

().

Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad.

Vain, Pablo Daniel, Oeyen, Mariana y Vidales,
Hernán.

Cita:

Vain, Pablo Daniel, Oeyen, Mariana y Vidales, Hernán (2019). *Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad.* : .

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/113>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/EFA>



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>.

Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”

ACTA DE COMUNICACIONES

EJE 8

“Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior”.

Aguirre Jonathan, Proasi Laura y De Laurentis Claudia

(Compiladores)

Rodríguez, Benjamin; Cuesta Mariana; Flores Graciela Siccardi Ana, Salandro Luciana; Baigorria Matías, Barone Zallocco, Ornella y Sordeli Andrea.

(Equipo Editorial)

ISBN 978-987-544-908-4



9 789875 449084

Universidad Nacional de Mar del Plata

Congreso Latinoamericano : prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior / compilado por Jonathan Aguirre ; Laura Proasi ; Claudia De Laurentis. - 1a ed . - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-544-908-4

1. Investigación. 2. Pedagogía. 3. Educación. I. Aguirre, Jonathan, comp. II. Proasi, Laura, comp. III. De Laurentis, Claudia, comp. IV. Título.

CDD 378.007

Instituciones organizadoras

Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
AIDU-A- (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina)

Presidente

José Goity - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Comité organizador

Coordinador

Alejandro Vila – Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Integrantes

- Alicia Villagra - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
- Luis Porta - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Mar del Plata, CONICET, Argentina
- Liliana Sanjurjo - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Alicia Caporossi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- María Fernanda Foresi - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Norma Placci - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- María Soledad López - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria
Argentina, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, Nivel Superior de la Pcia. de
Santa Fe, Argentina
- Marta Massa - Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina,
Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Liliana Pérez - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Sonia Bazán- Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Mariano Balla - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Ana España - Universidad Nacional de Rosario, Argentina - Nivel Superior de la Pcia.
de Santa Fe, Argentina
- José Tranier - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Claudia, Pierucci - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Rosalía Mori - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Fernanda Surraco - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Diana Urcola - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Argentina
- Pablo Silvestri - Universidad Nacional de Rosario, Argentina

- Magalí Gómez Castillo - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Jonathan Aguirre - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Francisco Ramallo - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Braian Marchetti - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- María Carolina Rojas - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- Laura Proasi – Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Comité de Honor

- Susana Barco - Universidad Nacional del Comahue - Argentina
- Alicia Camilloni - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Susana Celman - Universidad Nacional de Entre Ríos - Argentina
- Lidia Fernández - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Elisa Lucarelli - Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero - Argentina
- Vilma Pruzzo - Universidad Nacional de La Pampa - Argentina
- Marta Souto - Universidad de Buenos Aires - Argentina
- Clotilde Yapur - Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Fundamentos

Dado el escenario problemático por el que hoy está atravesando la mayoría de los países latinoamericanos, el Congreso intenta constituirse en un espacio en el que se compartan prácticas y problemáticas no sólo relacionadas con la enseñanza, sino que abarquen también la gestión y las otras funciones de la Educación Superior. Se parte del convencimiento que la socialización de experiencias y el análisis de problemáticas contemporáneas posibilitarán identificar desafíos y construir futuros esperanzadores para la educación de la región y para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Desde el año 1999 la AIDU (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, constituida en la Universidad de Santiago de Compostela- España) viene desarrollando congresos bienales sobre problemáticas relacionadas con la docencia universitaria que se llevan a cabo alternativamente en la península ibérica o en algún país de Latinoamérica.

El VIII Congreso, organizado por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, se celebró en la ciudad de Rosario los días 21, 22 y 23 de abril de 2014 abordando la problemática: La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y del nivel superior. El Congreso se propuso visibilizar, por un lado, que la tarea de hacer docencia, de enseñar, es una responsabilidad y una inquietud que implica a docentes de todas las áreas y especialidades y, por otro, que tanto la Universidad como el Nivel Superior –de amplia trayectoria en nuestro país- comparten problemáticas comunes y pueden enriquecerse mutuamente. La respuesta a esa convocatoria -1200 asistentes y 900 ponencias- da cuenta del interés que la temática despertó.

Durante el desarrollo de dicho Congreso se fundó la AIDU-A (Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria-Argentina, <https://web.facebook.com/AIDU-Argentina-108210836200213/>). Esta Asociación viene desarrollando desde entonces diversas actividades académicas tales como encuentros, conferencias, registros de líneas

de investigación. Este Congreso se propone dar continuidad y profundizar esas actividades.

El Congreso pretende, además, constituirse en un nexos con el XI Congreso Iberoamericano de la AIDU Internacional, el que se llevará a cabo en la Universidad de La Laguna, Tenerife, España en el año 2020.

Objetivos

-Promover el intercambio de experiencias e investigaciones acerca de las prácticas y problemáticas que atraviesan las diversas especialidades y funciones que se desarrollan en la Universidad y en el Nivel Superior.

-Propiciar la discusión sobre las problemáticas actuales en el campo de la gestión, la enseñanza, la extensión y la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

-Posibilitar contextos que favorezcan la construcción de redes académicas que profundicen los debates acerca de las problemáticas contemporáneas y los desafíos inherentes a la Universidad y el Nivel Superior.

Destinatarios

Docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas y a quienes se desempeñen en el ámbito de la gestión, tanto de universidades como de instituciones de nivel superior.

Ejes de trabajo

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.
2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.
3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión/vinculación en la Universidad y en el Nivel Superior.
4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y para el desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.
5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.
6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación de los procesos formativos en la Universidad y en el Nivel Superior.
7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Educación a Distancia en la Universidad y en el Nivel Superior.
8. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.
9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de salud en la Universidad y en el Nivel Superior.
10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectoales en la Universidad y en el Nivel Superior.
11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.
13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.
14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.
15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.
16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Programa General

2 DE SEPTIEMBRE DE 2019

**Espacio Cultural Universitario
San Martín 750, Rosario, Argentina**

8:30 – Acreditación

9:00 a 10:00 - Acto apertura. Palabras de bienvenida de Franco Bartolacci, Rector de la Universidad Nacional de Rosario; Alejandro Vila, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes; José Goity, Presidente del Congreso AIDU-A 2019; Alicia Villagra, Presidenta AIDU-A, Representante del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe.

10:00 a 12:30- Homenaje a pedagogas y didactas memorables que conforman el Comité de Honor: Susana Barco, UNComa; Alicia Camilloni, UBA; Susana Celman, UNER; Lidia Fernández; UBA; Elisa Lucarelli, UBA, UNTREF; Vilma Pruzzo, UNLPam; Marta Souto, UBA; Clotilde Yapur, UNT
Coordina: Alicia Villagra, UNT, Presidenta de AIDU-A

13.00 a 14.00 -Receso

**Facultad de Humanidades y Artes
Entre Ríos 758, Rosario, Argentina**

14.00 a 16.00- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

1. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la gestión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Alejandro Vila – UNR

Invitados: Dario Maiorana – UNR - Argentina, María Delfina Veiravé - UNNE-Argentina, Beatriz Guerci de Siufi – UNJuy – Argentina, María Esther Cruz – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe.

2. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la investigación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: María Marta Yedaide – UNMDP –Argentina

Invitados: José Yuni – UNCA - Argentina, Silvia Grinberg – UNSM – Argentina, Claudio Suasnabar – UNLP - Argentina

3. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la extensión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Fabio Montero - Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe
Invitados: Isabel Molinas – UNL – Argentina, Santiago Dearma – UNR – Argentina,
Juan Manuel Medinas – UNR – ULEU – Argentina

4. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en el posgrado y del desarrollo profesional en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Analía Costa – UNR – Argentina

Invitados: Marilina Lipsman – UBA - Argentina, Fernando Avendaño – UNR - Argentina, Viviana Mancovsky – UNSAM – Argentina, Norma Desinano – UNR – Argentina.

5. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la formación en docencia y en otras prácticas profesionales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Diana Urcola- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

Invitados: Miguel Ángel Zabalza- Universidad de Santiago de Compostela - España, Alejandra Birgín – UBA - UNIPE - Argentina, Miguel Duhalde – UADER, UMT, CTERA – Argentina, Daniel Suárez – UBA – Argentina.

6. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la evaluación en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Norma Placci – UNR – Argentina

Invitados: Alicia Villagra – UNT - Argentina, Luisa Checca – UNJuy - Argentina, Jorge Steiman – UNSAM – Argentina, Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela - España

7. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de las TIC en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Laura Iriarte – UNSur – Argentina

Invitados: Mariana Maggio – UBA – Argentina, Paola Bongiovani – UNR – Argentina, Griselda Sassola Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe

8. Prácticas, problemáticas y desafíos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Susana Moncalvillo – UNR – Argentina

Invitados: Rosario Badano - UADER- Argentina, Silvia Siderac – UNLPam - Argentina, Carina Kaplan – UBA – Argentina, Fabián Guillermo Galán Peñalva – UNJuy - Argentina

16.00 a 16:30- Receso

16:30 a 18:30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 1 a 8

16:30 a 18:30 - Foro de estudiantes: Visualización de las problemáticas en las voces de los estudiantes.

Coordinadores: José Tranier – UNR – Argentina, Magalí Gómez Castillo – UNR – Argentina

20:30- Cena invitados en la Facultad

3 DE SEPTIEMBRE DE 2019

Espacio Cultural Universitario

San Martín 750, Rosario, Argentina

9:00 a 11:00 - Conversatorio “Enseñar y aprender en la Universidad y en el Nivel Superior: perspectivas contemporáneas”

Coordinadora: Alicia Caporossi – UNR – Argentina

Invitados: Felipe Trillo – Universidad de Santiago de Compostela – España, Liliana Sanjurjo – UNR – Argentina, María Isabel Da Cunha - Universidade do Vale do Río do Sinos – Brasil, Luis Porta – UNMDP – Argentina.

11.00 a 13:00 - Panel: “Políticas de formación y evaluación de carreras en la Universidad y en el Nivel Superior”

Coordinador: José Romero - UNR – Argentina

Invitados: Mónica Marquina –UNTREF-CONICET-CONEAU - Argentina, José Goity – UNR y ANFHE - Argentina, María Fernanda Foresi- Nivel Superior de la Pcia. de Santa Fe, Miguel Ángel Zabalza – Universidad de Santiago de Compostela – España.

13:00 a 14:00 - Receso

Facultad de Humanidades y Artes

Entre Ríos 758, Rosario, Argentina

14 a 16- SIMPOSIOS SIMULTÁNEOS

9. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el Área de Salud en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Renato Biolatto – UNR - Argentina

Invitados: Claudia Finkelstein – UBA - Argentina, Patricia Demuth – UNNE - Argentina, Claudio Urbano – UNSgoE – Argentina

10. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza en el área de las Disciplinas Tecnológicas, Aplicadas y Proyectuales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Marta Massa – UNR – Argentina

Invitados: María Cristina Martínez – UNMDP - Argentina, Susana Marchisio – UNR – Argentina, Alejandro González – UNLP – Argentina

11. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Liliana Pérez – UNR – Argentina

Invitados: Cristina Sarasa – UNMDP - Argentina, Liliana Massara – UNT - Argentina, Javier Gasparri – UNR – Argentina, Patricia Roggieri – UNR – Argentina

12. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de la Matemática en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Fernanda Surraco – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: Natalia Sgreccia – UNR – Argentina, Marcel Pochulu – UNVM – Argentina, Natalia Sgreccia – UNR – Argentina.

13. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Ana España – UNR – Argentina

Invitados: Sonia Bazán – UNMDP - Argentina, Marianela Fernández Oliva – UNR - Argentina, Gastón Mutti – UNR – Argentina, Claudia Gotta – UNR – Argentina

14. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinador: Edmundo Oscar Aguilera – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: Guillermo Cutrera UNMDP - Argentina, Elsa Meinardi – UBA – Argentina, Diego Zanarini – Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

15. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza de las Disciplinas Humanísticas en la Universidad y en el Nivel Superior.

Coordinadora: Rosalía Mori - Nivel Superior Pcia. de Santa Fe

Invitados: María Teresa Alcalá – UNNE - Argentina, Silvia Zuppa – UNMDP - Argentina, Graciela Di Franco – UNLPam – Argentina, Marcela Blanca Gaette Vergara – Universidad de Chile – Chile.

16. Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la enseñanza Artística en la Universidad y el Nivel Superior.

Coordinadora: María Soledad López – UNR – Argentina

Invitados: Marcela Blanco – UNT – Argentina, María Laura Rivero Valenti – UNR - Argentina, José Tranier – UNR – Argentina

16 a 16.30- Receso

16.30 a 18.30 - Comisiones presentación de Comunicaciones de los ejes 9 a 16

18:30 – Cierre

Entre el instituto, el trabajo y el hogar: vivencias, vicisitudes y estrategias de una estudiante para permanecer en el nivel superior.

Abdala, Carolina

Stambole Dasilva, Lucas

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

karoabdala@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El contexto de producción de este trabajo es el proyecto de investigación de la UNT *Estudiantes universitarixs¹ no tradicionales y curriculum vivido. Una indagación biográfico-narrativa²*, que pretende dar cuenta de experiencias estudiantiles de jóvenes universitarixs no tradicionales -estudiantes que, por situaciones vitales o características identitarias, se encuentran en situación de desventaja, localizadx en las fronteras de la hegemonía de clases, cultural, étnica, de género y sexualidades, entre otras variables- en el Noroeste Argentino. No obstante, decidimos para este trabajo correr el foco del contexto universitario al sistema de educación superior no universitaria, para explorar cómo estxs mismxs estudiantes construyen allí sus trayectorias. Esta comunicación en particular analiza el relato de una joven, proveniente de sectores vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy, que estudia una carrera en el nivel superior no universitario. El enfoque biográfico-narrativo adoptado permite, a la vez, comprender y dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianeidad. Esto, con el supuesto de que, si bien se recuperan las experiencias de una sola mujer, su relato nos permite interpretar cómo algunxs jóvenes de sectores vulnerabilizados de la sociedad jujeña hacen frente a vicisitudes de la vida estudiantil y se organizan para enfrentar las obligaciones del trabajo y del estudio en su vida cotidiana. Su narración da pautas para comprender el contexto sociohistórico y cómo operan, en ese marco, las desigualdades de género y de clase acopladas, así como el interjuego entre el *curriculum* oficial de la formación docente y el recorrido real de una estudiante.

Palabras clave: estudiantes no tradicionales; *curriculum* vivido; educación superior; vulnerabilización social; género

¹ Este equipo de investigación utiliza flexiones propias del lenguaje inclusivo en sus escritos, entendiendo que tras la gramática de la lengua española se esconde el androcentrismo y la heteronorma imperantes en la cultura.

² Proyecto de Investigación de la UNT aprobado por Resolución Nro. 2319-2017 del Consejo Superior de la UNT.

Introducción

Si bien este proyecto pone el foco en las trayectorias académicas de estudiantes no tradicionales en la Universidad, a lo largo del desarrollo del mismo surgieron interrogantes sobre qué ocurre con las trayectorias estudiantiles cuando se configuran en instituciones no universitarias, o bien cuando se trata de recorridos que se inician en la universidad, pero se interrumpen y se reanudan/reconstruyen en instituciones de educación superior. Con estos interrogantes, aparecen otros: ¿perciben lxs estudiantes que sus trayectorias educativas están condicionadas por su origen social?, ¿cuáles son las miradas y representaciones que intervienen a la hora de decidir estudiar una carrera en instituciones de educación superior o instituciones universitarias? Así es que, en busca de respuestas a estos interrogantes, esta comunicación analiza el relato de una joven estudiante de un profesorado proveniente de sectores vulnerabilizados de San Salvador de Jujuy.

Conceptualizaciones preliminares

El universo poblacional de estudiantes de educación superior se caracteriza por su heterogeneidad marcada por su creciente feminización, la ampliación de la base social, su dedicación al trabajo, entre otros factores (Ariño: 2008). Estas características contrastan o varían respecto de las “tradicionalmente esperadas” (Learreta y otrxs: 2012). En este sentido, consideramos “estudiantes tradicionales” a aquellxs jóvenes que ingresan en los estudios superiores inmediatamente después de 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. En cambio, entendemos por “estudiantes no tradicionales” (Sánchez-Gelaber y Elias Andreu: 2017), a sujetxs que formarían parte de colectivos no hegemónicos o atípicos, provenientes de sectores vulnerabilizados³ y/o discriminados socialmente⁴.

Un concepto clave en nuestras investigaciones es el de trayectorias académicas, porque en él se interceptan los currícula prescriptos con las historias de vida y situaciones vitales de quienes los recorren/reconstruyen. Un abordaje de cuestiones curriculares desde esta perspectiva requiere considerar la interacción de sus experiencias sociales y curriculares, situadas en un tiempo y en un espacio (Guevara: 2013).

³ Utilizamos el término “vulnerabilizados” porque entendemos, con Terigi y Perazza (2010), que expresa mejor que “vulnerables” la condición resultante de procesos sociohistóricos que producen la situación de vulnerabilidad de determinados grupos, entre ellos la concentración de la riqueza, de explotación económica y precarización laboral, etc.

⁴ Algunas de las variables que agrupan a estxs estudiantes son el género, las identidades trans y las orientaciones sexuales no heterosexuales, la procedencia de grupos étnicos originarios o inmigrantes, la conjunción de estudios y trabajo, los orígenes sociales vulnerabilizados, las edades que superan los 30 años, las situaciones de familias a cargo, la convivencia con discapacidades, infecciones o enfermedades crónicas, las situaciones de privación de libertad.

El enfoque biográfico-narrativo

Este enfoque nos permite comprender y, a la vez, dar significado a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de las personas que ponen en palabras sus historias, para entrar en el mundo de la identidad y de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar: 2010). Así, se recogieron datos mediante entrevistas biográficas semiestructuradas en profundidad, en las que se intentó que la entrevistada reconstruyera su historia de vida, poniendo el acento en su experiencia académica, pero también en los factores que preceden, circundan y atraviesan estas experiencias. Tomando este enfoque metodológico, analizamos las narraciones de una estudiante en un momento de su trayectoria por la educación superior y observamos cuál ha sido su recorrido en relación al *currículum* prescripto. El análisis de su relato permite distinguir, así, entre el *currículum* prescripto y el *currículum* vivido/personal de la alumna.

La entrevistada y sus itinerarios previos

Marcela⁵ cursa el tercer año de un profesorado en un instituto de gestión pública, aunque lleva aproximadamente cuatro años en la carrera. Un tiempo atrás intentó realizar sus estudios en una universidad pública cordobesa en la que también estudia su hermano, pero la falta de recursos económicos la obligó a regresar a Jujuy. Es hija de una familia de bajos recursos y reside en un barrio en la periferia de la ciudad. Su padre no terminó la secundaria y trabaja en un taller de chapa y pintura. Su madre terminó la primaria y es ama de casa. Ambxs intentan que sus cuatro hijxs -entre lxs cuales Marcela es la única mujer- asuman el valor del estudio como la “mejor herencia” que ellxs podrían dejarles. Como dice Marcela, “lo material va y viene, en cambio el estudio nadie te lo puede quitar”. Por ello, hacen lo posible para mantener los gastos de sus estudios. El relato deja ver que sus padres ven en la educación una posibilidad de acceso a un capital cultural que permitiría a lxs hijxs compensar diferencias económicas y sociales y ocupar mejores lugares en la pirámide social (Pineau: 2007). De alguna manera, parecen ver en el éxito escolar una condición para el éxito social. Las estrategias escolares, dice Bourdieu (2011), “no pueden ser aisladas del conjunto de estrategias conscientes o inconscientes con las cuales los grupos intentan preservar o mejorar su posición en la estructura social”. Para estxs padres, con trayectorias interrumpidas, el ascenso que lleva a sus hijxs a superarlos es visto como su propio logro: “la plena realización de un ‘proyecto’ quebrado que así puede alcanzar su procuración” (Bourdieu: 2007).

Yo trabajaba desde los 15 años, trabajaba de niñera (...). Después seguí así, de limpieza (...) Hasta en la casa de mi directora de la secundaria, trabajaba limpiando. [la directora de la escuela secundaria] me conoció porque le llevaron mis papeles, porque yo era

⁵ El nombre asignado a la entrevistada es ficticio.

abanderada. Y bueno, (...) me preguntó si yo quería trabajar, no me acuerdo por qué...

¡Ah! Porque yo le daba clase de apoyo en el colegio, a los chicos de tercero, cuarto.

Marcela siente el orgullo de haber sido abanderada y dado clases de apoyo en la escuela. No obstante, ser convocada por la directora de la escuela para trabajar haciendo tareas de limpieza en su casa, no es considerada por ella una como una situación injusta. Siguiendo a Pineau (2007), podríamos ver en esta situación un claro disciplinamiento escolar, a través del cual “se ubica” a Marcela en el lugar social en el que “le corresponde” estar.

El Instituto como una opción movilizada por desigualdades de clase y género

Marcela intentó realizar sus estudios en una universidad pública cordobesa que, si bien es gratuita, conlleva gastos difíciles de afrontar, sobre todo para estudiantes que van desde otras provincias. No tuvo otra alternativa que la de volver a Jujuy y optar por un profesorado en una institución de educación superior. Así, su deseo se vio obstaculizado y redireccionado por sus condiciones concretas de existencia. Siguiendo a Bourdieu (2011), podemos analizar esta situación como producto de un sistema jerarquizado de trayectorias alternativas. Esto es: verse forzado a abandonar una trayectoria y obligado a optar por una otra percibida como más baja.

Sin embargo, el hermano varón de Marcela fue el elegido por la familia para quedarse en Córdoba estudiando. Este hecho, que apenas aparece explicitado en su relato, dejaría ver que la brecha de género en el acceso a la universidad, si bien ha ido reduciéndose en las últimas décadas (Guzmán Acuña, 2016), persiste y es naturalizada.

Estudiar y trabajar siendo pobre

Actualmente, Marcela trabaja en un consultorio médico realizando tareas de limpieza. El dinero que gana le permite solventar los gastos del estudio y no tener que pedir dinero a sus padres, ya que son cuatro hermanxs y los ingresos no les alcanzan.

[mis padres] cuando tienen [dinero] me dan y cuando no tienen no, y yo acá no puedo esperar... a los trabajos los tengo que hacer, las copias las tengo que tener.

...cuando uno trabaja, a veces puede venir, a veces no puede venir, porque no le dan los tiempos para que terminen los trabajos y directamente ya no viene.

Como le sucede a la mayoría de jóvenes que provienen de hogares pobres, Marcela se vio obligada a someterse a condiciones laborales precarias que le permitieran tener el tiempo necesario para estudiar. Aún así, aparecen con frecuencia dificultades con el cursado de algunas materias, sobre todo aquellas en las que no puede cumplir el horario, porque el trabajo le impide llegar a tiempo a clase. Probablemente, lxs jóvenes que corren con mayores ventajas económicas pueden dedicarle más tiempo al estudio, no se encuentran presionadxs por la cotidianidad, y les resulta más sencillo responder a las exigencias y los tiempos prescriptos en el curriculum. Para González Arroyo (2015), la vivencia de la pobreza que experimentan estxs

(millones de) jóvenes tiene que ver con intentar articular la tensa relación entre tiempos de trabajo-supervivencia y tiempos de estudio.

...descanso a la noche. Al otro día, a la mañana también trato de descansar. Y bueno, después otra vez ir a trabajar, venir acá. Y siempre lo mismo. Y los únicos días que tengo libres son los fines de semana.

Como Marcela relata, trabajar y estudiar resta tiempo para el descanso: el cansancio de ir todos los días al trabajo y de allí al instituto se traduce en una rutina que tiene que soportar, porque no le queda otra posibilidad. Sin embargo, lo más duro parece no ser esa rutina mecánica sino el sentimiento de que dicho trabajo la despersonaliza y arroja a la indiferencia de sus empleadorxs.

El valor de la familia, lxs pares, lxs docentes y el tiempo

El relato de Marcela muestra cómo la grupalidad y el compañerismo constituyen un puntal para salir adelante en situaciones de desventaja y dificultad estructural. Aparece nítidamente el papel fundamental que sus compañerxs cumplen como apoyo para seguir estudiando cuando las cosas van mal económicamente:

he tenido un grupo de que me ayudaba mucho. (...) cuando tenía problemas familiares, siempre me colaboraban con los trabajos (...) quizás yo a veces los hacía pero tampoco podía pasar en la computadora (...) entonces ellos me lo pasaban.

Los vínculos grupales ofrecen contención, generan prácticas solidarias y favorecen el aprendizaje. De manera similar, su permanencia muchas veces está ligada a las ayudas que lxs profesorxs le proveen. Por ejemplo, la flexibilidad respecto de los horarios, cuando lxs alumnxs trabajan, se percibe como una medida y un reconocimiento. Hablando de un profesor a cuya materia Marcela no puede llegar a tiempo por sus horarios de trabajo, nos dice: "...yo le pregunté si tengo que traer un certificado o algo del trabajo y me dice que no hace falta, Como que te entienden, te ayudan."

Otro aprendizaje necesario fue en relación al valor del tiempo, al que le llama *tiempo libre* pero en realidad dedica al estudio: "la hora libre mía es, en el transcurso del colectivo hasta mi casa (...) que demora más o menos media hora (...) y en ese momento es donde más estudio y es donde más me queda porque me concentro..."

De este modo, el aprovechamiento de estos momentos, junto con el papel de lxs compañerxs, la presencia de algunxs docentes y los valores inculcados en el seno familiar, son fundamentales como motor de su trayectoria escolar.

Reflexiones finales.

Resulta difícil responder de modo taxativo las preguntas formuladas ya que, mientras algunas situaciones de desigualdad e injusticia parecen ser advertidas por la joven, otras no. Durante la entrevista, Marcela no parece percibir con total claridad los límites u obstáculos que su

ubicación en el sistema de clase y género le imponen a su recorrido educativo. Al menos, no más allá de su necesidad de tener que trabajar para poder estudiar. No cuestiona ni a la directora que la empleó para limpiar su casa, ni su lugar en la familia respecto del hermano varón -lo asume como natural-, ni el hecho de haberse visto obligada a truncar sus estudios universitarios y, a cambio, emprender una carrera de educación superior. En cambio, sí puede visualizar la injusticia de las condiciones de trabajo en el consultorio. Se sabe explotada, pero el temor a no conseguir otro trabajo le impide dejar este.

La vivencia del *currículum* que experimenta Marcela resulta un interjuego entre su situación vital -concentrada principalmente en el trabajo- y sus profundos deseos de estudiar. Deseos que la entrevistada arraiga en el legado familiar -que, a pesar de la pobreza, no rehúye al conocimiento- y sostiene gracias al sostén de sus compañerxs, el vínculo con algunxs docentes y el aprendizaje de estrategias de supervivencia en una propuesta educativa que pareciera pensada para otro tipo de estudiantes. Tal vez por la fuerza de ese deseo, la entrevistada construye un vínculo positivo con el conocimiento y el estudio. Su situación vital, que entrecruza derechos vulnerados y desigualdades de género y clase y que podría haberla confirmado en un lugar de marginalidad también en la escuela, se ve de alguna manera contestada/resistida, lo cual nos hace pensar que no hay sujeto completamente libre ni completamente agente de estructuras externas. Marcela muestra que tal vez logrará torcer el destino que le vaticinan sus condiciones concretas de existencia, y quebrar con el designio que conlleva ser pobre en una ciudad de la periferia.

Referencias Bibliográficas

- Ariño, A. (Dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la Universidad: Compromisos flexibles*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En González Monteagudo, J. (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*. París: Harmattan
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González Arroyo, M. (2015). El contenido en las escuelas de los pobres. En J. Gimeno Sacristán, *Los contenidos: una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Guevara, H. y Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. En *Revista del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas* 4, 45-56.
- Guzmán Acuña, J. (2016). Las inequidades de género en la educación superior. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades XXVI* (2) 61-69.

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

Pineau, P. (2007) Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Sánchez-Gelaber, A. y Elias Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. En *Estudios sobre educación* 32, 27-48

Terigi, F., y Perazza, R. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 1 (1) 45-54.

Inclusión de indígenas en la Universidad. Análisis de sentidos desde el Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste¹.

Artieda, Teresa Laura

Ramírez, María José

Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Argentina

tereartieda@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia se propone comprender cómo se concibe la inclusión de indígenas en la Universidad en el marco del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) de la Universidad Nacional del Nordeste (en adelante UNNE), considerando documentos oficiales y la información recabada en entrevistas semi-estructuradas a actores claves. Partimos de reconocer que “inclusión” constituye un concepto polisémico, y que la manera de comprenderlo condiciona el alcance y los significados de las acciones que desarrolla el PPI con relación a ese propósito.

En el cierre se aportan reflexiones acerca de los desafíos que plantean estos procesos que son inéditos para instituciones de este tipo con una matriz secular de origen euro-occidental, haciendo hincapié en los procesos de interculturalidad y teniendo como referencia la información aportada por los documentos y las voces de los entrevistados y las entrevistadas.

Palabras clave: Inclusión; Pueblos Indígenas; Universidad

Introducción.

En este trabajo nos proponemos comprender cómo se concibe la inclusión de indígenas en la Universidad en el marco del PPI de la UNNE. Para esto, hemos analizado documentos oficiales que le dieron origen y los que se fueron elaborando en paralelo a su desarrollo hasta el presente. En total se tratan de diecisiete resoluciones emitidas desde su creación en 2010 hasta el año 2018, dieciséis formuladas por el Consejo Superior de la UNNE y una por la Facultad de

¹ La ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación: “Educación entre indígenas en el Chaco argentino: pasado y presente de una configuración secular entre Estado, Iglesias y Pueblos Indígenas”. PI 18-H015-S.G.C.yT. UNNE, y el Plan de Beca: “Desafíos derivados de la incorporación de indígenas a universidades convencionales: entre la decolonización y la interculturalidad” de María José Ramírez. Dirección: Teresa L. Artieda.

Humanidades de dicha casa de estudios. Así también, se ha tenido en cuenta la perspectiva de una de las responsables de la gestión del PPI. Para problematizar los sentidos de inclusión sostenidos en la documentación oficial y por la gestión del Programa, los hemos puesto en relación con las apreciaciones de dos estudiantes indígenas becarios del Programa, que fueron recuperadas a partir de entrevistas semiestructuradas. Los entrevistados son dos jóvenes, un hombre y una mujer pertenecientes a los pueblos qom y wichí respectivamente, que estudian carreras que ofrece la Facultad de Humanidades: el profesorado de Geografía en el primer caso y el profesorado en Educación Inicial en el segundo.

Partimos de reconocer que *inclusión* constituye un concepto polisémico, y que la manera de comprenderlo condiciona el alcance y los significados que los actores involucrados le otorgan a las acciones que desarrolla el PPI con relación a ese propósito.

Educación Superior y Políticas de Inclusión destinadas a indígenas.

Desde fines del siglo XX, en América Latina la inclusión de pueblos indígenas en las Universidades es un dato insoslayable como consecuencia de movimientos político-étnicos y de cambios en las políticas indigenistas que se modulan en relación con estos movimientos.

De acuerdo con Ossola, Mancinelli y Hecht (2016) para promover y facilitar la incorporación de indígenas en las universidades se desarrollan distintas políticas y programas que tienen como finalidad poder atender las necesidades y demandas de los/as indígenas. Estas políticas constituyen una forma proactiva de enfrentar la persistente desigualdad social que aqueja a América Latina y se orientan a lograr que las instituciones contengan la diversidad racial y cultural semejante a la que existe en la sociedad, en procura de remediar discriminaciones históricas (Chiroleu: 2009a). Si bien el diseño y aplicación de políticas públicas inclusivas en la educación superior presentan particularidades en los diversos países de acuerdo con factores propios de su estructura social y a las lógicas sobre las que se asientan estas instituciones (Chiroleu: 2009a), se pueden diferenciar dos tipos de modalidades de políticas de inclusión: aquellas que han implicado la creación de instituciones nuevas y las que se han generado en instituciones ya existentes (Chiroleu: 2009b).

Dentro del primer grupo, cabe señalar a las universidades interculturales e indígenas creadas tanto por los estados como por organizaciones y/o liderazgos indígenas en distintos países de América Latina (México, Bolivia, Ecuador, etc.) (Mato y otros: 2011). En el segundo grupo, se encuentran políticas estatales como programas de becas de apoyo económico o programas de acceso diferenciado con cupos o cuotas, que son mecanismos que permiten reservar un determinado porcentaje de vacantes a un grupo específico (Chiroleu: 2009a y 2009b). Asimismo, se pueden mencionar programas de mayor amplitud que planifican acciones de otra índole además de las becas de apoyo material. Estas iniciativas son promovidas por

instituciones de educación superior a las que Mato (2014) nombra como “universidades convencionales”, es decir, aquellas que no fueron originariamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas o afrodescendientes.

El Programa Pueblos Indígenas de la UNNE.

El Programa Pueblos Indígenas se correspondería con este último grupo, ya que es definido como una política institucional que comprende acciones por medio de las cuales se buscan generar condiciones para la inclusión de indígenas a las carreras que ofrece la universidad. Surge y se desarrolla en la UNNE, la cual es una institución de carácter regional con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes, en el nordeste argentino, que puede considerarse como “universidad convencional” según la perspectiva de Mato ya mencionada.

El Programa surge como iniciativa institucional, impulsado por quien se desempeñaba como rector de la universidad al momento de su creación y diseñado por una docente e investigadora de la UNNE con experiencia y formación en educación indígena, en colaboración de un referente indígena wichí. Si bien en la resolución 733/10 C.S.² por medio de la cual se crea el PPI se menciona como uno de sus propósitos la inclusión de indígenas a la universidad, no se explicita cómo se concibe esta inclusión y cuáles son sus alcances.

Los sentidos de inclusión: entre la integración, el “diálogo” y la “colaboración intercultural”.

Tras una lectura de la documentación oficial, se puede observar que la manera en que aparece enunciada la idea de inclusión se fue transformando con el transcurso del tiempo. En gran parte de las resoluciones aprobadas entre 2010 y 2016, se habla de “inclusión de individuos indígenas a las carreras de grado que ofrece la universidad” (Res. N°733/10; N° 115/2012 C. S), la “inserción de los estudiantes [indígenas] en la comunidad académica a la que se integran” (Res. N°4479/14; N°3817/16 C.S) o de “generar condiciones (...) para el acceso, permanencia y egreso de indígenas en carreras de grado de la Universidad” (Res. N° 733/10 C.S). Para este propósito, la ayuda material (becas) (Res. N° 461/13 C.S), la orientación sobre procedimientos y prácticas de la institución (sistema de tutorías a cargo de estudiantes avanzados) (Res. N° 2202/14; N° 4902/17 C.S) y el acompañamiento de tutores culturales (adultos de los pueblos indígenas de procedencia de los estudiantes) (Res. N° 1361/14 C.S) son tres estrategias destacadas. De igual modo, se implementan talleres de alfabetización que tienen en cuenta la situación sociolingüística de los estudiantes (Res. N°4479/14; N° 3817/16 C.S), así como

² Consejo Superior.

encuentros entre estos estudiantes por medio de los cuales se busca la construcción de un sentido de pertenencia grupal y el reconocimiento de dificultades, fortalezas y estrategias comunes (Res. N° 2452/17 C.S), entre los propósitos principales.

En estos documentos, la inclusión se asocia a procesos de integración de los y las indígenas a la universidad para lo cual se promueven las acciones mencionadas. Leiva Olivencia (2013) señala que la integración tiene como meta incorporar a la vida escolar a alguien que está siendo excluido. También menciona que este modo de pensar la integración no produce grandes transformaciones en las instituciones educativas y es por ello que lo contraponen al concepto de inclusión que, por el contrario, “requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo” (Leiva Olivencia: 2013, p.7).

En relación con esto, quien coordina la implementación del PPI señala que si bien “el programa busca apoyar en cuestiones que tienen que ver la ayuda material y apoyo pedagógico para que se dé una real inclusión y permanencia (...)” de los y las indígenas a la universidad; también se considera importante “generar procesos de interculturalidad hacia dentro de la universidad, es decir, procesos que permitan la presencia en las aulas, en las relaciones, en distintos ámbitos, de la cultura que es propia de nuestros estudiantes”. La interculturalidad, en el sentido expuesto, evoca a Walsh (2005) quien sostiene que es un proceso que supone intercambio y aprendizajes mutuos entre personas y grupos con conocimientos y prácticas culturalmente diferentes y requiere reconocer las asimetrías sociales, económicas, políticas, de poder y las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia para actuar.

Esta idea de inclusión expresada por la coordinadora del PPI, consistente en reconocer la importancia de promover procesos de interculturalidad en la universidad en lugar de proyectar solamente la inclusión de individuos, aparece de modo coincidente en documentos emitidos de 2017 a esta parte. En los mismos se explicita que:

“la inclusión de indígenas a carreras universitarias no puede desarrollarse como un acto aislado, mera acción de reparación dirigida a sectores históricamente excluidos de la educación superior (...). La fase hacia la que hay que avanzar, es la de generar procesos de interculturalidad promoviendo la inclusión de los conocimientos, modos de producción de conocimientos, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas (Mato, 2015;20) la Universidad debe proponerse tales procesos” (Res. N°2532/17 C.S).

Estas alusiones aparecen principalmente en resoluciones por medio de las cuales se aprobaron cursos o talleres orientados a la inclusión paulatina de los conocimientos indígenas, en los que

se trabajan temáticas específicas y cuyos equipos docentes en su mayoría son indígenas o están conformados por éstos y por docentes e investigadores no indígenas. La presencia y el reconocimiento de los sabios indígenas como voces autorizadas para la transmisión de conocimientos en la universidad son condiciones necesarias para promover procesos de interculturalidad que se extienden a la afirmación y fortalecimiento de lo propio, de lo que ha sido subalternizado y/o negado por la colonialidad³(Walsh, 2008). En el mismo sentido, resulta interesante recuperar algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de cómo la universidad también ha sido un escenario en el que los estudiantes han podido afirmar su identidad como indígenas:

“también fui madurando y pensando (...) que antes que universitario yo era indígena, era indígena y como que se me fue esa idea de que ser universitario es lo más importante. Y yo creo que la UNNE (...) tiene como que dos caminos únicamente: o te somete o te libera. Una de las dos. Y yo creo que en un punto la UNNE misma me liberó. La UNNE te dota de herramientas que te permiten abrir los ojos o cerrarlos del todo. Y yo creo que la UNNE en un punto me permitió abrir los ojos de las cosas que en realidad eran”.

En línea con esto, Comboni Salinas y Juárez Núñez (2013) también remarcan que la interculturalidad implica un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura e identidad, lo cual debería darse en situaciones de simetría en las que ambas partes sean reconocidas como un legítimo otro.

Para los estudiantes entrevistados la inclusión supone situaciones de simetría, involucra espacios de encuentro, diálogo, colaboración, en los cuales sea posible, “pensar en qué podemos hacer juntos, en el mosaico cultural existente”, donde no sólo esté “la mirada del otro sobre nosotros sino también nuestra mirada sobre nosotros”, “conocer y conocer al otro” y “conversar sin tener que estar etiquetando al otro como ignorante o pobrecito”. Para la joven wichí, es en el “espacio (...) [de] diálogo, de idas y vueltas, del otro también saber de nosotros y nosotros dar la posibilidad de hablar con el otro, ahí se van formando los espacios de inclusión”. La escucha y el aliento a dar lugar a las iniciativas que surgen de los estudiantes es otro de los valores que asocian a la idea de inclusión. El joven qom no solo destaca que “el equipo del Programa se caracteriza por eso, por escuchar” sino que también remarca que sus iniciativas son tenidas en cuenta “en un principio como que ellos proponían, pero ahora es como que se dio vuelta todo. Somos nosotros los que proponemos. (El equipo) del Programa, nos llevan a eso, a que parta de nosotros las ideas de las reuniones”.

³ Entendiendo por colonialidad a un patrón de poder que se instaura con la conquista y la colonización en América que se basa en una clasificación social sobre la idea de raza, en base a la cual se crean, jerarquizan y subordinan identidades (europeos, “indios”, “negros”, “mestizos”), lenguas, historias, religiones, conocimientos (Quijano, 2000).

Cierre.

Las personas entrevistadas, estudiantes y coordinación, coinciden en reconocer que el PPI ha avanzado en acciones que tienden a la inclusión ligada a procesos de interculturalidad en los cuales prime el diálogo, la escucha y el conocimiento mutuo. Sin embargo, plantean que es un tenue comienzo y que “todavía falta más”, que queda mucho por hacer. En este sentido, adquiere relevancia recuperar algunas ideas de Walsh quien plantea que la interculturalidad así pensada “aún no existe, es algo por construir”; y si bien puede promoverse en espacios y prácticas como las aludidas, esta “requiere una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh: 2010, p,78). Es decir, se piensa en un camino iniciado y no en una meta alcanzada, pero que hay que seguir construyendo y tal vez este sea el reto que se tiene desde el PPI, pero también desde la universidad y desde los lugares que cada uno/a ocupa dentro de la institución.

Referencias Bibliográficas.

- Chiroleu, A. (2009a) La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, 48 (5), 1-15.
- Chiroleu, A. (2009b) Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. En *Pro-Posições 20* (59), 141-166.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2013) Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. En *Reencuentro*. (66), 10-23.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013) De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. En *Actualidades Investigativas en Educación*. 13 (3) pp. 1-27.
- Mato, D. (2014) Educación y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos. En *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 284, 11-16.
- Ossola, M. (2015) Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. En *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. 4 (1), 57-77.
- Ossola, M., Mancinelli, G. y Hecht, A. C. (2016) Educación Intercultural Bilingüe y formación universitaria: demandas y expectativas de los jóvenes tobas y wichí en Argentina. En: Di Caudo, M.V., Llanos Erazo, D., y Ospina, M.C. (coord.) *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Buenos Aires: Universidad Politécnica Salesiana; CINDE; CLACSO.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2008) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Mignolo W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Walsh, C. (2010) Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Interculturalidad y discapacidad en los contenidos de Lengua Inglesa II.

Díaz, Nora Silvia

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

noradiazinglesitaliano@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia, encuadrada dentro del proyecto de investigación *La autonomía a través del diseño de materiales alternativos*, relata una experiencia en relación con la producción de textos descriptivos de personas como parte del programa de la materia Lengua Inglesa II. La unidad didáctica discute los contenidos de la película *The Fundamentals of Caring*, del director Rob Burnett, en torno a la vida y experiencias de una persona con discapacidad motriz. Dicho trabajo, basado en categorías teóricas relacionadas con la interculturalidad, la otredad, la normalidad y la discapacidad como construcciones sociales y el contraste entre el paradigma de rehabilitación y el de vida independiente, interpela la creación de representaciones sociales que aún hoy en día acentúan el binomio de la normalidad/anormalidad e invisibilizan y excluyen a las personas con discapacidad de la plena participación social.

El diseño contempló, paralelamente a la enseñanza de los contenidos lingüísticos y gramaticales de la lengua extranjera, actividades para el rastreo de ideas previas sobre discapacidad y otredad; la proyección, discusión y reflexión mediante una guía de preguntas acerca del argumento, representaciones sociales, la manera en la cual las distintas categorías teóricas se reflejan en la película y por último la asignación de producción de textos descriptivos de personas históricamente consideradas otras por no ajustarse a la normalidad. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, ya que la búsqueda se focalizó en la comprensión para, a partir de ella, optimizar la construcción de discursos. En este sentido, el recurso fílmico resultó una herramienta motivante para abrir horizontes en relación a la creación de representaciones sociales.

A partir de esta experiencia intercultural y descolonial, los alumnxs construyeron significativamente los aprendizajes seleccionados de la disciplina y de interculturalidad al tiempo que resignificaron cuestiones identitarias y relevantes para su futuro rol profesional como profesorxs de inglés e investigadorxs comprometidxs con su realidad político social.

Palabras clave: diseño de materiales; personas con discapacidad; texto descriptivo; interculturalidad crítica; rol profesional

El proyecto de investigación “La autonomía a través del diseño de materiales alternativos” centra su investigación en la producción de materiales anti hegemónicos e interculturales para la enseñanza de inglés. A través de contenidos creados por la docente titular de la materia Lengua Inglesa II, se aborda la interculturalidad crítica mediante ejes que transversalizan las unidades del programa de contenidos, entendiendo por interculturalidad una postura política cuyo objetivo es desterrar el colonialismo del poder y del lenguaje y rescatar nuestras propias raíces y culturas, opacadas o directamente invisibilizadas a manos de editoriales hegemónicas que, a través de sus impresiones, contribuyen a la creación de representaciones sociales basadas en intereses foráneos.

La investigadora Zulma Palermo define interculturalidad como un proceso social activo en el cual los conflictos entre los grupos dominantes y los subalternizados tienden a producir un real desprendimiento de los sistemas que oprimen a los grupos considerados “minoritarios” ya sea por raza, género, sexualidad o capacidades diferentes (2010).

Esta ponencia relata una experiencia de elaboración de materiales alternativos en la unidad 4, referida a la producción de textos descriptivos de personas, escritos y orales. La unidad didáctica discute los contenidos de la película *The Fundamentals of Caring*, del director Rob Burnett, en torno a la vida y experiencias de una persona con discapacidad motriz. Dicho trabajo está atravesado por categorías teóricas relacionadas con la otredad, la normalidad y la discapacidad como construcciones sociales y el contraste entre el paradigma de rehabilitación y el de vida independiente para las personas con discapacidad. A continuación, se dará una breve reseña de las categorías teóricas que atraviesan la discusión intercultural en esta unidad didáctica.

Es fundamental situar el eje intercultural a partir de las consecuencias de un mundo globalizado en relación a la identidad y alteridad en culturas y sujetos. Es necesario comprender cómo, en términos de Rita Segato, la economía global, bajo el régimen de la equivalencia general, representa un verdadero exterminio de la experiencia de la alteridad; cómo identidades virtuales, programadas y producidas a escala mundial y difundidas mediáticamente secuestran y toman el lugar de las formas históricas de ‘ser otro’ (Segato: 1999).

Stuart Hall analiza la figura del Otro colonizado por la cultura inglesa, el Otro ubicado en su otredad, en su marginalidad, por la naturaleza del “ojo inglés”, describe la forma en la cual las culturas no hegemónicas son estigmatizadas debido a la influencia en la formación de nuestros conceptos acerca de lo latinoamericano, y exhorta a reconocer el momento en el cual los pueblos oprimidos, “los sin-voz descubrieron que, efectivamente, tenían una historia que contar, que tenían lenguajes que no eran las lenguas del amo, ni las lenguas de la tribu” (Hall: 1991, p.19).

A través de una analogía entre los pueblos oprimidos, los sin derecho ni voz con las personas con discapacidad, en este trabajo se puntualiza el concepto de alteridad- la concepción del otro-

y de la relación yo-otro que excluye a quien no está dentro de los parámetros de la norma y que trae como consecuencia la representación que la sociedad tiene respecto de las personas con discapacidad, como también la que estas personas suelen construir de sí mismas. Se interpela este constructo convencional que requiere revisión dado que la creación de representaciones sociales aún hoy en día acentúa el binomio de la normalidad/ anormalidad e invisibiliza y excluye a las personas con discapacidad de la plena participación social.

La herencia normalizada y segregadora es interpelada por el pensamiento superador que promueve la participación y la autonomía de las personas con discapacidad. Es oportuno aquí referirme al cambio de paradigma de rehabilitación hacia el de vida independiente que tan claramente exponen los/as autores/as del trabajo sobre el Movimiento Vida Independiente. El paradigma de rehabilitación hace hincapié en la diferencia física, psíquica o sensorial que coarta las posibilidades del individuo de participar en una sociedad productiva, de trabajo. La discapacidad pertenece al sujeto, lo define y lo transforma en paciente, cliente del médico que lo controla y establece hasta dónde puede llegar su evolución. El paradigma de vida independiente, en cambio, tiene como objetivo resolver el problema que significa la dependencia de la persona con discapacidad de la familia, médicos y demás profesionales especialistas. Considera la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con su entorno social y en la forma en que se concibe su rehabilitación. Propone soluciones como el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el servicio de asistente personal -la figura del asistente terapéutico- y la eliminación de barreras y obstáculos que impiden su plena inserción en la sociedad. El resultado será el de un sujeto usuario y consumidor con auto-control, con calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente (Vidal García Alonso: 2003).

Otro eje a discutir incluyó la relación entre género y discapacidad. Detrás de Trevor, quien sufre de distrofia muscular de Duchenne, está su madre, quien se hace cargo de su hijo como única responsable y se ve presa de sus miedos e inseguridad que impiden dar a su hijo oportunidades de vivir experiencias variadas en la vida.

El diseño de la unidad didáctica contempló tres momentos que consistieron en la realización de actividades para el rastreo de ideas previas sobre discapacidad y otredad antes de la proyección de la película. Durante dicha fase, se analizaron los contenidos de un video corto, “Lo incorrecto: una nueva mirada hacia la discapacidad” a la vez que se respondieron preguntas relacionadas con el punto de vista de los estudiantes en relación al rol que las personas con discapacidad tienen en la sociedad, a los obstáculos que ellas deben sortear en sus actividades diarias, si tienen acceso a servicios, asistencia médica y oportunidades sociales, a la manera en la cual se percibe a las personas con discapacidad en nuestro medio y al contraste entre los paradigmas de rehabilitación y de vida independiente. También se hizo referencia al director de la película y su experiencia y punto de vista y sobre las personas con discapacidad. Luego tuvo lugar la proyección de la película con distintas pausas a modo de espacios para la discusión y

reflexión sobre el argumento, personajes, representaciones sociales, simbolismos y su relación con las distintas categorías teóricas a la vez que se discutían las respuestas a una guía de preguntas proporcionadas a lxs estudiantes. Dichas preguntas intentaron aclarar cómo *los otros* están representados en la película, el modo en el cual el ambiente influye sobre el argumento y los personajes, las condiciones de vida de Trevor, uno de los personajes de la historia, en diferentes lugares y ambientes, la relación entre Trevor y Ben, su cuidador, y cómo se influyen mutuamente, la reacción de Elsa, y la manera en la cual enfrenta su realidad como madre de una persona con discapacidad; las preguntas también aclararon los temas y subtemas en la película, así como el significado de su nombre. Por último, se asignaron, mediante consignas, actividades de producción de textos descriptivos de personas históricamente consideradas 'otras' por no ajustarse a la normalidad.

Cabe aclarar que dicha unidad didáctica también incluyó la enseñanza de los contenidos lingüísticos y gramaticales de la lengua inglesa correspondientes al objetivo específico de la unidad. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, ya que la búsqueda se focalizó en la comprensión para, a partir de ella, optimizar la construcción de discursos. En este sentido, el recurso fílmico resultó una herramienta motivante para abrir horizontes en relación a la creación de representaciones sociales. Juan L. Montoussé Vega se refiere al uso del cine en el aula de lengua extranjera y afirma que el uso de los medios audiovisuales proporciona una gran rentabilidad pedagógica en relación a actividades de individualización de léxico, pues el significado asociado a la imagen permite una rápida semantización y una más fácil recuperación una vez que se lo internaliza y procesa (Montoussé Vega: s/f). Asimismo, lxs estudiantes que alcanzaron un nivel intermedio en las habilidades relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, accedieron a la comprensión de textos orales y de expresar su opinión en actividades de debate y reflexión. En relación a las estrategias puestas en funcionamiento para mejorar las habilidades de lxs estudiantes, ver una película representó una motivación para su logro y ejercicio dado que el lenguaje informal o poético- formal presente en un film alimentó la motivación de lxs cursantes que deseaban establecer contacto con el inglés hablado actual, sus expresiones idiomáticas a la vez que afirmaron sus conocimientos lingüísticos y gramaticales de la lengua mencionada.

Vicente Benet afirma que es tan importante reflexionar sobre las formas, el estilo y la narratividad de un filme como pensar estos aspectos en relación con el marco cultural del que son consecuencia, con la pretensión de realizar una interpretación que vaya más allá de la mera descripción (Benet: 2004). Dada la creciente sensibilidad y atención a los elementos culturales que ofrecen más allá de un argumento, el cine es un medio ideal para profundizar los conocimientos de la lengua extranjera y sus aspectos culturales.

A través del análisis crítico de la película, se esperaba que lxs estudiantes ampliaran sus perspectivas en relación con todos los miembros de la sociedad en la que viven e interpelaran

los imaginarios colectivos que reproducen identidades hegemónicas y estáticas sin posibilidades de construcción de autonomía en el caso específico de las personas con discapacidad.

A partir de esta experiencia de análisis de la película mencionada, trabajar los contenidos de Lengua Inglesa II desde el eje integrador de la interculturalidad permitió que los alumnx construyeran significativamente los aprendizajes seleccionados de la disciplina y de interculturalidad al tiempo que resignificaran cuestiones identitarias y relevantes para su futuro rol profesional como profesorxs de inglés e investigadorxs comprometidxs con su realidad político social, capaces de poner en tela de juicio permanente su formación y su futura práctica docente. Con respecto a los aprendizajes relacionados con la interculturalidad, los materiales pensados desde miradas descoloniales permitieron a lxs estudiantes avanzar en la deconstrucción de pensamientos hegemónicos y heteronormativos y contribuyeron a que pudieran repensarse en el plano personal desde un espacio propio. A su vez, la experiencia brindó al equipo de investigación posibilidades de revisar la propia práctica y de conjugar las funciones de investigación y docencia.

Referencias Bibliográficas.

Benet, V. (2004) *La Cultura del Cine. Introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1991) The local and the Global: Globalization and Ethnicity. En King, A. (ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Macmillan-State University of New York at Binghamton, Binghamton, Traducción de Pablo Sendón. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/S%20Hall.pdf>

Montoussé Vega, J. L. *Tendiendo Puentes de Conocimiento: El Cine en el Aula de Lengua Extranjera*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf

Palermo, Z. (2010) Perspectiva intercultural y opción decolonial. En *Revista Pacarina 1*.

Segato, R. L. (1999) *Identidades políticas y alteridades históricas*. En *Nueva Sociedad 178*.

Vidal García Alonso, J. (2003) *Movimiento Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid. Fundación Luis Vives.

Reflexiones a partir del trabajo sobre género y lenguaje no sexista en inglés y en castellano en tres instituciones de nivel superior.

Jacovkis, Lina Gabriela

UNGS, UNAHUR, ESLV “Sofía Broquen de Spangenberg”, Buenos Aires

linajaco@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: A partir de la experiencia en la clase de Lectocomprensión en Inglés de distintos niveles de la Universidad Nacional de General Sarmiento, se observa un marcado interés en estudiantes de distintas carreras por el uso de un lenguaje no sexista y una mirada cada vez más atenta a las prácticas y controversias respecto al mismo no solo en su lengua nativa sino también en lengua inglesa. En el trabajo con representaciones sobre la lengua inglesa, se genera un interés y una mirada contrastiva al señalar cuáles son los debates que atraviesan a los hablantes de esa lengua, cuáles son sus similitudes con los debates de la lengua española, de qué forma se reproducen en la escritura o en la lectura los estereotipos, y cuál es el peso que tienen las discusiones sobre los pronombres en lengua inglesa en ámbitos educativos. También, se problematiza el reflejo automático hacia la traducción por el masculino genérico y se desmontan los estereotipos que surgen en esta mirada. De esta manera, se trabaja con una perspectiva de género sobre lo lingüístico y lo extralingüístico para pensar en las posibilidades de la reflexión interlingüística a la hora de desnaturalizar roles de género y de tener prácticas no sexistas y de inclusión tanto en el aula como fuera de ella.

Palabras clave: perspectiva de género; comprensión de textos; lenguaje no sexista en inglés

Introducción.

Se han realizado numerosos análisis sobre la forma en la cual el sexismo permea la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en relación a los contenidos y representaciones de los libros de texto, como a la forma en la cual se interactúa en la clase con estudiantes de acuerdo al género de los mismos.

Como señala Litosseliti:

La mayoría de los estudios sobre género en materiales de enseñanza de la lengua se han enfocado en los libros de texto de enseñanza de inglés como lengua segunda o lengua

extranjera (Hartman & Judd 1978; Sunderland 1992; Aydınoğlu 2014; Hall 2014). Las mujeres en estos materiales estaban sub-representadas, así como representadas en formas negativas tanto en los textos como en las ilustraciones. Los personajes masculinos estaban sobrerrepresentados y en general ocupaban lugares de más poder y roles más variados que los femeninos. [...]

Los y las docentes deben prestar atención a estas representaciones problemáticas de género en los materiales de enseñanza. (2006, p.89) ¹

En este trabajo, me propongo hacer un pequeño recorrido sobre la inclusión de textos que trabajan directamente sobre la temática del género inclusivo o el lenguaje no sexista, no en el contexto de la enseñanza de lengua extranjera, sino en el de la enseñanza de la lectocomprensión de la lengua inglesa en dos cursos para estudiantes universitarios de distintas carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

El lenguaje inclusivo en inglés.

En los últimos años, la sociedad argentina ha experimentado un intenso debate en torno a la discriminación de las mujeres y minorías, a la educación sexual integral, al derecho al aborto y al lenguaje inclusivo, entre otros temas que forman parte de la agenda de género.

Especialmente en el ámbito académico, uno de los temas que suscitan más controversia es la discusión en torno al llamado lenguaje inclusivo.

Si bien la intención de plantear un uso no sexista de la lengua no es nuevo, el uso de formas neutras (arroba, x, e) sí lo son (Ruiz Johnson, 2018), más que el uso del femenino/masculino o el “todos y todas”, que, por su parte, también despertaron gran desconfianza en sus inicios.

La elección frente a un curso a la hora de dirigirse al mismo, el hablar de *todes* o el buscar formas no marcadas (*gente*) o el uso del masculino genérico indican distintas posiciones, a veces desde la militancia, a veces desde la simplicidad, a veces en variación libre.

Muchas veces desde un discurso político se ataca al lenguaje inclusivo por lo que este no puede hacer, pero de esta forma se desestima todo lo que sí puede hacer. Como señala Cameron (1990, p.90).

A los y las anti feministas les gusta señalar que la eliminación de los pronombres masculinos genéricos no aseguran la igualdad salarial. De hecho, no lo hace. ¿Quién dijo que sí? La eliminación de los pronombres masculinos genéricos precisamente elimina los

¹ (la traducción es propia). The majority of studies on gender in language teaching materials have focused on textbooks for the teaching of English as a second or foreign language. Females in those materials were under-represented, as well as negatively represented in both texts and illustrations. Male characters were over-represented, and generally occupied more powerful and varied roles than the female characters. [...] Teachers need to be vigilant about problematic representations of gender in teaching materials.

pronombres masculinos genéricos. Y al hacer eso, cambia el repertorio de sentidos sociales y de opciones disponibles a los actores sociales.”²

Un aspecto de la lengua que muchas veces es desconocido por los y las estudiantes de inglés es que el debate sobre el lenguaje inclusivo no es, de ninguna forma, privativo de la lengua castellana.

El trabajo en la clase de Inglés Lectocomprensión en la Universidad Nacional de General Sarmiento “Se opta por la metodología de análisis discursivo desde la triangulación de datos que proviene del análisis individual del texto desde la lingüística sistémica funcional, el análisis de corpus textuales a gran escala y el enfoque basado en el análisis de los géneros discursivos”, como señala el programa de la materia (2018). Este año, se ha modificado el material de Inglés Lectocomprensión I para que tenga una perspectiva de género integral. El material todavía se encuentra en revisión, y el trabajo que hice fue a modo de borrador. En Inglés Lectocomprensión III se planea modificar el material el año próximo (este cuatrimestre comenzaremos a modificar el material del nivel II).

En este sentido, es importante hacer referencia a las similitudes y diferencias que se presentan en torno a los aspectos en contienda por distintos movimientos en el mundo hispanohablante y en el angloparlante.

En la lengua inglesa, son muchos menos los sustantivos que tienen marca de género. Aquellos sustantivos que terminan en *-man*, como *policeman*, se sugiere el uso de términos no marcados (*police officer* por *policeman*, *chair* o *chairperson* por *chairman*) (Sunderland: 2000, p.18).

El debate más importante hoy en día en relación al uso de la lengua pasa por el lado de los pronombres. En inglés, para seres humanos, existen *he* y *she* (él y ella) en la tercera persona del singular, además del neutro *it* para todo lo que no sea un ser humano, y un plural, *they*, que no tiene marca de género y sirve tanto para objetos animados, inanimados o personas.

Crecientemente, el uso del *they* (acusativo, *them*, adjetivo posesivo *their*, pronombre posesivo, *theirs*) tiene un uso en singular mucho más extendido en oraciones en las cuales no se desea marcar el género (Curzan: 2009, pp.80-81). En una oración como *if a student has a problem, they should consult their teacher*. *student* y *teacher* no tienen una marca de género, así que podríamos entender esta oración como *si un/una estudiante tiene un problema, debe consultar a su (de ellos/as) docente*.

Según Sunderland (2000, p.18), si bien los hablantes no nativos de inglés prefieren usar *he* or *she* (él o ella), que el uso singular del *they*, para los hablantes nativos es exactamente lo opuesto.

² “Anti feminists are fond of observing that eliminating generic masculine pronouns does not secure equal pay. Indeed it does not – whoever said it would? Eliminating generic masculine pronouns precisely eliminates generic masculine pronouns. And in so doing it changes the repertoire of social meanings and choices available to social actors.”

Los textos gramaticales, diccionarios lo incluyen y numerosas publicaciones académicas y códigos de conducta de instituciones requieren el uso de lenguaje inclusivo.

Como señala Ferguson (2004), como docentes la tenemos la necesidad de hacer entender a nuestros estudiantes la comprensión sobre el uso del lenguaje sexista en inglés y las sustituciones posibles en esa lengua.

Sin embargo, no se trata solo de la importancia para funcionar de forma correcta en la lengua extranjera, sino de la posibilidad de que, al trabajar sobre este contenido, trabajemos en forma consiente sobre los usos sexistas de la lengua también en nuestra lengua materna.

Como sostiene Kramsch (1993: p.236) al referirse a la clase de lengua extranjera, este es un espacio donde puede surgir una “tercera cultura”, desarrollada en la frontera sociolingüística entre la cultura de quienes aprenden y la cultura de la segunda lengua. Si bien la clase de Inglés Lectocomprensión no es una clase de aprendizaje de una segunda lengua, el efecto puede ser el mismo: el desarrollo de un espacio intermedio, donde el cruce cultural permita la reflexión sobre las prácticas propias y las prácticas universales.

El trabajo en el aula.

El trabajo con todos los niveles de lectocomprensión en inglés se orienta hacia la comprensión de textos a partir del manejo de distintos géneros discursivos. Como señala el programa de la materia:

El trayecto Inglés Lectocomprensión (ILC) consta de tres cursos-requisitos y es transversal en las carreras que lo incluyen. Se basa en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, el análisis de los elementos constitutivos de los géneros discursivos que se abordan y el aprendizaje contextualizado de los elementos léxico-gramaticales de inglés como lengua extranjera. Durante el trayecto ILC, se espera que el estudiante desarrolle habilidades de comprensión lectora y de producción (escribir) con un pensamiento crítico y reflexivo que le permita elaborar significados en su interacción con el texto. Se pretende, que al finalizar el trayecto, el estudiante haya adquirido autonomía en la lectura y en la escritura de textos funcionales breves en inglés (programa ILC I, 2008).

Uno de los géneros que se trabajan en el primer nivel de Inglés Lectocomprensión es el de la definición o el artículo de enciclopedia. No se trabaja necesariamente con un texto completo, sino que puede ser a partir de un fragmento.

En el caso de la comisión de Inglés Lectocomprensión I con la que se trabajó acá, se utilizó la definición de *Wikipedia* de *non-gendered language* (lenguaje no sexista o inclusivo). En principio, resultó muy interesante que incluso la traducción de la entrada presentaba una

dificultad. Muchos estudiantes se mostraron sorprendidos ante la idea de que el lenguaje inclusivo era un fenómeno existente en otra lengua, y que había también posturas a favor y en contra.

Por otro lado, trabajamos con la recomendación sobre formas no sexistas de lenguaje. Se elaboró sobre la preferencia por el uso de sustantivos sin marca de género (*police officer* en lugar de *policeman*, o *bartender* en lugar de *barman*). Además, se realizó un trabajo de comprensión de lo que significaba el uso universal del masculino *he/him/his* y las opciones *he or she* o *they*. En este último caso, el del *they* singular, los estudiantes manifestaron cierta perplejidad y se preguntaban por cuál sería la traducción exacta (no la hay).

Por último, se mencionó al pasar un par de situaciones más novedosas. Por un lado, el uso singular del *they* para casos en los cuales no es que se ignore si el referente es femenino o masculino, sino que precisamente la persona no se identifica dentro del campo binario de la identidad de género, o aquellos casos en los cuales quien habla puede sí saber el género del antecedente, pero evita referirlo. De hecho, se mencionó una tendencia que existe actualmente en distintas universidades norteamericanas y británicas, o en varias redes sociales, que es que los/las estudiantes o miembros pueden elegir incluso desde el momento de la inscripción el pronombre con el que quieren ser tratados, incluyendo neologismos como *Xe*, *E* o *Zie*, sin marca de género (Conlin: 2011; Chuk: 2015).

En el caso de Inglés lectocomprensión III, se trabaja sobre textos argumentativos. En este caso, se trabajó un fragmento de un artículo académico sobre el uso de lenguaje no sexista en el mundo universitario. Se tomaron el abstract y la introducción del artículo *Developing a Nonsexist/Nongendered Language Policy at the University of Wisconsin-Eau Claire* (Benson y otros: 2013). La idea aquí era trabajar transversalmente la noción de lenguaje no sexista a partir de la comprensión sobre el trabajo que había realizado el equipo de investigadoras de dicha universidad. por lo tanto, las preguntas, siguiendo el trabajo sobre paratexto, texto y contexto que realizamos en la clase de comprensión, iba desde pensar en la fuente (*Feminist teacher*) hasta en las implicaciones del proyecto. Esto significaba trabajar el por qué de la necesidad de desarrollar una política de lenguaje no sexista en dicha universidad, hasta la comprensión de las diferencias entre el lenguaje sexista en castellano y en inglés y, por ende, del lenguaje no sexista en dichos idiomas. De hecho, el artículo señalaba que el origen de la investigación se remontaba a cuando una de las participantes del equipo de investigación vio que figuraba en la nómina de la universidad como *chairman*, en lugar de *chair*, *chairwoman* o *chairperson*. Para que los y las estudiantes pudieran identificar cuál fue la causa de la molestia implicó, por parte de la docente, reponer la información sobre aquellos sustantivos con marca de género como los que tienen el sufijo *-man* y las propuestas más actuales para su sustitución. A su vez, se pensó qué

problemáticas similares podían encontrarse en castellano, como el debate argentino por *presidente* o el uso al día de hoy en España de *médico* como invariable.

En ambas experiencias, la respuesta del grupo de estudiantes fue de mucho compromiso y motivación. Se generaron debates y dudas (cómo traducir un pronombre como el *they* singular, qué sentido tiene pensar en el uso de pronombres nuevos, la existencia de pronombres nuevos en castellano (que muchos desconocían) como el *elle*, la dificultad o no de hablar *en inclusivo*.

Por último, el pensar en el uso no binario y la elección del *they* singular sobre el *he or she*, o incluso de los nuevos pronombres propuestos y adoptados por distintas comunidades académicas permitió el trabajo reflexivo más allá del binarismo. No solo en no tratar *a las mujeres con pronombres de varones*, sino en la idea (aceptada o rechazada) de categorías no binarias de género, donde alguien puede elegir un pronombre por fuera del binarismo.

Como señala Curzan (2009, p.184), la lengua es un instrumento social. Despolitizarla es remover a los hablantes de ella. Las lenguas no existen sin hablantes, por lo que, cuando hablamos de cambio lingüístico, hablamos de hablantes y elecciones lingüísticas, ya sean conscientes o inconscientes.

Resultados.

Ambos trabajos se dieron en la última clase del cuatrimestre, cuando la mayoría de los contenidos estipulados en el programa se consideraban saldados y con más tiempo y un entorno favorable a la discusión en buenos términos. En el cuestionario de fin de cursada, figuraba un ítem final que planteaba dos preguntas:

- ¿Conocías la existencia del lenguaje inclusivo en inglés?
- ¿Considerás que tener conocimiento sobre el mismo es relevante?

Sobre la primera parte del ítem, un porcentaje muy alto (aproximadamente 90%) de los estudiantes de ambos niveles especificaron que no sabían que existía” el lenguaje inclusivo en inglés, o que era una temática en debate, y manifestaron su sorpresa al enterarse y curiosidad por conocer más al respecto.

Sobre el segundo punto, hubo una mayoría de respuestas (aprox. 70%) positivas. Si bien algunos estudiantes manifestaron que no usan el lenguaje inclusivo porque no sabían usarlo o porque no les resultaba cómodo, sí manifestaron que les resultaba importante estar al tanto del uso del mismo también en una lengua extranjera, no solo para comprender textos sino para manejarse de la forma más correcta e inclusiva, no solo en términos binarios sino también pensando en las disidencias sexuales.

Conclusiones.

La inclusión de material específico sobre lenguaje no sexista en inglés para Inglés Lectocomprensión I y III como parte de la reformulación de los materiales para que incluyan una clara perspectiva de género resultó una experiencia provechosa. El análisis del texto, además de trabajar sobre las competencias lingüísticas de nuestros estudiantes en la lengua extranjera, resultó fructífero a la hora de generar un espacio de reflexión sobre la relación entre lenguaje y sociedad, por un lado, y sobre las diferencias y similitudes entre debates en el mundo hispano y angloparlante. Por último, permitió introducir una temática más novedosa como es el de las identidades no binarias, y trabajar fundamentalmente cuestiones de respeto dentro y fuera del aula.

En este sentido, al trabajar con materiales auténticos, ILC cuenta con la ventaja de poder ir trabajando temas de relevancia social más allá de que los y las estudiantes no dominen la lengua extranjera, por lo que se muestra como un espacio ideal para trabajar a partir de un texto para luego desprenderse del mismo y elaborar debates sobre cuestiones sociales.

La revisión del material se encuentra en funcionamiento, y esta experiencia demuestra que se puede aprovechar el aula de ILC para incluir más textos que hagan referencia a debates actuales de importancia social en relación a la ESI a partir de la reflexión sobre un debate del mundo angloparlante y la conexión del mismo con la realidad local.

Por último, y a nota personal, voy a señalar que mi propia elaboración de este trabajo presenta un uso no consistente del género. A la hora de escribir, el “e” genérico sigue siendo infrecuente o inaceptado en contextos académicos, y el uso de “masculino y femenino” se puede hacer engorroso. Algunas veces he usado el masculino genérico por sentir que facilitaba la lectura, y otras me he reprochado por esto. En suma, no he encontrado una respuesta clara, pero mi malestar a la hora de escribirlo indica, cuanto menos, que el tema está más pendiente que zanjado, tanto en inglés (como hemos visto) como en castellano, por lo que la reflexión sobre el mismo no deja de ser pertinente tanto en el aula como fuera de la misma.

Referencias Bibliográficas.

Aydinoğlu, N. (2014). Gender in English language teaching coursebooks. En *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 158, 233-239.

Benson, E., Kemp, T., Pirlott, A., Coughlin, C., Forss, Q., y Becherer, L. (2013). Developing a Nonsexist/Nongendered Language Policy at the University of Wisconsin-Eau Claire. En *Feminist Teacher*, 23(3), 230-247. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.5406/femteacher.23.3.0230>

Chak, A. (2015). Beyond 'he' and 'she': The rise of non-binary pronouns. *BBC News*. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/magazine-34901704>

- Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society. En Joseph, J.E. y Taylor, T.J. (Eds.) *Ideologies of Language*. Londres, Reino Unido: Routledge
- Conlin, J. (2011) The Freedom to Choose Your Pronoun. *The New York Times*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2011/10/02/fashion/choosing-a-pronoun-he-she-or-other-after-curfew.html>
- Curzan, A. (2009). *Gender shifts in the history of English*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL Textbooks in Iranian Secondary Schools. En *Journal of Language Teaching and Research* 5 (2), 253-261.
- Hartman, P. L., y Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly* 12, 383-393.
- Ferguson, C. (2004). Sexist Language Persists in the EFL Classroom. Recuperado de http://www.geocities.ws/mhdrba/sexist_language_persists_in_the.htm
- Gender Neutral Language. En *Wikipedia*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Gender-neutral_language
- Litosseliti, L. (2006). *Gender and language: Theory and practice*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Programa analítico de Inglés Lectocomprensión. (2018). *Instituto del Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento*. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Johnson, M. (2018). La Lengua Degenerada. *El Gato y la caja*. Recuperado de <https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. En *Language Teaching*, 33(4), 203-223. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S0261444800015688>

Diseño de materiales de ESI a partir de entrevistas a mujeres relevantes de nuestra comunidad. Experiencia en Preliminares de Lengua Inglesa.

Kin, María Aurelia

Rossi, María Natalia

Siderac, Silvia

Universidad Nacional De La Pampa. Argentina

maureliakin@yahoo.com.ar

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el nivel Superior.

Resumen: La presente ponencia es resultado del trabajo realizado en el proyecto “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, cuyo objetivo principal es elaborar materiales de enseñanza alternativos a los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en claves de Educación Sexual Integral. A partir de investigaciones realizadas en el ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria) podemos afirmar que la mayoría de los materiales para la enseñanza de inglés provenientes de editoriales extranjeras poseen temáticas estandarizadas, hegemónicas, heteronormativas y alejadas de la cultura experiencial de nuestrxs estudiantes. Investigar en claves de género y sexualidad, exige una responsabilidad política que implica explicitar, discutir, reflexionar e intervenir para interpelar únicas miradas que -violencia simbólica mediante- imponen una matriz epistémica de poder que en palabras de autores descoloniales- se caracteriza por ser europea, capitalista, patriarcal, blanca y heterosexual. A través del diseño de materiales propios, nos proponemos crear un espacio de autonomía profesional y de enunciación local. Nuestra investigación es de carácter cualitativo y se apoya en marcos teóricos de pedagogías críticas, feministas y descoloniales. En esta ponencia presentamos una experiencia realizada en la asignatura Preliminares de Lengua Inglesa donde dos de las autoras nos desempeñamos como docentes. Nuestro trabajo propone, por un lado, abordar la temática “mujeres indígenas en nuestro territorio” la cual está ausente, tergiversada o trivializada en los materiales de enseñanza y libros de texto de circulación en el mercado; y por el otro, poder compartir el proceso de nuestra investigación con lxs estudiantes universitarios para que -a partir de los textos diseñados- puedan implicarse activamente en el aprendizaje de los contenidos de la lengua inglesa. En este sentido, hemos iniciado un proceso en el cual se

invita a mujeres locales relacionadas con las temáticas desarrolladas en la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa. En un primer momento se comparte un encuentro en el cual las docentes y alumnsx conocen la experiencia en primera persona y participan activamente realizando preguntas, expresando sus opiniones e inquietudes. En un segundo momento, basadas en el encuentro mencionado las docentes elaboran una unidad didáctica que incluye textos y actividades de lectura comprensiva en inglés para el desarrollo de los contenidos de la materia transversalizados por contenidos de Educación Sexual Integral. En esta ponencia presentamos el trabajo realizado para el abordaje de las realidades actuales de mujeres indígenas de nuestra región. La invitada en esta oportunidad fue María Inés Canuhé, Lonko Ranquel de la Comunidad Indígena Willy Antú en La Pampa. Esta experiencia fue valorada positivamente por lxs estudiantes, quienes se sintieron motivados y participaron activamente en las actividades sugeridas posteriormente en esta unidad didáctica. Se logró de esta manera, un aprendizaje relevante con la incorporación de contenidos de ESI tales como derechos, inclusión, roles en relación con el género, discriminación étnica, jerarquías, entre otros. Con relación a los aprendizajes de lengua inglesa los logros más importantes se visibilizaron en las producciones escritas con que se cerró la unidad. Es significativo señalar, además, que con estas experiencias lxs estudiantes tienen un primer acercamiento a la investigación educativa desde el inicio de la carrera universitaria.

Palabras clave: diseño de materiales; Educación Sexual Integral; investigación educativa; aprendizajes relevantes

Introducción

Esta investigación se lleva a cabo desde el año 2016 en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, en el marco del proyecto *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública* cuyo objetivo principal es elaborar materiales de enseñanza alternativos a los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en claves de Educación Sexual Integral. En investigaciones previas se pudo observar que gran parte del material bibliográfico utilizado en las clases de inglés provenían de fuentes extranjeras cuyas temáticas son estandarizadas, hegemónicas, heteronormativas y alejadas de la cultura experiencial de lxs estudiantes (Di Franco, Di Franco y Siderac: 2014; Siderac y Orden; 2017). En ese sentido, en esta experiencia nos interesa compartir con nuestrxs estudiantes la tarea realizada en la investigación en relación con la materia, que conozcan el proceso por el cual las docentes elaboran las unidades didácticas que luego se utilizan en clase. Se socializa con ellxs que en esta investigación las docentes tienen un

rol activo, donde como intelectuales críticas, deben actuar con autonomía y responsabilidad sobre el currículum prescripto. El objetivo está puesto en recuperar el pensamiento crítico dejar de ser un meras “aplicadoras” del currículum para analizar críticamente las propuestas editoriales vigentes y luego poder diseñar, implementar, modificar y re- adecuar de acuerdo a la cultura experiencial de lxs estudiantes, la realidad social y la incorporación transversal de ESI. En consecuencia, esta investigación propicia también el aprendizaje relevante (Pérez Gómez: 2004) es decir, un aprendizaje el cual, no solo les permita establecer diversas relaciones entre los contenidos, sino que también les provea las herramientas necesarias para aplicarlo en la realidad en la que se desarrollan para transformarla. Para ello, se aborda la práctica desde una mirada integradora y transversal, con una responsabilidad política que implica explicitar, analizar, reflexionar e intervenir para que la lógica capitalista –reproducida por los libros de texto- no se establezca como la única forma “natural” de entender el mundo, imponiendo el poder europeo, patriarcal, blanco, heterosexual, masculino (Grosfoguel: 2005, 2006).

Para Antonio Cornejo Polar (2002) parte del trabajo de lxs docentes es ayudar a sus estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura para poder analizar críticamente otras, ya sean hegemónicas u oprimidas. Se considera fundamental este pensamiento para que lxs estudiantes tomen conciencia de las diversas formas de dominación que se ejercen y poder así actuar en consecuencia. Es crucial, a su vez, comenzar a pensarnos desde nuestro propio lugar de enunciación y conocer para ello las voces de nuestras comunidades indígenas fuertemente cercenadas, acalladas y tergiversadas por el currículum.

Con la ley de Educación Nacional 26.206 aprobada en el año 2006 se realizaron nuevas propuestas de inclusión de temáticas tales como diversidad, interculturalidad, ampliación de la obligatoriedad, aprobación de leyes afines como la Ley Intercultural Bilingüe y la Ley de Educación Sexual Integral. Por ello, las grandes editoriales realizan algunas modificaciones en cuanto a la inclusión de algunas de éstas temáticas, pero en la mayoría de los casos, y en un análisis más detallado de las mismas, se puede observar que mantienen un enfoque multicultural acrítico donde muchas expresiones están ausentes, y si están presentes, son trivializadas o tergiversadas en lo que Torres Santomé (2011) denomina “intervenciones curriculares inadecuadas” que no modifican las construcciones hegemónicas de pensamiento sino que las refuerzan preservando su interés principal que no es otro que el del mercado. “Los libros de texto son creaciones culturales, que legitiman modos de conocer y que seleccionan ciertos saberes y dejan otros fuera, pero además, se convierten en “mercancías”, en cuanto regulan la relación entre el mercado y el Estado.”(Apple: 1995 en Siderac: 2016).

Este equipo de investigación se posiciona desde la interculturalidad crítica y comparte con Walsh (2010) que la misma no parte de considerar a la diversidad como problema en sí, sino

del problema que implica lo estructural-colonial-racial. La Interculturalidad debiera ser una herramienta, un proceso que se construya desde la gente para transformar las estructuras, instituciones y relaciones sociales. Esto incluye, para la autora: “la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh: 2010, p.78).

Es necesario entonces, que nustrxs estudiantes adviertan estas diferencias a la hora de seleccionar o elaborar materiales de enseñanza. Considerando lo anteriormente expuesto, creemos que la producción de material alternativo en el nivel secundario y universitario es crucial, material que incluya las voces menos favorecidas, que implique un cuestionamiento a todas las situaciones *naturalizadas*, que favorezca el conflicto como modo de aprendizaje y que proponga acciones de cambio en la sociedad.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se desarrolla en la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa perteneciente al ciclo Propedéutico del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

En investigaciones previas se pudo comprobar la escasa presencia o total ausencia de la temática *mujeres indígenas* en el material bibliográfico utilizado en escuelas secundarias y la continuidad de esta ausencia en la universidad. Por eso, se decide abordar éste tópic desde una perspectiva intercultural en esta asignatura. Para Francesca Gargallo (2012) es crucial revisar el “lugar de enunciación” desde donde se narran estas historias; debe ser comprendido como ampliamente superador de lo geográfico porque incluye en su interior a las relaciones desde las cuales se piensa la realidad. Pensar desde Latinoamérica -o mejor dicho desde Abya Yala- implica entender la lucha por el territorio y por la cultura propia. A su vez, pensarlo desde las mujeres indígenas agrega considerar al cuerpo como territorio en un sentido doblemente feminizado; oprimido por su condición de mujer y por su procedencia cultural. Trabajar desde las voces mismas de mujeres indígenas locales ofrece la posibilidad de abordar el tema desde el conflicto y que éste sea planteado desde las sujetas mismas de la acción. Es posible así tomar recaudos contra posturas multiculturales acríicas o relativistas que lejos están de propiciar las miradas empáticas (Sontag, 2003) que se buscaba acercar en esta experiencia. El diálogo, la acción comunicativa respetuosa, el acercamiento de un encuentro que tiene como finalidad primera conocerse sin demasiadas consignas pre-establecidas, da posibilidad de identificarse con la otra persona, conmoverse con sus sentires y comprender realidades. Coincidentemente, García Canclini (2004) caracteriza las concepciones multiculturales con aquellas que ponen eje en la diferencia pero proponen políticas relativistas de respeto que sólo refuerzan la segregación. Si por el contrario, esas políticas o acciones remiten a la confrontación, al

entrelazamiento y la interacción de los grupos desde relaciones de negociación y conflicto estaremos hablando de interculturalidad crítica.

A su vez, acercar a lxs estudiantes a historias de mujeres relevantes, a sus “vidas vividas” (Butler: 2010), es una puerta de ingreso a la Educación Sexual Integral que permite abordar en la clase múltiples problemáticas que se construyen a partir del devenir del encuentro y transversalizar la perspectiva de género (Morgade: 2018).

En esta oportunidad las docentes desarrollamos una unidad didáctica que tenía como objetivos disciplinares específicos la descripción de personas que se aborda en la primera unidad de los contenidos de la cátedra, la lectura comprensiva, la producción escrita y la producción oral.

El tópico o la problemática seleccionada para llevarla adelante fue la incorporación de una historia de vida de una mujer ranquel local. Para ello, se invitó a María Inés Canuhé, Lonko Ranquel de la Comunidad Indígena Willy Antú de La Pampa a dar una charla informal a lxs estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa. En clases previas docentes y estudiantes hablaron sobre quién era María Inés Canuhé y se decidió indagar más sobre ella y su comunidad para poder preguntar o resolver dudas durante la charla. Mientras se desarrollaba la misma, lxs estudiantes se mostraron muy respetuosos e interesados en el relato. El encuentro comenzó con una introducción personal y abordó temas como su trabajo actual, sus inicios en la lucha por los derechos de su comunidad, discriminación, violencia, el modo en que muchos derechos y tratados de paz fueron y son desoídos, educación, la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre otros. Lxs estudiantes realizaron consultas de manera libre y respetuosa en un diálogo cordial y ameno.

De este intercambio surgieron ejes nodales que se vinculaban principalmente con la existencia de derechos conquistados y otros que a la fecha siguen formando parte de los reclamos y luchas de la comunidad ranquel y los pueblos indígenas. Este material fue analizado posteriormente por las docentes y dio lugar a la escritura de textos sobre los que se construyó la unidad didáctica de enseñanza.

La experiencia resultó interesante y motivadora. Muestra de ello son las opiniones que lxs estudiantes expresaron en las clases posteriores. Se presentan aquí algunos de los protocolos:

Me pareció muy interesante la charla ya que muchos temas desconocemos y está bueno que seamos más partícipes en estos temas porque lo que pasó con los indígenas es parte de nuestra historia y me parece importante que tengamos más en cuenta la cultura de otras comunidades para poder convivir mejor entre todo. (Protocolo N° 1)

En lo personal creo que fue muy productiva y aportó mucha información desconocida o que anteriormente había sido mal dada/ brindada. Lo que más me sorprendió fue cómo se enseña en las escuelas, escondiendo o desconociendo la verdad en su totalidad y creo que sería importante que todos tengan acceso a charlas de este tipo. (Protocolo N°12)

La charla con María Inés Canuhé me pareció necesaria, rica e interesante porque nutrimos de una realidad y una temática tan relevante como lo son nuestros pueblos originarios es digno de participar. (Protocolo N° 3)

Me gustó mucho la charla, me pareció un tema muy interesante del que nunca había tenido información. Me sorprendió todo el territorio que tenían y les fue arrebatado y me parece muy bueno que la gente luche para que sus raíces no se pierdan en el olvido. (Protocolo N° 15)

Los materiales de enseñanza que se elaboraron trabajan los diferentes procesos cognitivos para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Los textos abordan la lectura comprensiva; redes léxicas pertinentes y estructuras gramaticales que forman parte del currículum prescripto de la asignatura. Se trabaja también con reconocimiento de imágenes previa a la lectura del texto para introducir algunos de los temas, luego se focaliza en la comprensión desde dos actividades específicas, una en la que lxs estudiantes deben responder preguntas y otra donde se trabaja con vocabulario específico del texto. Para finalizar se propone la realización de una actividad en la que en grupos pequeños puedan profundizar sobre algún aspecto surgido de la charla y el texto y que sea de su interés para poder realizar una presentación por escrito y luego una exposición oral.

Reflexiones finales

Durante todo el transcurso de la experiencia pudo advertirse una fuerte motivación de parte de lxs estudiantes. Sus valoraciones son muy positivas, expresan haber realizado aprendizajes que les permitieron vincular la unidad didáctica con su desarrollo como futurxs docentes y como ciudadanxs activxs. Las docentes relatan en sus informes que en todo momento participaron y se involucraron en las actividades sugeridas. Se logró de esta manera, un aprendizaje relevante con la incorporación de contenidos de ESI tales como derechos, inclusión, roles en relación con el género, discriminación étnica, jerarquías, entre otros. Con relación a los aprendizajes de lengua inglesa los logros más importantes se visibilizaron en las producciones escritas con que se cerró la unidad, tornándose éstas en genuinas instancias de producción discursiva. Es significativo señalar, además, que con estas experiencias lxs estudiantes tuvieron un primer acercamiento a

la investigación educativa. Conocer y ser parte de la investigación llevada adelante por las profesoras de la asignatura lxs habilitó para compartir, desde el inicio de la carrera universitaria, la construcción de la investigación. Pudieron visibilizar así la posibilidad emancipatoria que implica la elaboración de materiales propios en una disciplina donde el mercado editorial tiene una fuerte impronta heteronormativa y colonizante.

Para las docentes, la experiencia refuerza la convicción respecto a comprender a la educación como institución política, social y cultural, que posibilite la construcción de un espacio que bregue por la interculturalidad crítica, el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y riqueza de la diversidad, coincidiendo con Walsh respecto a los aportes de la interculturalidad crítica como:

una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos, que afirma la necesidad de cambiar, no sólo las relaciones sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh: 2010, p. 79).

Referencias Bibliográficas

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cornejo Polar, A. (2002). *Antonio Cornejo Polar y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Friedhelm Schmidt-Welle editor.
- Di Franco, G., Di Franco, N. y Siderac, S. (2014). *La educación sexual Integral en la escuela pública: propuestas alternativas para prácticas de inclusión*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México: Editorial Corte y Confección.
- Morgade, G. (2018). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- Siderac, S. y Orden, S. (2017). *You can do it! ESI en la clase de Inglés*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.

Elaboración de materiales para interpelar discursos mediáticos sobre sexualidades y géneros desde Lengua Inglesa I.

Monserrat, Liliana

Siderac, Silvia

Paez, Ana Claudia

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Argentina

lilianamonserrat@gmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Esta ponencia se desarrolla al interior del proyecto de investigación *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la educación pública* de la Universidad Nacional de La Pampa. Este trabajo relata una experiencia de diseño de textos para Lengua Inglesa I que permiten interpelar discursos hegemónicos en los medios de comunicación. El diseño permite abordar los contenidos de la disciplina: tipología textual de reporte, redes léxicas relacionadas y estructuras gramaticales y contenidos propios de la ESI. Los textos de la clase son elaborados por las docentes a partir de ejemplos de publicidades y programas vigentes en la televisión argentina. La metodología es de carácter cualitativo y los marcos teóricos se apoyan en las pedagogías y feminismos críticos. Se trabaja la construcción discursiva de las estereotipias vinculadas con identidades de género, roles sociales y relaciones de poder que promueven los medios masivos de comunicación y posibilidades de deconstrucción de esos discursos. Las actividades diseñadas para trabajar los textos diseñados abordan los procesos cognitivos propios de la enseñanza de la lengua extranjera: interpretación, relación y producción de discursos. Los resultados muestran que los vínculos realizados entre la docencia y la investigación educativa han permitido a las profesoras una comprensión reflexiva de su práctica y pensar consecuentes mejoras a partir del diseño de materiales de enseñanza en claves de ESI. En el caso de lxs estudiantes la experiencia lxs ha habilitado para revisar críticamente sus representaciones de sexualidades y géneros; interpelar y comprender los procesos de construcción de pensamiento hegemónico y desnaturalizar el sentido común; llegar a aprendizajes relevantes de lengua inglesa desde problemáticas cercanas a su cultura experiencial y contexto local; comprender que la construcción de sexualidades transversaliza sus vidas y comprender que la ESI puede y debe ser abordada en la clase de inglés.

Palabras clave: discursos heteronormativos; estereotipos; medios de comunicación; Educación Sexual Integral; Lengua Inglesa I

Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación *Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la educación pública* que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El objetivo primordial de este proyecto es elaborar materiales para la enseñanza de inglés en claves de Educación Sexual Integral (ESI) e Interculturalidad. Desde el espacio de investigación se trabaja en la convicción de que los materiales que se diseñen para la enseñanza deben interpelar y desnaturalizar los discursos sexistas, heteronormativos y patriarcales promoviendo aprendizaje relevante (Pérez Gómez: 2004). Esta es una decisión política que resignifica nuestro compromiso como profesoras.

Nuestro proyecto y la Educación Sexual Integral

En el año 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional que rige actualmente todos los niveles educativos de la República Argentina. Esta ley tuvo entre sus fundamentos más relevantes un carácter inclusivo vinculado a ciudadanía, género y derechos. A su vez, en el mismo año se aprueba la Ley 26.150 que prescribe la obligatoriedad de la Educación Sexual Integral (ESI) en todos los niveles del sistema educativo nacional. Esta ley habilita el tratamiento de contenidos que habían sido históricamente censurados de la currícula escolar y promueve la incorporación de aspectos esenciales que habían permanecido excluidos de las propuestas de enseñanza.

En el mismo sentido antes descripto, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam incorpora en el año 2009 modificaciones en el plan de estudios del Profesorado en inglés que concuerda con las prescripciones mencionadas. En este marco, se hace necesario repensar la enseñanza de inglés desde una mirada integradora y transversal. Por ello, este proyecto de investigación ha focalizado su trabajo en el diseño e implementación de materiales alternativos relacionados con la ESI e interculturalidad. El proyecto aborda la interpretación, comprensión e intervención en el currículum real a través del diseño e implementación de propuestas didácticas alternativas a los materiales elaborados por editoriales para la enseñanza de inglés en sus diferentes niveles.

Esta investigación da continuidad a investigaciones anteriores (Siderac: 2006; Di Franco, Di Franco y Siderac: 2012) en las cuales pudo advertirse que esos libros de texto son enunciados desde temas lejanos a la cultura experiencial de lxs estudiantes argentinxs; las actividades con que trabajan son mecánicas y repetitivas; las situaciones que se abordan están fuertemente

trivializadas y conectadas a generar deseo de consumo; lxs personajes responden a estereotipos heteronormativos de género y se presentan como modelos “exitosos” afines a los que pueden verse en los medios de comunicación.

Esta investigación retoma las posibilidades de diseños de propuestas contrahegemónicas para la construcción de aprendizajes relevantes y desarrollo de autonomía docente. La metodología es cualitativa, holística y reflexiva; se focaliza en la práctica docente y sus actores e intenta vincular a la formación con la investigación y la práctica a través del diseño, implementación y evaluación de materiales que prioricen la cultura experiencial, analicen la cultura social, retomen las luchas y agendas actuales de colectivos vinculados al tema para potenciar así, la cultura crítica en la interpretación y producción de discursos. Es por este motivo, que se abordan los materiales existentes y en el análisis de los mismos se encuentra la necesidad de producir un material propio que responda a la cultura experiencial de lxs estudiantes en clave de ESI. Se observaron publicidades en varios formatos tales como folletos y publicidades televisivas y se escribió un reporte por lxs docentes de la cátedra y una guía de actividades para analizar no solo el formato de este tipo de texto sino también el contenido.

Nuestra experiencia

Lengua Inglesa I es una materia anual con una carga horaria de seis horas semanales. El objetivo general de esta cátedra es facilitar el paso de lxs estudiantes de primer año desde el nivel intermedio de conocimientos del idioma inglés que lxs mismos acreditan -vía Test de Diagnóstico para ingreso a las carreras de inglés o vía Ciclo Propedéutico- al nivel post-intermedio, mediante el tratamiento, análisis y producción de textos relacionados con diversas problemáticas. Desde la cátedra se trabaja con diferentes unidades temáticas donde se desarrollan las habilidades de comprensión lectora y auditiva, producción escrita y oral. Desde la investigación proponemos comenzar a incorporar tópicos vinculados con la ESI como un modo de aportar a la transversalización de la misma en la formación del profesorado.

En esta experiencia particular, la tarea investigativa ha consistido en la elaboración de material que permitió trabajar la influencia de los medios masivos de comunicación a través de la construcción de estereotipos de género. El diseño del tipo de texto se enmarca dentro de los contenidos curriculares del programa de estudio de la asignatura. Una de las áreas del discurso escrito que se trabaja es la estructura y producción de informes varios: de situación, evaluativos, descriptivos, entre otros. Asimismo, la temática trabajada (medios de comunicación) coincide con la unidad VI del programa vigente y cuyo eje es *Globalización y tecnología*.

SITUATION: You are a teacher at UNLPam, and the Director of the project you are participating has asked you to write a report **describing** gender stereotypes used in advertising

and **assessing** the technique applied to do so. Write your report in 140-190 words in an appropriate style.

To: The Head of the Students Department

From: Liliana Monserrat, English Language I teacher

Subject: Describing gender stereotypes used in advertising and assessing the technique applied

Date: March 8th, 2019

INTRODUCTION

The main purpose of this report is to provide an overview of gender stereotypes as used in advertising and assess how a persuasion technique is applied on them. It is based on information made available by everyday commercials on TV and on views expressed by the university students interviewed.

STEREOTYPES IN COMMERCIALS

Many of the interviewees defined stereotypes as an over-generalized belief about a particular category of people. Such generalization is seen on TV commercials on a daily basis. Television has a great power and reaches large audiences; it also has a wide field of influence. It was found that commercials are a vast source of gender stereotyping because they are adapted to a specific, either male or female, target.

Interestingly, women are usually shown in commercials related to cosmetics (anti-age creams or perfumes) or domestic products (electrical appliances or cleaning products), and generally in a home environment; while men are portrayed outdoors (in bars, stadiums, safaris, among others).

BREAKING THOSE STEREOETYPES

In spite of the significant presence of stereotypes in commercials, several students pointed out that advertising specialists are trying to break those stereotypes while promoting products and services. For instance, only recently a brand of toothpaste created a campaign where same-sex couples were included. Another example could be the campaign produced by a personal care brand where women of different ages and body shapes and sizes participated. However, these are just part of the few examples found and not very frequently seen at prime time.

CONCLUSION

On the basis of the points mentioned above, it would seem that mass media play a significant role in the modern world, by broadcasting information in fast pace and giving entertainment to vast audiences. They also create a certain type of message that can manipulate people's attitudes and opinions. Commercials are one of the most powerful tools used for creating and shaping people's opinions; stereotypes are usually presented as incomplete and subjective, and sometimes show a false image of reality. They are often based on tradition and are resistant to change.

Las categorías teóricas que han aportado en este sentido se relacionan con la construcción de estereotipias. Según Williams (1980) lo típico es lo que se basa en el reconocimiento de un proceso fundamental y constitutivo de la realidad histórica y social que es expresada en algún tipo particular. El concepto de “tipo” en general puede ser tomado como emblema o símbolo, o bien como un ejemplo representativo de una clasificación significativa. En otras palabras, un contenido o caso particular es mostrado como cercano a lo real y presentado como típico de la noción universal. Estas ideas de tipicidad crean y reconstruyen concepciones respecto a los diferentes grupos sociales. La estereotipia, o el volver típico el accionar de un grupo determinado, tiene la perversidad hegemónica de que esa idea se vuelva incuestionable. Zizek (2006) advierte que este proceso es uno de los mecanismos hegemónicos en auge y contribuyen a la continuidad del Capitalismo bloqueando posibilidades de cuestionamiento y modificación, se convierten así en ideas que aplican a nuestra *experiencia real*. De ese modo, en el ámbito publicitario, los elementos de limpieza del hogar, por ejemplo, siguen fuertemente vinculadas a las actividades de las mujeres; las bebidas alcohólicas forman parte de la diversión y el éxito de la cotidianeidad de saludables parejas heterosexuales; la aventura, la osadía, los deportes extremos, la optimización de los tiempos y la eficiencia parecen lograrse con productos publicitados por hombres jóvenes blancos; son sólo algunos ejemplos del devenir televisivo que configuran de manera aparentemente sutil el modo en el que la sociedad debe vivir. Coincidimos con Sandra Chaheer quien considera a los medios como:

una de las instancias de socialización más fuertes (junto a la familia y a la escuela), y por lo tanto la construcción que ellos hagan de los hechos determinará considerablemente el universo simbólico de la sociedad. Esto más allá de la consabida subjetividad periodística. (Chaheer: 2007, p. 104)

Resulta relevante entonces, abordar en las clases de inglés, el impacto que tienen los medios masivos de comunicación para advertir de los riesgos de consumir estos discursos sin comprender cuáles son las representaciones que subyacen detrás de los contenidos publicitados.

Interpelar el proceso de construcción de discursos hegemónicos

Como ya se ha señalado anteriormente los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, al igual que los medios masivos de comunicación, son fuertemente hegemónicos. En ese sentido, coincidimos con Graciela Morgade (2018) que:

Cuando decimos “hegemónica” nos referimos a que existen algunos significados que predominan y sobre los que parece haber acuerdo masivo; pero aludimos a que también existen otros, subyacentes, larvados, que afloran en ocasiones y que el sistema intenta

suprimir de manera sistemática. En la dinámica de la hegemonía, consenso y coerción son movimientos permanentes. (Morgade; 2018, p. 14)

Por este motivo, los materiales diseñados en esta investigación intentan interpelar la construcción de estereotipos. Para ello se ha trabajado desde las actividades construidas el proceso que -según Therborn (1987)- hace que conformemos ideas únicas, universales y hegemónicas, en este caso particular, relacionadas a los estereotipos de género.

Las actividades realizadas fueron de carácter lúdico y grupal. Partieron de publicidades donde podían advertirse los estereotipos antes mencionados y se propusieron consignas para -desde contenidos de enseñanza de Lengua Inglesa- se interpelaban, problematizaban y deconstruían. Se trabajó desde actividades de comprensión, de relación y de producción de manera de abordar todos los procesos cognitivos propios de la disciplina, a la para que se construía una red léxica pertinente.

Conclusión.

Como ha podido advertirse a lo largo de este texto los medios de comunicación, y análogamente los libros de texto de las grandes editoriales, promueven la construcción de estereotipos de género apoyados en la dicotomía binaria de género. Estos estereotipos condicionan y limitan las potencialidades humanas al tiempo que estimulan o reprimen los comportamientos en función de su adecuación compulsiva a la heteronormatividad. Tal como lo expresan Alonso y Zurbriggen los medios “reiteran, actualizan, perpetúan, construyen, reproducen imaginarios colectivos y subjetivos acerca mujeres, varones, cuerpos y sexualidades legítimas” (2011, p.5). Es decir, todo cuanto quede por fuera de la norma es considerado perverso, desviado y no deseable. Desde esta experiencia se buscó favorecer y promover en lxs estudiantes un aprendizaje relevante. “aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento” (Pérez Gómez: 2004). Se pretendió que los estudiantes pudieran analizar la información que reciben, que fueran críticos de la misma y comenzaran a producir cambios en sus modos de pensar y actuar a partir de la “reconstrucción de los esquemas básicos del pensamiento” (Pérez Gómez: 2004). Sin duda estas deconstrucciones discursivas llevadas adelante en la clase de inglés han modificado en este grupo de estudiantes sus posibilidades comprensivas de la realidad, sus construcciones subjetivas y sus interacciones sociales. Trabajar la Educación Sexual en la clase de inglés desde esta perspectiva permitió integrar los aprendizajes, cuestionar el sentido común hegemónico, vivenciar modos posibles de respeto y construcción junto a otrxs; valorar la diversidad, el diálogo y la empatía.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, G. y R. Zurbriggen (2011) Pedagogías cotidianas de los medios de comunicación. Transitando dislocamientos desde prácticas feministas situadas. En *Temas de Mujeres* 7 (7) 3-23.
- Chaer, S. y Santoro, S. (2007). *Las palabras tienen sexo*. Buenos Aires: Artemisa Comunicaciones.
- Di Franco, G.; Di Franco, N. y Siderac, S. (2012). *Otra Escuela es Necesaria y Posible*. Santa Rosa: Editorial EdUNLPam
- Morgade, G. (2018). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- Obert, G. (2017) *Cuadernillo de actividades de lengua inglesa (Writing Booklet)* preparado para uso de la cátedra Lengua Inglesa I, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Última revisión 2018.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Siderac, S. (2006). *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto*. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Thernborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Zizek, S. (2006) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, F. Y Zizek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo*. Paidós: Buenos Aires.

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión en la universidad (Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad-PIUNI).

Oeyen, Mariana

Giménez, Belén

moeyen@gmail.com

Facultad de humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: El propósito del presente trabajo es presentar los resultados de avance de la indagación sobre políticas públicas y programas que promuevan el *acceso* y la *permanencia* de los sectores vulnerables en la universidad y analizar las concepciones que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal no-docente) respecto de la inclusión de los sujetos a la marginalización y exclusión, tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM como caso de estudio. Esta propuesta se enmarca en un proyecto más amplio denominado *Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI)* desarrollado en colaboración con tres universidades de Brasil (Universidad Federal da Fronteira Sul (UFFS), la Universidad Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidad de Passo Fundo (UPF), de Brasil, la Universidade de Lisboa (Portugal).

El análisis de los dispositivos legales se organiza alrededor de los dos primeros ejes anteriormente mencionados abordados desde una perspectiva de derechos, acuerdos y desafíos establecidos a nivel internacional y en relación con los distintos niveles de concreción institucional en lo Nacional, Provincial e Universitaria, tomando los conceptos de democratización e inclusión. Para el desarrollo de lo expuesto anteriormente se ha trabajado desde un abordaje metodológico cualitativo a partir del análisis de documentos y bases de datos; entrevistas en profundidad.

Palabras clave: Acceso y permanencia educativa; Universidad; Sectores vulnerables.

Problema de estudio

La educación es considerada uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, herramienta que permite generar oportunidades y camino para el desarrollo humano y social. Esto se asienta en el derecho que tienen las personas a acceder a la educación de forma gratuita sin condicionar a las mismas por su situación social, cultural, económica, religiosa y demás (Art. 26, ONU, 2005: 54). En Argentina, recién con la llegada del peronismo al poder, se produce un quiebre en el sistema universitario a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consume con la aparición de la gratuidad de la educación superior como en gran parte del mundo transformando el que fue objetivo principal del sistema universitario por siglos de formar a las élites gobernantes. (Gill: 2014).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores: por un lado, el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Y por otro, establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, desencadena en un gran número de jóvenes que al terminar sus estudios secundarios optan por dar continuidad a sus estudios en la universidad (Rinesi; 2014).

Pese a que en nuestro país se han desarrollado políticas que han democratizado el acceso a la educación superior, se sabe que aún son suficientes para garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación/egreso de los estudiantes. Según García de Fanelli "...los indicadores cuantitativos muestran una cobertura alta, aunque persiste una brecha significativa en la participación según el ingreso del hogar y altas tasas de abandono, especialmente entre los jóvenes de menor nivel socioeconómico" (2014, p.1).

Esto evidencia una diversidad de órdenes en lo que se refiere a desigualdad en el campo de la Educación Superior. Chiroleu (2016) plantea el abordaje de desigualdad desde tres aspectos: un primer orden de desigualdades puede ubicarse en el acceso a las instituciones superiores; un segundo orden se localiza en el tramo de permanencia y egreso. Por último, la desigualdad planteada en términos de mercados laborales y escolares duales, en tanto que crecimiento desigual de recursos que los grupos populares tienen para insertarse en la estructura ocupacional.

Las preguntas iniciales giran en torno a interpelar a nuestra universidad (tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como estudio de caso) acerca de cómo se desarrollan políticas y programas de acción afirmativa tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad, grupos generalmente excluidos de la Educación Superior; y analizar si las políticas y programas son apropiados para garantizar la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, aunque en nuestro país se haya democratizado el acceso a las universidades

públicas, mediante el ingreso irrestricto. En consecuencia, se busca: Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de las universidades participantes en este estudio, en relación con la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en dichas IES. Para alcanzar este objetivo General se propone: i) relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio; ii) describir y analizar las concepciones sobre la inclusión de los sujetos ya definidos, que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo); iii) identificar, describir y analizar las perspectivas de los estudiantes de las poblaciones seleccionadas acerca de sus experiencias de inclusión; iv) indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados.

Cabe señalar que para la siguiente presentación, no limitaremos a presentar los avances de los dos primeros objetivos específicos mencionados, exclusivamente para uno de los grupos mencionados, el de los sectores populares también llamados sujetos vulnerables a la marginalización y exclusión.

Referentes teóricos.

Al no tratarse de un estudio comparativo entre cada población, los equipos de trabajo tienen libertad para desarrollar marcos teóricos que les permitan dar cuenta de las experiencias de los sujetos que estudian en relación a la educación superior. No obstante, para mantener la coherencia analítica y articulación de los contenidos se han pactado en diversas instancias perspectivas comunes y conceptos clave como educación inclusiva o interculturalidad.

Específicamente respecto del acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión entendemos que la educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. En Argentina, al igual que en buena parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes. Recién con la llegada del peronismo al poder se produce un quiebre en el sistema universitario (Gill, 2014), en lo que respecta al "plano legislativo, la educación superior como derecho humano se reconoce en el 2015, con la mencionada Ley N° 27204, pero el desarancelamiento, uno de los elementos constitutivos de la conceptualización de este derecho, tiene su antecedente más

remoto en el Decreto N° 29337, dictado el 22 de noviembre de 1949 por el entonces presidente Juan Domingo Perón.” (Benente: 2019, p.75).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores, por un lado el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Si bien, esto podría estar evidenciando un principio de igualdad de oportunidades, según Chiroleu (2018), no presentaría las garantías en cuanto a la permanencia y egreso de las mismas. Rinesi señala al respecto que:

...pensar en cómo llamamos a aquellos que no logramos que permanezcan en la universidad: desertores. Los culpamos de su huida, como antes los habíamos culpados de sus “carencias”. Llegan llenos de “carencias”, decimos. O sea, el problema es de ellos. O mejor: el problema es ellos. Es que estén ellos. Al fin y al cabo: ¿qué hacen ahí?, ¿por qué están ahí?, ¿quién los dejó entrar? Como no sabemos garantizarles el derecho de ingreso, permanencia y egreso, los culpamos. Los echamos. (Rinesi: 2014, p.169)

En la misma línea, Chiroleu (2018) defiende la idea de pensar en la igualdad sin limitarse solamente al acceso a las instituciones educativas, dado que el solo hecho de acceder a las instituciones no garantiza una posibilidad efectiva respecto a la permanencia y egreso, señalando que: “La igualdad (formal) de oportunidades para acceder a las instituciones, poco nos dice entonces sobre la posibilidad concreta de obtener resultados similares en el tránsito por las mismas” (2018, p. XXX)

Así se presenta, la autora propone el desafío de entender la igualdad en términos de equidad, que según Rosanvallon (en Chiroleu: 2018, p.4), abre la necesidad de un sentido renovado de lo que se entiende por equidad de oportunidades, en tanto se considere la trayectoria y el egreso. Esto revela la existencia de una tensión entre masividad y calidad, pero también entre elitismo y democratización. Si pensamos que el acceso a la universidad es un derecho universal, entonces no podemos representarnos a una universidad que produce un pequeño grupo de egresados excelentes. Tenemos que apuntar a lograr que las universidades produzcan muchos egresados excelentes.

Metodología

Este estudio la metodología empleada se sustenta en una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas se emplean en el estudio demográfico y en el resto de las temáticas apelamos a diversas técnicas cualitativas para todos los objetivos. Entre las utilizadas hasta el momento señalamos que para el análisis de documentos se utilizará el Análisis de contenido -que como señalan Porta y Silva (2003, p. s/n)- “nos ofrece la posibilidad

de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc.” Y las entrevistas, que son definidas por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez como “(...) una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal.” (1996, p.167)

Discusión de los resultados con especial énfasis en los referentes empíricos y las fuentes utilizadas.

La revisión de la documentación y el análisis de las entrevistas arroja una primera diferencia respecto de las otras poblaciones vulnerables - extranjeros e indígenas- objeto de estudio del PIUNI, en la que se puede verificar, en relación a la consideración de la inclusión en el ingreso y de la permanencia, una primera serie de programas específicos que buscan la igualación en términos económicos, llevados adelante por la Secretaría de Asuntos estudiantiles de la Universidad para la que se distinguen acciones en relación a cuestiones coyunturales (amplia oferta de becas y otras específicas de las propias unidades académicas.

Tales acciones están supeditadas a la partida presupuestaria que se destina desde nación y de un fondo producto de regalías que se ha destinado a todas las universidades por explotación de los recursos nacionales y los consejos superiores definieron hacia dónde iban esos recursos.

Específicamente respecto del presupuesto de la UNaM que se aprueba y se asigna en el Consejo Superior y se orienta hacia las facultades de acuerdo a las cuestiones que cada unidad académica tenga que resolver. Esto se enfrenta a diversas dificultades, como por ejemplo al no haber una regulación de los porcentajes correspondientes a las facultades y a los rubros, el uso de los fondos y su distribución entre las diferentes unidades académicas puede verse afectada por criterios discrecionales de los funcionarios de turno.

Sumado a la anteriormente expuesto consideramos interesante retomar a Ochoa, que afirma que además de:

la composición familiar y la situación económica; los saberes con los que llegan los estudiantes sobre las carreras, no sólo en términos disciplinares sino también sobre cómo moverse en un espacio institucional nuevo; el modo en que se organizan los tiempos de estudios y contenidos; y además, qué tipo de participación tiene el Estado como garante del derecho a la educación, a través de las políticas públicas (2018, p.4).

En cuanto a la permanencia y egreso. Entre los entrevistados, surge reiteradas veces, que una de las dificultades a enfrentar en cuanto a la garantía de la permanencia y egreso está mayormente

explicada por la diversidad en relación a la calidad de formación con la que los estudiantes ingresan a la Universidad. Situación que se refuerza por la falta de comprensión de compañeros y docentes. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se ha implementado la Resolución 319/16 que flexibiliza ciertos componentes de la cursada y de la evaluación y se considera un adelanto interesante para que los estudiantes que trabajan puedan sostener sus estudios universitarios.

Respecto de la consideración de inclusión, nuevamente se confirma lo observado en relación al acompañamiento a lo largo de las carreras, evidenciando múltiples comprensiones de lo que se define como inclusión y en consecuencia las acciones están marcadas por la iniciativa individual y en casos particulares hasta departamental, un ejemplo claro es la propuesta de doble cursado para los primeros años de las carreras de Turismo y Licenciatura en Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

Benente, M., (2019) *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años*. José C. Paz: Edunpaz.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chiroleu, A. (2016) Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria: hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones. En Aranciaga, I. (comp.) (2016). *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). En EDUR Educação em Revista.

García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. En *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151. Recuperado en 29 de mayo de 2017 de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es.

Gill, M, R. (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina. En Miranda, E. (coord.) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región*. Córdoba: Narvaja.

Ochoa, M. (2018) El 84% de los estudiantes de la UNGS son primera generación de universitarios en sus familias. En *Observatorio del Conurbano Bonaerense. Conurbano en debate*.

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.

Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En Miranda, E. (coord.) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región*. Córdoba: Narvaja.

Nuevos públicos en la Universidad: Cambios en la cultura institucional universitaria y trayectorias formativas de los jóvenes

Riva, Andrea G.

Balma, María Fernanda

Ferreira, Bárbara

Universidad Nacional de Villa María, Argentina

rivandrea@hotmail.com

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior

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

Palabras clave: Universidad; cultura institucional; inclusión; prácticas pedagógicas

Formulación del problema

La formulación de este proyecto se centra en recuperar algunos interrogantes que surgen a partir de reconocer los cambios sustantivos generados en el sistema universitario argentino a partir de la expansión del mismo. Esta expansión producida por nuevas instituciones universitarias, nuevas carreras y una significativa ampliación de la matrícula estudiantil ha dado lugar a cambios relevantes en la fisonomía del sistema universitario. En particular, ha permitido el acceso a sectores sociales que tradicionalmente no accedían; estos “nuevos públicos” se han incorporado a todo el sistema universitario y, especialmente, a las universidades nuevas, a las instituciones creadas en las dos últimas oleadas de creaciones de universidades, las creadas en la década de los 90 y las creadas en los 2000.

Estos nuevos públicos, ingresan a las universidades donde, parece, que se solicita portar un capital cultural que su pertenencia social no les ha permitido apropiarse. ¿Cómo se vivencia ese ingreso? ¿Cómo interpretan los estudiantes esta demanda de saberes que la universidad parece exigir? ¿Cuánto se distancian estos estudiantes reales de la construcción social e imaginaria del “estudiante universitario” (Carli: 2012) ¿Qué acciones genera la Universidad para la recepción de estos estudiantes?

En el proyecto hacemos foco en la experiencia institucional de la Universidad a la que pertenecemos –creada en los años 90- que se ha expandido a la par del crecimiento del sistema universitario incorporando a jóvenes y adultos de la región que, en general, pertenecen a familias primera generación en la educación superior. La búsqueda central está dirigida a indagar, a escala institucional, las transformaciones que se han producido en la cultura institucional –incluyendo en este concepto a las prácticas docentes y a las políticas institucionales- y sus efectos en las trayectorias de los estudiantes primera generación en la Universidad.

A partir de estas definiciones, se formularon los siguientes objetivos; como objetivos generales se propusieron: # Reconocer las transformaciones en las culturas institucionales y en las prácticas docentes que evocan los actores, resultados de la inclusión de jóvenes pertenecientes a sectores sociales tradicionalmente excluidos de la universidad; # Caracterizar la experiencia de ser estudiantes universitarios de aquellos jóvenes primera generación que ingresa a la universidad.

Como objetivos específicos: # Identificar los factores institucionales y las propuestas pedagógicas que obstaculizan y aquellas que facilitan la incorporación y la permanencia de los jóvenes en la universidad; # Indagar/reconstruir las trayectorias formativas y escolares de los jóvenes primera generación en la educación superior; # Analizar la incidencia de las trayectorias escolares de los jóvenes, estudiantes primera generación en la universidad, en sus modos de estar en ella y se configurarse como universitarios.

En particular vamos a centrar nuestra presentación en el desarrollo del marco conceptual y compartiremos algunas decisiones metodológicas que en el desarrollo del trabajo fueron necesarias reformular.

Marco teórico. Categorías que nos ayudan a pensar el problema

El sistema universitario argentino ha cambiado sustantivamente desde el proceso de recuperación de la democracia hasta nuestros días; nos encontramos con un sistema que duplicó la cantidad de universidades públicas. La apertura de nuevas universidades generó una expansión territorial del sistema, una diversificación de ofertas y una ampliación importante –en términos absolutos- de la matrícula en la educación superior. Los análisis de la composición de dicha matrícula, dan cuenta del ingreso de jóvenes y adultos que son los primeros en sus familias que acceden a la universidad. La expansión del sistema universitario ha sido caracterizada como un proceso altamente democratizador, pero a la vez, la investigación pedagógica y los datos de matrícula del sistema universitario muestran que, producida esa expansión e incorporados nuevos públicos a la dinámica universitaria, se producen nuevos problemas que derivan en lentificación de la carrera, abandono, experiencias de frustración al no lograr los resultados esperados, etc. El cuestionamiento debe volverse entonces sobre la universidad, en términos de problematizar –y en

este proyecto- indagar sobre las transformaciones que la universidad ha realizado y realiza (o no) para ofrecer a estos estudiantes las condiciones adecuadas para incorporarse a ella y construir su propia trayectoria formativa.

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

La vida cotidiana, la experiencia real de estudiantes, las prácticas de los docentes y de diversos trabajadores, “se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, entre signos, símbolos y afectos de diferentes temporalidades, en la coexistencia compleja y sobredeterminada de discursos y experiencias generacionales” (Carli: 2012, p.36). Y, es en este sentido, que nos interesa registrar las transformaciones operadas a favor de la inclusión de los jóvenes primera generación de acceso a la vida institucional desde la reconstrucción de sus vivencias y relatos. Pareciera establecerse cierta distancia entre la representación social de “el estudiante universitario” que portan los docentes y la institución en su conjunto con las condiciones reales –culturales, condiciones de vida y de trabajo- de los jóvenes que transitan o aspiran a transitar las universidades.

Las maneras en que se procese en las prácticas institucionales y de enseñanza esa *distancia* entre el estudiante imaginado y el estudiante real es fuente de conflictos y de contradicciones. O, como señala Sandra Carli, ampliar las posibilidades de acceso a la universidad no implica que los docentes “profesaran una firme convicción acerca de la igualdad de las inteligencias siguiendo a Rancière (2007) ni eliminaba la desigualdad de posiciones con que los estudiantes ingresaban a esa experiencia universitaria inaugural, siguiendo a Dubet (En Carli: 2012, p.95).

Cuando decimos estudiante imaginado (Carli: 2012), correspondería decir, más bien, la representación del estudiante universitario construida históricamente, desde un sistema universitario restringido y restrictivo que, atendió, prioritariamente a los sectores medios y altos y de prácticas docentes que apostaban –desde una perspectiva meritocrática- a premiar a los más capaces, a los más esforzados a través de prácticas de enseñanza que priorizaban la distribución de cierto saber y generaban, desde allí (las más de las veces) prácticas expulsoras de lo diferente. La búsqueda que nos proponemos con este proyecto se inscribe en una preocupación que es, esencialmente, política, sobre los procesos de democratización de la educación superior universitaria. En un escenario como el actual donde desde el gobierno aparece un nuevo discurso

sobre las universidades, donde se pretende instalar un nuevo sentido común de que son demasiadas, donde se pone en duda si los procesos de expansión han generado mayor acceso a la educación superior, continuar estudiando y sistematizando información sobre la universidad y los procesos de democratización mantiene su vigencia.

Proponer –discursivamente- que la educación superior es un derecho requiere intervenciones no solo a nivel de las políticas macro, sino a escala de las políticas institucionales y de las experiencias áulicas para que este derecho sea un hecho para la vida de cada uno de los chicos y las chicas que ingresan a nuestras instituciones de educación superior.

Entendemos que hay una responsabilidad de las instituciones universitarias de revisar sus culturas institucionales, las prácticas docentes predominantes, sus proyectos académicos, los modos de recibir a los nuevos, entre otros aspectos, no porque haya que preservar la academia –como argumentan algunos- sino para que no se generen segmentaciones en las instituciones y se deliñen versiones empobrecidas de la experiencia universitaria, destinadas para los nuevos sectores sociales a los que no les corresponde, o no son capaces o no podrán con la versión verdadera de la vida universitaria.

Recuperamos como encuadre fundamental las declaraciones de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) celebrada en Colombia en 2008; en ella se expresa la necesidad de un cambio en las culturas institucionales de las Universidades a partir del reconocimiento de la educación como un bien público y un derecho humano. Si bien, estos lineamientos, se ratificaron en la III CRES -2018 en Córdoba- en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el escenario regional fue muy distinto. En aquel momento, los diferentes gobiernos nacionales latinoamericanos estaban haciendo un claro esfuerzo por generar políticas dirigidas a la ampliación de derecho y a la inclusión social de sectores históricamente postergados. La III CRES en Córdoba, se generó en un clima de tensión con expresiones que asumieron el compromiso de sostener los principios enunciados en el 2008.

Perspectiva metodológica, una construcción permanente

La perspectiva metodológica se inscribe en un paradigma cualitativo, interesa construir un análisis interpretativo (Rockwell: 1987); esto es, trabajar articulando -de manera recursiva y enriquecida desde lo conceptual- descripción, comprensión e interpretación. “(...) la investigación cualitativa supone un análisis circular y una revisión continua de las diferentes fases, de modo que la modificación de una de ellas repercute y obliga a redefinir a las demás” (Otero: 2004, p.197). O, de otra manera podemos decir que optamos por lo que Rockwell (2009) llama “descripciones analíticas”.

En una primera construcción metodológica, se definieron como instrumentos de recolección de información, entrevistas –semiestructuradas y en profundidad- a estudiantes (primera generación en la universidad que hayan avanzado en la carrera), a docentes (preferentemente que se desempeñen en los primeros años de las diferentes carreras) y funcionarios (preferentemente vinculados al ámbito de las decisiones académicas). El trabajo de campo se llevó adelante en la Universidad Nacional de Villa María.

En el avance del trabajo de análisis de las entrevistas a estudiantes que permanecían en sus carreras y eran primera generación de ingresantes a la Educación Superior, nos fuimos encontrando con *decires* altamente potentes, nos dieron datos sobre sus vivencias, nos permitieron acercarnos a algunos rasgos de la cultura institucional de la universidad que pueden leerse en clave de tensiones para pensar cómo recibimos a los nuevos. Así mismo, el acercamiento al material empírico también nos fue presentando algunos rasgos que fueron necesario problematizar. En particular, tuvimos que reflexionar sobre la posición desde la cual nuestros entrevistados nos ofrecían sus experiencias. Eran estudiantes que pudieron mantenerse en el sistema, que desarrollaron estrategias de permanencia y, muchas de sus explicaciones referían a cuestiones más del orden personal que a condiciones institucionales –dimensión central de indagación en la investigación-. Expresiones como “me esforcé por eso puedo seguir”, “busqué ayuda por fuera de la universidad y eso me sostuvo”, “me encontré con unas amigas que ya estaban en la carrera y eso me sirvió”.

Cuando les preguntamos cuáles consideran que son las principales razones por la que muchos de sus compañeros tuvieron que abandonar la Universidad, hay como dos tendencias en las respuestas, un grupo que responsabiliza a la formación recibida en el nivel secundario y otro grupo de respuestas que vuelven sobre las condiciones personales “porque creían que era más fácil”, “porque no estudiaron lo suficiente”, “no hicieron mucho esfuerzo”. Si bien, no desestimamos estas respuestas y remiten a razones que podrían explicar el porqué de los altos porcentajes de abandono en los primeros años de las carreras, se evidenció una naturalización de las razones de orden exclusivamente personales como explicación de la posibilidad de sostenerse como estudiante universitario, como para describir por qué otros abandonaron.

Al avanzar en el análisis del material empírico, íbamos encontrando otros indicios que reflejaban aspectos de la dimensión institucional que aparecían mencionados tangencialmente e hicimos foco en ellos, en particular expresiones tales como “Un chico que recién viene como 17 y 18 años que está acostumbrado a otra cosa, y nadie les explica nada”; “Y ...no es fácil cuando uno no entiende ir a preguntarle, parece que en la universidad ya no está bueno ir a preguntar”, “muchos de los que dejaron es que trabajaban y los horarios son muy complicados para estudiar y trabajar”, “me parece que a muchos se les complica lo económico por más que sea una universidad pública”.

Estas expresiones nos llevaron, como equipo de investigación, a revisar el modelo metodológico diseñado y redefinir la población a entrevistar. Durante el presente año entrevistamos a ingresantes que abandonaron y/o suspendieron su cursada en la UNVM. Compartir estas reflexiones, tiene al menos dos sentidos, por un lado, da cuenta de la posición que sostenemos como equipo de investigación en la concepción de construcción de conocimiento en el campo pedagógico y, por el otro queremos plasmar la relación entre investigación y docencia en la educación superior. Nos parece importante que en el desarrollo de la formación se presenten líneas posibles de investigación, lecturas de informes no sólo con el objetivo de obtener datos sino más bien en centrar la mirada en la formulación de las preguntas que las orientan, diseñar ejercicios donde teoría y metodología se conjuguen, incluir a los estudiantes en proyectos de investigación y básicamente mostrarles lo que Wainerman y Sautu (2001) han llamado hace tiempo “la trastienda de la investigación”.

Como sostiene Wainerman “En modo alguno es frecuente entre los científicos sociales compartir con sus lectores la historia de su trabajo de investigación. Cada investigación, sin embargo, tiene una historia detrás de sí. En general, el producto condensado en el informe final está lejos de ser lo que se intentó en el principio. En el curso de la investigación surgen muchas preguntas no anticipadas previamente” (2010, p.15).

La redefinición metodológica de incluir entre los entrevistados a los jóvenes que ingresaron a la educación superior, pero no continuaron y/o interrumpieron su formación parte de la hipótesis que podamos fortalecer la base empírica que nos permita reconocer los procesos institucionales que están obturando la posibilidad de promover la inclusión de todos los jóvenes que ingresan. Además, retomar la palabra de quienes accedieron a la universidad y hoy no están, es desde el equipo un acto de “tomar la palabra” en el sentido que lo plantea Rinesi “tomar la palabra no significa ponerse a hablar uno, sino que tomar la palabra puede significar agarrarse de la palabra del otro, aferrarse a la palabra del otro y anunciarle a ese otro que la tomamos muy en serio y que nos proponemos hacérsela cumplir” (2018, p.38).

Referencias Bibliográficas

- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Otero, H. (2001) Investigando a investigadores del pasado. Estrategias teórico-metodológicas para el estudio de los censos nacionales de población de la Argentina moderna. En: Wainerman, C.; Sautu, R. (comp.) (2001) La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Rinesi, E. (2018) Seis. Paris en 18 Huellas de la Reforma universitaria. Ediciones. Bs. As.: UNGS.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C. y Virgilio, M.. (Comp.) (2010). El quehacer de la investigación en educación. Bs. As.: Editorial Manantial.

Juego y aprendizaje cooperativos: dispositivos pedagógicos hacia la inclusión

Salazar Hernández, Doris Elena

Caporossi, Alicia Rosa

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Colombia

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

dorissalazar@elpoli.edu.co

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este relato de experiencias se llevó a cabo en la Licenciatura en Educación Básica del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. La problemática que nos llevó a proponer dispositivos pedagógicos tiene que ver con los escenarios institucionales inclusivos que favorecen el tejido social y contribuyen a construir la paz en Colombia. Los objetivos que nos propusimos fueron socializar experiencias con el juego y el aprendizaje cooperativo como dispositivos pedagógicos que posibilitan la inclusión y favorecen la construcción del tejido social y reconocer la filosofía de la cooperación como un elemento fundamental en las prácticas áulicas.

Los fundamentos que guían la presente propuesta son en primer lugar, la filosofía de la cooperación en la educación, desde tres pilares: los/las estudiantes no pueden sentirse agredidos/as, violentados/as, todos/as nos preocupamos por todos/as y todos/as nos ayudamos. Estos pilares favorecen la inclusión educativa. En segundo lugar, el juego cooperativo promueve la comunicación, el compartir, la ayuda. Además, trabaja con las conductas agresivas, apáticas, de retraimiento, de ansiedad, de timidez, facilitando la aceptación a la diversidad, aumentando la autoestima y el respeto al otro. En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo de lo grupal, que conlleva grupos organizados heterogéneamente para lograr diversos aprendizajes, para aprender con el otro y del otro. En esta experiencia con el juego y el aprendizaje cooperativo, enfrentamos obstáculos como la cultura de la competición, del trabajo individual, de la destrucción del otro. Pero, a la par ha sido significativo en la medida que se han incorporado conocimientos de los contenidos específicos del currículo, posibilitando incluir lo diverso, lo divergente, trabajando reflexivamente sobre las propias acciones, privilegiando la construcción de la autonomía de cada uno de los integrantes de los grupos y valorando el aporte de cada uno desde sus singularidades

Palabras clave: Filosofía de la cooperación; juego cooperativo; aprendizaje cooperativo; dispositivo pedagógico: inclusión

Introducción

El presente artículo es un relato de experiencia desarrollada con estudiantes de la Licenciatura del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC), desde cuatro asignaturas del plan de estudios. Esta experiencia narra la sistematización en la implementación del juego y del aprendizaje cooperativo, como dispositivos pedagógicos, con los que se pretendía que los grupos de estudiantes alcanzarán sus logros académicos, desde un modelo de aprendizaje inclusivo. Esta propuesta permitió comprender el lugar del juego cooperativo y del aprendizaje cooperativo en los procesos de formación de los estudiantes, al tiempo que posibilitó repensar la práctica docente desde la concepción de aprendizaje cooperativo y redimensionar el desempeño de los estudiantes mediante la resolución de situaciones académicas planteadas para cada clase. La problemática que nos llevó a proponer estos dispositivos pedagógicos tiene que ver con la necesidad de construir escenarios institucionales inclusivos para favorecer el tejido social y contribuir con la paz en Colombia. Los objetivos que nos propusimos desde el inicio de esta experiencia fueron: socializar experiencias a través del juego cooperativo y del aprendizaje cooperativo como dispositivos pedagógicos que posibilitan la inclusión social y favorecen la construcción del tejido social y reconocer la filosofía de la cooperación como un elemento fundamental en las prácticas áulicas.

Encuadre conceptual

Los fundamentos que guían la presente propuesta son en primer lugar, la filosofía de la cooperación en la educación (Salazar y Velázquez: 2019), sostenida en tres pilares: los/las estudiantes no pueden sentirse agredidos/as, violentados/as, todos/as nos preocupamos por todos/as y todos/as nos ayudamos. Estos pilares posibilitan el abordaje de los conflictos en situaciones de exclusión, favoreciendo la inclusión educativa. La inclusión conlleva la construcción de una sociedad democrática porque incluye las diferencias “y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión” (MEN de Colombia: 2007). En segundo lugar, el juego cooperativo, promueve la comunicación, el compartir, la ayuda y la cooperación. Además, trabaja con las conductas agresivas, apáticas, de retraimiento, de ansiedad, de timidez, facilitando la aceptación a la diversidad, aumentando la autoestima y el respeto al otro (Garaigordobil: 2007). En tercer lugar, el aprendizaje cooperativo basado en el trabajo de lo grupal, que conlleva grupos organizados heterogéneamente para lograr diversos aprendizajes, para aprender con el otro y del otro. “Para nuestra propuesta pedagógica, la

relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento”. (Bárcena y Mèlich: 2014, p.22) Lo grupal posibilita la construcción del tejido social, que no elimina los conflictos sociales, culturales, estructurales para la convivencia, sino que los aborda. En este sentido, no se concibe al otro *fuera-de-mi*, el otro es mi responsabilidad, del mismo modo yo también soy responsabilidad del otro. Para Levinas, el yo es responsabilidad antes que libertad. Por lo tanto, la expresión ética nunca puede ser: “Yo soy yo y él es él”, sino “yo soy tú cuando yo soy yo (como escribió el poeta Paul Celan)” (Bárcena y Mèlich: 2014, p.26).

Desde esta perspectiva, comenzamos a implementar el juego cooperativo como dispositivo pedagógico para sensibilizar el trabajo de lo grupal, luego lo articulamos con la propuesta de aprendizaje cooperativo. Desde esta propuesta se pretende apostar al fortalecimiento de la construcción de ciudadanía desde el reconocimiento de ese otro, desde las culturas subalternas. “La ciudadanía no se resuelve en el saber, sino en una relación de responsabilidad: en una responsabilidad que se hace cargo del otro”. (Bárcena y Mèlich: 2014, p.26) Los dispositivos de aprendizaje favorecen el trabajo cooperativo, en tanto resignifica su connotación y se materializa como un acontecimiento ético, político, como ruptura del orden naturalizado, de lo establecido.

Objetivos de la propuesta

Los objetivos en la implementación de la propuesta fueron desarrollar los contenidos del currículo a través del dispositivo de aprendizaje cooperativo, favoreciendo y estimulando el trabajo con el otro desde lo grupal, potenciando las habilidades de cada integrante del grupo para resolver de forma cooperativa las propuestas de trabajo diseñadas por el docente para cada encuentro. Otro objetivo fue privilegiar el trabajo grupal que favorece el desarrollo del trabajo con el otro, donde cada uno tiene un papel protagónico desde su singularidad y a su vez es responsable del otro, incidiendo en los procesos grupales, en la toma de decisiones, la regulación de conflictos, la participación, la inclusión y el respeto.

Implementación de la propuesta

Esta experiencia se llevó a cabo con los estudiantes que cursan los niveles 2, 3, 7 y 8 de la Licenciatura del PCJIC, desde las asignaturas: Introducción al Pensamiento Científico, Expresiones Lúdicas en Preescolar, Expresiones Lúdicas en Primaria y Fundamentos Pedagógicos II. Se implementó desde estas asignaturas ya que las docentes que las orientan vienen utilizando dispositivos cooperativos en sus prácticas. La experiencia se desarrolló durante 16 semanas en el segundo semestre académico del 2018, con una intensidad de 4 horas

semanales. Para cada encuentro el docente diseña propuestas de trabajo que contienen los temas a desarrollar, el propósito del encuentro pedagógico y las orientaciones para el trabajo en los grupos cooperativos grupos de cinco integrantes, en los cuales cada uno asume diferentes actuaciones intercambiables: líder, coordina y orienta el desarrollo de las actividades, desarrollando la capacidad de escucha para generar un ambiente que favorece el trabajo grupal; comunicador, el responsable de la comunicación entre los integrantes del grupo, con los otros grupos y con el docente, establece el diálogo con los saberes, socializa el trabajo grupal; utilero, el responsable de que el grupo cuente con los materiales necesarios para las diferentes actividades y el que garantiza que el grupo tenga su entorno organizado y limpio; vigía del tiempo, controla el tiempo para que las entregas de las producciones se realicen en los tiempos convenidos, desarrolla la responsabilidad para poder asumir la actividad con compromiso, ya que es uno de los roles fundamentales en la propuesta y en el fortalecimiento de la autonomía grupal; relator, recopila, sistematiza y consolida en el cuaderno grupal los aportes para la construcción del trabajo. Estas acciones que cada estudiante asume lo pone en tarea de responsabilizarse tanto de sí mismo como del otro y de todo el grupo. El intercambio de las acciones permite comprender los desempeños del otro, favoreciendo la compasión y el respeto al trabajo del otro. En esta experiencia el docente se hace cargo del proceso de enseñanza para que los estudiantes se responsabilicen de sus aprendizajes. Las relaciones docente estudiantes dejan de ser verticales para convertirse en horizontales. El docente interviene deliberadamente para acompañar a los estudiantes en los procesos comprensivos, en el aprehender de forma divergente, en el que construyan conocimientos.

Cada clase se inicia con un juego cooperativo con la intención de generar un clima que favorezca la cohesión grupal, seguido de un espacio de reflexión en forma conjunta. Luego el docente se reúne con los estudiantes que asumen el rol de comunicador grupal para compartir las propuestas y orientaciones del encuentro. En la implementación de la propuesta los grupos, a partir de ejercicios de reflexión acerca del propio trabajo se nominan, crean textos que materializan las intenciones grupales, además diseñan logos que los identifica. Cada grupo acuerda un encuadre que les permite alcanzar los logros que se proponen. La experiencia se sistematiza con la utilización de un cuaderno por grupos estos se convierten en diarios, bitácoras de lo grupal, en los que registran el nombre del grupo, las acciones, las normas acordadas, las actividades realizadas, sus reflexiones, sus compromisos, sus experiencias y sentimientos frente al proceso. Por medio de la sistematización del registro grupal se construye el historial y el proceso vivido por el grupo. El cuaderno grupal se convierte en una herramienta que favorece la autoorganización, el reconocimiento de las prácticas de aprendizaje, la identificación de los vínculos construidos. El docente, también tiene su diario en el que registra sus intervenciones,

qué hacen los estudiantes, cómo resuelven las situaciones particulares que se presentan en el desarrollo de las clases, las dudas, los interrogantes y los sentimientos a través de las voces de los estudiantes.

Avanzado el desarrollo de la experiencia, en la semana 7, el docente se reúne con cada uno de los grupos para evaluar cualitativamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dialogan acerca del proceso grupal, de los sentimientos, de las emociones frente a las propuestas que desarrollaron. Estas evaluaciones que hace el docente de cada una de las cuatro asignaturas que intervienen en la presente experiencia permiten retroalimentarla, rectificando las propuestas planificadas desde el inicio.

Para evaluar la pertinencia de la experiencia, en general, y de los dispositivos utilizados, en particular, los docentes que intervinieron vuelven a leer los cuadernos grupales y los diarios de clase. Además, solicitan a los estudiantes que elaboren una narrativa acerca del grado de aceptación de la propuesta y de la proyección hacia sus futuras prácticas profesionales. En última instancia elaboran una narrativa en la que describen y argumentan las interpretaciones que realizan del desarrollo, de los aprendizajes realizados.

Discusión sobre los principales obstáculos

Al implementar estos dispositivos pedagógicos cooperativos en las prácticas áulicas nos encontramos como un obstáculo relevante, la competición entre los estudiantes. Consideramos que por ser una Licenciatura con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, la práctica docente y las representaciones de los estudiantes están muy permeadas por la competición con el otro, por ganar, por alcanzar resultados materializados en un marcador, por el trabajo individual. Dado los modelos heteroestructurantes con los que han venido trabajando los estudiantes, en muchos casos, se sienten amenazados frente a la posibilidad de un trabajo cooperativo, con otros, autónomo. En su mayoría los estudiantes esperan que el docente controle su trabajo en el grupo, no resuelven las situaciones que se les presentan porque el docente no controla, sino que acompaña. Las voces de los estudiantes traducen las inferencias que hacemos al expresar: “¿profe lo podemos hacer después?”, “Profe como usted no nos recordó”, “¿Profe eso había que hacerlo?”, “¿Eso era para hoy?”

A pesar de que el proceso evaluativo es cualitativo, procesual en la presente experiencia, las acreditaciones de las asignaturas son reportadas de forma cuantitativa. Esto provoca contradicciones al interior de los grupos clases entre el proceso de autoevaluación y la acreditación cuantitativa normada por las instituciones y por el sistema educativo. Los conflictos que producen estas contradicciones son trabajadas, también al interior de los dispositivos del juego y del aprendizaje cooperativos para asumir la responsabilidad en los

aprendizajes realizados y el compromiso frente a la acreditación cuantitativa de esos aprendizajes.

Otras problemáticas que se presentan al trabajar en el aula con lo grupal son las vivencias de los aprendizajes individualistas, competitivos que se explicitan en dichos de los estudiantes como: “profe siempre yo!!”, “que aporten ellos esta vez”, “profe que grupo el que me tocó”, que supone la escucha e intervención sistemática del docente para deconstruir esos aprendizajes y construir conocimientos acerca de los vínculos solidarios, cooperativos, hospitalarios.

Discusión sobre los principales logros

Desde el trabajo con estos dispositivos cooperativos reafirmamos el lugar del otro en el proceso de aprender como un aprendizaje ético que realiza la humanidad, según lo expresa Bárcena “De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo”. (2000, p.13)

Este proceso ha sido significativo en la medida que se han incorporado conocimientos de los contenidos específicos del currículo, ha posibilitado incluir lo diverso, lo divergente, trabajando reflexivamente sobre las propias acciones, ha privilegiado la construcción de la autonomía de cada uno de los integrantes de los grupos y al mismo tiempo reconocer y valorar el aporte de cada uno desde sus singularidades. “En último término, el aprendizaje como relación y como encuentro con el otro que descentra el universo ecológico del «yo» y lo desestabiliza”. (Barcena: 2000, p.9).

Todos los estudiantes manifestaron que fueron afectados por el trabajo con los dispositivos cooperativos en el desarrollo de las clases y que lo implementarán en sus prácticas profesionales a pesar de los conflictos que tuvieron que abordar. Desde sus voces expresan que el aprendizaje cooperativo “permite hacer conciencia de que yo sé lo que tú no y juntos lo completamos”, “comprender los temas desde las explicaciones de los compañeros”. Además, afirman que “esta forma de trabajo ayuda a mejorar las relaciones con los compañeros”, “permite que se respete el ritmo de aprendizaje de cada uno y de cada grupo y recibir ayuda de los demás cuando se necesite” y reconocen que “es muy importante el darnos cuenta que podemos trabajar autónomamente y no depender de las indicaciones del profesor”.

Para concluir decimos como lo hace Mèlich (1996) que esta experiencia reivindica la importancia de una enseñanza del acontecimiento frente a una enseñanza prescriptiva, instrumentalista, dado que acepta el reto de la inclusión de lo extranjero, de lo débil, de lo

inofensivo, de los bordes, que incluye a “aquél a quien nada debo, pero del que soy infinitamente responsable” (1996, p. 13).

Referencias Bibliográficas.

Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. En *Sobre las formas del aprender*. Madrid; Erahonar

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014) *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Garaigordobil, M. (2007). *Programas Juego. Una Propuesta de educación para la paz y la convivencia*. España: Universidad del país Vasco.

Mélich, J.C. (1996). *El texto como otro*, Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). *Educación para todos*. Retirado junio 10, de 2019 <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Salazar, D y Velázquez, C (2019). Juego y aprendizaje cooperativo: experiencias hacia la equidad y la inclusión social. En *Actas de la IX Convención Científica Internacional “Universidad Integrada e Innovadora”*, CIUM, Matanzas Cuba.

Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad (PIUNI).

Vain, Pablo Daniel

Oeyen, Mariana

Vidales, Hernán

pablodaniel.vain@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina)

Eje 8- Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos relacionados con género, derechos humanos, inclusión en la Universidad y en el Nivel Superior.

Resumen: Este trabajo es una producción parcial del PIUNI (Proyecto: Inclusión de indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad) el cual se enmarca en un proyecto de trabajo conjunto entre universidades de Brasil, Portugal y Argentina iniciado en el año 2015.

Actualmente nos encontramos trabajando en la descripción y análisis de las perspectivas acerca de la inclusión de los sujetos estudiados que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria, para lo que se ha optado por un abordaje metodológico de carácter cualitativo a partir del análisis de documentos, bases de datos y entrevistas en profundidad.

Así también se ha comenzado a trabajar la perspectiva de los propios estudiantes acerca de sus experiencias de inclusión para lo cual se pretende incluir para el desarrollo de las siguientes fases el trabajo con investigación biográfico-narrativa. Esta gran amplitud nos es permitida debido a que la investigación es llevada adelante por un equipo interdisciplinario (educación especial, comunicación social, antropología social, turismo, etc.) organizado en cuatro grupos de trabajo conformados por área temática: 1) GT Sectores Populares; 2) GT Estudiantes Transfronterizos; 3) GT Estudiantes de Pueblos Originarios y 4) GT Estudiantes portadores de Discapacidad.

Se considera que un trabajo de esta índole puede aportar al análisis sobre la problemática de las de la inclusión de las poblaciones mencionadas en el ámbito de la universidad, así como el de suministrar elementos teóricos y datos cuali-cuantitativos para la generación y desarrollo de nuevas políticas afirmativas y/o al mejoramiento de las ya existentes tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la Facultad.

Palabras clave: Inclusión educativa - Universidad - Indígenas - Discapacitados - Inmigrantes - Sectores populares

Problema de estudio.

Existe una tendencia mundial a lograr que las universidades sean capaces de incluir a estudiantes de sectores sociales, que hasta ahora no realizaban estudios universitarios, su permanencia/egreso del sistema y la calidad de su formación. En este sentido “se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural.” (Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior -CRES-: 2008).

Sin embargo, “el desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior supone el desafío de superar la doble contradicción que les da origen: por una parte, su implantación en el contexto de sociedades en las que -paradójicamente- se exagera la exclusión y la fragmentación social, y por la otra, su localización en un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas”. (Chiroleu: 2018, p.143)

En Argentina, las políticas educativas impulsadas durante los últimos 15 años expandieron oportunidades y posibilidades de acceso a la educación superior universitaria de muchos sectores de la población. Cobran una importancia decisiva tanto la obligatoriedad de la escuela secundaria y cuanto la inclusión de personas con discapacidad a la escuela común establecidas por Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06); este impulso fue acompañado por la creación de nuevas universidades en el territorio ofreciendo mayores condiciones de igualdad en el acceso al nivel superior (Rinesi: 2014).

Preguntas y objetivos

Las preguntas iniciales giran en torno a interpelar a nuestra universidad (tomando la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales como estudio de caso) acerca de cómo se desarrollan políticas y programas de acción afirmativa tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad, grupos generalmente excluidos de la Educación Superior; y analizar si las políticas y programas son apropiados para garantizar la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, aunque en nuestro país se haya democratizado el acceso a las universidades públicas, mediante el ingreso irrestricto.

El Objetivo General busca: Indagar sobre las políticas, programas y prácticas institucionales de las universidades participantes en este estudio, en relación con la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en dichas IES. Mientras que los Objetivos Específicos son:

- Relevar y describir políticas públicas y programas que promuevan la inclusión de estudiantes indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en las universidades participantes en este estudio.
- Describir y analizar las concepciones sobre la inclusión de los sujetos ya definidos, que tienen diversos integrantes de la comunidad universitaria (autoridades, profesores, estudiantes y personal de apoyo).
- Identificar, describir y analizar las perspectivas de los estudiantes de las poblaciones seleccionadas acerca de sus experiencias de inclusión.
- Indagar sobre las propuestas de los profesores respecto a la enseñanza, los obstáculos y elementos facilitadores, en relación con la inclusión de los sujetos ya mencionados.

Referentes teóricos

La UNESCO define a la educación inclusiva como “una aproximación de desarrollo a partir de la búsqueda de atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión.” (UNESCO: 2006, p. s/n). A continuación se presentan de manera sintética algunos elementos claves de los Marcos Teóricos de los equipos de trabajo. Es importante mencionar que al no tratarse de un estudio comparativo entre cada población, los equipos de trabajo tienen libertad para desarrollar marcos teóricos que les permitan dar cuenta de las experiencias de los sujetos que estudian en relación a la educación superior. Sin embargo, para garantizar la coherencia analítica, fuimos acordando en diversas instancias perspectivas comunes y conceptos clave como educación inclusiva o interculturalidad.

Acceso y permanencia de los sujetos vulnerables a la marginalización y la exclusión

La educación es uno de los motores de movilidad social ascendente más importantes, es la herramienta que permite generar más oportunidades y es el camino para el desarrollo humano y social en Argentina y Latinoamérica. En Argentina, como en gran parte del mundo, han transcurrido varios siglos en los cuales el objetivo principal del sistema universitario era formar a las élites gobernantes. Recién con la llegada del peronismo al poder se produce un quiebre en el sistema universitario, a partir del cual la universidad se constituye en un derecho que se consume con la aparición de la gratuidad de la educación superior. (Gill: 2014).

Desde el retorno a la democracia hasta nuestros días, se ha trabajado con cierta continuidad en lo que se refiere a políticas de inclusión sobre dos factores, por un lado el de expansión geográfica, llegando a más rincones de la Argentina y a los sectores sociales que no tenían acceso. (Gill: 2014). Si bien, esto podría estar evidenciando un principio de igualdad de oportunidades, según Chiroleu (2018), no presentaría las garantías en cuanto a la permanencia y egreso de las mismas.

La educación superior en espacios transfronterizos

La relación entre inmigración y acceso y permanencia a la universidad, una de las poblaciones vulnerables a la marginalización y la exclusión, toma en el caso de nuestra universidad una peculiaridad: la situación de los estudiantes que provienen de otros países limítrofes.

Abordar la educación superior en espacios transfronterizos implica pensar al sujeto desde una mirada integral-cultural y de relaciones con el otro y los otros; es decir, instituciones y sujetos en interacción, atravesados por representaciones, códigos, normativas y pautas en constante articulación/adecuación. Esto permite, en principio, repensar desde el sentido común, los dispositivos institucionales con los que la universidad, los docentes y la comunidad universitaria disponen para recibir y sostener en el tiempo a los estudiantes transfronterizos, que deciden participar en la formación superior en un lugar distinto, a veces parecido, a veces diferente según el origen de cada uno de ellos.

Pueblos indígenas y educación superior

En la presentación del libro *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* Daniel Mato señala:

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. (Mato: 2016, p.13)

Desde el último cuarto del Siglo XX, los pueblos indígenas de la provincia de Misiones¹ enfrentan conflictos debido a la implementación de políticas educativas, que lejos de considerar un modelo de aprendizaje acorde a las prácticas y saberes indígenas, promueven una integración

¹ Compuestos por un 85 % de mbyá-guaraní y un 15 % de avá chiripa, ambos pertenecientes a la familia guaraní, tronco lingüístico tupí - guaraní. (Arce, 2010).

desigual de los aborígenes a la sociedad nacional (Gorosito Kramer: 2010). El ingreso y permanencia de estudiantes guaraníes en instituciones de educación superior plantea diversos problemas, pues las posibilidades de aprendizaje e incorporación de un conocimiento específico altamente valorado en el campo universitario, implica no sólo el paso por el sistema educativo formal sino también con esquemas de percepción y apreciación incorporados en ámbitos familiares y extraescolares. (Núñez: 2012).

Educación inclusiva, estudiantes portadores de discapacidad y educación superior

Una de las miradas posibles, en relación con la inclusión de sujetos portadores de discapacidad en la universidad puede ser el Modelo Social de la Discapacidad. Según Schewe:

La propuesta del Modelo Social de la Discapacidad implica que las barreras sociales con las que se enfrentan las personas con discapacidad para acceder a las mismas oportunidades que las demás, sean identificadas y atendidas en sus entornos de desarrollo. Algunos autores sitúan los comienzos del modelo a fines de la década de los años sesenta; Palacios (2008) afirma que 'En las sociedades occidentales, durante la mayor parte del siglo veinte, la discapacidad venía siendo considerada como un cuerpo o una mente defectuosa, [...] implicaba una tragedia personal para las personas afectadas y un problema para el resto de la sociedad.' (Palacios: 2008, p.105).

A partir de los postulados del modelo, se han generado instrumentos normativos y leyes internacionales que regulan el derecho a la educación de las personas con discapacidad en aquellos espacios que ellos mismos y sus familias consideren adecuados. (Schewe: 2017, p.60)

A partir de la propuesta del Modelo Social de la discapacidad, las barreras atribuidas a las capacidades individuales de los sujetos (Palacios: 2008) se trasladan a los espacios sociales. Al considerar que las limitaciones para el acceso a dichos espacios dependen de las responsabilidades de los gestores de políticas públicas y las organizaciones, se construye el lugar de las personas con discapacidad como víctimas de una sociedad discapacitante (Palacios: 2008). Entendemos que tal posicionamiento, implica transformaciones en los sistemas de educación, pero, además, también resulta necesario que las instituciones reorganicen los espacios, tiempos y agrupamientos, “entendiendo que la(s) discapacidad(es) no deberían ser un motivo de exclusión. Además, quienes forman parte de los centros regulares, deben trabajar para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, porque es su responsabilidad, la enseñanza” (Schewe: 2017, p.60).

En este contexto, la propuesta de la educación inclusiva (Ainscow: 2001; Slee: 2011), radica en la eliminación de las barreras, para el acceso de todos los estudiantes, garantizando el derecho a la educación.

Metodología

Este estudio se realiza triangulando técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas se emplean en el estudio demográfico y en el resto de las temáticas apelamos a diversas técnicas cualitativas para todos los objetivos. Entre las utilizadas hasta el momento señalamos que para el análisis de documentos se utilizará el Análisis de contenido. Además se realizaron entrevistas y, finalmente, el empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores.

Avances

El punto de partida fue la realización de una compilación de todas las normativas vigentes (legislaciones a nivel internacional, nacional y provincial), que aseguran a estas poblaciones el acceso a la educación superior. Luego procedimos con el desarrollo de un trabajo similar pero en relación a los programas de acción afirmativa destinados a acompañar a estos estudiantes en su inserción al sistema educativo superior que se desarrollan dentro de la UNaM. Actualmente nos encontramos en el proceso de análisis de las entrevistas a actores importantes, tomados como informantes claves para nuestra investigación.

Algunos elementos comunes a toda la población en estudio en relación a programas que promuevan inclusión:

- Distancia o diferencia entre lo establecido en los estatutos respecto a la inclusión como un ideal y la realidad observada en la práctica.
- La falta de políticas sostenidas. Los pueblos indígenas, comparten la situación con los extranjeros, la revisión de la documentación y el análisis de las entrevistas, rescatamos que no se registra la propuesta y desarrollo de una política específica. Esto no se verifica para las poblaciones de los sectores populares, para los que son numerosas las propuestas de programas. No así, su continuidad en el tiempo.

En relación a la consideración de la inclusión:

- Evidencia de una comprensión múltiple de significado de la inclusión tanto para el ingreso, como para el acompañamiento para la permanencia y egreso, mayormente establecidos sobre la base de la visión y voluntad individual (desarrolladas por parte de los docentes de las carreras de Antropología y Licenciatura en Trabajo Social que son las que tienen una mayor convocatoria respecto de éstas poblaciones) del docente y compañeros que funcionan medianamente en la práctica pero no como una propuesta integral.
- Respuestas/adaptaciones personalizadas y aleatorias que responden a la comprensión individual de los docentes o colectivamente a nivel de los departamentos de las diferentes carreras a medida en que estas poblaciones se hacen presentes en las aulas.

- Se evidencia una dificultad en cuanto a la garantía de la permanencia y egreso, mayormente explicada por la diversidad en relación a la calidad de formación con la que ingresan. Situación que se refuerza por la falta de comprensión de compañeros y docentes.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (comp). *La Educación Intercultural Bi-lingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). En *Educação em Revista* 34 (3), 1-26.
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) (2008). *Declaración Final*. Cartagena de Indias
- Gill, M, R. (2014). Políticas de Inclusión en la Educación Superior: Prácticas y Actores en Argentina. En Miranda, E. (coord.) (2015). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región*. Córdoba: Narvaja.
- Gorosito Kramer, A. (2010). El problema de la diversidad en contextos de hegemonía cultural. En: *Congreso de Educación e Interculturalidad: Educar (nos) en y para la diversidad*. Posadas: Universitaria.
- Ley N°26.206. *Ley de Educación Nacional*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Mato, D. (coord.) (2016). *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Núñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones. Argentina. En *Textos & Debates*, 21, 59-74.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cermi.
- Rinesi, E., (2014). Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. En Miranda, E. (coord) *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la región*. Córdoba: Narvaja.
- Schewe, L. (2017). Discapacidad, Educación Especial y Educación Inclusiva. Reflexiones necesarias/Disability, Special Education & Inclusive Education. En *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* 5 (1), 59- 64.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

UNESCO, (2006). *Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*.