

revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 11 / Enero-Junio 2022 / ISSN 2422-6459



- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martínez (UNMDP)

Evaluatorxs en el presente número:

Luciana Berengeno, Eduardo Devoto, Laura Colombo, David Bressan, Paula Duhalde, Pablo Migliorata, María Eugenia Degiampietro, Jorge Diez, Nora Bustos, María Concepción Galluzzi, Andrea Bustamante, María Marta Ulzurruín, Jonathan Aguirre, Luciana Salandro, Débora García, Paula Gambino, Francisco Ramallo, Mariana Cuesta.

coordinadores del Dossier:

Pablo Migliorata, Sebastián Trueba y Federico Ayciriet.

Arte:

Colectivo *Señales de Orgullo*
@senialesdeorgullo
@marchaorgullomdp
Mar del Plata - Provincia de Buenos Aires (ARG).

Imagen de tapa: *Señales de Orgullo* escoltan el recorrido de la 15° Marcha del Orgullo en Mar del Plata. De aquí en adelante nos acompañarán en la construcción de una ciudad que incluya amorosamente a todas las personas que la habiten.

Mar del Plata (ARG) - 11 de diciembre de 2021.

Fotografía:

Camila Rodríguez Carboni - IG: @cmibing
Marcelo Nuñez - IG: @marcelonunez0



Las Señales de Orgullo LGBTIQ+ y TRANS intervienen el frente de la Comisaría donde muchas personas de la comunidad LGBTIQ+ fueron hostigadas

Fotografía: Marcelo Nuñez

- EDITORIAL -

Más allá del umbral

Es difícil plantear que estamos en un escenario pospandémico. Los significantes para nombrar lo vivido se desbordan hasta reducirse a eufemismos en los que quedamos atrapados en un vano intento por interpretar qué nos pasó, dónde estamos hoy y hacia dónde queremos y podemos ir.

Dice Bifo Berardi (2020) que lo que ha ocurrido en los últimos dos años es una “profunda laceración del sentido del hacer, del producir y del vivir” (p. 160), Entre huellas y cicatrices empezamos a sentirnos en condiciones de levantar la vista procurando reconocer posibles horizontes, volver la vista hacia lo ocurrido e imaginar posibles rumbos por construir(nos).

Este undécimo número de entramados trabaja sobre búsquedas humildes pero no por eso poco significativas. Se trata de una apuesta por habilitar miradas que desde diferentes enfoques e inaugurando direccionalidades diversas se ubican “en el umbral” y ofrecen perspectivas desde las cuales pensar las urdimbres que tejen la relación entre educación, cultura y sociedad en este escenario de presencialidades, mediaciones y permisibilidades impensadas.

Los artículos, avances de investigación, relatos de experiencias y reseñas que se ofrecen componen una intersección de producciones originadas en contextos diversos que terminan por configurar una propuesta polifónica y con efecto expansivo. Celebramos este número como una oportunidad para el encuentro. En tiempos en los que todavía luchamos por recuperar los abrazos y perder el miedo a tocarnos, en tiempos en los que muchas de nuestras decisiones se delegan a tecnologías algorítmicas que no terminamos de comprender, “en tiempos egoístas y mezquinos” (celebrando los 30 años de “El amor después del amor”) creemos que apostar a recomponer la palabra, construir cercanía, reunir y poner en relación ideas, es un gesto que vale la pena.

Parte de ese desafío se asume en la inclusión del Dossier “Corporeidades Ampliadas”, coordinado por Pablo Migliorata, Sebastián Trueba y Federico Ayciriet, en el que se incluyen ocho artículos inmersivos que aportan relatos de experiencias, prismas, reflexiones, interrogantes y pistas para pensar qué se juega en relación con la corporeidad hoy. En comunión, los textos hilvanan una propuesta sensible que nos invita a pensar(nos) e identificar las certezas provisorias que necesitamos para continuar.

Las imágenes propuestas en esta edición forman parte del proyecto de intervención artística “Señales de Orgullo”. Los registros de la iniciativa artística fueron realizados por Camila Rodríguez Carboni y Marcelo Nuñez.

Para cerrar esta editorial, les contamos con alegría que este año “Entramados: Educación y Sociedad” fue incluida en “DOAJ (Directory of Open Access Journals)” y en “Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas” dependiente del CAICYT-CONICET. Creemos que esto implica un reconocimiento a la trayectoria de esta publicación y al esfuerzo que

- EDITORIAL -

conlleva el proceso de elaboración de cada número, pero consideramos que es fundamentalmente una reivindicación y una celebración del aporte que realizan ustedes, quienes confían en la revista enviando artículos o leyéndolos.

Para ustedes, animándonos a traspasar el umbral y dar los primeros pasos en estos tiempos convulsionados, angustiantes, pero también excitantes y de potencial creativo, nuestro agradecimiento y la invitación a recorrer las siguientes páginas.

Lic. Federico Ayciriet

Secretario de la Revista Entramados: Educación y Sociedad.

Referencias bibliográficas:

Berardi, F. (2020). El umbral. Crónicas y meditaciones. Tinta Limón.

- DOSSIER -

Apertura del Dossier “Corporeidades ampliadas”

La invitación a componer miradas ampliadas sobre la corporeidad nos coloca en el desafío estimulante de construir un criterio para la organización de estas producciones. La diversidad de perspectivas, intereses y derivaciones nos permite imaginar recorridos alternativos y alterativos que poco tienen que ver con itinerarios de lectura que puedan pensarse de forma lineal. La primera sugerencia en este sentido es leer el dossier trazando recorridos personales.

En cuanto a la disposición de los textos, sin intención de representar jerarquías entre las publicaciones, asumimos como criterio inicial para la presentación de los mismos un punto de partida que nos ubica en territorios que pueden resultar conocidos. Es así que ofrecemos en primer lugar un conversatorio en el que se dialoga sobre la relación entre corporeidad y educación donde se narra cómo nuevas miradas sobre lo corporal son incluidas en los Diseños Curriculares de la provincia de Buenos Aires. A partir de ahí, con intención manifiesta de expandir la mirada, vamos en busca de horizontes con otras fisonomías.

El segundo artículo es de Johan Stiven Arboleda Trochez, Stephania Hermann Agudelo y Kathryn Yesenia Caro Villalba y nos presentan desde Cali, Colombia, una investigación centrada en maestros universitarios de educación física y su interacción corporal en tiempos de pandemia. El escrito plantea una desterritorialización del cuerpo y analiza el modo en que la mediación del “Ambiente Virtual de Aprendizaje” (AVA) afectó la interacción corporal afectando el rol de los docentes del área. El trabajo invita a profundizar los aspectos que traen consigo la relación territorio-desterritorialización-reterritorialización en el marco del rol de los maestros universitarios de educación física.

El texto que continúa es una compilación de producciones escritas por estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes de la Universidad de Flores (UFLO), Buenos Aires, coordinado por el licenciado Jorge Gómez. En un ejercicio de reflexión, realizado durante la pandemia de 2020. Un grupo de profesoras y profesores de Educación Física exponen sus ideas desde un paradigma crítico sobre las prácticas corporales en condiciones particulares de confinamiento y distanciamiento social.

Siguiendo con este recorrido temático, Sebastian Trueba nos invita a tomar la metáfora del “multiverso” para pensar en mundos paralelos donde los conceptos operan de manera diferente en función de cada necesidad y de los propios contextos de acción. A partir de este planteo inicial el autor hace un análisis detallado y fundamentado de la implicancia que adquieren las distintas miradas sobre el cuerpo y la corporeidad y cómo cada una de esas posturas genera abordajes diferentes en el ámbito educativo. Concluye con una invitación a vivir otros universos posibles que amplíen las maneras de pensar los cuerpos y las corporeidades diversificando los marcos de acción.

- DOSSIER -

Otra mirada que propone este dossier es la de Rosa Castillo. A partir de la danza y en el marco de la cátedra Teoría de la Educación perteneciente a la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, problematiza la autora la experiencia corporal y subjetiva. A partir de la experiencia realizada con las y los futuros científicos sociales se exponen diálogos, rupturas y comparaciones sobre las aproximaciones que tuvieron las y los estudiantes en relación a la noción de cuerpo y su vínculo con el ser pedagogo.

Luego, Nicolás Braun plantea un interesante desafío: analizar las concepciones de cuerpo que subyacen a las prácticas de las artes marciales. Lo hace a partir de su trabajo de investigación que se encuentra en proceso. En su artículo, Braun presenta un pormenorizado análisis de los alcances de este tipo de prácticas en distintas partes del mundo, desde sus orígenes en los pueblos de Oriente al desarrollo de sus prácticas en el resto del mundo. Hay una construcción del cuerpo marcial con sus características específicas: la estética y eficiencia en las formas de combate, el cuidado personal y del otro y los estándares de humildad, respeto y bienestar general que son una marca de origen de estas prácticas.

Claudio Machín narra y analiza una experiencia realizada con niñas y niños con discapacidad en “Meta diversión”. Una experiencia recreativa, educativa y tecnológica en una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidad”. A partir de proponer un “safari virtual” el autor despliega un variado menú de conceptos referidos al área tecnológica utilizados con un fin lúdico y recreativo.

Finalmente, Catalina Pepi ofrece una aproximación antropológica a los dilemas del campo educativo respecto a la virtualización de los vínculos sociales y los desafíos en cuanto a la (trans)formación. En su escrito, presenta un trabajo de investigación cualitativo que desde un enfoque narrativo busca describir los principales desafíos y transformaciones en los procesos de virtualización de los vínculos sociales en el ámbito universitario a propósito de los desarrollos de las “nuevas tecnologías” y de la reciente coyuntura pandémica.

Renovamos la invitación a recorrer este dossier atravesado por temas de ingente actualidad. Los ensayos, narraciones de experiencias y avances de investigación nos brindan un variado panorama sobre cómo se está pensando hoy el tema de las corporeidades en el campo de la educación y la sociedad, en el particular momento histórico que nos toca transitar.

Dr. Sebastian Trueba
Lic. Pablo Migliorata
Lic. Federico Ayciriet
Coordinadores



Señal de Orgullo LGBTQ+ en el recorrido de la Marcha del Orgullo en Mar del Plata

Fotografía: Camila Rodríguez Carboni

Conversatorio con Silvia Ferrari¹ y Jorge Gómez²

Coordinador de la charla: **Pablo Migliorata**³

El objetivo de este conversatorio es conocer acerca de por qué los conceptos referidos a la corporeidad y la motricidad se convirtieron en ejes de la organización de los contenidos de la materia Educación Física en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Consideramos que es importante historizar y reflexionar sobre cómo estos marcos teóricos favorecieron nuevos abordajes de la disciplina. Y cómo se propusieron hacer una Educación Física más participativa y ajustada a la perspectiva de derecho a partir de propuestas de calidad y acordes a los intereses de las chicas y los chicos de nuestras escuelas.

Pablo Migliorata: Primeramente, quiero agradecerles, Silvia y Jorge, por haber aceptado realizar este conversatorio siendo ustedes dos figuras tan importantes en el desarrollo de la materia Educación Física en la Provincia de Buenos Aires.

Introduciéndonos ya en la temática, quería contarles que cuando trabajaba como profesor en la escuela primaria, empezaron a circular los conceptos de corporeidad y motricidad de la mano de los nuevos Diseños Curriculares allá por el dos mil seis o dos mil siete. Esto fue para mí algo nuevo ya que no lo había visto en mi formación inicial ni en mis primeros años de trabajo en los noventa.

Nos fuimos sorprendiendo y preguntándonos acerca de qué se trataba esto. Por eso me interesaba charlar con ustedes para analizar por qué ambos conceptos tomaron tanto vuelo en la disciplina y entiendo que ustedes fueron pioneros en la introducción del mismo en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. La primera pregunta es: ¿de dónde los tomaron y cómo trabajaron con estos conceptos?

Jorge Gómez: En el año 2001 ingresé al equipo de capacitación de la Dirección de Educación Física, en un grupo ya conformado de la mano de Jorge Ameal quien era el Director de Educación Física de la Provincia. En aquel momento, yo dictaba la cátedra Teoría de la Cultura Física en la Universidad de Flores y había empezado a conocer autores que nunca había visto ni escuchado. Uno de ellos se llama Manuel Sergio, un autor portugués, que en la década del 80 empezó a trabajar sobre la idea de crear una Ciencia de la Motricidad Humana, haciendo una ruptura paradigmática con la Educación Física. Según él, la Educación Física tradicional no estaba dando respuestas a la concepción de qué es lo corporal humano. Entonces empieza a trabajar sobre la idea de la motricidad humana como objeto de estudio. En sus trabajos cita a Merleau Ponty, que es el primer autor en hablar de la corporeidad humana en su libro Fenomenología de la Percepción, allá por el año 1945. Estas ideas me impactaron mucho porque yo ya estaba empezando a pensar de manera crítica esta manera de concebir al cuerpo como objeto, donde la Educación Física estaba centrada, desde una mirada biologicista, en el entrenamiento de las cualidades.

También, en las manifestaciones que hicieron referencia al disciplinamiento de los cuerpos y allí entró Foucault y toda la línea crítica. Llevé todas estas ideas al equipo de la Dirección de Educación Física de la Provincia que estaba trabajando en la elaboración de los nuevos diseños curriculares. El grupo se interesó, como buenas intelectuales que estaban buscando constantemente alternativas de crecimiento, y ahí empezamos a trabajar el concepto de corporeidad.

Lo que yo les transmití es que me interesaba que los conceptos de Manuel Sergio, que eran muy teóricos, pudieran llevarse a la realidad. En este aspecto, lo que yo venía sosteniendo era la necesidad de reemplazar el concepto de cuerpo como algo objetual. En este punto sostengo un debate con los académicos de la Universidad de la Plata quienes plantean el concepto de "Educación del cuerpo". En este debate afirmo que, en mi concepción, el cuerpo no es algo educable, quien se educa es el ser humano, en relación a su dimensión corporal, a su corporeidad, que es una dimensión sumamente compleja.

En la Dirección de Educación Física se interesaron por estas ideas, y las vincularon con el pensamiento complejo de Edgar Morin, sumándolas a los marcos teóricos con los que venían trabajando. Es decir, ver a un chico o una chica en la clase de Educación Física no como un cuerpo sino como un sujeto con una corporeidad compleja: emocional, social, expresiva, vincular, inteligente. Aquí aparece la subjetivación del cuerpo. Esa fue la idea que antes no estaba (y sigue no estando en mucha gente que trabaja actualmente en la Educación Física).

También vinculamos la corporeidad con el concepto de motricidad como manifestación del sujeto hacia el mundo. Así fue que comenzamos a trabajarlos para ver cómo le íbamos a dar forma curricular...

Silvia Ferrari: En aquella época, con Gladys Renzi y Nidia Corrales veníamos pensando desde el paradigma de la complejidad, y desde ese enfoque multirreferenciado, íbamos sumando aportes desde diversas corrientes teóricas, por ejemplo, la didáctica de lo grupal, la teoría cognitivista y los sociólogos críticos, por nombrar algunos. En eso andábamos cuando llega Jorge y trae estos conceptos que nos parecieron interesantísimos. Las perspectivas en las que estábamos trabajando, al entramarse con el concepto de corporeidad y el de motricidad, posibilitaron configurar una Educación Física renovada, con la mirada enfocada en las y los chicos que aprenden, con planteos didácticos que buscaban superar prácticas elitistas y de domesticación de los cuerpos. Para nosotros, era muy importante avanzar con esta nueva construcción curricular y el aporte de Jorge fue valiosísimo en el sentido de repensar el cuerpo, que, si bien ya lo veníamos trabajando, él le puso el "nombre" y el "apellido" con los conceptos: "corporeidad y motricidad".

Entonces, los abordajes didácticos que venían orientados en esa línea encontraron, desde este aporte una síntesis muy interesante. En ese momento hubo "profes" que no se llevaban bien con este concepto, mientras otras y otros decían que, si bien no conocían el concepto de corporeidad, siempre habían tenido en cuenta en las chicas y en los chicos cómo pensaban, si disfrutaban de la clase, que les interesaba, cómo se vinculaban. En consecuencia, lo que nosotros procuramos es encontrar esas herramientas teóricas que daban sustento a las mejores prácticas que teníamos en el campo. A las prácticas de aquellos que atendían a la corporeidad, a la diversidad, a la grupalidad, quizás no sabiendo de esos conceptos, pero que en su hacer cotidiano reflejaban haber reflexionado sobre lo que estas ideas representaban.

J. G.: Ahí aparece otro tema en el que el equipo estaba trabajando, que era el de situar en el centro del proceso educativo al sujeto de aprendizaje y no a la reproducción del sistema cultural de manifestaciones de la motricidad. Me refiero a las manifestaciones deportivas, lúdicas, gimnásticas, etc. Sobre este punto se produjo un debate muy interesante con otros colegas como Rodolfo Rozengardt, que viene de la línea de Valter Bracht y todo un grupo de investigadores que refieren a la educación corporal de movimiento. Si bien planteaban una enseñanza de la educación física con un enfoque más orientado a la cultura corporal, (sin que esto se tradujera en la reproducción de los discursos hegemónicos sobre el deporte), no focalizan en el sujeto.

Desde nuestra mirada de la corporeidad, nos propusimos pensar en los sujetos, en cada una de las chicas y chicos que van a una clase de Educación Física, donde aparece con fuerza el tema de atender a la diversidad y alojar a cada estudiante, en sus singularidades. Sobre estos puntos es donde el equipo comenzó a trabajar. Yo, al principio, traía esto como algo nuevo, pero Silvia, Nidia y Gladys ampliaron y fortalecieron lo didáctico, lo pedagógico. Así se generó un proceso de escritura que terminó en la definición de los tres ejes organizadores de los contenidos de Educación Física en el Diseño Curricular. El primero se llamó *Corporeidad y motricidad*. El segundo se denominó *Corporeidad y sociomotricidad*. Este concepto lo tomamos de Parlebas, un sociólogo funcionalista cuyo primer estudio fue hacer un trabajo sobre la estructura interna de los deportes, y se refiere a lo sociomotriz como las relaciones entre los jugadores dentro de un equipo. Nosotros lo sacamos de ese contexto limitado al análisis de los deportes y dijimos: este concepto de sociomotricidad se vincula con lo que viene trabajando el equipo sobre la grupalidad y lo grupal. Entonces, hablamos de una motricidad vinculante, que posibilita a las y los estudiantes comunicarse con sus pares, teniendo en cuenta las manifestaciones corpóreo motrices que se van produciendo en la clase e impactan en la grupalidad.

Por último, nos quedaba el tercer eje. Aquí el tema de la relación de cada estudiante con el ambiente y la vida en la naturaleza. Y quedó muy bueno esto, porque es hoy uno de los grandes debates del ser humano, el contacto del sujeto con el medio ambiente. Volver a entender la importancia de educar en la relación con la naturaleza, dado que así como somos cuerpo somos parte del ambiente. De ahí que trabajamos en los cursos referidos a este eje -denominado Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente-, que las actividades no se redujeran a armar una carpa o hacer un fogón. Es contactar con la naturaleza, que el chico y la chica tengan la experiencia de un aprendizaje corporal, vivo... Yo siempre dije que se trataba de contactar el propio cuerpo con el cuerpo de la naturaleza: con el aire, con el viento, con el barro... Y de esta forma, el concepto de corporeidad nos dio pie a construir esta estructura curricular

P. M.: Es muy interesante como todo esto que están contando se manifestaba en los "profes" que trabajábamos en los patios. Cómo pudimos ponerle "nombre" y marco teórico a cosas que muchas y muchos ya veníamos haciendo y que incluso algunas veces nos sentíamos "culposos" porque lo nuestro se alejaba bastante de las prácticas tradicionales.

Lo que te pregunto Silvia, es cómo tomaron estos desarrollos otras provincias, porque tengo entendido que no todos estaban de acuerdo con esta mirada...

S. F.: Recuerdo que esta perspectiva fue bien recibida en varias provincias que solicitaban nuestros documentos curriculares, normativas y en algunos casos asesoramiento.

En realidad, en nuestra provincia ya se venía de un Diseño Curricular anterior con un enfoque centrado en el sujeto, donde se procuraba la formación integral. Lo que trabajamos cuando Jorge se incorporó al equipo era pensar qué dimensiones se ponen en juego cuando un chico o una chica despliegan su corporeidad y motricidad. Entonces ahí aparecieron estos tres ejes: en relación a sí mismos, en relación a los otros y en relación a un ambiente del que todos somos parte, como explicaba Jorge. Era necesario entonces que desde las estrategias de enseñanza y las consignas de actividades se las y los invitase a pensar, a imaginar, a explorar, a jugar, a tomar decisiones, a opinar, entre otros aspectos.

Entonces, si bien ya había una experiencia previa, el Diseño vigente presenta un salto importante, porque empieza a plantear con mayor claridad algunas corrientes teóricas como, por ejemplo, los conceptos de corporeidad y motricidad. También aparecen otros elementos estructurantes de la perspectiva del enfoque curricular que retoman las mejores prácticas, pero también dan cuenta de una apuesta hacia adelante para la mejora de las prácticas.

Una Educación Física humanista, social crítica, pedagógica...con una centralidad puesta en las chicas y los chicos, sus perspectivas, intereses y necesidades. Con una concepción de contenidos como mediadores socioculturales. Estas prácticas de la cultura, las diversas, las hegemónicas, las alternativas, las emergentes, es decir, el conjunto de prácticas corporales es tomado desde la Educación Física, mediante un proceso de transposición didáctica, convertido en contenidos a enseñar, luego en proyectos, para incidir en la formación corporal y motriz.

Hay en esto una tensión entre dos lógicas que en realidad se entrelazan cuando planteamos al interior de los ejes organizadores saberes que refieren a la cultura corporal. A veces una lectura distorsionada del enfoque, le ha asignado un sesgo subjetivista como crítica a nuestra propuesta. Sin embargo, consideramos que nosotros tomamos una posición frente a la enseñanza que consiste en tener en cuenta a las chicas y los chicos de la clase y luego, por supuesto, en esa enseñanza, en esa constitución de la corporeidad y la motricidad, van apropiándose de elementos de la cultura corporal que son los elementos valiosos de la cultura que se van transmitiendo de generación en generación junto con otras prácticas emergentes que van surgiendo e integrándose al campo.

J. G.: Yo creo que hoy en día el tema de la pandemia definió algunas cosas un poco más. Hace un rato mencionábamos el tema de lo ideológico y filosófico, es decir que acá hay una lucha de poder. Tenemos funcionarios que tendrían que sostener estos diseños curriculares, esta concepción basada en el sujeto, con una mirada sobre lo social, integradora. Pero en realidad muchos de ellos están centrados sobre el deporte, en la reproducción deportiva, en la competición, en seguir reproduciendo el modelo que impone el sistema deportivo como entidad pregnante y hegemónica. Igualmente, con las gimnasias, vistas desde la lógica del consumo, cuando en realidad deberían ser en la escuela los medios para el redescubrimiento de lo corporal, de la aceptación de las diferencias corporales, de ayudar a construir los valores que hacen a lo corporal. Cabe decir que no abandonamos cuestiones sobre cómo mejorar la fuerza o las diferentes capacidades motrices, pero desde una lógica diferente. No desde la imposición o la venta de productos del *fitness*, por ejemplo.

Hoy esas lógicas siguen lamentablemente en tensión. Es una lucha permanente. La pandemia dejó en evidencia que el sistema de reproducción deportiva necesita la cancha, el gimnasio, el vestuario... y cuando los chicos y chicas tuvieron que quedarse en la casa ¿qué funcionó? Bueno...

el reencuentro con lo corporal propio, con el amiguito, con el hermano en la casa. El juego con la familia, el juego puesto desde el lugar de lo sociomotriz, pero lo sociomotriz profundo, cotidiano inmediato, donde el profesor colaboraba en generar espacios.

Tenemos experiencias lindísimas al respecto y seguimos trabajando en la Universidad de Flores, pensando en estas cosas. Entonces, volviendo al concepto de corporeidad, hoy muchas provincias tienen sus diseños curriculares basadas en el concepto de corporeidad, pero se encuentran con la oposición de aquellos que no quieren salir de que la clase de Educación Física sirve para aprender handball, vóleibol o fútbol, cuando vemos que la corporeidad humana tiene una riqueza tan grande... el sujeto necesita de tantas experiencias distintas...pero bueno ...son cuestiones de poder donde la cultura corporal pregnante se convierte en objeto de poder. Cuando nosotros gestamos esta concepción también pusimos una posición ideológica y política en juego...

P. M.: Justamente por eso funcionó como ruptura... es un concepto que tiene mucha profundidad. En la experiencia de los profesados de educación superior (primaria inicial y especial) existe la materia "Corporeidad y motricidad". Estas ideas produjeron una ruptura en las maneras de ver el cuerpo en la escuela...es muy interesante el fenómeno que se generó a partir de estas materias...

S. F.: En esto ideológico fuerte apareció en el proceso de escritura del diseño una cuestión clave que fue el enfoque de derechos, un enfoque desde el que se concibe a cada chico, cada chica con derecho a su constitución corporal, con derecho al despliegue de su motricidad, en las formas en que cada quien la vaya pudiendo configurar y no en la reproducción de prácticas corporales, que muchas veces funcionaron como un "pensamiento único", en la gimnasia o en el deporte, ofreciéndose una sola expresión de la gimnasia o un solo deporte. Entonces, afirmamos que el derecho a la Educación Física se ejerce cuando las chicas y los chicos constituyen su corporeidad y motricidad y en ese proceso van recorriendo un campo variado de prácticas corporales, ludomotrices, gimnásticas, expresivas, de vinculación con el ambiente natural, deportivas, con opciones que se llevan para incluir en sus proyectos de vida.

J. G.: Me acuerdo de una experiencia muy linda que tuvimos en una reunión de inspectores en que estábamos con estos temas dando vueltas. Uno de mis hijos, que estudiaba Educación Física, me había preguntado: ¿por qué tenemos que obligar a los alumnos del secundario a que mejoren su fuerza, mejoren los parámetros de resistencia, mejoren la movilidad articular? ¿y si no quieren? Esa pregunta me generó un *shock* importante porque la mayoría sigue insistiendo en tomar los test famosos y sobre los test les decimos a los/as estudiantes: "- tenés que mejorar un tanto por ciento para aprobar la materia-". Entonces lo planteé en la reunión de inspectores, que eran todos docentes y tenían un recorrido en la disciplina y se generó un debate interesantísimo.

Acordaron que lo que tiene que enseñar una profesora o un profesor de Educación Física es cómo se trabaja la fuerza, cómo se trabaja la resistencia, para que el sujeto tenga las herramientas y cuando quiera o le interese lo pueda hacer sin depender de nadie. Ahí aparece el tema de la emancipación. Hoy, justamente, está muy en boga la pedagogía de la emancipación. Estas cuestiones entran todas en juego y este aporte que surgió en Portugal con Manuel Sergio, con su desarrollo de la Ciencias de la Motricidad Humana, comenzó a tener su vuelo y sus cambios, como todo. Yo, hoy mismo cambiaría bastantes cosas del Diseño Curricular de los dos mil seis. Estamos ya en el dos mil veintidós...

P. M.: Aprovecho para introducir el último tema en esta charla y les planteo un interrogante acerca de los medios tecnológicos que con la pandemia explotaron, y la comunicación a distancia como lo estamos haciendo en este conversatorio (vía Zoom) ¿Cómo jugó esta corporeidad en este contexto de lo virtual?

S. F.: Considero que los docentes y las docentes de Educación física hemos aprendido mucho en este tiempo de pandemia. Un retorno sobre la disponibilidad de sí mismo, sobre la conciencia corporal, la importancia del trabajo con el otro y con la otra, las actividades y los juegos con las familias...

Me parece que en los momentos de confinamiento hubo que echar mano a las herramientas tecnológicas... y aprender a usarlas. Cuando pudo disponerse de esas herramientas, si bien no reemplazan la presencialidad, fue posible recorrer nuevos caminos en la didáctica de la Educación Física, muchas veces desconocidos. Entonces empezaron a aparecer algunas prácticas corporales introyectivas que quizás estaban relegadas o sólo se desplegaban en algunos ámbitos y no en otros, prácticas referidas a la motricidad expresiva en propuestas que se articulaban con otras materias, diferentes juegos.

Hubo también prácticas corporales que en las restricciones que impuso el confinamiento se abordaban a partir de la dimensión conceptual, mediante una enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor. Y otras, lúdicas, expresivas, gimnásticas, cuyo abordaje se realizó a partir de imágenes, melodías, videos, entre otros recursos que se pudieron poner a disposición. Pero insisto, creo que este tiempo nos llevó y posibilitó un retorno sobre nuestro campo y la revisión de las propuestas de enseñanza. También el trabajo articulado con otras materias, acrecentó el reconocimiento desde otras áreas por el aporte formativo que podía ofrecer la Educación Física.

J. G.: Yo creo que el problema en definitiva es didáctico. Los medios van cambiando, las herramientas van cambiando, pero fundamentalmente tiene que cambiar el sentido. Si yo tengo una Educación Física con un sentido de reproducción cultural, de una cultura prefijada por algunos que quieren controlar, dominar, ser hegemónicos en sus manifestaciones, la pedagogía y la didáctica es una: la didáctica de enseñar dirigiendo, conduciendo con poca participación del alumnado. Si yo creo en la emancipación del sujeto, trabajar la creatividad, que las y los estudiantes puedan inventar juegos, tengo que cambiar la didáctica y eso vemos que no está cambiando demasiado en los Profesorados y en los Institutos. Es decir, tenemos ya un buen discurso en lo teórico, en la conceptualización de la dimensión corporal compleja.

También sobre el tema de la diversidad, de género, lo de la ESI está muy presente, pero cuando vamos a las canchas o a los patios nos encontramos con algunas prácticas similares a las de hace cincuenta años. Yo creo que la clave de hoy es dar la posibilidad de una Educación Física que facilite el entenderse y comprenderse a sí mismo y a las y los otros, desde una didáctica que favorezca la creatividad, el intercambio, la búsqueda y no la respuesta preestablecida.

P. M.: Bueno vamos a ir cerrando este encuentro, agradeciendo la amabilidad de haber compartido esta charla. Seguramente les resultará muy interesante lo desarrollado en este conversatorio a las y los docentes de Educación Física y de otras áreas también para comprender mejor cómo se gestó el marco conceptual de los Diseños Curriculares que aún hoy siguen incidiendo en nuestras prácticas de enseñanza... ¡Gracias!

Notas

¹ Silvia C. Ferrari es Profesora de Educación Física, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. (UBA) Magister en Formación de Formadores (UBA). Experto Universitario en entornos virtuales de aprendizaje. Profesora de Educación Física en escuelas de educación inicial, primaria y secundaria y en el CEF. Se desempeñó como Inspectora de enseñanza y luego como Asesora en la Dirección de Educación Física, en el área de Capacitación y currículum. Coordina el equipo de especialistas de Educación Física (GOC) y es Coordinadora del Equipo de Capacitación de Educación Física de nivel medio (EM). Coautora de *La formación docente en Educación física, perspectivas y prospectiva*, CEPA. *Educación Física: La capacitación de capacitadores, desafíos y propuestas*, *Diseños curriculares de Educación Física*, *Propuestas curriculares y documentos en CABA y la DGCYE*. Profesora de Didáctica de 3º año en el Profesorado de Ed. física del Colegio Ward.

² Jorge R. Gómez es Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de Ciencias Empresariales. 2010. Licenciado en Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores. 1997. Profesor Nacional de Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Belgrano". 1965. Se desempeñó como: Vicerrector del Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique R. Brest". (1977/1979). Fue Decano de la Facultad de Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Flores, (1995-2018) y Decano Emérito de Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores. (2018). Coordinador de los programas de Capacitación Docente y Deporte para Todos, Programa Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, dependiente de la Dirección Nacional de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1992-1996) Representante Argentino ante el Programa CIGEP-UNESCO de Deporte para Todos en América Latina. (1992-1996). Integrante del Equipo de Capacitación Docente de la Dirección de Educación Física, Secretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2000 -2011). Entre sus publicaciones se encuentra *La educación física en la primera infancia*, *La educación física en el nivel primario*, *Juego y movimiento en el jardín de infantes*, *Educación Física y Adolescencia*, *Juego y motricidad*. *Educación Inicial* y *La formación docente en Educación Física*.

³ Pablo Migliorata es Profesor de Educación Física, Licenciado en Actividad Física y Deportes por la UFLO, Diplomado en Currículum y prácticas educativas en contexto por FLACSO y Maestrando en Práctica Docente por la Universidad de Rosario. En cuanto a lo laboral hizo un largo recorrido por el nivel primario en Provincia de Buenos Aires, Capacitación Docente y actualmente en diferentes Profesorados del Nivel Superior. Asimismo, es autor de diferentes publicaciones bibliográficas. pmigliorata@yahoo.com.ar



Las sesenta banderas LGBTQ+ en mosaico fueron realizadas con el método doble directo: las artistas las realizaron en sus talleres sobre una malla de fibra de vidrio, según diseño de Victoria Carboni adaptable a los postes de alumbrado

Cuerpo desterritorializado: una mirada hacia el rol del maestro universitario de educación física y la interacción corporal en tiempos de pandemia (Covid-19)

Deterritorialized body: A look at the role of physical education teacher in the university and body interaction during the pandemic (Covid-19)

Johan Stiven Arboleda Trochez¹
Stephania Hermann Agudelo²
Kathryn Yesenia Caro Villalba³

Resumen

La presente investigación se suscribe en el marco del Semillero de Investigación en Pedagogía Infantil SIPI, Facultad de Educación a Distancia y Virtual, *Institución Universitaria Antonio José Camacho*, Cali, Colombia. La aparición y propagación del virus Covid-19 hizo que la educación tuviera que trasladarse a un nuevo territorio denominado Ambiente Virtual de Aprendizaje, circunstancia que lleva al análisis del rol del maestro universitario de educación física y el lugar de la interacción corporal en el acto educativo, suscitando la desterritorialización del cuerpo sin una aparente reterritorialización. Para tal fin, fue necesario la aplicación del método hermenéutico-dialéctico (Gurdián-Fernández, 2007), con lo cual se logró triangular las voces y experiencias de tres maestros universitarios de educación física del Meta, Antioquia y Valle del Cauca.

Palabras clave: rol del maestro universitario; interacción corporal; educación física; cuerpo; ambiente virtual de aprendizaje; desterritorialización; reterritorialización.

Summary

The appearance and spread of Covid-19 caused a huge movement of the education to a new territory called Virtual learning environment, a circumstance that leads to the analysis of the Physical education university teacher's role and the place of body interaction in the educational act, provoking the deterritorialization of the body without an apparent reterritorialization. For this purpose, it was necessary to apply the hermeneutical-dialectical method (Gurdián-Fernández, 2007), thanks to this, it was possible to triangulate the voices and experiences of three physical education university teachers from Meta, Antioquia and Valley of Cauca.

Keywords: role of the university teacher; body interaction; physical education; body; virtual learning environment; deterritorialization; reterritorialization.

Introducción

El problema de esta investigación se enmarca en la aparición de un nuevo virus denominado SARS-CoV-2 (Covid-19), el cual fue denominado como pandemia por la OMS debido a los altos índices de contagio que afectaron y generaron el estado de emergencia en varios países. En el caso de Colombia, para la prevención, contención y mitigación del contagio, el presidente Iván Duque Márquez a través de una alocución decretó el inicio del Aislamiento Preventivo Obligatorio en Colombia o cuarentena, que comenzó a regir el día 25 de marzo del año en mención. En este sentido, los medios de interacción social eminentemente transversalizados por la presencialidad tuvieron que adaptarse a la nueva realidad; la Educación no es un caso aislado, en tanto todas las Instituciones Educativas en los diferentes niveles de formación del país (Educación Inicial, Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, Media y Superior) se vieron en la obligación de ajustar sus metodologías, optando la mayoría por la implementación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como una alternativa para continuar con los procesos formativos.

En el contexto de la Educación Superior, tanto educandos como maestros son partícipes de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los AVA; esto, de forma particular, puede llevar al sujeto educador a cuestionar el rol del maestro universitario y la interacción corporal, puesto que la práctica educativa virtual puede conmovir, generar nueva experiencia y dar lugar a las afecciones en el cuerpo como lenguaje de expresión.

El sector educativo ha asignado a la Educación Física la función o rol fundamental de educar el cuerpo, pero el maestro de este ámbito disciplinar puede carecer en su formación del saber sobre el cuerpo en perspectiva y significación pedagógica, puesto que ha sido formado con predominancia en tendencias reproduccionistas, reduccionistas, mecanicistas, biologicistas, competitivas y dualistas sobre el cuerpo. Lo anterior conduce a que el papel educativo del maestro de Educación Física se distorsione y se reduzca al de un profesor que entrena, modela, controla, prescribe y moldea cuerpos (Gallo y Martínez, 2015).

En palabras de Le Breton, “pensar el cuerpo es pensar el mundo”, es decir, una forma particular de pensar, sentir y actuar ante el mundo situado en lo corpóreo. Consideremos que el efecto de educar en tiempos de pandemia requiere cuerpos decididos, atentos a lo relevante sin juicio, propicios a la creación abandonando pretensiones de control, de la técnica, de la modelación, en una apuesta “por la relación del sujeto con el mundo, con cierta invitación al encargo de sí, a no conservarnos idénticos porque si nos pensamos como una identidad fija e inmutable no podríamos decir que gracias a la educación nos agrietamos” (Gallo, 2013, p. 98).

Desde esta investigación se busca identificar, interpretar y reflexionar sobre rol del maestro universitario de educación física y la interacción corporal en tiempos de pandemia desde los AVA; en tal sentido, es necesario analizar el cuerpo del maestro universitario de educación física considerando que se han generado y propuesto nuevas concepciones vanguardistas sobre la mirada del cuerpo, que discurren en una perspectiva antropológica-fenomenológica que resignifica el concepto de cuerpo, el cual ha estado sesgado en una mirada del cuerpo dualista que responde a términos de “organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo, optimización y disciplinamiento” (Gallo, 2009, p. 233).

Reconocer el cuerpo desde una mirada más amplia permite tener una relación con la educación corporal y no necesariamente física, marcada por el reconocimiento de este desde una perspectiva anatómica, fisiológica y morfológica. Por otro lado, la educación corporal permite el despliegue de potencias, la vivencia corporal, así como descubrir modos de ser y estar. En tanto, lo corporal da un giro a favor de la educación sensible, en la cual nuestro cuerpo es el medio de las posibilidades, es decir, "lo corporal es el lugar en que somos; por ello, desde lo corporal, puedo ver la naturaleza del hombre como organismo y, a la vez, como cuerpo sensitivo y animado" (Gallo, 2009, p. 233). Conforme a lo expresado, mediante esta investigación se pretende analizar el rol del maestro universitario de educación física y la interacción corporal en tiempos de pandemia (Covid-19) desde los AVA.

Hallazgos

En el desarrollo de los hallazgos se contemplaron las siguientes categorías preliminares: *Rol del Maestro Universitario de Educación Física en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)*, *Interacción Corporal* y como categoría emergente *Cuerpo Desterritorializado*.

En la primera categoría, uno de los maestros entrevistados se refiere al *Rol del Maestro Universitario de Educación Física* desde la formación disciplinar del mismo, en tanto reconoce lo que debe *ser* un maestro de educación física: "Yo creo que el profesor de educación física, si uno se pone a revisar detenidamente, tiene que ver con la formación integral, tiene que ver con la formación de una perspectiva crítica, capaz de poder problematizar y comprender el mundo y, si se puede aún más, transformarlo" (MUE1).

En este sentido, el mismo maestro entrevistado hace referencia a la formación que ha recibido el maestro universitario de educación física para enfrentar y posicionarse en los AVA: "Todo ese acervo conceptual de los AVA, POA, mejor dicho, del E-learning, de todo ese asunto suficientemente ilustrado en la teoría, pues no lo teníamos apropiado, no lo teníamos encarnado, no lo poníamos en práctica" (MUE1). Lo anterior ha derivado en que el maestro dude de su rol frente a los AVA; en palabras de una maestra entrevistada: "el problema es que ninguno somos nativos de la educación virtual" (MUE2).

Lo expresado por los maestros entrevistados demuestra una fractura en el rol del maestro universitario de educación física en los AVA, puesto que estar en estos ambientes ha alimentado el imaginario en el que el rol del maestro de educación física está centrado en la práctica y no desde un conjunto solidario entre teoría-práctica. De hecho, así lo reconoce uno de los maestros entrevistados: "Nos falta mejorar en ese aspecto, ya sea en sustentar el aspecto teórico en nuestra asignatura, entonces, esto frente a la virtualidad se convierte en un reto, en establecer que nuestra asignatura es práctica, pero pues también hay asuntos teóricos y eso con nos conlleva a ciertos cambios frente a la enseñanza" (MUE3)

En esta perspectiva puede observarse que desde el rol de maestro universitario de educación física pueden pensarse nuevas formas de enseñanza, donde se problematice el rol del maestro universitario y el contexto actual. De ahí que una de las maestras entrevistadas señale lo siguiente:

Estoy intentando poner ahora en el nuevo trabajo con los nuevos semestres lo que tiene que ver con pensarnos más desde los temas que trabajamos nosotros en nuestro contexto suramericano desde la pedagogía crítica, desde ser capaz de pensar en nuestros propios problemas desde los temas que trabajamos, eso para mí son ventajas, porque nosotros deberíamos estar trabajando con los estudiantes y darles herramientas para que eso sea un ejercicio práctico para pensar y resolver situaciones de la vida. Si yo tuviera un poder de cambiar algo desde el aprendizaje virtual, le quitaría menos poder a los maestros y se los daría a los estudiantes. (MUE2)

Como cierre para la primera categoría, uno de los maestros hace un llamado a revitalizar el rol del maestro universitario de educación física en los AVA:

Un maestro universitario antes que nada debe plantearse interrogantes alrededor de estos elementos: ¿Cuál es su compromiso pedagógico?, ¿Cuál es su responsabilidad ética y política frente a la formación del sujeto?, ¿De qué forma él va a entregarse en el hecho pedagógico en las relaciones educativas ante su estudiante?, ¿Cómo se va a mostrar?, ¿Cómo va a exponer?, ¿Cómo va a poner su cuerpo en esa relación?, ¿Cuál va a ser ese sello o esa huella que va a dejar en el estudiante?. (MUE1)

En la segunda categoría, uno de los maestros entrevistados reconoce a la *Interacción Corporal* como un encuentro entre dos cuerpos, dicho encuentro se ha visto afectado por el contexto actual de los ambientes virtuales de aprendizaje. El maestro menciona que:

La interacción corporal, por supuesto, hace referencia a un cuerpo a cuerpo, por lo menos en términos tanto simbólicos como somáticos. Entonces, a mi modo de ver, sí afecta, pero pueden encontrarse como otras rutas de interacción que no necesariamente pasen por lo fisiológico. (MUE1)

Así mismo se aprecia cómo la interacción corporal hace necesaria la presencia del otro cuerpo; en palabras de otro entrevistado, la interacción corporal convoca a “ese ser humano que se acerca al otro y que le posibilita al otro la cercanía” (MUE2).

En contraste con lo anterior, uno de los maestros entrevistados menciona que los AVA no permiten la interacción corporal entre maestro-educando:

Yo siento que la virtualidad me ha cohibido de la interacción directa que establece con el estudiante y tener a primera mano las sensaciones de ellos frente al aprendizaje. Eso me parece demasiado fuerte y considero que la virtualidad no me permite eso. Y me parece necesaria la presencialidad en cuestión de aprender a aprender a enseñar. (MUE3)

Para uno de los participantes entrevistados también se evidencia la poca interacción corporal en los AVA, por el espacio en el que se encuentran:

La universalidad del pensamiento se forma en la interacción, siento que acá se complica porque los chicos terminan su clase y están en su casa. Porque yo diría que un alto porcentaje no interactúan y cuando digo interactúan es el valor del cuerpo de encontrarse, de conversar, efectivamente conversar, como podría pasar en la universidad. (MUE2)

Sin embargo, otro maestro entrevistado, desde el rol como maestro universitario de educación física, pretende que la interacción en los AVA sea lo más parecida a la interacción corporal:

Lo que trato de hacer es por lo menos a fuerza de voluntad tratar de que por lo menos podamos vernos los rostros, pueda ver yo los rostros de mis estudiantes, puede ver yo los gestos, pueda ver yo la mirada, pueda ver yo de alguna forma que hay una participación, que hay mejor una presencia viva a través de la pantalla, si bien, no es posible una presencia en tiempo real o en situ, por lo menos una presencia viva que, de alguna forma, pues no lo permiten del todo las frías pantallas, pero si la visibilidad de sus rostros. (MUE1)

De este modo, para otro de los maestros entrevistados se le hace imprescindible la interacción con las cámaras encendidas, puesto que:

Lo que más resalto es ver los rostros, en estos momentos uno le presta más atención a este aspecto porque no hay otra forma de establecer esa interacción con los demás, sino que los estudiantes puedan tener las cámaras prendidas y realmente yo soy muy observador frente a eso..., y veo sus gestos, entonces al leer ciertos gestos uno puede determinar cómo se está llevando la clase a cabo y qué estudiante puede que esté conectado y qué otro estudiante no. (MUE3)

Al respecto, uno de los maestros entrevistados señala que, cuando no hay cámaras encendidas, la interacción se torna en:

Una comunicación cortada. Es una comunicación donde el cuerpo está en la palabra y le dejamos toda la fuerza a que la palabra logre o se encargue de todo el cuerpo. Eso es lo que veo ahí, entonces siento que hace falta que en esa interactividad donde no hay visibilidad pues se necesita tener una palabra y voz como de locutor, entonces siento que se corta para mí, siento que hay corte. (MUE2)

Esta observación tiene relación con lo dicho por otro maestro, puesto que considera que cuando las cámaras no están encendidas: "El aspecto comunicativo es esencial: el tono de voz, la forma en cómo dialogas con ellos, la forma cómo te expresas o que le hablas a todos o a uno particular, eso me parece relevante" (MUE3).

Finalmente, para cerrar la categoría de la *Interacción Corporal*, es relevante como uno de los entrevistados enaltece la interacción corporal como articulador de la experiencia educativa: "Se pone mucho de relieve eso de la interacción corporal, porque el contacto, el tacto, más que la táctica debe ser, digamos, uno los elementos centrales para la experiencia educativa" (MUE1).

De la categoría *Rol del Maestro Universitario de Educación Física en los AVA* y la categoría *Interacción Corporal* emerge la categoría del *Cuerpo Desterritorializado*. Se puede encontrar que los maestros entrevistados mencionan, en primera instancia, la desterritorialización del cuerpo desde la transición de la presencialidad a la virtualidad, por lo que uno de los maestros considera que:

El cuerpo ha sido desplazado de una realidad haciendo tránsito hacia otra y cuando uno se toma estas cosas en serio sobre la educación y la pedagogía, pues no siente lo mismo

que otros maestros [...] Yo creo que de alguna forma la virtualidad ha generado algún tipo de desasosiego, como de desesperanza, como de nostalgia. (MUE1)

En este sentido, la desterritorialización del cuerpo hace que uno de los maestros universitarios añore el anterior ambiente del que fue desterritorializado, como lo es la presencialidad, por lo cual manifiesta que:

La presencia indudablemente de alguna forma me completa o define el horizonte de lo que yo quiero hacer como maestro. Es como un estado de completitud que me brinda la presencia del otro. Pero también puedo decir que es un estado de incertidumbre, un estado de vacío permanente el hecho de que esté el otro, porque son preguntas permanentes que se entrecruzan en la existencia tanto del otro, como de mí. (MUE1)

De manera semejante, este maestro universitario hace una crítica al nuevo ambiente en el que fue inserto, la virtualidad, haciendo una diferenciación experiencial entre estos dos territorios:

Cuando tú estás, por ejemplo, en medio de una clase presencial, tú estableces con la mirada unos significados y unos sentidos cuando conversas en tu clase con tus estudiantes y esto la virtualidad no lo permite, porque la mirada aquí es al vacío, la mirada aquí en un computador atrás de una pantalla es a la nada, es a uno y es a todos y, a su vez, a la nada y a nadie. Mientras que en una clase presencial tu mirada va dirigida y transmite la confianza de la conversación y de la enseñanza. Para mí, por ejemplo, esa es una situación que ha significado pues como especie de crisis ontológica en términos de la formación profesional de los estudiantes de educación física. (MUE1)

De manera similar, otro maestro manifiesta cómo su cuerpo ha sido desterritorializado en la transición mencionada, desde su sentir:

Me dio ganas de llorar, me dio tristeza. Claro, es un giro fuerte, es un giro muy fuerte el que hemos tenido con esta pandemia en el marco de lo que era la educación y lo que hoy estamos haciendo [...] La presencia para mí es importantísima, la presencia con el otro y con la otra, tocar, abrazar, ver la sonrisa, sentir la energía del otro cuerpo, eso a mí me da mucha felicidad. Mientras que la ausencia del otro, por ejemplo, en las primeras clases virtual que tuve casi la cuelgo, se me encharcan los ojos, se me comprime el espíritu, me dan ganas de llorar y me da mucha tristeza. (MUE2)

Otro de los maestros entrevistados siente que su cuerpo ha sido desterritorializado, puesto que no siente un cuerpo cercano, ni que genera cercanías y no siente la misma conexión con sus estudiantes en la virtualidad a diferencia de la presencialidad, refiriendo que su cuerpo: "Lo siento como alejado porque no se puede mostrar, la interacción que se tiene con los estudiantes en la clase, el cuerpo no se puede mostrar [...] eso es algo que se ha perdido, o sea, establecer esa conexión que uno tiene desde la presencialidad con el estudiante" (MUE3). Podemos decir entonces que la desterritorialización afecta a los cuerpos y les otorga otros modos, como es el caso de otro de los maestros universitarios entrevistados, quien manifiesta que en la virtualidad su "cuerpo pasa por muchas sensaciones o a veces ni siquiera lo percibo, porque simplemente está como abyecto" (MUE1).

A su vez, otro maestro explica cómo esta desterritorialización también afecta el cuerpo y trastoca su rol como maestro universitario:

Porque no es suficiente ya el hecho de que exista la carne viva frente a ti, en esa relación o interacción docente-estudiante. Ahora imagínense no poder ver siquiera un rostro a través de una pantalla de su estudiante, es doblemente agobiante. [...] Entonces la ausencia del otro, de alguna forma, cuando se trata de algo que no está como muy apropiado en mi ser, obviamente que me pone un poco como triste, como ya venía diciendo, como nostálgico, entonces he sentido de alguna forma que no he sido como el mismo maestro de antes, es algo bien curioso, pero es así. (MUE1)

Lo dicho hasta aquí supone que los cuerpos, la *Interacción Corporal y el Rol del Maestro Universitario de Educación Física* se han visto afectados por la desterritorialización que emerge desde la transición presencialidad-virtualidad. Por ello, uno de los maestros entrevistados manifiesta que esta transición abrupta:

Afecta la relación de los cuerpos porque no es lo mismo que estemos juntos y sentir el calor o la presencia o el gesto del otro que vino triste o alegre, desmotivado o animado y ver esos cuerpos ahí que se mueven, a diferencia de estar acá que uno no siente eso, yo no lo he logrado sentir. (MUE2)

La postura final de uno de los maestros entrevistados es que la desterritorialización lo ha afectado y, en consecuencia, se ha transformado su rol como maestro universitario:

Yo no sé si vayamos a ser los mismos después de que todo esto pase en términos pedagógicos, de alguna forma se van a reconfigurar nuestras prácticas y nuestros saberes cruzados por esa experiencia del aprendizaje virtual, creo que no van a ser los mismos, los mismos saberes. Entonces, creo que también de alguna forma aprendimos la importancia de la virtualidad a partir de esta realidad obligada que nos tocó. (MUE1)

Finalmente, podemos condensar las diferentes intervenciones referidas con la postura de uno de los maestros universitarios entrevistados, quien manifiesta que la desterritorialización lo movió de su lugar como maestro y transformó su práctica educativa:

Sí, sí me ha movido del lugar que traía como maestra... No me molesta que me hayan despojado de esa otra idea de maestra, no me molesta, porque creo que esa idea puede seguir, aunque volvamos a la presencialidad, pero sí me ha despojado y me ha hecho preguntarme cómo ser maestra en esta dinámica. (MUE2)

Metodología

La presente es una investigación cualitativa en perspectiva socio-educativa (Gurdián-Fernández, 2007), la cual permite adentrarse e interpretar realidades educativas, en cuanto a la realidad social que se vive y posibilita acceder al conocimiento de las realidades vividas. A continuación, se expondrá en el siguiente orden el tipo de investigación, paradigma y método.

La investigación cualitativa, según Gurdián-Fernández (2007): "Se concibe como holística, compleja y reflexiva sin una separación estricta entre sujetos y objeto" (p.119). De esta manera,

epistemológicamente, dentro de la investigación cualitativa existe una integración dialéctica sujeto-objeto. En este sentido, el investigador se acerca lo más posible a las personas, situaciones, acontecimientos y fenómenos que se están indagando para finalmente “comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 54).

Es necesario señalar también que lo cualitativo tiene unos rasgos, lo holístico y humanista, que conllevan al investigador en primera instancia a ver “la situación o escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Es un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 97). En segunda instancia, “acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 97), siendo ambas necesarias para el proceso de la investigación.

El paradigma que aporta significativamente a esta investigación es el *interpretativo*, el cual se fundamenta desde la fenomenología, en palabras de Gurdián-Fernández (2007): “La fenomenología se encarga de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales” (p. 91). Desde este campo se busca comprender el mundo tal cual lo experimentan los sujetos más que las causantes, puesto que siempre empieza con la experiencia concreta de cada uno: “El sentido-significado- se desarrolla a través del diálogo y las interacciones, para lograr así una interpretación en términos sociales, dado método que las acciones de las personas tienen una intencionalidad e influyen en las demás y viceversa” (Gurdián-Fernández, 2007, p.152). Es así como se corresponde a la interpretación de la naturaleza de la realidad, siendo este el pilar fundamental y finalidad de esta investigación.

Consideremos ahora que la investigación cobra su fuerza de análisis desde el método hermenéutico-dialéctico que representa un nexo entre el saber, el sujeto y el medio, siendo el último el objeto de estudio de la investigación. En palabras de Gurdián-Fernández (2007), los sujetos que hacen parte de la investigación “no son el objeto de conocimiento, sino las situaciones, los fenómenos, los acontecimientos, las relaciones sociales y la estructura material y simbólica del medio” (p. 144).

Aquí se hace la comprensión de la hermenéutica que significa “expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o texto” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 144). En este sentido, el trabajo de investigación busca la interpretación o reinterpretación en relación con los sucesos, es decir, cómo actúan e interactúan los maestros universitarios de LEF desde la situación del problema.

Para esta investigación se crearon dos categorías preliminares deductivas siendo estas: el rol del maestro en los AVA y la interacción corporal, arraigadas a las lógicas del fenómeno existente (el cuerpo del maestro universitario de educación física en los AVA). La forma de esta investigación desde la hermenéutica-dialéctica supera la idea tácita del sujeto como objeto de conocimiento y

pone la investigación en real conexión con el ser y la vida misma, puesto que “el ser es lenguaje y únicamente éste posibilita lo real, porque es el medio a través del cual el “ser” se deja oír” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 146). Dicho en otras palabras, esta investigación permite *conocer* al sujeto.

La recolección de la información se hizo a través de la técnica de la entrevista semiestructurada interactiva con tres maestros universitarios Licenciados en Educación Física de tres ciudades diferentes (Cali, Medellín y Villavicencio) de Colombia. Cada maestro asistió a dos sesiones de forma virtual. En la primera sesión, se utilizaron como instrumentos el guión de la entrevista, el vídeo y la nube de palabras. Por otra parte, para la segunda sesión cada maestro diseñó su silueta corporal; en esta sesión se utilizó el instrumento de la cartografía corporal y el guión de la entrevista. La dinámica de este encuentro consistió en la entrevista realizada por el investigador y la socialización de las respuestas de los maestros entrevistados, quienes paralelamente plasmaban sus respuestas en sus siluetas corporales (ver figura).



Figura 1. Siluetas corporales de los maestros entrevistados. Fuente: elaboración propia de los maestros entrevistados

El análisis de datos se hizo desde la triangulación, teniendo en cuenta que esta busca “determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 242). En este caso, la triangulación se hizo entre las voces de los entrevistados, los referentes teóricos y las interpretaciones del investigador en relación con el fenómeno estudiado: el cuerpo del maestro universitario de educación física en los AVA.

Análisis de categorías

A continuación, se presenta el análisis del trabajo de investigación cualitativo en perspectiva socioeducativa, a partir de la conjugación de las voces participantes (3 maestros Licenciados en

Educación Física en el contexto universitario), teniendo el constructo hermenéutico como principal fuente reflexiva para lograr dar cuenta de los objetivos de este estudio. Es así como el análisis se despliega desde el método hermenéutico-dialéctico que representa un nexo entre el saber, el sujeto y el medio; en este sentido, el proceso interpretativo se desarrolla desde el círculo hermenéutico, en el cual "las partes reciben un significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes" (Gurdián-Fernández, 2007, p. 149).

Hacer un análisis hermenéutico-dialéctico conlleva a visibilizar lo que influye, guía, ajusta y surge en cada intervención entre el sujeto-objeto y viceversa. Adentrarse en las voces de cada maestro entrevistado para interpretar qué significó para ellos ser maestros en los AVA y descifrar cómo surgen esas interacciones corporales desde los AVA son los aspectos que se colocan en discusión en este análisis.

El Rol del Maestro Universitario de Educación Física en los AVA

El rol del maestro universitario de educación física en los AVA convoca una reflexión en perspectiva de dos aristas: *ser-hacer* y *teoría-práctica*.

Desde el contexto de la pandemia por la COVID-19 se suspenden los encuentros presenciales y se opta por desarrollar las clases de manera virtual en cada una de las instituciones educativas a nivel superior, haciendo uso de herramientas tecnológicas mediadas por las TIC; por tanto, se desarrolla la modalidad de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (educación a distancia). En este sentido, Brandt (2018) citado en García-García (2020, p. 312) menciona que el maestro de Educación a Distancia prevé:

La aceptación de lo que es y lo que sabe, con plena conciencia de lo que se ignora y la necesaria preocupación por la actualización, mediante el aprendizaje; la disposición de ayudar otros aprendices o estudiantes a realizar actividades de aprendizaje y auto-aprendizaje; [...] la planificación de actividades de aprendizajes y su seguimiento; la participación en la selección, adquisición o recreación de recursos de aprendizaje requeridos y la intervención en la valorización de los progresos alcanzados, según los objetivos de aprendizajes propuestos, mediante la evaluación (p. 73).

El rol del maestro universitario en los AVA tiene que ver con las formas que son propias de la práctica educativa, donde el maestro organiza, orienta, crea, innova y diseña el acto educativo, considerando que es importante que el maestro dé lugar a su quehacer pedagógico para indirectamente transformar su rol; dado que el quehacer pedagógico es una de las piezas que permea la perspectiva pedagógica de cada uno. En efecto, se visualiza como a una persona que evoluciona, que desafía, que genera movimientos de pensamientos curiosos e indagadores que permiten lo intranquilo y está abierto a todos los cambios en sí mismo. Para simplificar, aunque el "rol de maestro virtual es provisional" (De Vincenzi, 2020), el quehacer pedagógico es permanente, entendiendo que el quehacer busca encaminar y guiar a los educandos en el proceso de aprendizaje, mientras que colateralmente se transforma su rol.

Esta realidad obligada de la educación virtual generó una ruptura en el rol del maestro universitario y desafió a la raigambre de la educación física del ambiente presencial. En este sentido, es importante reconocer que “el problema es que ninguno somos nativos de la educación virtual” (MUE2). Además, la falta de cercanía y experiencia formativa del maestro frente a los AVA hizo que su práctica educativa se convirtiera en una práctica institucionalizada, en la cual no se atiende a su propio quehacer pedagógico, ni a su ser maestro, sino que, hace de su rol una puesta en escena que discurre en la relación cumplir-instruir atados a contenidos e ignorando la relación expuesta por Contreras (2010): *experiencia-saber*, en la cual el maestro no solo atiende el saber, sino que, por el contrario, atiende lo que se *es* (ser).

Respecto a lo anterior, los AVA se han convertido en un reto para el rol del maestro universitario de educación física; además de la falta de formación en relación a la virtualidad habría que añadir los imaginarios que ya trae consigo la educación física en el ambiente presencial: “unos imaginarios que asumen profundas dualidades y otros que buscan integrar el ser humano” (Murcia y Jaramillo, 2005, p. 9). Precisamente, uno de los imaginarios que se hizo latente en los AVA, vinculado a la educación física y generando dualidad, es el que se refiere a que el campo disciplinar está centrado netamente en la *práctica* y no desde el conjunto solidario entre *teoría-práctica*. A causa del primer imaginario mencionado de la *práctica* subyacen los maestros del *hacer*, cuyas características circundan en la instrucción directa, domesticación, normalización y reproducción de tendencias situadas en la mirada del cuerpo-objeto como forma imperante de la educación instructiva que deriva en el deber hacer, en detrimento del deber ser.

Acerca de la *teoría-práctica* se puede mencionar que no es cercana a las tendencias descontextualizadas de la educación. Por el contrario, para la *teoría-práctica* “es prioritario propiciar una educación con pertinencia de contexto y que además esta sea afectiva” (Villafuerte, Bello, Pantaleón, Bermello, 2020, p. 139). De este modo, comparte un vínculo con la pedagogía crítica, donde el maestro transforma su rol partiendo de nuevas producciones, que “provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos” (Freire, 2004, p.19). En síntesis, se hace pertinente que desde el rol del maestro universitario de educación física se reconozca la *teoría-práctica* como parte fundamental en la formación del sujeto en el campo disciplinar, para despertar el pensamiento crítico-reflexivo que conlleva a la resolución de conflictos en el marco de la educación, más aún en las nuevas dinámicas inminentemente digitales.

Es primordial que los maestros se detengan y hagan parte del proceso introspectivo-reflexivo para revitalizar el rol del maestro universitario de educación física en los AVA, para transformar el acto educativo en el contexto actual de la educación a causa de la pandemia, comprometerse pedagógicamente para responder frente a las exigencias de los AVA y encontrar nuevas perspectivas de saber y crear que configuren su rol atendiendo a las cuestiones de qué, cuándo, cómo y dónde se está enseñando, sin perder de vista la dupla ser-hacer. De este modo, se pueden superar las incertidumbres, desconciertos, retos y las rupturas paradigmáticas que están enquistadas en los modos tradicionales de enseñar la educación física.

La Interacción corporal

Exploremos la idea de que la *interacción corporal* ha sido imprescindible para la formación de los maestros de educación física en términos somáticos del cuerpo, donde el encuentro y la relación se establece entre dos cuerpos físicos. Sin embargo, poco se concibe a la *interacción corporal* en términos simbólicos, donde el encuentro y las relaciones que establece el cuerpo son con el mundo y en el mundo, teniendo como resultado la producción de experiencia y el cuerpo vivido. En este sentido, es crucial formar desde la *interacción corporal* en el sentido amplio que ofrece la educación corporal, teniendo en cuenta que “desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación del ser humano acontece en la interacción cuerpo-mundo; el ser humano, para poder formarse, tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él” (Gallo, 2009, p. 240).

En contraste con lo anterior, se ha generado incertidumbre y desesperanza en el rol que desempeña el maestro universitario de educación física. Esto en consecuencia de estar insertos en los AVA sin experiencia previa, puesto que consideran que este ambiente los aleja de la relación directa con el educando, no les permite poner en efecto a la *interacción corporal* y suponen que el educando no establece desde su propio cuerpo la relación cuerpo-mundo en su entorno actual: “[...] Porque yo diría que un alto porcentaje no interactúan y cuando digo interactúan es el valor del cuerpo, de encontrarse, de conversar, efectivamente conversar, como podría pasar en la universidad” (MUE2). En tanto, “la posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse” (Contreras, 2010 p.78); por tal razón, las relaciones desde la *interacción corporal* no pueden circundar desde lo programado, planificado, ni tecnificado.

Como posible solución, los maestros universitarios de educación física, para garantizar la *interacción corporal*, han optado por hacer de los AVA un espacio similar al ambiente presencial. Aunque desde los AVA se puedan establecer conexiones sincrónicas entre maestro-educando, la interacción que se establece en esta relación es por medio del dispositivo y, en términos instrumentales, el dispositivo como artefacto anquilosa a la *interacción corporal*, porque no existe la misma espontaneidad y significados a partir de la mirada que emerge en el ambiente presencial, en el cual se está atento a los gestos que hay en las relaciones educativas; va más allá de la perspectiva del control y la regulación de cuerpos, instaurando un rol del maestro universitario de educación física en el ambiente presencial, que busca acompañar y posibilitar encuentros para crear y promover la formación integral. En palabras de Gallo (2009)

Ese interjuego cuerpo-mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad. En esa relación de lo que le pasa y de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad, es decir, se forma. (p.240)

Por ende, se considera que “un computador no puede ser el signo a partir del cual el aprendizaje sea significativo” (MUE1), ya que este es un artefacto inhibitor del tacto pedagógico que solo se posibilita a partir de la *interacción corporal*.

Aunque el maestro convoque y dé lugar a espacios para favorecer la interacción desde los AVA, como la invitación de encender las cámaras y micrófonos en conexiones sincrónicas para hacer parte a todos del acto educativo, y se puedan apreciar las diferentes posturas ontológicas en simultaneidad de los gestos, estos resultan ser espacios fugaces a causa de que los educandos deciden apagar sus cámaras. Luego, para el educando implica “cosas mucho más allá de solo poner una cámara, ahí hay un asunto de disciplina, ahí hay un asunto de estar dispuesto para la clase, ahí hay un asunto de la privacidad de su espacio” (MUE2). Por lo que se puede interpretar, la interacción y el tacto pedagógico son confinados en relación a los AVA, por lo cual el maestro universitario de educación física debe proseguir con el encuentro educativo sin la presencia de la interacción y la inhibición del tacto pedagógico, de tal manera que el acto educativo se convierte en términos técnicos e instrumentales en llevar a cabo la clase e imbricando en la reproducción del modelo de la educación prusiana en la que el estudiante es simplemente un objeto, bajo la idea de la educación bancaria de Freire (2005), en la que aquel educando es el cliente y hay una transacción que vendría siendo el conocimiento y un empleador que vendría siendo el maestro universitario.

Retomemos la idea de que la ausencia de las cámaras y la participación por parte de los educandos confina la interacción y el tacto pedagógico en los AVA, lo que implica que la comunicación se convierta en unilateral, esto es, más en forma de monólogo que de diálogo, en la medida en que el mensaje es dirigido en una sola vía o dirección en el que se cumple el orden de emisor (maestro) y receptor (educando), careciendo en algunos momentos de la retroalimentación. Que el encuentro educativo no sea generado a partir del diálogo puede impedir la producción de aprendizajes significativos, comprendiendo que “creemos que el diálogo en el aula es esencial para fortalecer aprendizajes colaborativos y construidos, en el que unos y otros se escuchan colectivamente y generan una conversación tanto compartida como construida” (Elgueta Rosas, 2020. p. 2)

Dicho brevemente, la *interacción corporal* requiere de la relación cuerpo-mundo que permite reconocer el cuerpo de sí mismo, del otro y lo otro (lo que le rodea). Acorde a esta relación se centra la atención a los gestos, el tono de voz, la mirada, los movimientos, las emociones y los sentimientos, lo que nos permite acercarnos a resignificar la mirada del cuerpo de manera holística o visto como un todo, que se muestra con lo que tiene y lo que es. En perspectiva pedagógica, “el cuerpo no es dualidad, no es cartesiano, no es multiplicidad en el término de que tiene una dimensión u otra, sino que el cuerpo es UNO” (MUE2).

Es así como, es posible afirmar que un cuerpo que se encuentra con el otro, y lo otro evoca lo que siente, apela a la sensibilidad del otro y lo otro, en tanto se sensibilizan y finalmente bajo esa relación se corporizan.

El Cuerpo Desterritorializado

Avanzando en este razonamiento, lo dicho hasta aquí supone que el rol del maestro universitario de educación física sufrió un desarraigó frágil de su antiguo ambiente o territorio tradicional (la presencialidad), debido a la transición obligada al nuevo ambiente o territorio (virtualidad),

teniendo como consecuencia la inhibición de la interacción corporal y dando como resultado a la categoría emergente: el *cuerpo desterritorializado*. Es determinante definir que “la desterritorialización puede ser considerada un movimiento por el cual se abandona el territorio, una operación de líneas de fuga...” (Herner, 2017. p. 168).

Desde esta perspectiva, la desterritorialización hace que el cuerpo del maestro universitario de educación física se desplace, pierda y abandone su antiguo territorio y los vínculos que le unían a este. En tal sentido, en esta transición de un territorio a otro, el rol del maestro universitario de educación física es despojado de sus antiguas prácticas y modos de ser-estar hacia la búsqueda de reconfigurar-se a partir del nuevo ambiente o territorio. Teniendo en cuenta que “la desterritorialización implica, además, la desarticulación del referente clave de las culturas: el territorio, espacio común donde se materializan las prácticas, que marca las fronteras entre “nosotros” y los “otros” (los de “adentro” y los de “afuera”)” (Herner, 2017. p. 168).

De tal manera, hablar, en el contexto educativo, de desterritorialización involucra la relación desaprendizaje-aprendizaje en aras de que el rol del maestro busque reconfigurarse:

Digamos que toda experiencia y aprendizaje es a la vez una experiencia de desaprendizaje, lo nuevo que aprendes en la medida que sea un acontecimiento, también lo desaprendes, o sea, hay un desaprendizaje, puede entenderse también como un desprendimiento de eso que hacía parte de ti y eso únicamente no tiene que ver con asuntos del orden cognitivo, ni tiene que ver únicamente con aspectos del conocimiento, sino también con asuntos del orden de carácter emocional, experiencial, vivencial [...]. (MUE1)

Teniendo en cuenta la anterior premisa, se podría decir que en esta relación desaprendizaje-aprendizaje se puede evidenciar una desterritorialización de tipo absoluta, comprendiendo que esta “se remite a su propio pensamiento, la virtualidad del devenir y lo imprevisible” (Herner, 2017. p. 169).

La desterritorialización absoluta puede traer consigo la reterritorialización, sin embargo, es necesario decir que desde el rol del maestro universitario de educación física en los AVA esta no ha sido alcanzada, teniendo en cuenta que “pensar y desterritorializar quiere decir que el pensamiento sólo es posible en la creación, y para que se cree algo nuevo es fundamental romper el territorio existente, creando otro” (Herner, 2017. p. 169), y el maestro universitario de educación física no ha desarraigado su rol, ni ha renunciado totalmente a los vínculos del ambiente presencial, teniendo en consideración que el maestro pretende hacer del nuevo territorio lo más similar al antiguo, por lo cual se impide que se generen vínculos propios con el nuevo ambiente o territorio.

Lo anterior se debe a que los AVA configuran en los maestros universitarios de educación física unos modos del cuerpo que los aleja del grado de completitud que les brinda el ambiente o territorio presencial, es por ello que, desde una primera voz un maestro dice que su cuerpo en los AVA: “... A veces ni siquiera lo percibo, porque simplemente está como *abyecto*” (MUE1). En una segunda voz, se configura un modo de cuerpo *ausente* “a mi cuerpo le afecta que no haya presencia, la ausencia me pone demasiado triste” (MUE2) y una tercera voz que configura un

modo de cuerpo *invisible*, puesto que manifiesta que su cuerpo: “Lo siento como alejado porque no se puede mostrar” (MUE3).

De tal modo que, el cuerpo en perspectiva pedagógica busca dar un giro hacia lo corporal y devenir en modos de cuerpo sensibles, de afectos, de tacto y de experiencia. No obstante, en relación con la desterritorialización absoluta-reterritorialización desde el rol del maestro universitario de educación física en los AVA, “el cuerpo es todavía un enigma y un territorio por descubrir, denostado por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que debe todavía revelar” (Marín, 2006, p. 14).

Conclusión

A modo de cierre es necesario enmarcar que en la transición entre el ambiente presencial a virtual se presentó una desterritorialización del cuerpo en el maestro universitario de educación física, además, desde los AVA se puede decir que la interacción corporal fue inhibida afectando directamente al rol del maestro universitario de educación física. Conforme a las voces referenciadas en los hallazgos y el análisis realizado se concluye que no hay una reterritorialización del cuerpo en este nuevo ambiente, por ello, la invitación de este trabajo subyace en la profundización de los aspectos que trae consigo la relación territorio-desterritorialización-reterritorialización en el marco del rol del maestro universitario de educación física y la interacción corporal. En suma, los maestros universitarios de educación saben que tienen un cuerpo, pero no lo sienten ya que están desterritorializados, y si ellos no lo sienten, ¿qué sienten los educandos?

Notas:

- 1) En adelante AVA
- 2) Maestro Universitario Entrevistado 1
- 3) Maestra Universitaria Entrevistada 2
- 4) Maestro Universitario Entrevistado 3
- 5) Van Manen (2004) menciona que el tacto pedagógico permite al maestro discernir entre lo que es y hace, además de identificar el elemento significativo de un momento pedagógico frente a las diferentes situaciones que surgen de manera inesperadas o imprevistas en el acto educativo. En este sentido, un gesto bueno del tacto deja una huella imborrable en el educando puesto que el tacto concede una nueva e inesperada forma ante las situaciones imprevistas

Referencias bibliográficas

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 61-81.
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. *Debate universitario*, 8(16), 67-71.

- Elgueta Rosas, M. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8. doi:10.5354/0719-5885.2020.60556
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra SA. Sao Paulo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 2da ed. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L. (2013). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Universidad de Antioquia. Medellín*.
- Gallo, L. & Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de pesquisa*, 45, 612-629.
- García-García (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-32
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Herner, M. (2017). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari.
- Marin, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Murcia N. & Jaramillo, L. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*.
- Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía.
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y. & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010*, 8(1), 134-150.

Notas

¹ Johan Stiven Arboleda Trochez es Estudiante aspirante a grado como Licenciado en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. johanstiven0217@gmail.com

² Stephania Hermann Agudelo es Magíster en Intervención Psicosocial, Licenciada en Educación para la Primera Infancia. Docente universitaria de la Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Investigativo en Pedagogía Infantil SIPI de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad ICESI. shermann@profesores.uniajc.edu.co

³ Kathryn Yesenia Caro Villalba es Magister en Motricidad-Desarrollo Humano, Especialista en Pedagogía Infantil y Licenciada en Educación Física y Deporte. Actualmente Docente Universitaria tiempo completo de la Licenciatura en

Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Investigativo Siembra de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Universidad Santiago de Cali en el programa Licenciatura en educación física y deporte; docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad Icesi. kcaro@profesores.uniajc.edu.co



Durante la colocación de una Señal de Orgullo: la bandera LGBTQ+

Fotografía: Marcelo Nuñez

Los cuerpos del encierro: la pedagogía del después...
The confinement bodie's: the after pedagogy...

Jorge Gómez¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo socializar las diferentes voces que conformaron un foro dentro de la materia Teoría de la Cultura Física del Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. Los interrogantes que motorizaron las reflexiones giraron en torno al particular contexto vivido en el año 2020 con la pandemia de Covid y las medidas de aislamiento implementadas por el Estado Nacional. Como pregunta inicial se planteó: *¿Con qué corporeidades nos encontraremos, cada uno de nosotros en su contexto profesional, luego de este proceso de importantes cambios de vida provocado por las cuarentenas forzadas ante la amenaza de un virus mortal y el notable aumento del uso de los medios tecnológicos de información y comunicación?* Las respuestas a este interrogante abrieron diferentes líneas de pensamiento dando lugar a tres subtítulos que organizaron el trabajo: Los cuerpos del encierro; La tecnología y la constitución de las corporeidades; La pedagogía del después. Entre los aspectos salientes de las producciones está la idea de que se aprendió mucho y se sigue aprendiendo sobre el rol de la tecnología comunicacional. Esto abrió posibilidades impensadas, incluso en un campo como el de la educación física, donde el hacer corporal es difícilmente suplantable.

Palabras clave: corporeidades; pedagogía; educación física

Abstract

The objective of this work is to socialize the different voices that formed a forum within the subject Theory of Physical Culture of the Complementation Cycle of the Degree in Physical Activity and Sports of the University of Flores. The questions that drove the reflections revolved around the particular context experienced in 2020 with the Covid pandemic and the isolation measures implemented by the National State. As an initial question, it was raised: *What corporeality will we find, each of us in his professional context, after this process of important life changes caused by forced quarantines in the face of the threat of a deadly virus and the notable increase in the use of the technological means of information and communication?* The answers to this question opened different lines of thought, giving rise to three subtitles that organized the work: The bodies of the running of the bulls; The technology and the constitution of the corporeities; The after pedagogy. Among the salient aspects of the productions is the idea that much was learned and continues to be learned about the role of communication technology. This opened up unforeseen possibilities, even in a field such as physical education, where bodily action is difficult to replace.

Keywords: corporeities; pedagogy; physical education

Introducción

El Decanato de la Facultad de Actividad Física y Deporte, perteneciente a la Universidad de Flores, en una reunión del equipo de gestión, decidió convocar al cuerpo docente a realizar aportes académicos relacionados con la pandemia del Cononavirus-19 que azota a la humanidad y la consecuente “cuarentena” implementada por el Estado nacional como medio de prevención y que generó importantes cambios en la vida de los ciudadanos. Con lxs estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y Profesorado Universitario en Educación Física, que cursan el último año de su carrera, junto con los Profesores de Educación Física que este año iniciaron el Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte y en el marco de las cátedras Teoría de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte y Teoría de la Cultura Física, respectivamente –desarrolladas virtualmente con un programa común por encontrarnos en esta situación particular de suspensión de clases presenciales y un prolongado período de cuarentenas planteamos en un Foro de participación, el siguiente interrogante:

*¿Con qué **corporeidades** nos encontraremos, cada uno de nosotros en su contexto profesional, luego de este proceso de importantes cambios de vida provocado por las cuarentenas forzosas ante la amenaza de un virus mortal y el notable aumento del uso de los medios tecnológicos de información y comunicación?*

Uno de los objetivos, a posteriori del Foro, era realizar un trabajo de integración con las producciones de todxs, suponiendo que iban a manifestarse distintas miradas de un fenómeno particular e inédito en nuestras vidas, tanto en lo personal como en lo académico y profesional: el encierro forzado y su impacto sobre la dimensión corpórea, que justamente estamos estudiando. Las respuestas fueron de una gran riqueza, por lo que la tarea desarrollada no ha sido sencilla y se convirtió en un verdadero desafío, al aflorar aspectos de muy diferente índole, desde lo específico encerrado en el interrogante, hasta la cuestión pedagógica –tal vez el punto más conmovedor de las estructuras previas que conforman a cada docente, movilizadas por los cambios de la situación habitual de enseñanza y de aprendizaje, tanto en lxs estudiantes como en los profesores-¹.

El resultado de este desafío asumido, es lo que sigue; un ensayo con buena dosis de utopía, que tal como dijera Galeano (2015) “(...) sirve para caminar”, con una serie de reflexiones sobre la cuestión del cuerpo, sus abordajes y manifestaciones y sobre el aspecto pedagógico, emergentes de este encierro obligado.

El trabajo no intenta de ningún modo generar doctrina o dar una respuesta rigurosa al interrogante, académicamente hablando, porque hace tiempo que hemos abandonado la búsqueda de “la verdad”; sólo intentamos presentar e interpretar, desde una postura filosófica basada en el realismo, lo que los estudiantes han escrito sobre lo que sucede y lo que puede ser que suceda, con vistas a prepararnos como profesionales de la educación física ante los cambios por venir.

¹ Lxs docentes y estudiantes que participaron del trabajo fueron: Balbuena, Priscila; Basani, Martín; Briozzo, Virginia; Ciancia, Pablo; Coira, Juliana; Colli, Daiana; Demarco, Rodrigo; Escobar, Wendy; Ferreyra, Rocío; García Castaño, Cristina; Hernando, Tomás; Martínez, Micaela; Martínez Natalia; Molina, Camila; Molina, Matías; Mónaco, Tomás; Rodríguez, Fernando; Saldías, Sara; Sánchez, Eduardo; Tejerina, Edilia; Vaquer, Pamela; Vázquez, Karen; Williams, Lynn; Zgradich, Eugenia y Zivec, Gabriela

El método empleado ha sido la recopilación de todos los aportes en un solo documento de base; luego, la selección de los párrafos que presentaban una reflexión interesante y distinta; por supuesto, hubo muchas coincidencias en diversos puntos, por lo que elegimos en estos casos, las expresiones mejor escritas para citarlas textualmente, cuando diera lugar el discurso en desarrollo, cuestión que no implica desvalorización de las participaciones en el Foro que no han sido incluidas pero ayudaron en la tarea de comparación y encuentro de la expresión más sintética y precisa de conceptos. Se optó por subtítular el trabajo, dando lugar a tres apartados: 1. Los cuerpos del encierro. 2. La tecnología y la constitución de las corporeidades. 3. La pedagogía del después...

Los cuerpos del encierro

El amor y el miedo son los sentimientos que sustentan la afectividad, en un diálogo constante y eterno que marca la vida de todos los seres humanos. Se los designa de distinto modo o con matices de interpretación, como suponer que el contraste del amor es el odio, siendo este una forma del miedo a amar.

El amor es el motor de la humanidad, del hacer, del proyecto, del disfrute de cuanto es posible vivir en este universo, del encuentro con el Otro; ejemplos paradigmáticos de seres que basaron su existencia y el sentido de ella en el amor los tenemos en Ghandi, en la Hermana Teresa de Calcuta, en Mandela; por el contrario, el miedo, que presenta como tal, múltiples formas de manifestarse – indiferencia, huida, encierro, agresividad, violencia, negacionismo, etc.- podemos encontrarlo en Hitler, Stalin, Maquiavelo, y tantos otros.

Y hoy, la humanidad tiene miedo... “Todo aquello que nos define, pero quiero hacer hincapié en las emociones, están exacerbadas y elevadas en su máxima expresión. Se siente el miedo, la incertidumbre, la ansiedad, la preocupación”, escribía Juliana Coira.

Los cuerpos expresan las emociones y los pensamientos; cada ser humano es un cuerpo inteligente, social, emocional, cultural, es decir, una corporeidad compleja que transita y actúa en el mundo. “El concepto de corporeidad sobre la triada cuerpo-sujeto-cultura se vio afectado indiscutiblemente. Ya que no es suficiente nacer para la humanidad, nos hacemos humanos con los demás y en tanto estos procesos de mediación cultural nos ubican dentro de la condición humana. Esta cuarentena llegó para interrumpir estos procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético, donde el ser-sí-mismo, pero también ser-tú, ser-con y ser-en-el-mundo se encuentra en estos momentos limitado; vemos una corporeidad introvertida, ansiosa por volver a ser nuevamente activa, a ser-con-el-mundo.” (Karen Vázquez)

Martín Basani refuerza el concepto: “El cuerpo está en constante cambio, más aún en tiempos de cuarentena, donde los hábitos pasan a ser otros con respecto al de la vida “normal”. En esta crisis, la corporeidad se ve afectada, debido a que la mente, la psiquis, recibe los traumas del encierro y el cuerpo es aquel que lo sintetiza, lo asimila y lo va a reflejar en transformaciones marcadas, ya sean en cambios de humor, tristeza, mismo de felicidad, ¿por qué no?, entre otros”.

“Hoy en día, nos encontramos con una corporeidad que sufre un proceso de adaptación a las nuevas circunstancias debido a la cuarentena forzosa. Pasamos a estar encerrados sin aviso previo y sin comunicación social. De un día para el otro pasamos de estar en las aulas y en el patio o campo de deportes a las paredes de nuestras casas”, nos dice Cristina García Castaño, a lo que Lynn Williams agrega: “Los cuerpos, entendidos desde un enfoque meramente biológico, son obligados a alejarse

para contribuir al cuidado propio y de los otros. Este cuidado, derivado del alejamiento de los cuerpos, deberá ser comprendido no sólo como una acción individual y aislada, sino también como una acción colectiva, la cual se teje en comunidad día tras día. Frente al aislamiento social, como seres sociales, nos encontramos ante la imposibilidad de encuentros físicos y recae en nosotros la obligación de reprimir rituales de saludos o despedidas (darse la mano, abrazarse, besarse) pertenecientes a la gestualidad, (...) si entendemos la corporeidad enfatizada en el cuerpo y sus relaciones desde y a través del cuerpo como explicita Manuel Sergio (1986) con el medio externo, quizás, en este momento tan particular, la corporeidad como la conocemos, como la vivenciamos cotidianamente, puede ser considerada como amenaza”.

“Una corporeidad condicionada por una decisión política que nos ayuda a cuidarnos y cuidar a otrxs. Pero que también nos aleja de compartir momentos juntxs, creando nuevas formas de encuentro, comunicaciones virtuales que achican distancias por un momento, ¿pero, estamos conformes con eso?, ¿es lo que deseamos?, ¿estamos dispuestos a pasar tanto tiempo libre con nosotrxs mismxs?, ¿cómo se manifiesta nuestra corporeidad si no tenemos la posibilidad de tenernos físicamente? Nos encontramos con mucha información circulando que nos afecta, nos alerta y genera cierto miedo que seguramente perdurará cuando volvamos a encontrarnos. Las relaciones sociales ¿volverán a ser las mismas?, ¿vamos a permitir abrazarnos?, ¿tendremos ganas de participar en propuestas que impliquen tocarnos?”, decía y se preguntaba Camila Molina.

Es muy difícil responder a estos nuevos interrogantes, pero Pamela Vaquer se animó a decir: “Considero que estamos comenzando un nuevo paradigma de la corporeidad, experimentando una nueva forma de estar en el mundo. Donde van cambiando las formas de: sentir, pensar, mirarnos, desenvolvernos, relacionarnos y hasta modificar nuestra escala de valores. Dando importancia a la espiritualidad, a los vínculos familiares, a la música, a otros rasgos culturales, a lo lúdico, al contacto físico y al no contacto físico, etc. Esto tomó un protagonismo esencial en el ser humano. Rompiendo todas las estructuras de cómo percibíamos el mundo hace un tiempo atrás.”

Y no todo es negativo, según la mirada de Sara Saldías, porque afirma que “a pesar de todas las restricciones nos encontramos frente a una construcción del cuerpo-conexión, gracias a la tecnología con la que contamos hoy en día; no perdemos la comunicación, el expresarnos a través de las redes sociales, el vincularnos con otras personas con intereses similares; como dice: Maffesoli (2000), “hay que hacerse ver y ser vistos para existir, no existimos si no en y por la mirada del otro”. Y en estos momentos, la forma de ser vistos es por medio de las redes sociales ya sea por el simple hecho de subir fotos, o por hacer videos, conferencias, dar consejos, etc. para no quedarnos en la “oscuridad social”.

Veremos de qué modo el amor se sobrepone sobre el miedo, el particular miedo que se vive en este tiempo de pandemia y cuarentena, en particular en los sectores en situación de vulnerabilidad que se “acercan a la escuela para recibir la comida diaria y el material de lxs docentes que se encuentra en fotocopia, porque no todas las familias cuentan con el uso de tecnologías. Y también, perdieron sus trabajos, por lo que ahora están doblemente estresados (tienen que cuidar a sus hijos, educarlos y llevarles un plato de comida a la mesa. (...) En este tiempo de aislamiento obligatorio, podemos ver y sentir que el cuerpo se siente encerrado, con miedo y una voz adentro que dice: ¿Qué va a pasar? Un miedo que nos atraviesa a nivel mundial y hay que sobrellevar con una postura tranquila, verlo de un modo distinto de modo que todos estemos bien y cuidar a los nuestros, para después salir a jugar juntos otra vez”. (Daiana Colli)

La tecnología y la constitución de las corporeidades.

La tecnología ha tenido un papel protagónico durante la cuarentena. La disponibilidad de formas de comunicación virtuales, de muy reciente generación si tenemos en cuenta la historia de la humanidad, ha sido y sigue siendo un factor importantísimo para sostener la vida social e incluso económica, de aquellos –no demasiados- que cuentan con trabajos posibles de realizar desde sus hogares.

Los celulares suenan constantemente, promoviendo esos instantes de alegre incertidumbre sobre quien llama, qué quiere de nosotros, rompiendo el aislamiento del exterior. Puede ser una videollamada de un ser querido que nos abraza con su sonrisa y su mirada, o tal vez la tarea que llega desde la escuela para los chicos o los adolescentes, o por qué no, de la universidad, o el jefe de la oficina con una nueva tarea.

Pero a nosotros nos preocupa la dimensión corporal, el ser, estar y hacer de esos cuerpos quietos por el espacio acotado, la rutina cotidiana modificada, cierto abandono de actividad corporal en muchos, atrapados por las pantallas, la comodidad de la cama o un buen sillón o, para los vulnerados del sistema, el umbral de la casilla para sentarse al sol.

Sin embargo, obnubilados por los avances tecnológicos, voluntaristamente creemos que el problema educativo planteado por la imposibilidad de ir a la escuela, se está paliando en buena medida a través del encomioso esfuerzo del Ministerio de Educación y los docentes, pero Gabriela Zivec descubrió una situación oculta, que relata de este modo: “Creo que la cuarentena obligatoria a raíz de la pandemia del Covid-19, nos está exponiendo a todos, docentes y alumnos, a una nueva forma de discriminación. Hoy las escuelas privadas y las familias con acceso a la tecnología y conexión a internet, están pudiendo avanzar en la secuenciación de los contenidos escolares esperados para su ciclo o nivel, y quienes no acceden a eso se están quedando fuera. La escuela pública está haciendo enormes esfuerzos por llegar a todos los hogares, aunque sea en formato papel; pero, por lo general, solo se dispone de un celular al que pocos días le duran los datos, lo que termina siendo, una vez más, una condena social. Las propuestas de juegos, actividades o entrenamientos dentro de nuestro campo, también ponen a quienes las reciben, en una nueva forma de discriminación, porque a veces se pide que se haga tal o cual tarea en espacios que están muy lejos de la realidad de muchos alumnos y, a veces, con materiales que en muchos casos son inalcanzables, sin mencionar el nivel de los ejercicios.

En mi experiencia particular, la semana pasada tuve el primer encuentro en una plataforma virtual con un grupo de alumnos que no conozco, que era la primera vez que nos veíamos, y si bien yo estaba expectante por verlos, muchos de ellos se mantuvieron durante todo el encuentro con la cámara desconectada. Tres veces pedí que por favor conectaran las cámaras...hasta que no toqué más el tema porque en mí comenzó a resonar otra posibilidad... ¿y si el contexto social y familiar de esos alumnos los incomodara como para compartirlo con gente a la que no conocen?, ¿y si tuvieran como única opción, formar parte de la clase mientras tres, cuatro o vaya uno a saber cuántas personas más comparten el mismo espacio físico? Y al terminar, inevitablemente, me quedé reflexionando al respecto. He decidido sostener otras formas de comunicación y de interacción con los contenidos que no es el encuentro virtual, al que solo invitaré una vez por mes para tratar de tener un contacto más presente y “real”, pero la experiencia me está diciendo que ese encuentro no

es precisamente el más estrecho ni el más directo. Sin dudas en la educación, y más precisamente en el campo de la EF, la presencialidad es insustituible”.

Esta es una de las casi infinitas formas que asume la realidad con que nos encontramos y nos hace evidente que los sistemas escolares uniformadores, con un solo y compartido espacio de clase, nos “facilita” la tarea: la clase es única para todxs, planificada casi en abstracto para lxs alumnxs que vienen dos veces por semana, a “recibirla”. “Creo que este período de aislamiento social, tiene que llamar a repensar nuestra misión y función social y cultural como educadores, corriéndonos del mandato social del siglo pasado, en donde el profesor de Educación Física en el imaginario cultural era el que tiraba la pelota, o planteaba ejercicios de manera analítica y reproductivista para normalizar y disciplinar cuerpos, imaginario que sigue operando en muchos docentes, directivos y otros actores de la sociedad”, agrega Pablo Ciancia.

Tomás Hernando aporta otra reflexión crítica y rigurosa de lo que ha sucedido con los cuerpos encerrados y con la necesidad de dar respuesta virtual desde la Educación Física a esta situación: “Haría dos observaciones. Una, con una mirada negativa sobre qué valor se le dio a la Educación Física durante la pandemia. Realmente, nuestras clases hoy son más que nunca clases de “gimnasia” lo que nos lleva a pensar en un “cuerpo frontera”; una Educación Física muy utilitaria que viene a calmar las ansiedades de los estudiantes, generadas por el confinamiento y por el estrés de las tareas de las materias “académicas” (aclaro que estoy en contra de que la Educación Física quede fuera de la concepción académica ya que es una materia curricular y promocionable, como todas). No estoy en contra de ser un profesor de “gimnasia” en estos momentos, pero la realidad y nuestros directivos nos pidieron que hagamos lo más simple y más directo: dar clases de entrenamiento funcional, yoga, gimnasia, preparación física, entre otras opciones similares. Pero, ¿podemos hablar de “corporeidad” sin la interacción física y espacial con los otros? Creo que no. Esa pregunta sería la primera que haría a los chicos/as. Creo que la Educación Física se separa de esta realidad justamente ahí, en que sólo podemos ser Educación Física cuando hay una interacción, un juego, un ritual compartido, reglas convenidas, confrontación, conflictos propios de la interacción con otros, frustraciones compartidas, etc. Hoy sólo somos profesores de gimnasia y nos ven así y nos piden que cumplamos esa función. Estemos o no de acuerdo. Me hace sentir incómodo la propuesta resumida y simplificada de nuestras clases, aunque para muchos estudiantes y aún para nosotros vernos y vincularnos a través de diferentes propuestas de práctica corporal a través de la computadora sea aliviador y genere entusiasmo efímero, lo que –a pesar de mi malestar- vale mucho.”

En este mismo sentido, Rodrigo Demarco agrega su preocupación: “Desde mi punto de vista, esta cuarentena va a acentuar más los problemas corporales. Los niños que no reconocían su cuerpo o no podían ejecutar correctamente ciertas destrezas van a tener más dificultades y los que sí podían realizarlas, pueden llegar a tener dificultades para ejecutarlas, porque “no tuvieron la posibilidad de aprender en el momento oportuno” (...), más los niños/as que viven en departamentos y no tienen lugar para jugar libremente. Otro problema que creo que nos vamos a encontrar, va a ser el de la obesidad o sobrepeso (aunque es un problema que ya tenemos como sociedad) si esto se prolonga en el tiempo, cambiando sus hábitos de alimentación y teniendo mucho menor gasto energético, considero que se va a convertir en un gran desafío para los padres”.

Sin embargo, Matías Molina presenta otra postura, incorpora un elemento fundamental a las posibilidades de hacer corporal en el encierro, cuando dice: “El cuerpo es el mediador que nos hace ser lo que somos. La corporeidad es el producto de la experiencia propia y se va construyendo a

través de las relaciones con el mundo y con los otros. Por eso, es importante el lugar que le damos al **juego** en esta etapa de aislamiento social y obligatorio, ya que contribuye al ocio y a la expresión de las emociones corporales, que conlleva el encierro, un hábitat desconocido para el ser humano”.

“Hay que ampliar nuestras estrategias para realizar actividades que los motiven y logren los objetivos con materiales que tengan en sus casas, dado que su corporeidad y motricidad a temprana edad es muy importante que se desarrolle. Así, pueden reconocerse a través de juegos, explayar su imaginación, compartir en familia, dar actividades libres y que ellos busquen cual es la mejor opción, se equivoquen y se expresen íntegramente”, añade Diana Colli, pensando desde una perspectiva diferente a la convencional, reproductivista y uniformadora.

Este es un punto clave en el cambio pedagógico posible y necesario: pensar en las personas en su contexto y situación, que podemos descubrir al ingresar en sus hogares con nuestras cámaras inquisidoras –cuestión que en la escuela no ocurre porque, por lo general, la vida real se queda afuera de sus puertas- y de esta manera, directa y sin tapujos, generar propuestas abiertas para que cada familia pueda asumirlas y hacerlas propias, porque se convierten en protagonistas. Todo niño quiere jugar con sus padres, con sus hermanos, como son y con lo que tienen. Entonces, debemos pensar una Educación Física para la vida cotidiana y su tiempo de ocio, no para un utópico futuro deportivo, como cuestión inicial y de derecho.

Edilia Tejerina lo ha vislumbrado y concretamente plantea: “Desde mi rol como profesional del área de Educación Física y en conjunto con mi equipo de trabajo, tuvimos que implementar las clases mediante videos, con rutinas de entrenamiento físico, pensando no solo en todos los problemas que se pudieran presentar a la hora de realizar las actividades propuestas (el espacio físico, los recursos materiales, la duración del trabajo acorde al tipo de actividad, la incentivación y motivación, etc.) sino también en las posibilidades y limitaciones de cada uno de los alumnos y sus correspondientes adaptaciones. El objetivo no sólo es que los alumnos tengan continuidad con el entrenamiento físico desde sus hogares, sino por medio de la actividad física tomen conciencia de la importancia de ésta como medio saludable y más aún en este tiempo de pandemia, en el que nos vemos afectados por algunos trastornos tales como, inseguridad, ansiedad y baja autoestima producidos por los recientes cambios sociales que nos ha llevado al encierro y aislamiento social. Como respuesta a esta iniciativa e implementación de trabajo, queremos que nuestros alumnos nos vayan contando sus experiencias luego de los trabajos corporales realizados, sus sensaciones, sus emociones, sus dudas, falencias y que ellos mismos puedan crear nuevas propuestas abarcando los diferentes contenidos trabajados”.

Con relación a los adultos y adultos mayores inactivos y sedentarios - una gran masa de la población a quienes los sistemas convencionales no convencen y no atraen al club o al gimnasio-, nos encontramos con una posibilidad que presenta Virginia Briozzo, cuando señala: “Por otro lado, están los sujetos que muy pocas veces hicieron actividad, que al sentirse pesados, doloridos, cansados, con insomnio, comienzan a tener una gran voluntad y deciden realizar ejercicio; esto los lleva a explorar a través de la web las variadas clases de actividad física y tratar de aprender a controlar el mantenimiento del peso, la tensión arterial, los diferentes movimientos musculares y los sistemas que se activan moviéndose adecuadamente. (...) También esta cuarentena perjudica a las personas incitándolas al sedentarismo, al desorden alimenticio, tendencia al tabaquismo, al alcohol y otras sustancias”.

Muchos profesionales aguzaron su inteligencia y capacidad para ofrecer sus clases de "gimnasio", especialmente, a través de las redes sociales, el "zoom" –gran protagonista, estrella de la comunicación audiovisual de la cuarentena- y otras alternativas, encontrándose con el mismo problema de adaptación de sus "alumnxs", que no cuentan con los espacios y los elementos específicos. Aunque les cuesta encontrar alternativas para salir de sus libretos técnicos y pensar en otras formas no convencionales para mantenerse activos e integralmente sanos, los propios participantes adaptan su contexto y su ejercitación a lo posible.

A modo de conclusión de estos abordajes de la constitución corporal de las personas en situación de cuarentena, leamos que nos dice Wendy Escobar: "Desde mi percepción, nos encontramos con que esta experiencia que nos atraviesa es asimilada y vivida de diferentes maneras, generando dos tipos de corporeidades, pero ambas con un punto en común. El primer tipo, nos refiere a personas con una corporeidad debilitada, apagada y perezosa, es decir, con seres que, ante la comodidad, el aislamiento y la intimidad fueron creando espacios para estar solos, cayeron en la pasividad total, recurriendo a la tecnología para su distracción (privilegiando la mirada), concentrando todas sus actividades a través de la pantalla, que reemplaza a la puerta. Esto ha dado como resultado hombres y mujeres que sufren una pérdida de la estimulación y de la posibilidad de movimiento que antes tenían. Por ende, el triunfo del sedentarismo, da lugar al advenimiento de individuos que pasan la mayor parte de su día sentados/as o costados/as. Aumento de peso, pérdida de flexibilidad, pérdida de estado físico, etc., son algunas de las consecuencias.

Por otro lado, creo que está la otra cara de la moneda, personas que esta etapa les sirvió para descubrir y conocer más su cuerpo. Por ende, su corporeidad también encontró más formas de expresarse. Es decir, seres que por primera vez se animaron a moverse e intentar cosas que nunca, tal vez por falta de tiempo o solo por indiferencia, no hacían. Y fueron descubriendo cosas que no sabían que podían hacer corporalmente. Esas personas creo que serán las que luego iniciarán alguna actividad. Serán personas activas y alegres, que siempre querrán saber más debido a su motivación. Desarrollando aún más su corporeidad.

Sin embargo, el punto en común que creo compartirán estos dos grupos, será la de sentir su cuerpo como una frontera. Un cuerpo que expresa una corporeidad que tiende a distanciarse y no conectarse con los demás, por miedo al contagio. Donde su cuerpo será su posesión, al cual cuidarán. Pudiendo verse esto en expresiones como la postura, los cuidados, el trato y por el no contacto. Es decir, veremos más individualismo y seres en soledad. El cuerpo no será vivido como una conexión, sino como un límite. Un sujeto, que no podrá expresar sus emociones a través del contacto. Sólo realizará sus tareas, limitando la comunicación corporal.

Finalmente, cerramos este apartado con una reflexión de Gabriela Zivec. "El modelo reduccionista ha quedado irremediamente atrás, y las propuestas pedagógicas en estos tiempos de aislamiento buscan que no solo se vaya tras los objetivos y contenidos que se espera se desarrollen en el programa de estudios, sino que se pueda dar contención y afecto a través de la tecnología, en tiempos en donde, como dice Merleau-Ponty (1945): "percibimos al mundo desde nuestro cuerpo, por lo que la construcción de la corporeidad se producirá a partir de la emoción y de las experiencias de acción en el entorno y no únicamente desde el conocimiento". El cuerpo-conexión es hoy, una vez más, un desafío; (...) no debe olvidarse que la O.M.S. define la salud como "un estado de completo bienestar físico, mental y social y que no consiste solamente en la ausencia de dolencia o de enfermedad" (...) Que es lo mismo que decir: capaz de superar, con alegría, sus actuales limitaciones, en todos los niveles "

La pedagogía del después...

Gabriela Zivec nos acaba de decir que "(...) el modelo reduccionista ha quedado irremediablemente atrás".

Es toda una afirmación, que tal vez la realidad de las prácticas corporales en las clases de educación física escolares, en los gimnasios y en los clubes, desmienta en muchos casos. No es fácil modificar rutinas instaladas, posiciones de poder, productos institucionalizados y convertidos en consumo, el arbitrario escolar disciplinante que todavía impera, el racismo evidente o subyacente...y el miedo a cambiar. Más aún, la instalación del higienismo a ultranza, necesario en una crisis sanitaria mundial, centrará su impacto en el cuerpo biológico, en los organismos, tal como sucede en pleno proceso de la pandemia y se retrocederá en la preocupación por el desarrollo de una corporeidad plena en sentidos humanos complejos.

Por otra parte, el aislacionismo, el individualismo, el cuerpo frontera, es el ideal de los sectores e instituciones dominantes para facilitar el control social, en crisis por las protestas populares que se desarrollaban en prácticamente todos los países, antes de que el coronavirus¹⁹ iniciara su fatídico avance y que, con toda seguridad, seguirán instalando el miedo, su herramienta privilegiada.

Disponen, además, de la ayuda de la tecnología, que afianzó la idea de la escasa necesidad del cuerpo para vivir. "Increíble ser, este que ha hecho todo lo posible para "No Hacer", algunos dirán "Hacer menos", que en el tiempo se transforma en "No Hacer". En la supervivencia, el ser humano ha desarrollado todas las variantes para lograrlo, su cuerpo no quedo fuera de este ítem, desde las personas que muestran sus cuerpos para ser ilustrados, aquellos que lo muestran para proezas físicas, pruebas biológicas, la aprobación de los seres que lo rodean y desea existir a través de sus aprobaciones (identidad), la venta de placer sexual en el tiempo, las modas textiles, y por último las modas tribales.

En este punto es donde hago mención del "interés", aquello que llevó a este ser a buscar y magnificar todas las posibilidades de aplicación de su cuerpo para lograr sobrevivir en el tiempo de la mejor manera posible. Entonces, los cambios corpóreos van a seguir y se incrementarán de acuerdo a la necesidad; lo que esta pandemia llegará a mostrar es que todo aquello que se hacía con el cuerpo no será necesario para continuar con la supervivencia, quedará demostrado que la tecnología podrá suplir todo aquello que nos provocaba temores de subsistencia. Ahora, la necesidad corpórea se verá quebrada por la "no necesidad a priori", sostiene, no sin cierto dramatismo, Fernando Rodríguez.

Pero, señalamos al comienzo que este ensayo tiene que ver con la utopía, con lo que podría ser y, tal vez, nos hallemos con la posibilidad y con la necesidad de un hacer diferente, porque cambiaron en algo las personas y sus corporeidades luego de este largo período de encierro, pero sabiendo que lo señalado en los párrafos anteriores estará enfrentándonos, duramente.

Natalia Martínez dice que nos "encontraremos corporeidades con miedo, alertas, corporeidades que se cuidan del otro, que prestan más atención a los movimientos de los otros cuerpos, tanto por temor al contacto como por una 'pérdida' del sentido de estar en sociedad, con menor noción del cómo moverse en el mundo".

"Esto va a depender de cada persona ya que cada ser es único e irrepetible, pero relacionado al contacto corporal, a la relación física con otra persona, eso va a cambiar para todos; la manera de

saludar, el tomar mate con amigos, etc., ya no va a volver a ser igual que lo era antes. Nos vamos a tener que acostumbrar a nuevas formas de expresión, nuevas formas de relación, como el saludarse con los codos o los puños, es algo que nunca antes habíamos hecho en nuestras vidas, y es algo que ahora va a ser cotidiano para todos cuando salgamos de la cuarentena”, agrega Tomás Mónaco, dando el lugar a que Eduardo Sánchez complete esta alusión a la cuestión afectiva, en que el contacto corporal, antes ni considerado por su naturalidad y que se ha convertido en un dilema, diga: “imagino una necesidad de expresar el o los afectos a través del contacto corporal, volver a abrazarnos, lo que no sé si será posible, porque habrá que tener la certeza de que no haya riesgos. Una nueva corporeidad condicionada, quizás otra vez el cuerpo como frontera o fuertemente influenciado por la razón o la racionalidad, para conservar distancias. Supongo que nuestros cuerpos se re-construirán socialmente, habrá otros procesos de humanización mediados por toda la información y el conocimiento que hemos recibido en estos días. Habrá que reconocer nuestro nuevo punto de partida para estar y para ser con otros, saber cuánto se perdió o si algo se ganó. Me pregunto: ¿Cuánto habrá afectado a cada persona esta situación?, ¿cuál o cuáles serán los nuevos escenarios? Hay quienes perdieron a seres queridos, hay mucha gente que se quedó sin trabajo, hay quienes tuvieron hijos... y todo “entre cuatro paredes”.”

“Pensando en el restablecimiento de las clases y la reincorporación de los alumnos a las escuelas, considero de suma importancia el trabajo en función del desarrollo de la curiosidad, la experimentación, la expresión y la sensorialidad, elementos que han sido desplazados durante el transcurso del aislamiento. El encuentro con un otro/a será esencial para provocar que los y las estudiantes salgan de sí mismos, de la individualidad ultra desarrollada, del mundo ficticio que las redes sociales nos exhiben, a las cuales se ven expuestos y expuestas constantemente. El mundo digital es adictivo si no sabemos cómo controlarlo. Como docentes nos encontraremos con un desafío que tendrá como centro la reconexión de las corporeidades con el mundo natural y social. Como indica Merleau Ponty (1945): “El mundo es una vivencia, porque antes de conocerlo, al mundo lo vivimos, lo sentimos cargado de afectividad. Nos identificamos con él antes de poder pensarlo”. Estoy segura que los y las jóvenes de las escuelas secundarias en las cuales ejerzo mi profesión docente estarán ansiando espacios de libertad en los cuales puedan desarrollar su motricidad; la oportunidad que se presenta es grande”, expresa Eugenia Zgradich.

“A mi parecer, se va a volver un trabajo fundamental el rol del profesor de educación física, ya que nos vamos a encontrar con chicos y chicas que durante tiempo no se han movido lo suficiente, no utilizaron su motricidad para resolver problemas, no experimentaron los valores de jugar en equipo y no tuvieron contacto físico ni expresión corporal, es decir, su cuerpo se ha desarraigado progresivamente de lo social y creo que nuestros alumnos se fueron individualizando dentro de la comodidad de sus pantallas” (Priscila Balbuena).

El estrés emocional que ya se ha detectado en los niños, en particular los que habitan en espacios pequeños, con varios adultos en convivencia, requerirá una particular atención, porque “podemos encontrarnos con un **cuerpo-frontera** y un **cuerpo sufriente** que irá manteniéndose hasta después del aislamiento, ya que algunos de los factores que han aparecido y se inculcaron fueron el de la inseguridad y el miedo. (...) En el caso de los padres de los niños, esto se verá reflejado con más intensidad porque en esa etapa es característica la protección por miedo a lo desconocido o por miedo a que les suceda algo; se verá muy intensificado el cuerpo-frontera pero ejercido desde los padres hacia él o ella o desde el mismo niño/a hacia sus compañerxs, porque pasarían de haber compartido mucho tiempo con sus padres a volver a separarse y retomar con las actividades.

Por otra parte, es posible que se presente la antítesis a lo mencionado, el **corporeísmo** contemporáneo en donde existe interés por expresarse y lo emocional toma importancia. (...) La ansiedad por volver a tener contacto con sus compañeros y expresar todo lo que vivieron y sintieron durante todo este tiempo se presentará desde el primer instante, es más, se está presentando ya que, al estar comunicados con ellos, nos informan sobre esto constantemente”, dice Micaela Martínez.

Juliana Coira agrega una preocupación más, refiriéndose a otra población: “Actualmente, trabajo en un Centro Educativo Terapéutico, con personas con discapacidad, en su mayoría intelectual, aquellas a las que las rutinas diarias, la anticipación y el encuentro personal les facilitan un poco más el día a día. Sin duda, intuyo que me encontraré con corporeidades aún más afectadas y desorganizadas, pero, sobre todo, atravesadas por procesos emocionales que no habrán podido decodificar”.

“Finalizando, considero que desde nuestro campo tendremos que crear ambientes donde lxs estudiantes exploren nuevamente con confianza sus posibilidades motrices a fin de que (re)conozcan, acepten y cuiden su cuerpo. Como así también respeten el lugar tanto de lxs otrxs, como de la naturaleza en su máxima expresión, generando un clima de igualdad que nos implique estar codo a codo con la naturaleza y lxs Otrxs, conformándonos como un rompecabezas que si le falta una de sus piezas se desequilibra. En cuanto a la tecnología, estimo que deberemos seguir utilizándola en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que la adaptación a la educación virtual se dio rápidamente, generando una manera fácil y rápida de comunicarse lo cual podría quedar como una opción más para llegar a lxs estudiantes”. (Rocío Ferreyra).

Conclusión

La pandemia impactó con fuerza en los seres humanos, sin distinción de razas o sectores sociales, obligando a un encierro forzoso que la mayoría de los Estados estableció como único modo de lucha contra el contagio masivo y la muerte producida por un virus desconocido.

En términos de nuestra ocupación por la dimensión corporal, nos dedicamos a los “cuerpos” en situación de encierro que debieron modificar sus vidas cotidianas y se encontraron con su mismidad y con distintas facetas de quienes los acompañaron durante este prolongado tiempo.

Se instaló con fuerza el miedo y la sensación de impotencia ante una amenaza imposible de visualizar, generando angustia y, al mismo tiempo, la necesidad de compartirla, de contactarse con los Otros, negado desde el contacto directo, del abrazo, el beso o la caricia y, para esto, la tecnología de la comunicación disponible se convirtió en protagonista esencial.

Los docentes –los interesados y comprometidos con la vida- ingresaron en los hogares por distintos medios, descubriendo un nuevo universo de realidades y realizando esfuerzos creativos, urgentes y necesarios para mantener el ciclo escolar y, en lo profundo, el proyecto de presente y futuro de lxs estudiantes y sus familias.

Se aprendió mucho y se sigue aprendiendo sobre el rol de la tecnología comunicacional, que abrió posibilidades impensadas, incluso en un campo como el de la educación física y sus distintas alternativas, donde el hacer corporal no es suplantable.

El retorno a la "normalidad" generará el desafío del reencuentro, de corporeidades distintas que llevarán la marca del temor al contacto, el cuerpo frontera fuertemente establecido por el sistema sanitario y aprovechado para sostener el control social, en una época que será durísima en términos económicos y generará nuevos conflictos sociales, con epicentro –como siempre- en las clases sociales vulnerables y vulneradas.

No podrá existir más la uniformidad convencional, la reproducción acrítica de juegos pedagogizados, deportes convencionales, ejercicios anatómicamente diseñados, sino una apertura a la escucha, a la observación de lo que transmiten las corporeidades que se acercan buscando nuevas respuestas, con una mirada comprensiva que lleva constantemente a pensar en la creación de espacios y tiempos para el reencuentro, que no tiene que ser necesariamente en prácticas corporales de contacto directo, pero que están mancomunadas por la sensibilidad y el sentimiento.

Daiana Colli, en una de sus participaciones, dijo que con los más pequeños utilizará "la pedagogía de la ternura", un concepto clave para este nuevo tiempo que se aproxima. Una pedagogía, en términos más amplios, basada en el amor incondicional para arrasar con el miedo, sustentando el quehacer con todas las personas, en todos los espacios. El tradicional reduccionismo, cómodo y potenciador de la dominación sin compromiso, de "dictar" la clase, deberá dar lugar al construccionismo crítico, al diálogo sin retaceos ni limitaciones, a la producción compartida de alternativas de prácticas corporales con un sentido propio y acorde a los nuevos tiempos.

Esta es la propuesta y todos los que participamos en este documento, esperamos que pueda servir de ayuda, no sólo a los docentes del área, sino a todos los que han comprendido que el cuerpo no es un objeto orgánico, sino la dimensión esencial e insustituible de nuestro ser y estar en el mundo.

Referencias bibliográficas

Maffesoli, M. (2000). *El instante eterno*. Buenos Aires: Paidós.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. México: F.C.E.

Sergio, M. (1986). *Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem!*. Editorial Ministerio de Educação e Cultura: Lisboa.

Notas

¹ Jorge R. Gómez es Especialista en Docencia Universitaria. Universidad de Ciencias Empresariales (2010). Licenciado en Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores (1997). Profesor Nacional de Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Belgrano" (1965). Se desempeñó como: Vicerrector del Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique R. Brest" (1977/1979). Fue Decano de la Facultad de Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Flores, (1995-2018) y Decano Emérito de Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores (2018). Coordinador de los programas de Capacitación Docente y Deporte para Todos, Programa Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, dependiente de la Dirección Nacional de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1992-1996) Representante Argentino ante el Programa CIGEP-UNESCO de Deporte para Todos en América Latina (1992-1996). Integrante del Equipo de Capacitación Docente de la Dirección de Educación Física, Secretaría de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2000 -2011). Entre sus publicaciones se encuentra La educación física en la primera infancia, La educación física en el nivel primario, Juego y movimiento en el jardín de infantes, Educación Física y Adolescencia, Juego y motricidad. Educación Inicial y La formación docente en Educación Física.



Durante la colocación de una Señal de Orgullo: la bandera LGBTQ+

Fotografía: Marcelo Nuñez

El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte-)

The corporeal multiverse (or enough of putting the body -second part-)

Sebastian A. Trueba¹

Resumen

En este texto planteo un relato que atraviesa diferentes tópicos con el fin de tensionar el concepto de corporeidad en el campo educativo. Para eso me valgo de la metáfora del multiverso y trabajo con algunos ejemplos para intentar aclarar el posicionamiento que se desprende en lo que respecta a la enseñanza y al rol de lxs educadores a partir de concebirnos en tanto corporeidades. El escrito está narrado en primera persona para que quede claro que se trata de una construcción singular y que sirva de invitación a cada lector a habitar universos otros singulares y corporizantes.

Palabras clave: corporeidad; cuerpo; experiencia estética y pedagógica; multiverso.

Abstract

In this text I propose a story that crosses different topics in order to stress the concept of corporeality in the educational field. For that, I use the metaphor of the multiverse and work with some examples to try to clarify the position that emerges with regard to teaching and the role of educators from conceiving ourselves as corporeality. The writing is narrated in the first person so that it is clear that it is a singular construction and that it serves as an invitation to each reader to live other singular and embodying universes.

Keywords: corporeity; body; aesthetic and pedagogical experience; multiverse.

Introducción

En un texto anterior (Trueba, en prensa) abordé cuestiones referidas al cuerpo, la corporeidad y el sí mismx. En esta oportunidad profundizaré algunos de esos análisis con el fin de ampliar la comprensión que los cuerpos y las corporeidades tienen en el campo educativo.

Como primer obstáculo nos encontramos con las interpretaciones disímiles que sobre estas palabras recae, y coincidiendo con Derrida (2008) en que nada hay por fuera del texto, nos vemos en la necesidad de construir un relato que sirva a los efectos de precisar lo que representa hablar del cuerpo o de las corporeidades en el ámbito educativo distanciándolo de lo que es en la filosofía, la sociología, la biología, etc.

Lo que cada persona interpreta al escuchar estas palabras puede ser por momentos confuso y, a pesar de que generalmente se pretenda dialogar, nos encontramos con que solamente podemos mantener monólogos aislados. Por esta razón es que elegí la metáfora del multiverso pensándolo

como estos universos diferentes que por momentos se unen y en otros discurren en paralelo sin conocimiento el uno del otro.

Por un lado, hay un universo con larga data que nos concibe a todxs como cuerpos (lo llamaré universo dual²). Este universo muy cercano al dualismo es funcional al positivismo y al capitalismo. A modo de ejemplo cito a bell hooks (2021) quien denuncia su presencia:

Las y los profesores rara vez hablamos del lugar del eros o de lo erótico en las aulas. Formados en el contexto filosófico del dualismo metafísico occidental, muchos de nosotros hemos aceptado la idea de que hay una escisión entre cuerpo y mente. Al creer esto, los individuos entran en el aula a enseñar como si solo estuviese presente la mente y no el cuerpo... (p.248)

Intentaré profundizar este universo lo menos posible debido a que es uno con el que estamos muy familiarizados en la cultura occidental.

En otro universo se habla de los cuerpos pero se entiende que no se refiere solamente al cuerpo físico, sino también a algunos eventos que se concatenan a dicho cuerpo (universo dual ampliado³). Es muy común encontrar personas que sin dejar de utilizar el concepto de cuerpo, lo transforman en algo mucho más complejo e interrelacionado con el mundo. Sin embargo, continúan anclados al pensamiento dual.

También podemos encontrar otro universo⁴ que habitamos quienes nos referimos a la corporeidad en tanto construcción permanente de los seres que involucra aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, etc. en una simbiosis absoluta, debido a lo cual ninguno de estos aspectos puede separarse de los demás y, hasta podríamos decir, en donde estos aspectos pierden sentido por sí mismos. En este universo la motricidad es todo aspecto perceptible de esta corporeidad, como la voz, el caminar, la expresión, las miradas, las palabras, etc.

La docencia integra todos estos universos y otros más. A continuación, realizaré un mapeo de este universo intentando ampliar nuestra concepción del mismo.

Metáfora del multiverso

Este texto aborda cuestiones relacionadas a la semiótica, a la filosofía y a la psicología; sin embargo, no me interesa aferrarme a ningún marco referencial específico; es más, se hace presente un ferviente deseo de alejamiento de estas teorías y me interesa pensar y explicar lo que he construido desde la pedagogía⁵.

La metáfora del multiverso, tan en boga por las películas e historietas de superhéroes y de ciencia ficción, sirve para construir un nuevo relato ecléctico en el que se recuperen algunos aspectos de interés de los marcos antes mencionados sin necesidad de atarme a ellos.

Por otro lado, creo que muchas personas involucradas en el ámbito educativo hablamos de nuestros cuerpos, de los cuerpos de nuestros alumnxs, de nuestros alumnxs como cuerpos, de palabras como cuerpos pero sin romper del todo con las antiguas tradiciones positivistas y

dualistas. Ahí es donde se puede observar con mayor claridad que habitamos universos diferentes en función de nuestras necesidades y contextos.

¿Cuál es el límite entre un universo y otro? ¿Somos conscientes cuando cruzamos dicho límite? ¿Qué intencionalidad tenemos al hacerlo?

Intentaré ejemplificarlo con la metáfora de lo teórico y lo práctico tan recurrente en nuestro campo: dando mis clases percibo situaciones que me permiten analizar las lecturas que hice meses o años atrás, las que a su vez me hacen sentir diferente con respecto a algunos temas, lo que me permite (incita/habilita) a modificar mis clases, que a su vez reinician la secuencia. Pero ¿en qué momento pude pensar en lo práctico y en lo teórico? Cuando estaba en medio de mi clase (¿práctica?) ¿no estaba pensando, sintiendo y construyendo un relato acerca de mi teoría? Y cuando estaba recordando mis lecturas y reconstruyendo y/o reafirmando mis relatos (¿teoría?) ¿no estaba modificando mi práctica? Desde mi perspectiva es prácticamente imposible diferenciar esas dos instancias, sin embargo, resultan muy claras para otras personas. Es más ¿podría afirmar que la materia educación física es más "práctica" que literatura? ¿o que matemáticas o inglés? Claramente yo no puedo afirmar eso, ni siquiera puedo imaginarlo. Ahora bien, en la sala de profesores no me queda otra opción que hacer "como que sí" creyera que existen esas diferencias en términos de teoría y práctica para no tener que decir todo lo que aparece en este texto en cada conversación. En ese momento intento habitar otro universo que conozco mucho pero que cada día comprendo menos.

El relato que construí en el párrafo anterior me recordó una palabras de Dewey que las compartiré a continuación para reforzar la idea de complejidad que implica imponer límites aparentemente claros en estos temas.

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténtico (Dewey 1916 [1998], p. 128)⁶.

Orientación en el multiverso

Las posibilidades de comprensión están condicionadas fuertemente por el tiempo y el espacio que habitamos, difícilmente escribiría este texto si hubiera habitado en este lugar hace cincuenta años o si viviera en una ciudad diferente.

Algunos universos cobran sentidos diferentes aún compartiendo coordenadas temporo-espaciales, debido a que a pesar de vivir en un país y una ciudad determinada en el mismo momento, dentro del campo educativo transitamos diferentes espacios que nos impiden la coexistencia simultánea en el mismo universo. Por ejemplo: soy docente, profesor de educación física de la ciudad de Mar del Plata con casi 20 años de antigüedad, sin embargo, no

necesariamente comparto la misma visión de lo que es la docencia y la educación física con los y las colegas que viven en esta ciudad y tienen mi edad. De hecho, estoy seguro de que es muy diferente a la de la mayoría de mis colegas. Eso no implica que sea mejor, sino simplemente que cada uno pudo construir un relato que le permitió encontrar algún sentido a su vida y a su trabajo y dicho relato es diferente porque en nuestros recorridos hemos estado habitando universos distintos.

La metáfora del universo cobra sentido por el hecho de que utilizando palabras similares (por momentos las mismas) decimos cosas diferentes. En este momento es donde podría entrar en juego otro elemento que es la interpretación de lo que cada persona intenta expresar. Semejante nivel de complejidad justifica que por momentos decidamos intentar aclarar lo que estamos siendo. En este sentido, este texto recupera manuscritos anteriores (Trueba, 2020 y en prensa) que ubican la orientación desde la que me posiciono en mis universos, e intenta profundizar aspectos que pueden ser de interés para otrxs docentes. Este texto toma a la corporeidad como eje de mi pedagogía (como parte constitutiva mía) y expone algunos de los aspectos en que me involucra y, por lo tanto, que condiciona mi enseñanza.

Conceptos centrales

La función de un docente desde mi perspectiva consiste en construir, generar, habilitar y habitar arquitecturas fenoménicas que de alguna manera posibiliten que a nuestros estudiantes les (y a nosotrxs mismxs nos) pase algo. Ir a la escuela (al club, a los scouts o a cualquier espacio que nos convoque) para vivir experiencias estéticas y pedagógicas transforma a dichos espacios en dispositivos o tecnologías que amplían los horizontes de posibilidad de quienes los habitamos.

La tensión entre cuerpo y corporeidad en el campo educativo es un tema menor en apariencia, sin embargo, es compleja y con consecuencias trascendentales para quienes somos docentes. El cuerpo en tanto objeto de estudio, solo aísla al elemento que desde diferentes disciplinas se analiza; mientras que la corporeidad rupturiza esa visión para enfocarse en el ser, en la persona.

Abro un paréntesis para reflexionar acerca del uso de la palabra cuerpo. El cuerpo es solo una cuestión de dimensiones, a nuestro nivel de percepción yo me considero un cuerpo sólido con formas y texturas casi definitivas; sin embargo, a un nivel mucho más micro soy solo un rejunte de átomos y partículas con mucho espacio entre cada uno de estos millones de elementos. Al mismo tiempo desde un nivel mucho más macro no llego a ser percibido como un ente siquiera y solo soy reconocido como parte de un planeta o una galaxia.

Esta cuestión dimensional también tensiona la idea de creernos un cuerpo y habilita al mismo tiempo la idea de que somos corporeidades. Cierro paréntesis.

La fuerza de la modernidad que jerarquizaba el conocimiento científico generó que desde el campo educativo se hable de cuerpo, al igual que en la filosofía o en la sociología. En el campo educativo calaron profundamente estas ideas, a pesar de que en cierta medida eso aleja al docente de sus alumnxs convirtiéndolos por momentos en cuerpos que accionan o sobre los que se acciona. La propuesta más humana⁷ de corporeidad permite encontrar personas que se

reúnen con la excusa de aprender y enseñar, para vivir experiencias estéticas y pedagógicas que los ayuden en sus constantes devenires.

Mientras que la idea de cuerpo (objeto que acciona o sobre el cual se acciona) nos limita a transmitir (y crear limitadamente debido a la linealidad que implica), la corporeidad nos invita a generar experiencias potentes y transformativas.

¿Por qué entonces seguimos hablando de cuerpos en el campo educativo si para nosotros (para mí) no es pertinente?

Un ejemplo a analizar es el hecho de que en algunas clases de zoom haya alumnos y/o docentes que se emocionen, incluso hasta las lágrimas; esto se da porque la palabra es cuerpo/corporeidad también, los silencios también pueden serlo, la imagen es un aspecto más y la no conexión de la cámara en algunos casos manifiesta ese intento por no comprometerse con la experiencia propuesta en el zoom.

Si, desde la mirada educativa, fuéramos cuerpos sería fácil mantener la independencia de cada cuadrado de zoom, sin embargo, por momentos, lo que sucede en un cuadro (imagen de una persona) afecta a muchos. Cada clase que hice por zoom venía con el ofrecimiento de una reconexión voluntaria (como si pudiera no serlo) para charlar acerca de lo sucedido en la clase, lo que no se entendió o lo que unx no se animó a preguntar y/o comentar. El 80% de las clases me encontré estudiantes que se reconectaban y en muchos casos no tenían preguntas ni comentarios, sino que simplemente querían estar "por si pasaba algo". Esa expectativa es importantísima, sin embargo, no tiene mucho sentido si nos consideramos cuerpos. Insisto: el cuerpo es una forma de mantener vivo el dualismo cuerpo-mente; mientras que la corporeidad representa el habilitarse a corporeizar experiencias con un otro que me importa (y que no es solo un cuerpo)

En relación a la reconexión voluntaria a los zooms y la posibilidad de generar una experiencia estética a partir de la horizontalidad, deseo compartir unos fragmentos de algunas obras de Dewey:

¿Podemos encontrar una razón que no nos lleve últimamente a la creencia de que los regímenes democráticos sociales promueven una cualidad mejor de experiencia humana, más ampliamente accesible y disfrutada, que lo que hacen las formas no-democráticas y anti-democráticas de vida social? El principio del respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas, ¿no está en el fondo de la convicción de que esas cosas contribuyen a una cualidad superior de experiencia en un mayor número de personas que lo que hacen los métodos de represión y coerción y fuerza? (Dewey 1938 [1960], p. 35)

Estas reconexiones con sentires más horizontales son las que permitieron algunos de los momentos de mayor profundidad y sensibilidad en mis materias. Para que quede más claro, yo ofrecía una clase por zoom y al finalizar esta volvía a reconectarme, pero ya no daba clases sino que simplemente era para reunirme con quien quisiera reunirse conmigo. Este segundo zoom es el que, desde mi perspectiva, ofrecía la experiencia horizontal y potente al tiempo que fomentaba la participación democrática.

Aquí vuelvo a plantear la idea de que nuestro rol como docentes es el de fomentar la construcción de arquitecturas fenoménicas, espacios en los que la sensibilidad y la inteligencia entren en juego a partir del deseo.

Los siguientes tres párrafos intentan reforzar esta idea.

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas. (Dewey 1916 [1998], p. 125)

(El ambiente) es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la acción asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional" (Dewey 1916 [1998], p. 31).

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye el ambiente. (...) El ambiente es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene. (...) Lo que se ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar la situación que sigue. (...) La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de la experiencia. La preocupación inmediata y directa de un educador son, pues, las situaciones en que tiene lugar la interacción (Dewey 1938 [1960], pp. 50-51).

Intentando comenzar a cerrar el recorrido de mi relato, destaco que no alcanza con vivir algo para que sea considerado una experiencia, ni tampoco alcanza cualquier experiencia para que esta sea estética; por lo tanto, el gran desafío es que la experiencia sea estética "y" pedagógica. Crear, impulsar o habilitar experiencias que algunxs de nuestrxs estudiantes (y nosotrxs mismxs) vivamos como estéticas y pedagógicas es quizás el gran desafío artístico de nuestra profesión.

Ahora bien, creo que también es necesario aclarar a lo que me refiero al decir "y pedagógicas", para lo cual debo expresar que con pedagogía no me refiero a las metodologías o técnicas que se utilizan en la enseñanza. Lejos de eso, promuevo pensar a la pedagogía en los términos que una gran amiga y referente propone:

[como] la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espaciotiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad. (Yedaide, 2018, p. 221)

La posibilidad de vivirla como una narrativa y no como una verdad revelada me ayuda a creer en la posibilidad de cambiar lo que somos, lo que a su vez me habilita a habitar diferentes universos y no sentirme completamente ajeno a ellos.

Hay dos ideas más que anhelo permitan mejorar la comprensión de este posicionamiento. Por un lado, critico la idea de transmisión del conocimiento que claramente requiere de un conocimiento que está en la mente, asociada a un cuerpo, y que al transmitirlo le permitimos a otros cuerpos (que tienen mentes asociadas a ellos) verlo y escucharlo para luego decodificarlo y pasarlo a sus mentes y así hacerse de ese conocimiento como propio.

(...) la comprensión, antes de ser un acto intelectual, es un fenómeno físico y afectivo. Según Gallese, comprendemos las emociones y acciones de otra persona porque al mirarla, activamos las mismas neuronas que se activarían en nosotros si estuviésemos sintiendo esas mismas emociones o realizando esa mismas acciones. A este tipo de entendimiento especular lo podemos llamar empatía. (Berardi, 2020, p. 23)

Sin alejarme hacia otras teorías del conocimiento⁸, encuentro en esta cita una forma clara de presentar otra ruptura en la matriz moderno colonial de interpretar el mundo.

Aquí ingresa otra cuestión y es que esa experiencia corporizante que posibilita el conocimiento (la empatía), es afectada por la velocidad en la que vivimos. Y este tema es importante porque la tracción hacia la descorporización que plantea el capitalismo es otro de los elementos que hacen fuerza para que continuemos habitando universos en los que la separación entre cuerpo y mente tengan sentido. Es decir, el mercado necesita cuerpos y no corporeidades.

La aceleración de la infoesfera produce un empobrecimiento de la experiencia, porque nos expone a una masa creciente de estímulos que no podemos elaborar intensivamente o percibir y conocer profundamente. Más información, menos significado. Más estímulos, menos placer. La sensibilidad se manifiesta dentro del tiempo. La sensualidad se desarrolla con lentitud. (Berardi, 2020, pp. 204-205)

Cierro el relato con un tópico que intenta sintetizar todo lo expresado hasta ahora. Si habitamos universos en los que nos percibimos como corporeidades que (en el caso de lxs docentes por lo menos) construimos arquitecturas fenoménicas que habiliten experiencias estéticas y pedagógicas, podemos afirmar que uno de los sentidos más genuinos de la enseñanza debería ser la de intentar ampliar la capacidad de goce de las personas. Este ejemplo se lo escuché a Alejandro Dolina⁹ y creo que es muy esclarecedor. Si una persona solo tiene acceso a conocer dos géneros musicales porque en su casa y entorno social solo se escucha eso, pongamos por ejemplo: la cumbia y el reggeatón (pero podría ser rock nacional y folclore o música clásica y rock pesado o cualquier otra), encontrará una serie de canciones con las que seguramente disfrutará; ahora bien si por algún motivo esta persona se familiariza con otro género más y allí encuentra alguna canción o algún artista que le provea disfrute, entonces su capacidad de sentir placer se verá ampliada, por lo tanto, dispondrá a lo largo de su vida de más opciones para ser feliz.

En este sentido, sostengo que nuestro rol como docentes es el de ampliar las capacidades de disfrute de nuestros estudiantes, lo cual requiere que utilicemos las materias escolares, por poner un ejemplo, como una excusa para que quien posee pocas opciones para ser feliz las pueda aumentar. Fomentar experiencias estéticas y pedagógicas vinculadas a las artes, a la gastronomía, a los juegos, a los deportes y al pensamiento deberían constituir el eje de nuestra propuesta.

Último giro y coronación

Habitar multiversos en los que las mismas palabras pueden significar cosas diferentes, que a su vez nos condicionan para tomar decisiones durante las clases y que a corto o largo plazo pueden afectar profundamente a otras personas hace necesaria la reflexión sobre estas cuestiones.

Todavía seguimos pensando las materias en términos de teoría vs práctica, de cuerpo vs mente, de conocimiento vs ignorancia, etc. Incluso yo, que escribo esta proclama, puedo encontrarme habitando por momentos estos universos. Lo que pretendo aquí es invitar a otras personas a cruzar estos portales que nos llevan a otros universos posibles y que amplíen así sus posibilidades de análisis.

La invitación está hecha pero dar ese paso que nos acerque a formas otras de vivir no constituye otra forma de "poner el cuerpo", sino que intenta fomentar nuestro devenir en corporeidades, lo que implica ser cuerpo, palabra, experiencia, arte y pedagogía entre otras cosas.

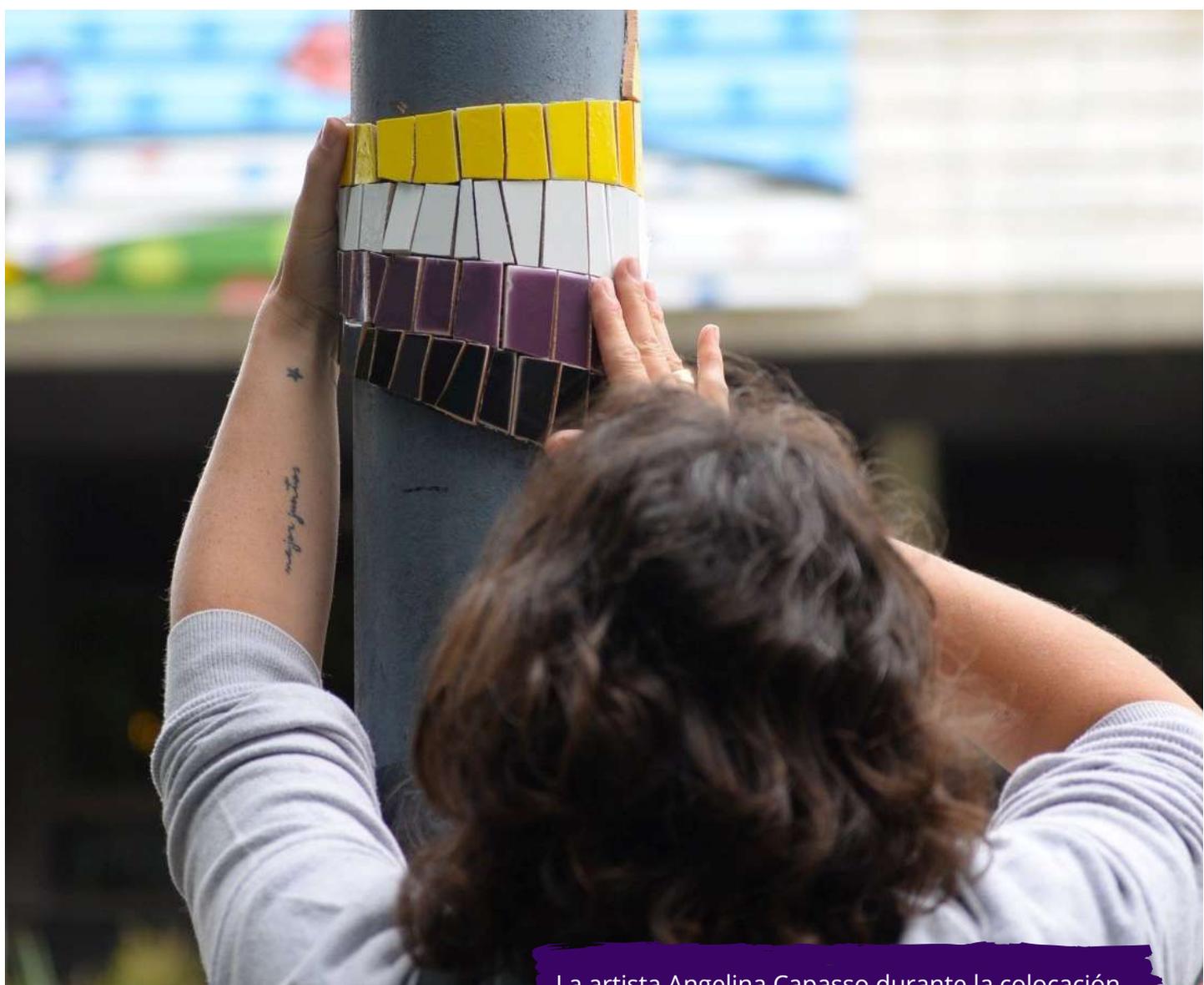
Referencias bibliográficas

- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, Madrid, Capitán Swing.
- Berardi, F. (2020). Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva, Buenos Aires, Caja Negra.
- Britzman, D. (2016). "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Dewey, John (1916) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Morata, 1998.
- Dewey, J. (1938). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Derrida, Jacques ([1967] 2008): De la gramatología, Madrid, Siglo XXI.
- Kolb, David (1984) Experiential Learning. Experience as a Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Lesbegueris, M. (2021). Géneros y psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista, Biblos.
- Molinas, I; Maidana, N; Fantini, E. y Vázquez, C. (2017). Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula, en: Menéndez, Gustavo (et. al.) Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender. Ediciones UNL. Pp.123-136.

- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación, en Revista de Educación, Año XII, N°24, UNMdP, pp. 41-58.
- Trueba, S. (2020). El giro erótico en mi enseñanza, en Acosta, F. (coord.): *Estar siendo profes de educación física. Experiencias, caminos y desafíos*, Bs. As. Editores Asociados.
- Trueba, S. (en prensa). ¡Basta de poner el cuerpo: seamos cuerpo!, en Suárez, Daniel; Porta, Luis: *Investigación narrativa y (auto)biográfica en educación*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí mismx, en Suárez, Daniel y Porta, Luis (coord). *Investigación narrativa y (auto)biográfica en educación*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Yedaide, M. (2018). Hablar de "pedagogías": un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni* (pp. 217- 229).

Notas

- ¹ Profesor y Licenciado en Educación Física, Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación. Docente en profesorado, licenciaturas y carreras de posgrado. Miembro del GIESE y del GIEEC (CIMED / Facultad de Humanidades de la UNMdP). sebastiantrueba@gmail.com
- ² El nombre de "universo dual" es la mejor forma de describirlo al escribir el presente texto, pero puede ser reconocido de diferentes formas. No pretendo generar un debate sobre las nominaciones y por ese motivo es que no adscribí a ninguna de las que encontramos como categorías instaladas en el mundo científico-académico.
- ³ El término "dualismo ampliado" lo utilizo para dejar en claro que el vínculo al dualismo continúa, a pesar de que se intenta alejar lo más posible de dicha lógica.
- ⁴ Podría denominarlo "universo corporeidad" pero no lo hago por dos motivos: primero porque me parece un nombre horrible; y segundo, porque esta forma de comprender/vivir/ser corporeidad es muy difícil de conceptualizar en términos académicos y solo encuentro formas de mencionarlo más cercanas a lo poético.
- ⁵ Creo más acertado "siendo pedagogía" que "desde la pedagogía", en una clara referencia al deseo de Ramallo (2021) pero decido no plantearlo así para no hacer más encriptado aún el texto.
- ⁶ La selección de fragmentos de algunas obras de John Dewey que aparecen en este escrito la recuperé de la lectura de un texto que la Dra. Isabel Molinas nos compartió en un seminario sobre experiencias estéticas (Molinas, Maidana, Fantini y Vázquez, 2017), considero pertinente aclararlo porque ellos utilizaron estos fragmentos con otros sentidos pero los encontré pertinentes para mi relato también y no puedo dejar de mencionar su influencia.
- ⁷ Al escribir "humanismo" no me refiero a ese humanismo moderno que coloca a los seres humanos por sobre el resto de la naturaleza, sino a una visión más integral en la que se piensa a la persona como un ser que es naturaleza, mundo y vida. Decido no abrir otra discusión con respecto a posicionamientos post y trans humanos para no extender y complejizar más este texto, pero reconozco que de alguna manera están presentes en este manuscrito.
- ⁸ Por ejemplo, Deborah Britzman (2016) plantea una forma muy interesante de entender el conocimiento y la ignorancia desde la teoría queer y, desde mi punto de vista, tiene bastantes puntos en común con la idea que plantea Berardi (2020), sin que este pueda considerarse un autor queer. A lo que voy es que no deseo profundizar este tema, sino simplemente marcarlo como una forma más de comprender que esas ideas binarias y duales de la modernidad (teoría-práctica, cuerpo-mente, etc.) son discutibles.
- ⁹ Alejandro Dolina es un músico, actor, escritor y conductor de programas de radio y televisión de Argentina.



La artista Angelina Capasso durante la colocación de una señal de orgullo: la bandera no binaria

Fotografía: Marcelo Nuñez

Encarnar las teorías de la educación: experiencias sobre corporeidad en la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Embody the theories of education: experiences on corporeity in the Educational Sciences Program

Rosa Castillo¹

Resumen

El siguiente artículo se inspira en la corporeidad, la danza y la educación. Utiliza como insumo dos talleres sobre cuerpo que se desarrollaron durante los años 2020 y 2021 dentro del marco de la cátedra Teoría de la Educación perteneciente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de un interés personal sobre el cuerpo y la danza, las siguientes líneas realizan un recorrido descriptivo de las propuestas ofrecidas en los talleres. Apoyándonos en los aportes de la antropología y sociología del cuerpo, la anatomía y el campo de la danza se exponen diálogos, rupturas y comparaciones sobre las aproximaciones que tuvieron los estudiantes en relación a la noción de cuerpo y su vínculo con el ser pedagógx. Finalmente, el artículo ofrece algunas miradas sobre corporeidad centradas en la experiencia y el cuerpo fenoménico con el propósito de problematizar la experiencia corporal y subjetiva de los futuros científicos de la educación.

Palabras clave: corporeidad; cuerpo; danza; educación; pedagógx.

Summary

This article is inspired by corporeality, dance and education. It takes its inputs from two workshop experiences over the body which took place in 2020-2021, as part of the course Educational Theory, in the Educational Sciences Program, at the National University of Mar del Plata. From a personal interest in body and dance, the following lines offer a description of the workshops contents in the form of dialogues, breaches and comparisons which illustrate how students approached the notions of body and its relation with their educators' selves. Such description is supported by notions coming from anthropology, sociology of the body and dance fields. Finally, the article provides some views over corporeality mainly focused in the phenomenological body with the purpose of problematizing the corporeal and subjective experience of the educational scientists-to-be.

Keywords: corporeality; body, dance; education; educator

*¿Dónde está, cómo es, si haber pudiera,
una sola cosa en el universo que
represente cabalmente la quietud?
Gustavo Emilio Rosales (2012)*

Introducción

Mi interés por el cuerpo comienza desde pequeña. La danza me dio la posibilidad de incurrir en terrenos somáticos, artísticos, académicos y lúdicos. Elegir la danza como un trabajo, una práctica diaria, un andar, me condujo hacia experiencias que colocaron al cuerpo en el cenital de la mayoría de las escenas de mi vida. Con el tiempo mi formación como bailarina de ballet se vio motivada a (co)romper el movimiento para encontrar formas (otras) de danzar más hospitalarias con nuestros cuerpos e involucradas con el hacerse danza, es decir, con concebir la danza como un estado del cuerpo (Rosales, 2012).

La complejidad de la danza como arte existencial, arte que está siendo mientras se manifiesta, me desafió a poner la atención en lo efímero del cuerpo que crea y que a la vez (es) danza. Al tratarse de un arte del presente, uno de los asuntos más relevantes de la danza y también de las artes performativas es la desaparición (Phelan, 1993) debido a que a diferencia de otras artes las inquietudes de éstas residen en el ahora. Como asumen Hang y Muñoz (2019) éstas son prácticas que "no ahorran nada, sólo gastan" pues la danza se constituye junto con quien danza y no hay forma de aprehenderlo, guardarlo o archivarlo materialmente. Sin embargo, podemos considerar -como lo haremos en el desarrollo de estas líneas- que no hay una única forma de preservar lo vivido y que frente a la necesidad de conservar lo transitado a través de un registro visual y/o escrito es posible poner en valor las afecciones que emergen de nuestro cuerpo entendido como archivo físico que nos permite alojar las experiencias vividas (Hang y Muñoz, 2019). De esta manera, concibiendo a la danza desde el cuerpo y no como una ejecución del mismo se inició el camino que posibilitó crear talleres para moverse y danzar destinado a personas que no bailan. Artistas como Grotowski consideraban que la condición original del ser humano es la del performer, es decir, las personas en acción realizándose a sí mismas (Monsalve, 2015). A partir de estas posiciones consideramos que todas las personas que habiten una escena donde se convoque el danzar y el mover pueden desplegar una investigación sobre sí, una introspección apuntada al mover(se) y por ende, aventurarse a pensar desde y con el cuerpo las relaciones con el mundo y lxs otros.

Desafiando la complejidad de las clases virtuales, desde la cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata ofrecimos la posibilidad de vivenciar propuestas a modo de taller en torno a la corporeidad. Como estudiante adscripta, bailarina y profesora de danza quise compartir experiencias que depositen su interés en el cuerpo, la danza y el movimiento al mismo tiempo que pongan en juego desordenamientos del ser pedagogo x o licenciado. De este modo, consideramos que a partir de distintos recursos performativos los talleres debían invitar a les estudiantes a propuestas que apunten a la (auto)exploración y (re)interpretación de las lecturas ofrecidas por la cátedra corriendonos así, de la linealidad y la objetividad epistémica.

Abordaremos el análisis del primer taller bajo el título "Encarnar las teorías de la educación: las zonas oscuras del cuerpo y su implicancia en el conocer". La experiencia se desplegó en el año 2020 en un espacio de la cátedra llamado "Errancias y sabores" de la mano de la doctora y docente María Marta Yedaide. La misma se dispuso generar un espacio de encuentro para poder abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo usamos el cuerpo para pensar? ¿Cómo y de qué forma encarnamos las teorías de la educación? ¿Qué registros del cuerpo consideramos o (des)consideramos a la hora de construir nuestra identidad como pedagogxs? La propuesta involucró momentos de conversación, movimiento e instancias propioceptivas poniendo énfasis en la búsqueda de zonas particulares del cuerpo.

Seguidamente analizaremos el segundo taller bajo el título "El saber/conocer encarnado: ¿qué es el cuerpo para vos?". El mismo se desarrolló en el año 2021 en el marco de la misma cátedra formando parte del taller "Pedagogías Des-instaladas" del doctor y docente Francisco Ramallo. Su objetivo fue abordar el conocer/investigar encarnado, para ésto, el intercambio se llevó adelante mediante un foro experimental donde les estudiantes respondieron "¿Qué es el cuerpo para vos?". La consigna permitió responder varias veces la misma pregunta a partir de distintas actividades que propiciaron la mutación de las respuestas. Las actividades sensitivas, danzadas y de escritura permitieron debatir en torno al vínculo del cuerpo y el conocimiento corriéndonos de una búsqueda estricta sobre qué es el cuerpo y la insistencia de los mecanismos de definición del mismo.

A continuación, y bajo el título "Reflexiones sobre el segundo taller: algunas aproximaciones sobre corporeidad" analizaremos las intervenciones de les estudiantes en el foro correspondiente al segundo taller. En él observamos ciertas ideas en torno a la corporeidad que agrupamos en tres grandes grupos: el cuerpo como herramienta, el cuerpo como metáfora de hogar, templo, envase y el cuerpo como medio de expresión. Sobre estas tres grupalidades analizaremos regularidades, diferencias y diálogos para finalmente, en el último apartado, incorporar los abordajes del cuerpo centrados en la experiencia, la producción de conocimiento y la perspectiva del *embodiment*.

Primer taller: Encarnar las teorías de la educación. Las zonas oscuras del cuerpo y su implicancia en el conocer

El primer taller se llevó adelante durante el primer año de la pandemia del sars Covid-19. La cátedra conducida por la docente y doctora María Marta Yedaide se había propuesto ofrecer algunos encuentros de goce y aprendizaje llamados "Errancias y sabores" como una forma de dislocar(nos) de las lógicas academicistas y formales. Estos encuentros generaron espacios de conversación por placer, entendiendo que en la virtualidad la mayoría de los momentos de diálogo y debate se habían visto obstaculizados o anulados: escenas de la vida universitaria en las cuales las personas se saludan, se encuentran, comparten pasillos, etc. En aquel momento, en medio de experiencias atravesadas por la virtualidad, la adaptación y la reinención (Maggio, 2021) ofrecer un taller de cuerpo representó un desafío motivador.

Los interrogantes que se presentaron circulaban entre al menos dos inquietudes: cómo ofrecer una propuesta estimulante para estudiantes que posiblemente no habían transitado experiencias sobre corporeidad en la universidad y de qué forma plantear un taller de cuerpo mediado por la virtualidad. De esta forma, la propuesta se desplegó bajo las preguntas: ¿Cómo usamos el cuerpo para pensar? ¿Cómo y de qué forma encarnamos las teorías de la educación? ¿Qué registros del cuerpo consideramos o (des)consideramos a la hora de construir nuestra identidad como pedagogs? Les estudiantes se conectaron al taller y a partir de la lectura de un fragmento de "Deslenguada" de Val Flores (2010) se dio inicio a la actividad.

Al comenzar les solicitamos a los participantes que busquen un lugar en donde pudieran estar a gusto en su casa, ya sea un lugar cómodo, amplio, íntimo o pequeño y se les propuso mencionar aquellas partes del cuerpo que consideraban que nunca ponían en juego a la hora de pensar y conocer. De esta forma, construimos un glosario del cuerpo y fuimos guiando al grupo a (re)mover sus experiencias corporales. Algunas de las respuestas a la consigna fueron: espalda, rodilla, cadera, vulva, saco de douglas, pantorrillas, panza y uñas. A partir de la idea de imagen del cuerpo (Dropsy, 1973) entendida como la representación del cuerpo percibido por el sentido propioceptivo o kinestésico y en diálogo con los aportes de los estudiantes se fue evidenciando una noción de cuerpo dinámica y móvil.

Dropsy (1973) entendía que la percepción que cada uno tiene de su cuerpo junto con la estructura anatómica del mismo pueden ofrecer zonas precisas y zonas oscuras, es decir, lugares o partes de nuestro cuerpo que se perciben de forma más o menos clara. Sobre esto, pusimos interés en las zonas oscuras y los estudiantes fueron expresando las razones por las cuales consideraban que esas zonas del cuerpo no formaban parte de su imagen corporal a la hora de pensar y construir su identidad como pedagogs. Muchas de las zonas mencionadas se relacionaron con la imposibilidad de conocerlas: "nunca me vi esa parte", "no sé cómo es por dentro", "es una parte del cuerpo que no alcanzo a observar o tocar".

Aquí emerge una jerarquización de ciertos sentidos sobre otros, el valor de la vista como el sentido más accesible a la hora de acceder al conocimiento en detrimento por ejemplo del tacto o el gusto. Se hace presente la preponderancia de un oculo-centrismo que destaca el sentido visual y puede ser comprendido a partir de las formas en que se manifiesta en nuestras sociedades: visión central, focal y frontal (Bardet, 2021). Así mismo, como asegura Bardet (2021) la legitimidad y redistribución de ciertas formas de ver y de mirar son también una redistribución de las legitimidades de nuestras formas de conocer y por ende de las autorizaciones a pensar.

Es importante destacar que las sociedades occidentales han privilegiado la distancia física y la mirada por encima de cualquier otro sentido, es por eso que muchas de nuestras experiencias corporales están dirigidas mayormente al sentido de la vista (Bernardes Rodal, 2019). Sobre esto Laporte (1988) analiza que a partir de los siglos XVI y XVII la ascendencia del sentido de la vista significó contundentemente la descalificación de otros sentidos, por ejemplo, del olfato. Esto puede constatarse a través de las pinturas de la época o los avances de ciencias como la astronomía y la construcción del telescopio, donde es posible registrar un sustancial interés por el alcance de la vista. Laporte (1988) determina al igual que Freud que esto motivó un

reordenamiento de la jerarquía de los sentidos, quedando el sentido del olfato y gusto –y por tanto los olores y las texturas- relegados a la inferioridad. De este modo, consideramos que proponer actividades que ponen en juego una alianza de sentidos y que se corren de la segmentación sensitiva, pueden ofrecer tensiones valiosas al oculoctrismo antes mencionado.

Luego de nombrar las zonas oscuras, ocultas o menos activas en cada experiencia corporal invitamos a lxs estudiantes a dirigir la atención a lo que Csordas (2010) definió como modos somáticos de atención, es decir, aquella disposición y compromiso sensorial donde se presta atención “a” y “con” el cuerpo. Aquí, la atención es entendida como una sensación corporal, una implicancia y una forma de tornar la atención del cuerpo en el mundo. Mientras se relató el glosario del cuerpo construido, les participantes buscaron un espacio placentero para poder movilizar las zonas del cuerpo que habían mencionado, para esto fue importante partir de un registro del primer vistazo de su corporalidad.

Es posible exponer que según las partes del cuerpo que compusieron el glosario, las más nombradas forman parte del centro del cuerpo o torso: centro del abdomen, tronco, columna y pelvis. Dichas zonas suelen resultar oscuras e inconscientes (Dropsy, 1973) a diferencia de la cabeza o las manos debido a que éstas forman parte de la periferia de nuestra corporalidad y poseen mayor posibilidad de movilización y visualización. Consideramos, entonces, que el desafío de la localización y movimiento de las zonas corporales que los propios estudiantes expresaron pueden formar parte de un análisis de lo que en la danza se asume como el eje del cuerpo: zona relativamente inmóvil e inaccesible pero que, sin embargo, forma parte del centro de gravedad de nuestra corporalidad entendida como punto de equilibrio y eje de la locomoción. Prácticas orientales como el yoga, el Chi kung o el Tai chi ponen en valor dicha zona corporal (*tan tien o dantian*) y, según la medicina oriental, ésta forma parte del centro del cuerpo donde se almacena la energía vital o *Chi*. De igual manera, algunas artes marciales japonesas incluida la ceremonia del té enfatizan sobre aquella zona a través de la noción de *hara*, considerándola fuente de fuerza del vientre y centro de conexión con el mundo. De esta forma, se hace notorio que dicho centro corporal, punto de convergencia y eje para nuestra locomoción, primer lazo a través del cordón umbilical, es decir, con la vida, parece ser tenido en cuenta mayormente por las perspectivas orientales (Bernstein y Bertherat, 1987).

Finalmente, luego de moverse, contraerse, rodar, estirarse, dimos cierre al encuentro con la puesta en común acerca de la experiencia vivida. En ella pudimos dejar abiertos interrogantes, ideas, que en definitiva celebraron la posibilidad de construir momentos donde la corporeidad se torne al centro de la escena y que nos permita continuar (des)armando la experiencia de les estudiantes y futuros científicos de la educación. Al mismo tiempo, se fueron aproximando algunas ideas vinculadas al cuerpo en escena: el placer por mover(nos), la posibilidad de (re)construirnos desde los acontecimientos del cuerpo (Castro, 2019), la potencia de la encarnadura de las teorías de la educación en relación con las trayectorias de cada participante y los obstáculos que pueden presentarse al momento de accionar el cuerpo como una forma de restaurar y rehacernos en la praxis.

Segundo taller: El saber/conocer encarnado: ¿Qué es el cuerpo para vos?

El segundo taller se realizó en el año 2021 en el marco de la misma cátedra en el taller titulado "Pedagogías Des-instaladas" del docente y doctor Francisco Ramallo. El mismo ofreció oportunidades de descomposición y contra-interpretaciones del sujeto de teoría de la educación, puso en juego lo disidente en lo educativo, así como también dio lugar a la corporeidad, lo performático y la afectividad. En esta ocasión, considerando la posibilidad de compartir un foro de intercambio, el disparador de la actividad fue el conocer/investigar encarnado. La consigna inicial formuló la posibilidad de responder ¿Qué es cuerpo para vos? a partir de una serie de sugerencias/experiencias para realizar de forma individual. La propuesta, de carácter permeable, se componía de algunas instrucciones y guías para poder experimentar momentos de conciencia en relación a la corporalidad, por lo tanto, un mismo interrogante se iba planteando en distintos ejercicios.

Uno de los propósitos de la actividad era poder ir registrando cómo una misma pregunta puede responderse de diversas maneras si la propuesta experimental tiende a la profundidad. Asimismo, utilizar un interrogante que se preocupaba por el *qué* se predisponía a la diversidad de respuestas dejando de lado la búsqueda de una definición de cuerpo. Las sugerencias o guías comenzaron proponiendo utilizar un cuaderno para escribir de forma libre y sin filtros ¿Qué es el cuerpo para vos? En segundo término, se les solicitó ubicarse en un lugar de su casa y mantenerse algunos minutos en quietud y al finalizar responder el mismo interrogante. La tercera guía de experimentación ofreció la posibilidad de bailar: al son de una canción, en silencio, con auriculares, cantando etc. La actividad no tenía un tiempo estimado, su motivación fue invitar a les estudiantes a moverse porque sí y al finalizar responder la consigna inicial. El último ejercicio requirió cerrar los ojos o vendarse, combinar la quietud con un andar a tientas que permita experimentar a través otros sentidos por fuera de la vista: tocar aquello que tengan cerca, oler algún objeto y ampliar la escucha en donde se encontraban para, luego de unos minutos, darle un cierre y poder responder la consigna ¿qué es el cuerpo para vos?

Las distintas consignas se fueron compartiendo en un foro colectivo y en él se plasmaron distintas respuestas, sensaciones y reflexiones en torno a la corporeidad a través de diversos formatos que variaron desde la escritura, fotografía y video. La actividad, heterogénea en su planteo y abordaje, sirvió como una forma de carnadura de historias de vida, proyectos vitales y formas de habitar la cátedra de Teoría de la Educación. Así mismo, lejos de pensar el cuerpo como un objeto externo o de estudio diferenciado, facilitó el ejercicio de experiencias que apuntaron a habitar el sentido de *ser* en un cuerpo orientado en el espacio, es decir, a través del sentido propioceptivo. Poniendo en valor el lugar de la experiencia corporal y dialogando con posiciones orientadas al cuerpo como representación y práctica (Mora, 2010) las respuestas plasmadas en el foro ofrecieron la oportunidad de reflexionar sobre las complejas y heterogéneas formas de aproximarse a la corporeidad que tenían les estudiantes.

Reflexiones sobre el segundo taller: algunas aproximaciones sobre corporeidad

Como hemos mencionado, el segundo taller se llevó adelante bajo un interrogante que atravesó toda la propuesta. Los estudiantes respondieron qué era el cuerpo para ellos a través de la experimentación del movimiento, la quietud, la danza y el juego de los sentidos. A partir de allí, fue posible agrupar ciertas respuestas y observar ciertas regularidades y discrepancias en torno a las ideas del cuerpo que fueron transmitiendo.

Podemos decir que luego del análisis de las mismas es posible registrar al menos tres grandes ideas que dialogan sobre: el cuerpo como herramienta, el cuerpo como metáfora de hogar, templo y envase (lugar donde reside lo emotivo) y el cuerpo como medio de expresión. Mediante las respuestas del grupo, intentamos trenzar, anudar, comparar, tensionar y (des)armar algunas aproximaciones sobre el cuerpo que manifestaron los estudiantes del taller. Apelamos entonces a la selección de algunas de ellas para seguir problematizando los abordajes de la corporeidad a partir de una lectura no recta (Britzman, 2016) de las mismas.

La aproximación del cuerpo como instrumento o herramienta se manifestó al inicio de la propuesta. Se compartieron respuestas que expusieron, por ejemplo: "Como respuesta espontánea pensé en el cuerpo como un "instrumento" de uso, una herramienta de trabajo y quehaceres". Podemos decir que en este tipo de reflexión prima una mirada instrumental que tiende a objetivar al cuerpo tornándolo un elemento manipulable, así como también supone que la principal función de dicho objeto es su manipulación (Mora, 2015). Esta perspectiva podría vincularse con la noción de técnica corporal acuñada por Mauss (1936) el cual las definió como la forma en que los individuos y la sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional.

Desde esta posición el cuerpo es el instrumento primordial y un medio técnico que posee una especificidad según la cultura: aunque los sujetos las experimenten como acciones mecánicas diarias, ordinarias, en realidad se trata del resultado de normas sociales que precisan de un aprendizaje (Mora, 2010). Mauss (1936) repara en la noción de técnica corporal considerando que el cuerpo es el primer instrumento del individuo (Le Breton, 2018) de la misma forma que asume el carácter simbólico y socialmente construido de las técnicas corporales utilizando la noción de *habitus* (luego desarrollada por Pierre Bourdieu). Esta categoría resulta útil para comprender la experiencia práctica del cuerpo, ya que se trata de patrones regulares de uso y representación del cuerpo adquiridos por los sujetos a través de las interacciones sociales y socioculturales específicas (Citro, 1997). Así, el *habitus* puede entenderse como lo social incorporado o hecho cuerpo (Mora, 2010) es decir, que en la materialidad del mismo se impregna lo social. Sin embargo, en este tipo de abordaje donde el cuerpo es un medio técnico o un instrumento no se reconoce la agencia de la corporalidad como productora en sí misma. Las reflexiones en torno al cuerpo como herramienta o instrumento retornan la conocida disociación cartesiana del cuerpo como una exterioridad (*res extensa*) y la mente como una sustancia pensante (*res cogitans*).

Desde esta postura racionalista el cuerpo ejecuta por fuera de quien lo conduce: la mente o alma motivante, es decir, que desde esta perspectiva el *ser* está conformado por la mente no por el cuerpo (Mora, 2010). Se produce entonces, una torsión en el sujeto, en la cual el cuerpo es un instrumento o una cosa que "posee" convirtiéndose en lo "otro" a diferencia de la razón que es lo que "se es" (Citro, 1997). El dualismo cartesiano se hizo presente en el foro a través de un

listado de palabras que desarrolló unx estudiante: "Mi cuerpo. Binarismo. División. Mente/cuerpo. Alma/Cuerpo. Descartes: yo soy una cosa que piensa (...)". Pareciera ser que ya sea por omisión o admisión, la pregnancia del gesto cartesiano nos invita a reflexionar continuamente sobre la contraposición de lo extenso y lo inextenso, o como sugiere Bardet (2021) la oposición entre la divisibilidad y la indivisibilidad. Esta idea, es considerada por muchxs autores como uno de los pilares de la construcción moderna del cuerpo, tal es así que este tipo de dicotomías y binarismos son los que arraigan gran parte del pensamiento occidental: cuerpo/mente, negro/blanco, hombre/mujer, etc.

En los relatos de muchxs estudiantes la idea de cuerpo como herramienta dialoga con expresiones referidas al cuidado del mismo. Por ejemplo, en el foro algunas reflexiones manifestaron que: "(...) el cuerpo debe sentirse bien, amado y cuidado (...) porque es mi cuerpo, único e irreplicable" o bien se exponía que el cuerpo "debe ser tratado con sumo respeto". El interés por el cuerpo y su cuidado puede analizarse a partir de ciertas concepciones del área de la medicina o bien, los llamados discursos higienistas. A partir del siglo XIX al extenderse la *biopolítica* en la sociedad se acrecentó el valor de la vida no sólo poniendo énfasis en la salud sino también en la higiene, la natalidad y la longevidad Scharagrodsky (2007). Desde una perspectiva foucaultiana, se considera que una de las huellas más preponderantes del paradigma médico -además de la idea de prevención de las enfermedades- fue la fusión entre lo sanitario, los comportamientos éticos y las actitudes morales. Recuperando el paradigma biopolítico, es la tesis farmacopornográfica de Preciado (2008) la que asume que en la actualidad la biovigilancia penetra los cuerpos ya no desde la represión sino mediante la fomentación del consumo y el placer regulado, es decir, que en cuanto más consumimos y más saludables estamos más fácilmente somos controlados.

Otra de las regularidades sobre las respuestas que compartieron lxs estudiantes fue pensar el cuerpo a partir de metáforas que involucran la idea de recipiente, de lugar, de envase: un cuerpo que aloja los sentimientos. Por ejemplo, algunas expresiones manifestaron: "Mi cuerpo es mi mundo emotivo, sensorial, mecánico, vivencial y respetado al cual agradezco habitar y deshabitar performativamente a diario". Así mismo se hicieron presentes expresiones como: "Al principio lo definí como un templo que debo cuidar para poder desarrollarme a gusto en la vida". También expresaron: "Para mí el cuerpo es el lugar en donde habla mi sentir" y otrx añadió: "Es mi caja de resonancia para emitir los sonidos articulados en palabras, en canciones... y también desarticulado en gritos y silencios. Es mi percepción más aguda". Estas expresiones pueden dialogar sobre la idea de cuerpo como receptáculo de lo emotivo, lo sensorial, lo perceptivo, así como también pueden ofrecer la posibilidad de indagar la capacidad (o no) de agencia del mismo. Pareciera que las respuestas de Este tipo ponen interés en lo emotivo y lo sensorial como un campo exclusivo de la corporeidad, pero al mismo tiempo no profundizan la experiencia del cuerpo sino más bien su función de "contener" o "alojar". Al mismo tiempo, este tipo de aproximaciones se asemeja a las nociones que Nancy (2003) aludía sobre el cuerpo como lugar de existencia y como envoltura: sirve para contener lo que luego será desenvuelto.

El cuerpo también resulta ser uno de los símbolos religiosos de mayor contundencia, a través de las imágenes se expresan las marcas de la identidad religiosa, por ende, la idea de receptáculo

de lo sagrado -o templo- ubica al cuerpo como un objeto en el cual recae la disciplina espiritual (Vallverdú, 2007). Igualmente, las expresiones de respeto, de cuidado, de cuerpo como templo, pueden asociarse a nociones religiosas que lo ubican en el terreno de lo pudoroso o pecaminoso, entendido tanto como parte del castigo, así como también de la salvación. Citro (2009) asegura que diversos escritos de Platón ya presentaban ciertas nociones vinculadas no sólo a las relaciones entre cuerpo y alma sino también a la idea de cautiverio, o cuerpo como prisión. Incluso, expresiones que ponen interés en el cuerpo como templo se aproximan a la noción de cuerpo-tumba (soma-sema) es decir, la idea de dominación donde la sumisión del cuerpo responde a la posible liberación del alma y el acceso a la verdad.

La aproximación del cuerpo como medio de expresión fue de las más elegidas por los participantes del foro. Más allá de las variaciones en las respuestas, la gran mayoría optó por hablar del cuerpo refiriéndose a la expresión de las emociones, los sentimientos y el lugar de los sentidos. Algunas respuestas sobrevolaron concepciones como: "Siempre fue el canal y medio de expresión de lo vivido, aún quizás más, cuando la razón toma descanso. Es el lugar de las marcas, de las huellas, de las cicatrices (...)" o bien, el cuerpo representa "todo lo que debe salir, las emociones, los latidos, los olores, las satisfacciones, las adversidades, los cansancios, fracasos, las alegrías, el roce de piel con piel". Una de las respuestas expresó: "Elijo mis canciones... bailo!, canto! siento placer... La música es sin duda mi rehabilitación siguiendo a Cortázar... y mi cuerpo pura expresión que allí habla sin pensar" y otra expuso: "Desde el simple ejercicio propioceptivo de estar de pie estático o en movimiento se registra la integración sensorial que construye nuestro esquema corporal, que a su vez libera las endorfinas necesarias que nos producen felicidad y placer, entre tantos efectos anatómico-fisiológicos tan necesarios".

Podemos observar que las respuestas apuntaron hacia una aproximación del cuerpo que puso énfasis en la expresión, lo sensorial y las emociones omitiendo la posibilidad de considerar al cuerpo como un medio para el conocimiento y la reflexión. Estas posiciones se vinculan con paradigmas que consideran a las prácticas corporales como medios de expresión o como un lenguaje corporal pueden incidir en el borramiento del doble carácter que habita nuestra corporeidad: físicamente dado y socialmente construido (Mora, 2010).

El abordaje del cuerpo como un objeto de representación simbólica, es decir, como una materialidad en donde se inscriben representaciones sociales es sumamente interesante para reflexionar el lugar del cuerpo desde la pasividad en la cual lo social se impregna en él (Mora, 2010). Como ha expuesto Le Breton (2002) en relación a las nociones de cuerpo como representación y expresión asumimos que no existe nada natural en un gesto, una sensación, una emoción. El cuerpo, es considerado una materia inagotable de prácticas sociales (Le Breton, 2010) por lo tanto, como espejo de lo social es un vector de comprensión del vínculo de los seres humanos con el mundo que lo rodea.

Según estas perspectivas, las expresiones y sensaciones del cuerpo que se experimentan individualmente son indisolubles de lo cultural y social en un determinado contexto histórico. Citro (1997) por ejemplo, expone que dicho paradigma consideró a los actos corporales como actos de comunicación generando analogías simplificadoras entre el lenguaje corporal y el verbal. Se suele apreciar en diferentes ámbitos la idea del cuerpo que habla, que expresa y

comunica, sin embargo, el problema de la enunciación del cuerpo reside en que el cuerpo lo hace por fuera del lenguaje (Nancy, 2003).

Las propuestas del foro propiciaron el danzar y el mover con el fin de hacer resonar aquello que constituye a la danza, allí donde el lenguaje consume su dominio. Podemos decir que el carácter flexible de la actividad deseó (con)mover las definiciones de cuerpo ofreciendo la posibilidad de responder una misma consigna a partir de distintas propuestas corporales. Alejándonos de la necesidad de contestar correctamente, el sentido del taller no radicó en la sentencia cabal sobre qué es el cuerpo, sino más bien en poner en valor la potencia de las experiencias corporales más allá de su definición. Las actividades ofrecieron un momento de práctica performática poniendo interés en la experiencia corporal en acción, la construcción de conocimiento por fuera de la pregnancia racionalista y la motivación por la experiencia subjetiva en el aprender, conocer y reflexionar a través del cuerpo. Sin embargo, fue posible observar que los debates del foro muestran una ausencia de respuestas vinculadas al cuerpo como experiencia y como productor de conocimiento. Las mismas estuvieron mayormente ligadas a la emoción, la separación del raciocinio o una aproximación del cuerpo como medio. Es por eso que compartiremos algunas miradas para seguir enriqueciendo los análisis establecidos.

El cuerpo como experiencia y productor de conocimiento

Como hemos expresado anteriormente, la propuesta del segundo taller no se interesó en la definición de cuerpo sino en las experiencias corporales de los estudiantes. Coincidimos con Serres (1999) que no se puede definir al cuerpo por lo que es, ya que éste es metamórfico, adaptativo y flexible, es por eso que el desinterés por una definición certera fue subvertido por aquellas cosas que el cuerpo es capaz de hacer. Es así como pudimos apreciar que los intercambios del foro evidenciaron la ausencia de aproximaciones sobre el cuerpo ligadas a la experiencia o la agencia del mismo. De esta forma, consideramos importante aportar algunas miradas que problematicen las nociones de corporeidad ligadas unidireccionalmente a instrumentalidad, el cuerpo como receptáculo y lugar de recepción o signo.

Nos posicionamos bajo la consideración de que el cuerpo produce subjetividad, experiencia y conocimiento. Como hemos desarrollado, el cuerpo no sólo es receptor de lo social, lo cultural o lo biográfico, sino que su dimensión productora tiene capacidad de agencia. Este enfoque, a diferencia de los que hemos analizado, destaca el carácter activo de la praxis corporal. Sin dejar de lado el carácter socialmente construido, consideramos la dimensión pre objetiva del ser: quien percibe es un sujeto hecho carne con el mundo, un ser-en-el-mundo Merleau-Ponty (1993).

Partiendo de esta interesante bilateralidad, la comprensión pre objetiva hace referencia a la experiencia previa al pensar consumada gracias a la corporeidad. En primer término, es el cuerpo el que conoce, corriéndonos de la idea pasiva de cuerpo donde lo social deja su huella es interesante considerar que toda experiencia es corporal y que, por ende, el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo (Citro, 2009). En el foro hemos observado que a pesar de poner en valor la corporeidad, muchos de los estudiantes separaron la idea de conocimiento con la propuesta

corporal. La mayoría de las respuestas registra la presencia de un valor sobre lo corporal sin embargo lejos de ser considerado como parte de una actitud pre-reflexiva, el cuerpo se presenta después de la razón, luego del acto de pensar, en el momento de descanso cuando los pensamientos se aquietan. Podemos considerar que se concibió la corporeidad ligada al placer y las emociones sin ahondar en las experiencias (inter)subjetivas relacionadas a los aprendizajes, la emergencia de nuevos conocimientos o la posibilidad de considerarla como una dimensión sustancial para el aprender/conocer.

Desde el campo metodológico del *embodiment* la experiencia corporizada es considerada el sustrato existencial y punto de partida de la participación humana en la cultura (Csordas, 2010). De esta forma, nos interesa ofrecer espacios motivadores donde la experiencia corporizada sea vivida como un propio sistema de cognición, un particular modo de pensar-mover (Bardet, 2012), una investigación en torno a la experiencia subjetiva y un acercamiento a un espacio personal-corporal donde se vaya componiendo creativamente la identidad del pedagogo. Partiendo del cuerpo como productor de conocimientos, las actividades llevadas adelante se acercaron con una actitud performática en tanto la danza y el mover son concebidos como una experiencia del pensamiento. Creemos que es necesario poner en valor aquellas escenas donde se atesora el tiempo y el espacio para ensayar, probar, (des)componer, mover(se), tchar, sin necesidad de ir en búsqueda de un producto acabado. Podemos exponer tal como lo hace Edvardsen (2019) que felizmente aún se conservan espacios para Estas vivencias: la investigación artística y los espacios educativos. Habrá que seguir construyendo, entonces, espacios y momentos para la creación.

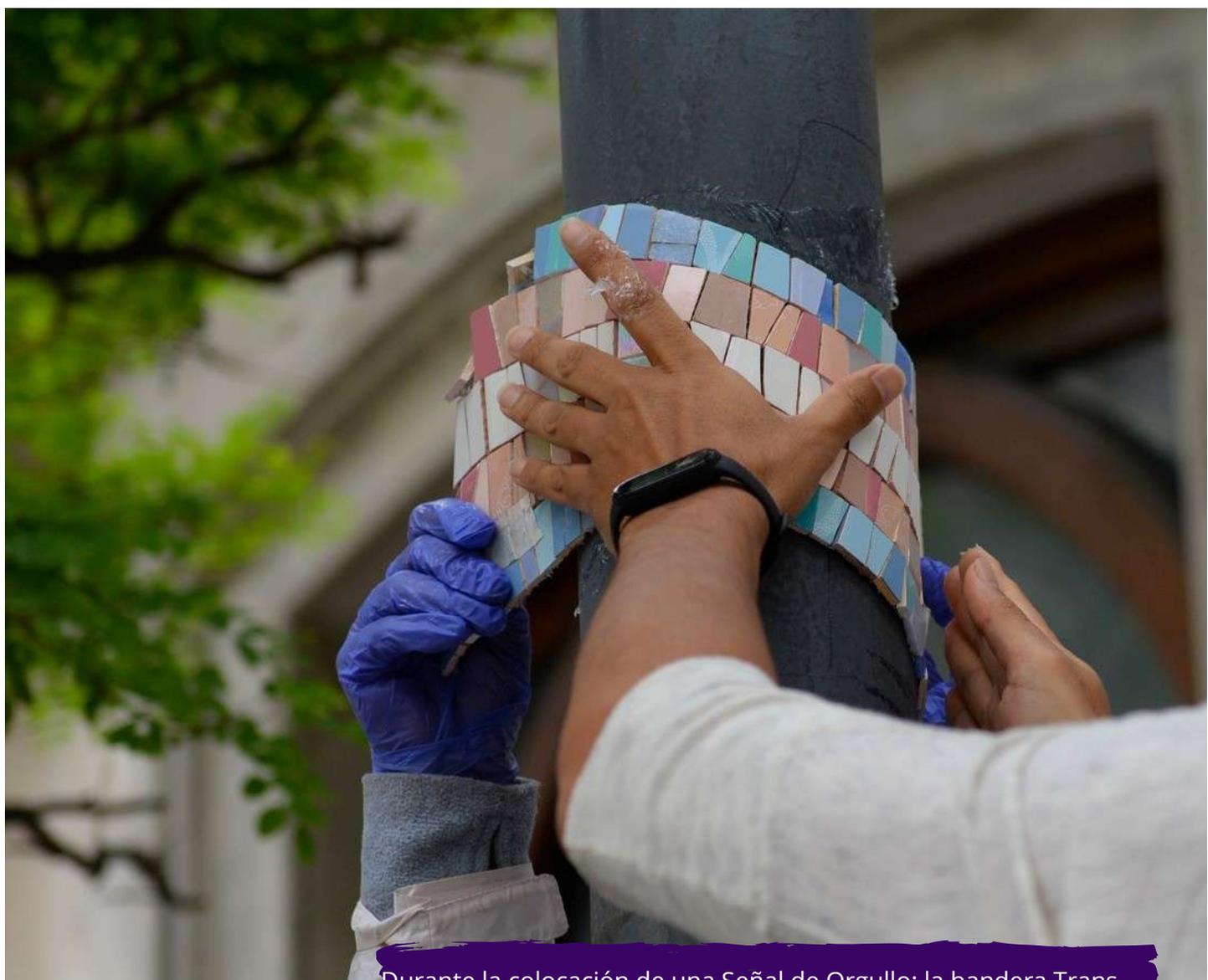
Referencias bibliográficas

- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover*. Un encuentro entre filosofía y danza. Buenos Aires: Cactus
- Bardet, M. (2021). *Perder la cara*. Buenos Aires: Cactus
- Bernárdez Rodal, A. (2019). *Espacio expresivo y cuerpo extremo: una experiencia del límite*. *Ene*, 12, 28.
- Bernstein, C. & Bertherat, T. (1987). *El cuerpo tiene sus razones*. Buenos Aires: Paidós.
- Britzman, D (2016a) "¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto". *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°9, Año 7. Pp. 13-34.
- Castro, J., Ciodaro, M. y Duran-Salvadó, N. (2019). *Prácticas de re-existencia: pedagogías corporales en la docencia universitaria*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (80), 223-245.
- Citro, S. (1997). *Cuerpos festivo-rituales: un abordaje desde el rock* (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura, Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA).
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 351 pp.
- Csordas, T. (2010) Modos somáticos de atención. *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Editorial Biblos, Buenos Aires (2011), pp. 83-104.
- Dropsy, J. (1987) *Vivir en su cuerpo, expresión corporal y relaciones humanas*. Buenos Aires: Paidós.

- Edvardsen, M. (2019). La foto de una piedra. En B. Hang. & A. Muñoz (Coords.), *El tiempo es lo único que tenemos* (91- 95). Buenos Aires: Caja Negra.
- Hang, B. y Muñoz, A. (Comp.). (2019). *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas*. Caja Negra.
- Laporte, D. (1998). *Historia de la mierda*. Valencia: Pre-textos.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Chile: Metales pesados.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo* (Vol. 99). Siruela.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mauss, M. (1936). *Las técnicas del cuerpo*. En: Sociología y Antropología s/l. s/e.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- Monsalve, S. (2015). Grotowski, consideración sobre el trabajo del actor y el performer. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas Vol , 9 , 55-65*.
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la antropología* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Mora, A. S. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 10(1)*, 115-128.
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros
- Rosales, E. (2012). *Epistemología del cuerpo en estado de danza*. México. Edición Revista DCO Danza, Cuerpo, Obsesión.
- Scharagrodsky, P. A., & Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. *Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Pedagogía.
- Serres, M. (1999). *Variaciones sobre el cuerpo*. París: Le Pommier.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui* (Vol. 542). Anagrama.
- Vallverdú, J. V. (2007). "Mi cuerpo es un templo de Dios". Carisma y emoción en los sistemas religiosos. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (62-63)*, 135-154.

Notas

¹ Profesora de danza clásica (Escuela Municipal de danzas Norma Fontenla). Profesora de nivel primario (ISFD n° 19). Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación GIESE Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. castillorosaff@gmail.com



Durante la colocación de una Señal de Orgullo: la bandera Trans

Fotografía: Marcelo Nuñez

Cuerpo/s en artes marciales. Interpretaciones y construcciones de los abordajes corporales en el campo de estudio marcial

Body/s in martial arts. Interpretations and constructions of body approaches in the field of martial study

Nicolás Braun¹

Resumen

El presente artículo pretende realizar un abordaje analítico e interpretativo sobre aquellas concepciones del cuerpo que se pueden visualizar en la práctica de las artes marciales. Para ello, me he servido del análisis de David Le Breton en *La sociología del cuerpo* (2002, título original 1992), que da espacio al análisis de las posibilidades de entender el cuerpo, y cómo es el componente social el que lo construye, más que sus aspectos netamente biológicos. Sostener el entendimiento del cuerpo desde allí, da lugar a analizarlo en otros trabajos e investigaciones, ya sean ajenos o personales. Es por ello que en este escrito se presentarán tres análisis de obras de distintos autores que dan lugar a múltiples interpretaciones del cuerpo. En estas se traerán los aspectos históricos y contextuales, de forma de profundizar el abordaje de estas categorías. Luego, se brindará el espacio para generar una categoría auténtica, cuerpo marcial, la cual se nutre de los análisis mencionados y del incipiente trabajo de campo de la tesis doctoral en proyección en la cual se funda el artículo. Por último, las conclusiones impermanentes harán un recorrido de lo expuesto y fijarán líneas de trabajo futuras posibles.

Palabras clave: artes marciales; cuerpo; marcial; corporeidad; enfoque biográfico

Abstract

This article intends take on an analytical and interpretive approach on those conceptions of the body that can be visualized in the practice of martial arts. For this, I have used David Le Breton's analysis in *The Sociology of the Body* (2002, original title 1992), which gives space to the analysis of the possibilities of understanding the body, and how it is the social component that builds it, more than its purely biological aspects. Sustaining the understanding of the body from there, gives rise to analyze it in other works and research, whether foreign or personal. That is why in this paper three analyzes of works by different authors that give rise to multiple interpretations of the body will be presented. In these, the historical and contextual aspects will be brought, in order to deepen the approach of these categories. Then, the space will be provided to generate an authentic category, martial body, which is nourished by the aforementioned analyzes and the incipient fieldwork of the projected doctoral thesis on which the article is based. Finally, the impermanent conclusions will review what has been exposed and will establish possible future lines of work.

Keywords: martial arts; body; martial; corporeity; biographical approach

Disparador inicial

Cuerpo... un concepto que a simple escucha puede ser tan abstracto como un objeto inanimado. Un concepto oceánico, cuyas posibilidades de buceo son abrumadoras pero que se corre el riesgo que sea sólo surfado. Ver su capa inicial, su cascara, su silueta. El cuerpo es y será un objeto de tensión, análisis y discusión, pero también un espacio de sensibilidad, de emoción y de vida. No hay *el* cuerpo, no está un cuerpo, somos cuerpo.

Es así como se tendrá la posibilidad de pensarlo aquí. Al ser cuerpo, el mismo es constituyente del sujeto. Las palabras de Le Breton son las que han inspirado el recorrido de este pequeño artículo cuando al inicio de su texto sostiene que "lo que el hombre pone en el terreno de lo físico se origina en un conjunto de sistemas simbólicos. Del cuerpo nacen y se prolongan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva" (2002, p.7). En ello, siento la inquietud de tener la posibilidad de articularlo con un objeto en particular: las artes marciales. Estas disciplinas, como toda práctica social y, por qué no, política, han mutado al largo su genealogía para adaptarse a las demandas del contexto.

La obra del autor citada realiza una suerte de recorridos en donde el cuerpo toma significados y valores disciplinares diversos. Entiende que el cuerpo fue objeto de la medicina y que dicha visión dominó por un período de tiempo los estudios del cuerpo. Sin embargo, lo que se propone aquí es considerar un abordaje de múltiples enfoques. No sólo pensar en el cuerpo como silueta u organismo, pues esto lo remite a una cosa unívoca y modelar. Los gestos, las técnicas corporales, las demandas de una sociedad sobre el cuerpo, las apariencias y la corporeidad conforman el cuerpo entendido desde las perspectivas sociales.

Nos detenemos un momento aquí para traer la noción de corporeidad. La misma

es parte de la construcción interminable que es la propia identidad, la que singulariza como individuo y como grupo (...) es una edificación permanente de la unidad formada por varias presencias: física, psíquica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual, presencias todas propias del ser humano, de lo que tiene significado para él y para su sociedad (Grasso, A. & Erramouspe, B. 2005, p.19)

En este sentido, la corporeidad implica una cimentación interna que alberga la estructura subjetiva en su totalidad, cuya forma de expresión es exterior. "No existen cuerpo en absolutos: en el flujo intracorpóreo (en el cuerpo viviente), todo toma forma como percepción y a través de esta, no antes o después" (2011, p.91) sostiene Emanuele Coccia en crítica a la idea física del cuerpo. Es de aquí que consideramos al cuerpo como un elemento múltiple constitutivo de la subjetividad e identidad del ser humano, el cual se manifiesta en su corporeidad, construcción conjunta entre lo individual-singular y lo colectivo.

Por último, es menester mencionar que ...doctoral en educación dentro del programa específico de formación en investigación narrativa y (auto)biográfica en educación, llevado a cabo en articulación por la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Nacional de Mar del Plata. La tesis doctoral en elaboración, titulada *Las prácticas de la enseñanza de las Artes Marciales en el Siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata*, tiene como uno de sus ejes

el estudio del cuerpo y la corporeidad que se presentan en las narrativas de los maestros y maestras que forman parte de la investigación.

Inmersión en el abordaje del cuerpo en las artes marciales

En su génesis, su fin era netamente bélico, pasando luego a un estadio de auto-perfección, actualmente proliferándose como práctica educativa, deportiva, cívico-defensiva o profesional. En dicho recorrido, el cuerpo ha sido pasaje de distintas formas de constitución de sujeto. Sujeto demandado por determinados momentos históricos, con decisiones políticas y movimientos sociales propios.

Sin embargo, adentrarse, darse la posibilidad de bucear en un tema de este calibre exige análisis de mayor envergadura. A simple vista, "podemos considerar que la percepción del cuerpo en las artes marciales se puede expresar mediante algunas metáforas que comparten las diferentes disciplinas provenientes de Japón, mismas que están influenciadas por sus orígenes chinos o incluso coreanos" (Aguirre Arvizu. 2013, p.682). Por ello, he aquí que iniciaremos interpretando brevemente las transformaciones del en la génesis de las artes marciales a la actualidad. Luego se dará lugar al análisis de dos obras de enfoque antropológico, que explican formas de vida en prácticas de combate, de forma de vislumbrar, de acuerdo a las ideas de Le Breton, las formas de convivencia corporales que surgen allí. Por último, se realizará una primera aproximación a las construcciones sobre el tema que han sido insurgentes del incipiente trabajo de campo de la tesis doctoral en proyección.

Del Cuerpo arma al cuerpo auto-cultivo. Consideraciones sobre la génesis de las artes marciales como práctica de combate

En líneas generales, para el presente artículo establecemos la categoría de artes marciales originarias como aquellos sistemas de combate que surgen en oriente del este a inicios del siglo XI y perduran hasta el siglo XIX (tomando como referencia el fin del gobierno nipón Tokugawa). Se toman como principales exponentes a Japón, Corea y China en tanto las prácticas de dichos territorios, además del componente principal del combate, estaban dotadas de implicaciones religiosas (budismo, Zen, sintoísmo, Tao) y la inculcación de valores al practicante como el honor, la lealtad y el bienestar colectivo. Además, fueron las regiones que mayor bagaje histórico recuperaron a lo largo de los años sobre todas de numerosas prácticas de combate (tanto cuerpo a cuerpo como con armas). En este caso particular analizaremos la obra de Pita Cépedes, *Las transformaciones de la cultura bushi en la sociedad Tokugawa* (2013), ya que nos permite interpretar el espacio, lugar y mutaciones que se han inscrito en el cuerpo.

La obra de Pita Cépedes realiza un recorrido genealógico de las mutaciones de los *bushi* (milicia japonesa) entre finales del período Heian y el establecimiento del shogunato de Tokugawa Ieyasu. No será motivo del escrito analizar su obra en profundidad, pues la misma analiza el lugar del bushi como estrato social y cómo los distintos aspectos de cualquier región (sociales, económicos, políticos), sumando la particularidad de la marcialidad, modificaron el lugar este en

relación a otros estratos. Nos abocaremos a plasmar dos posibilidades diferenciadas de interpretar el cuerpo de acuerdo a esos cambios, conjunto con las aceptaciones y tensiones que ello trajo.

Cómo se ha mencionado anteriormente, los bushi se conformaron como estrato social dentro de las tierras niponas, pero no fueron originalmente sus gobernantes como en épocas posteriores. Los bushi eran una especie de mercenarios. Agentes cuya función era la de combatir y brindar las tropas necesarias. Con la finalización del período Heian y el inicio de Kamakura, los bushi empiezan a funcionar concretamente como estrato social. Minamoto no Yoritomo, luego de derrotar al clan Taira, se posiciona políticamente dentro de lo que sí sería la forma de gobernar de la época. No eran gobernantes, pero sí eran aceptados como grupo. Esto les dio la posibilidad de empezar a accionar en distintas partes de la región.

Durante los períodos Kamakura y Muromachi, los bushi comenzaron a avanzar en acciones, lugares de privilegio y posibilidades de ejercer el poder: fueron parte del poder político, comenzaron a administrar la gobernación de las tierras, poseían una estructura piramidal de recaudación de ingresos y eran la fuerza muscular de las tierras. Esto no fue exento de rispideces con otros estratos, pero sí fue el que fue instituyente en sus formas de ejercer el poder. El estrato bushi era puntualmente una figura bélica, combativa y militar. Más allá de que había una organización militar, de rangos, el cuerpo que pregonaba era un cuerpo arma. Su vida era una con el combate, es decir, no tenían otra razón de ser si no fuese por el acto de luchar. "Lo que en las condiciones de aquel momento podría aportar *bakufu* (institución que albergaba bushi) a la sociedad japonesa en el ámbito jurídico era una justicia remedial, o dicho de otro modo, la resolución de los problemas prácticos por medios igualmente prácticos" (Pita Cépedes. 2013, p.93 – paréntesis míos). Aun así, lo que también comenzó, en leve medida, a caracterizar a estas civilizaciones es que acompañaron el cuerpo arma con una incipiente forma estética particular. En los momentos de "paz", de celebración o descanso, presentaban ceremonias, principalmente del uso del arco y flecha (Kyu-jutsu) y también comenzaron a interactuar con el teatro Nō, en tanto, "en el teatro Nō encontró la casta de los bushi el arte que por excelencia la representaba." (Pita Cépedes. 2013, p.139) Más allá de eso, era el combate a muerte lo que los caracterizaba. Además, se inicia una tradición propia de los guerreros japoneses que era anudar ese cuerpo a un clan. Esto se reflejaba en el momento de resolver una contienda personal, donde se sostiene que los guerreros decían su nombre, clan y una especie de lema antes de iniciar el duelo¹.

Con la caída del shogunato Toyotomi y el inicio de la era Tokuwaga, se suele decir que las tierras niponas ingresan en un período de cierre fronterizo y paz² territorial. Lo que caracterizó a Tokugawa Ieyasu fue la consolidación de un poder central, la abolición de la guerra como forma de resolución de conflictos y el acercamiento de los Daimyo a la centralidad territorial. Aquí el cuerpo arma pierde fuerza, empieza a perder su lugar en la sociedad. Los conflictos no necesitan

¹ Recientemente, un video juego denominado *Ghost of Tsushima* (2020), que recrea con personajes ficticios la primera invención de los mongoles a Japón, muestra como ese ritual era inherente a las tierras niponas. En la escena inicial, se observa a un bushi acercarse a los invasores y desafiar a su líder. A medida que este inicia con relatar su nombre y el lema de su clan, es rociado con brea prendido fuego por el líder mongol antes de que termine.

² El período de estabilidad no fue conformado de inmediato, conteniendo los disturbios y las luchas de clases por un período de tiempo que excede la caída de Toyotomi

de un arma caminante para su resolución. Esto produjo, por un lado, el descontento de muchos bushi cuyo cuerpo se desenvolvió en el mundo por el uso de sus habilidades combativas y donde el status se medía por este ello; por otro, las prácticas marciales pasan a tener otro sentido para esta nueva sociedad. El desafío en la nueva "de Bun y Bu, gueinō (芸能) y bujutsu, es todavía la de mantener entre ambos un cuidadoso balance merced al cual el disfrute de las artes no afecte a la práctica marcial, e incluso dentro de este último ámbito, el componente estético-artístico no neutralice la efectividad combativa." (Pita Cépedes. 2013, p.234). Es decir, el componente de la eficiencia combativa debía estar presente, pero no de la muerte. Paulatinamente, las prácticas comenzaron a ser abiertas a mayor cantidad de personas. El flujo de dinero y movimiento de la gente a la capital central incidió en la apertura de las incipientes escuelas de artes marciales, donde la instrucción era arancelada (Draeger. 1973a y 1973b). Pero si no había guerras ¿Qué tipo de cuerpo constituían ahora las artes marciales?

La cultura japonesa fue influenciada por muchas corrientes filosóficas de regiones como China e, indirectamente, India, las cuales fueron adaptadas a su propia visión. El budismo Zen fue una de las principales corrientes dominantes. Ocurre aquí que la sociedad se comienza a considerar como un colectivo. Multiplicidad de prácticas, incluidas las artes marciales, iniciaron en tener un rol de perfeccionamiento personal. Las prácticas comenzaron a ser artes en el sentido que buscaban su perfección, la cual era inalcanzable, por lo que se da lugar a un ciclo sin fin. El cuerpo ya no necesita ser un arma, sino perfeccionarse en pos de una mirada colectiva. Debía ser prolijo, mantener la esencia de la práctica originaria y responder las nuevas demandas. Así como en los períodos anteriores, esto no fue sin asperezas. Había maestros que no enseñaban a todos, soldados sin rumbo (ronin) que terminaban en situaciones de disturbios sociales (asesinatos, robos, etc.) o proliferación de escuelas que buscaban un lugar de privilegio.

Aun así, considero que fue en este período histórico en el que se plasma en el cuerpo una de las posibilidades de las artes marciales actuales: el del auto-cultivo (Sánchez García, 2008, p.111). Un cuerpo que en su componente motor aprende y conoce movimientos del combate, pero su fin está en el cuidado y transposiciones las enseñanzas que recibe en todos los aspectos de su vida. Para el avance de la tesis doctoral, se pensará sobre los componentes educativos de estas disciplinas y su influencia en la constitución de lo que denominaremos más adelante como cuerpo marcial, en tanto luego de la destitución del shogunato Tokugawa y la restitución del poder del emperador (inicio de la Era Meiji), será Jigoro Kano con el Judo quien de un vuelvo a los sentidos y significados de las artes marciales.

Cuerpo sacrificio: interpretaciones de la vida de boxeadores en el gueto de Chicago

Previo a la escritura del análisis y propuesta de cuerpo pertinente, se ha de aclarar que el boxeo como práctica no estaría incluida dentro de la categoría de arte marcial, sino más bien de la de deporte de combate o deporte de lucha. Los deportes de lucha son entendidos como "un conjunto de prácticas deportivas cuya forma de enfrentamiento es una pelea regulada, en la que se debe superar al rival de forma individual y directa, en la que la diana es el cuerpo del contrario, debidamente regladas e institucionalizadas." (Braun. 2019, p.4). Si bien las artes marciales

tienen su parcela deportiva (aspecto que muchas veces pongo en discusión en tanto esta ha devorado los discursos que se pregonan desde las artes marciales a niveles macro), el boxeo nace como deporte, presentando mayores niveles de ramificación práctica actualmente, pero cuyos fines no son compatibles con los de las artes marciales. Aun así, se plantea la hipótesis que hay influencias de estas sobre los deportes: en las conductas de cuidado, respeto y ceremonias de lucha; como también considerar si estas conductas son propias de las prácticas de lucha en sí mismas.

Finalizada la aclaración anterior, la obra de Loic Wacquant, *Entre las cuerdas. Diario de un boxeador aprendiz* (2006, original 2000), presenta grandes potencialidades de análisis, incluido el cuerpo y la construcción que se genera desde el mismo en relación al deporte y contexto. Además, considero que fue una obra pionera de trabajo sociológico en el campo de las prácticas de lucha/combate, en tanto luego tomó fuerza en otros investigadores/as: Martínez Guirao (2011), Sánchez García (2008), Spencer y Sánchez García (2013), Mora (2018), Millán (2015), entre otros/as.

En dicho estudio, el autor buscaba acercarse a la comunidad gueto de Chicago. Habiendo sido cerradas sus puertas en una aproximación más directa, incurre en la opción de adentrarse en el gueto por medio de la práctica del boxeo. Para ello, comienza a frecuentar un gimnasio de la zona, hacerse parte del grupo, trabajar con observación participativa y entrevistas. Con el tiempo, se conformó como uno del grupo. Si bien no tuvo las posibilidades de ascender al profesionalismo, llegó a realizar una pelea pactada en un evento. Incluso, el autor sostiene que, por el enfoque de la investigación, muchas veces se vio tentado a dejar el campo académico e iniciar una carrera como boxeador.

Se ha establecido la categoría de *cuerpo sacrificio* en el análisis de vida de los boxeadores propuesta por Wacquant. En numerosas entrevistas y apuntes, se hace mención a que muchos iniciantes del boxeo comienzan y perduran en la práctica con fines de ascenso profesional. Es decir, de generar ingresos económicos por medio del boxeo. Además "el gym funciona prácticamente como una institución que intenta reglamentar toda la existencia del boxeador — cómo emplea el tiempo y el espacio, el cuidado de su cuerpo, su estado de ánimo y deseo, hasta el punto de que los púgiles comparan a menudo el trabajo de la sala con el ejército." (Wacquant. 200, p.64). La obra pre visualiza todos los desafíos con los que los practicantes se encuentran en el camino del boxeador. Estos, incluso en contra de numerosas adversidades, son resilientes y continúan en la práctica para buscar una mejor vida. Para puntualizar en concreciones, el cuerpo sacrificio debe luchar contra:

- La pobreza propia del gueto. El gimnasio cobraba una cuota mínima, su profesor DeeDee tenía una pensión estatal (baja) por lo que no cobraba sus enseñanzas. Pero aun así, los mismos boxeadores³ sostienen que las clases más vulnerables del gueto no llegan al gimnasio por faltas económicas, o son forzados a trabajos precarios para asistir a los entrenamientos.

³ Escribimos aquí exclusivamente en género masculino porque el trabajo de campo se realiza con personas identificadas por el género masculino preponderantemente.

- La delincuencia diaria. Producto de la pobreza, los índices de delincuencia son elevados. El mismo traslado del gimnasio a la vivienda es una situación de peligro. En una oportunidad, DeeDee pregunta si habían visto a un practicante que hacía días no veía, temiendo que haya sido asesinado en un robo.
- El entrenamiento.

El entrenamiento de un púgil es una disciplina intensiva y agotadora —más si el club es de alto nivel y cuenta con un entrenador exigente que parezca no pedir nada— que intenta transmitir de forma práctica, por incorporación directa, un conocimiento práctico de esquemas fundamentales (corporales, emocionales, visuales y mentales) del boxeo. (p.67)

Siendo que el boxeo es una práctica de ascenso profesional, su entrenamiento es duro, intenso y continuo. Los boxeadores no pueden darse el lujo de no asistir a su preparación, pues eso los deja fuera de carrera. El inicio laboral precario y la consolidación de familias hace que la continuidad en los entrenamientos sea cada vez más difícil.

- Alimentación, vicios y abstinencia sexual. El entrenamiento propio de la disciplina no es suficiente para la llegada al profesionalismo. La actitud de boxeador lo debe acompañar a lo largo de toda su rutina. La alimentación debe ser sumamente cuidada previo a las peleas, los vicios deben ser desestimados totalmente (regulados cuando no hay peleas), como también el enfriamiento en la abstinencia sexual. “la sabiduría de la tradición pugilística ha establecido una estricta observancia en tres aspectos cruciales de la existencia carnal: nutrición, vida social y familiar y comercio sexual. Juntas, estas convenciones del culto componen la santísima trinidad de la fe pugilística.” (p.140) Dee Dee les decía a sus alumnos que si tenían sexo antes de pelear les debilitaría sus piernas.
- Entidades organizativas. A todo lo anterior nombrado, se le suma la interacción con las entidades propias que organizan los eventos y peleas. Las mismas son entidades lucrativas, no de beneficencia. Por lo que el status del boxeador poco les interesa a sus fines. Para muchas peleas, los boxeadores deben trasladarse de localidad por sus propios medios, tener el equipamiento necesario y pactar una bolsa justa (para él y su entrenador). El trato y la relación con dichas organizaciones (buena o mala) también es un condicionante de promoción y ascenso.
- Los rivales. Cómo cúspide del sacrificio nos encontramos con los rivales de las peleas. Personas que también son el cuerpo sacrificio. Ambas personas tienen los mismos objetivos, pero sólo uno puede ser el vencedor (los empates no benefician a nadie). “El cuerpo es el estratega espontáneo que conoce, comprende, juzga y reacciona al mismo tiempo.” (p.96). Personas que se tienen un gran respeto por vivir ese cuerpo, pero que, aunque ficticia, deben vivir una enemistad momentánea que también satisfaga a la audiencia.

Cómo se puede observar, el cuerpo sacrificio vive una lucha permanente. Su vivencia es una tormenta de adversidades en la que las personas resisten para una mejor calidad de vida. La lucha en el ring es una dosis mínima en la inyección de este tipo de cuerpo.

Cuerpo fisiológico. El conflicto entre las enseñanzas tradicionales y el conocimiento científico de la formación docente.

Por cuerpo fisiológico se entiende a aquella forma de ver el cuerpo que se basa en sus atributos orgánicos, la forma en que estos funcionan y su desarrollo. En tanto forma, es el organismo. Esta forma de pensar el cuerpo se trae a colación sobre el análisis de un estudio particular, con el fin de presentar cuestionamientos en la actualidad.

Una etnografía de las artes marciales. Procesos de cambio y adaptación en el taekwondo (2011) de Martínez Guirao, siguiendo la línea de trabajo de Wacquant, se adentró en conocer cómo era la forma de vida que se llevaba a cabo en Alicata, España, desde la disciplina de Taekwondo (TKD a partir de ahora) WT⁴. En el mismo, realizaron una investigación de corte sociológica, utilizando técnicas como la observación, la entrevista y la cartografía, para conocer las rutinas, rituales, dinámicas de clases, concepciones de maestros y practicantes. Si bien el gran trabajo que realiza no se circunscribe específicamente al cuerpo, en este escrito será el tema de que se aborda, en relación a un tema puntual de tensión.

La enseñanza del TKD comenzó a ser impartida por maestros provenientes de Corea. Ellos fueron distribuidos a lo largo del globo para ramificar la disciplina y que llegue a todo el mundo. Fue un movimiento de expansión nacionalista, que caracterice al pueblo coreano (más aún luego de haber sido invadidos por Japón en la segunda guerra mundial). El TKD ha logrado mucha aceptación en el mundo, y los practicantes empezaron a proliferar.

En primera instancia, vale aclarar que aquí se realiza un recorte muy específico de la investigación presentada, pero la misma abarca aspectos globales y sustanciales de las artes marciales en general y del taekwondo en general. A su vez, se planteará aquí un solo punto de tensión, de las enseñanzas iniciales a las más recientes. Pero el autor en reiteradas oportunidades tensiona la pérdida de lo tradicional por sobre lo emergentes, en tanto se preguntan y responden

Pero ¿qué ha sucedido entonces con esa aureola mística que rodeaba a las artes marciales y que confería al maestro esa categoría de guía religioso? Simplemente está desapareciendo. Y buena parte de la "culpa" la tiene el neoliberalismo económico imperante, que se rige por la ley de la oferta y la demanda, y su unión con el culto al cuerpo. Como ya hemos señalado, los coreanos eran muy conscientes de esa demanda, y de las posibilidades de aferrarse a ella para encontrar "una vida mejor. (...) A medida que los gimnasios se hacían más

⁴ Se establece la especificidad de WT ya que hay distintas prácticas que se denominan Taekwondo (originarias de Corea), pero que, por motivos políticos e institucionales, son distintas. Las dos grandes disciplinas que encontramos son el Taekwondo ITF (Internacional Taekwondo Federation) y el WT (World Taekwondo, el cual se denominaba WTF, pero su sigla fue cambiada para evitar similitudes con la abreviación de la expresión en inglés "What the fuck", en el 2017).

presentes en las calles, lo exótico se convertía en tradición, una tradición que tras la máscara cinematográfica, llevaba una incipiente, sino ya dominante, faceta deportiva. Y en los deportes no hay guías espirituales, sino entrenadores, o profesores de educación física. (Martínez Guirao. 2011, pags.395-396)

En relación a las prácticas de la enseñanza, eran fuertemente influenciadas por la tradición oriental y la génesis militar propia del TKD: la palabra del maestro era incuestionable, como así sus métodos para entrenar y enseñar, los errores y faltas de respeto eran "corregidos" mediante castigos físicos (en forma de ejercicios). Si bien aquí no se pondrá en cuestión las prácticas de la enseñanza, hay un aspecto que ellas albergan que es el entrenamiento del individuo desde su faceta fisiológica. El cuerpo fisiológico se hace inevitablemente presente en las clases pues, el entrenamiento en formas marciales es parte constitutiva de las artes marciales.

Con el paso del tiempo, comenzaron a ser haber nuevos enseñantes. No sólo eso, sino que muchos de ellos tenían la posibilidad de nutrirse del arte como también de los nuevos avances en lo que respecta a fisiología del ejercicio y de la didáctica. Esto comenzó a llevar a ciertos puntos de tensión, ya que los nuevos enseñantes/profesores daban cuenta que quienes eran los maestros impulsores del TKD tenían conocimientos vagos o nulos sobre fisiología. Por ende, el cuerpo fisiológico era víctima de la tradición y los preconceptos de los maestros.

Es aquí donde inicia un dilema que se, considero, hoy sigue presente: hacer saber al maestro que sus prácticas son erradas, en tanto cuerpo fisiológico se refiere; que esa corrección sea aceptada y bien recibida (pues no se ha de cuestionar al maestro); por último, que la práctica se modifique. De acuerdo a Martínez Guirao, esto fue motivo de desabrimientos entre maestros y profesores. Algunos maestros eran reacios a entenderlo, sosteniendo que las formas de enseñanza eran las que ellos habían recibido, mientras otros mostraban mayor apertura. Aquí se pone de manifiesto otro aspecto que remite a la formación y el ser docente. Además, el autor resalta que las enseñanzas tradiciones se basan en formas religiosas, y "las religiones orientales (budismo y taoísmo) conciben al cuerpo como un instrumento para obtener un fin espiritual" (2011, p.286). Hoy ese sistema cambia, producto de la deportivización y la influencia de la fisiología, respondiendo a las necesidades de la competencia.

Ingresando brevemente en unas palabras de índole auto-biográfica, mi maestro de TKD ITF (a quien admiro, respeto y elijo que sea mi maestro) nos ha contado en numerosas oportunidades de las formas de entrenar que tenían los maestros coreanos. Baños con agua fría, carreras en terreno elevado sin cantidad referencial y estiramientos extremos en las partes centrales de entrenamiento de otras capacidades. No presentaban fundamentos didácticos o fisiológicos, sino que la justificación era que *elevaba el espíritu*.

Como forma de cierre temporal, considero que el cuerpo fisiológico, propio del entrenamiento de cualquier arte marcial, vislumbra un punto a profundizar en las artes marciales: la formación docente. Más allá de los avances científicos y didácticos, las formas de ser un enseñante de artes marciales se mantienen en la tradición: alcanzar una determinada categoría (visualizada en un cinturón) avalada por una institución que lo respalde en el campo.

Al respecto, hemos de señalar que en el taekwondo, al igual que en las otras artes marciales y deportes de combate o disciplinas corporales (baile, gimnasia, etc.), predominan los aspectos eminentemente prácticos, que, a su vez, suelen requerir de una dirección, supervisión y transmisión oral de maestros a alumno. Esto queda reforzado y perpetuado por dos hechos fundamentales. (Martinez Guirao. 2011, p.267)

Los saberes con los que se embebe el practicante son netamente técnicos, propios de las disciplinas. Es por ello que, sostengo, el cuerpo fisiológico seguirá siendo una víctima si la formación docente no es profundizada y trabajada en las artes marciales.

Cuerpo marcial. Una categoría a incorporar en las prácticas de la enseñanza en las artes marciales

A modo de aporte prematuro, se propone aquí incursionar en la construcción de una categoría que de la posibilidad de abordar las prácticas de la enseñanza en las artes marciales en pos de un cuerpo constituido: el cuerpo marcial. La cimentación de la categoría del cuerpo marcial se sostiene en el análisis de los documentos presentados (y aquellos que no han sido presentados en este escrito por motivos de cercamiento de la información) y el incipiente trabajo de campo de la tesis doctoral presentada en la introducción de este artículo. Es pertinentes aclarar que dicho trabajo de campo se encuentra en sus primeras fases, habiendo sido abordadas las entrevistas narrativas (muchas de las cuales están en proceso de desgrabación) y proyectando el trabajo de observación, entrevistas flash y grupo focal; todo a la orden de los emergentes del campo de la investigación.

Hablar desde el cuerpo marcial es pensar en una categoría actual, que remita a aquellas condiciones que dieron génesis a las disciplinas pero que al mismo tiempo se ayornan a las condiciones del mundo actual. Esta categoría toma ciertas semejanzas con la categoría establecida por Bruno Mora (2018) de "budoka⁵ moderno". Si bien entiendo que, dada la proliferación de sentidos atribuidos a las prácticas de lucha (Sanchez García. 2008), presenta cierta complejidad analizar el impacto en la corporeidad de cada practicante; es posible presentar una idea de cuerpo que sea propia a las artes marciales, es decir, el cuerpo marcial. Categoría que, como enseñantes, se ha de tener en consideración permanente. El cuerpo marcial va a reunir características que atraviesen la historicidad de las prácticas de lucha, potenciado aquello que las hizo reconocidas y valoradas, relegando sus aspectos anticuados y dañinos, como el sentido de la muerte.

El cuerpo marcial se caracteriza por expresarse en el conocimiento de una o varias formas de combate. Es decir, su componente motor remite a movimientos que se expresan en la lucha, ya sean golpes con las manos, golpes con los pies, bloqueos, desplazamientos, derribos, caídas, inmovilizaciones, luxaciones o estrangulamientos. Aun así, dicho componentes motores puede tener dos formas de manifestación: una estética (la realización de movimientos de forma

⁵ Persona que cotidianamente practica y se perfecciona en algún arte marcial. Budo = Camino del guerrero; ka = persona que practica. Esto se puede apreciar en algunas disciplinas, como judoka, aikidoka o karateka.

individual, donde prima la prolijidad en las técnicas) y una eficaz (que responde a la resolución de situaciones de combate con uno o más rivales). En la práctica, el cuerpo marcial no busca como primer objetivo el daño o el vencimiento de un rival, sino el cuidado por el cuerpo ajeno. Es decir, más allá de que su aprendizaje técnico se base en movimientos que pueden lastimar o neutralizar a otro, es el bienestar físico lo que deberá primar. Héctor García, una de las personas entrevistadas, maestro de judo y profesor de educación física, sobre la noción de los cuerpos en el Judo nos plantea que

no tengo recuerdo que haya pasado más que un comentario entre niños que éramos, decir "mirá tal cosa o tal otra" o "tal gesto u otro". Pero nosotros estamos en un medio de respeto. Y como tal, no se decía palabra ni dentro del tatami ni tampoco era un tema para conversar fuera. Y supongo que nuestros instructores o maestros deberían tener un lugar preservado para ayudar a todos por igual, como se propuso siempre la consigna del Judo ¿no? Es una propuesta educativa y como tal no puede ser discriminativa. No he tenido la oportunidad de ver semejante acto y espero no verlo. (García, H. Comunicación personal, 19 de mayo del 2021)

Su forma de ver el cuerpo está influenciada por su formación docente y por la idiosincrasia de la disciplina en la cual se desempeña. Desde una postura auto-biográfica, en la práctica cotidiana de Jiu-jitsu brasileiro, la mínima molestia corporal ya es motivo de finalizar las acciones; o en TKD ITF son marcados los inicios regulados en los combates para evitar lesiones, y elevar las exigencias de acuerdo a las personas que se enfrentan.

En lo que respecta a su desarrollo físico, el cuerpo marcial ha de ser un cuerpo entrenado armónicamente de acuerdo a la especialidad de combate y a las condiciones del practicante. Los maestros y maestra entrevistados (aún en desgrabación, se reitera), han manifestado que la práctica de las artes marciales se inicia en cualquier momento y no tiene edad de finalización. Por ello, los objetivos de cada persona condicionarán el componente fisiológico del cuerpo. No será lo mismo el desarrollo de un atleta de alto rendimiento, una persona mayor o un infante. Aquí entrará en juego aquello que fue problematizado en el apartado anterior, siendo la gracia del maestro/a quien armonice las clases con dichas demandas. El maestro de Jiu-jitsu, Federico Cociña (entrevistado el 24 de marzo del 2022, en proceso de desgrabación) manifiesta como barrera la comparación de un practicante con un par, debiendo de guiar esa especie *malestar corporal*

Pero el cuerpo marcial no sólo se remite a sus componentes técnicos o fisiológicos, pues ellos remiten al momento de las clases, sus efectos agudos y a largo plazo. Porque la superación corporal implica superación de vida. Es decir, el esfuerzo, el trabajo continuo, los avances en categorías, los resultados en competencia son elementos que constituyen y construyen al sujeto. Sujeto que pasa la mayor del tiempo fuera del entrenamiento, con sus propias obligaciones socio-económicas y políticas. Es por ello que se aspira a que el cuerpo marcial sea uno con la persona. Francisco Nievas (entrevistado el 19 de marzo del 2022, en proceso de desgrabación), maestro de Karate y competidor de elite, ha establecido que el mundo social y el reconocimiento pueden ser peligrosos, por lo que siempre se ha de mantener la humildad y el respeto. Él espera que el

respeto y convivencia propia de la clase del karate se traslade a las rutinas de sus alumnos y alumnas.

Cómo se ha establecido, el cuerpo marcial busca mantener aquellas decisiones que hicieron potentes a las artes marciales como disciplinas. Si bien las enseñanzas tradicionales pueden haber mostrado cierta flaqueza en temas como la didáctica o la fisiología, hay un aspecto considero sostener que han sido, en líneas generales, de mayor apertura: el género. No es coincidencia que a los cuatro participantes con quienes compartimos la entrevista (a los mencionados sumamos a la maestra de TKD ITF y profesora de educación física, Ayelén Caba, entrevistada el 14 de marzo del 2022, en proceso de análisis) hayan establecido que las distinciones de género haya sido algo que impidió ya sea el ingreso a la práctica, como así también su habitual desarrollo. En el ámbito de las artes marciales, todas las personas han tenido las puertas abiertas, hay enfrentamientos entre personas de géneros distintos, pero donde se vive un clima de cuidado y respeto. Alex Channon, investigador en artes marciales en relación al género y las constituciones corporales, sostiene que en la práctica de estas disciplinas la mujer lucha por un lugar de equidad que es fácilmente encontrado. La creencia común o mito es que la mujer es más débil que el hombre, "sin embargo, las artistas marciales femeninas desafían abiertamente esta ideología patriarcal con los puños y los pies, y demostrando físicamente que con su propia fuerza desestabilizan las bases sobre las que se asienta el paternalismo de los hombres, proporcionando nuevas realidades encarnadas con las que los hombres deben enfrentarse."⁶ (Channon. 2013, p.106) Pareciera una forma controversial, pero su grupo investigado manifiesta que las mujeres no quieren ser tratadas con mayor cuidado que los hombres, pues eso perjudica su entrenamiento y, además, las coloca en un rol de debilidad. La respuesta de las mujeres ante esta situación fue, con quienes median sus acciones, luchar de forma aguerrida, enseñando a los hombres patriarcales que allí es un espacio de equidad.

A modo de resumen, la categoría de cuerpo marcial, como cuerpo construido específicamente desde las artes marciales, presenta características puntuales que lo constituyen. Se especializa en conocer formas de combate, que pueden expresarse desde la estética o la eficiencia. Prioriza el cuidado, tanto personal como ajeno, pues entiende el daño que generan aquellos movimientos que conoce. Es decir, la esencia de las artes marciales originaria es ahora su antítesis. Fisiológicamente, si bien ha de pensarse desde las motivaciones subjetivas, debe ser armónico. Cada forma de lucha priorizará determinadas capacidades sobre otras. Luego, su superación en la disciplina es un canal para el acompañamiento en la vida cotidiana del sujeto. Independientemente de su destreza, sus logros deportivos o reconocimiento social, se ha mantener en los estándares de humildad, respeto y bienestar general. Por último, el cuerpo marcial no dio lugar a considerar la diversidad de género como un condicionante de la práctica. Al contrario, pregona la heterogeneidad de los grupos en las prácticas.

⁶ Cita original: "Yet female martial artists openly defy this patriarchal ideology with their fists and their feet, and by physically demonstrating their own strength they destabilize the grounds upon which men's paternalism is based, providing new embodied realities with which men must then contend."

Conclusiones impermanentes

En el recorrido del artículo se buscó interpretar, profundizar, tensionar y construir líneas relacionadas al estado del cuerpo en general y su especificidad en las artes marciales. Para ello, hubo una base principal en la obra de Le Breton, que funcionó como anclaje teórico. Se estableció el cuerpo como un objeto de construcción: social, histórico, político y disciplinar. Ello ya dio lugar a considerar la noción de cuerpos.

Las artes marciales han sido prácticas que indefectiblemente el cuerpo estuvo siempre presente. Se expresa en el mundo a través del cuerpo. Lo que se ha buscado aquí es mostrar o considerar ciertos cuerpos que han estado presente en la historia o en contextos específicos. Hemos de aclarar que el análisis es limitado, en el sentido que otros estudios pueden dar lugar a otros cuerpos. Sin embargo, las categorías presentadas (cuerpo arma, cuerpo auto-cultivo, cuerpo sacrificio, la presencia de un cuerpo fisiológico) dan lugar a expresiones diversas tanto de un cuerpo, como de la corporeidad que puede afectar en la constitución subjetiva.

Como aspecto constructor del escrito, las interpretaciones realizadas sobre el cuerpo dieron lugar a la elaboración de la categoría de cuerpo marcial. Categoría que es pensada desde los análisis realizados, en conjunto la primera parte del trabajo de campo realizada para el recorrido de tesis doctoral y las concepciones propias, pensadas desde una temporalidad actual de las artes marciales.

Bibliografía

- Aguirre Arvizu, H. (2013) "La percepción del cuerpo en Oriente, visto desde la práctica de las artes marciales en Japón". En *Estudios de Antropología Biológica*, xvi: 681-716, México, 2013, ISSN 1405-5066. Recuperado en marzo del 2022 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/56748>
- Braun, Nicolás (2019). "La formalización de los deportes de contacto como contenido de la Educación Física". 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12865/ev.12865.pdf
- Channon, A. (2013) "Do you hit girls?: Some Striking Moments in the Career of a Male Martial Artist" en Sánchez García, Raúl & Spencer, Dale (Eds.) (2013). "Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports." London & New York. Anthem Press. ISBN-13: 978-0-85728-332-0
- Coccia, Emanuele (2011, org. 2010). *La vida sensible*. Editorial Marea. Buenos Aires. ISBN 978-987-1307-32-6
- Draeger, Donn (1973) *The martial Artes and the ways of Japan*. Classical Budo. Ediciones Weatherhill Inc. Nueva York
- Draeger, Donn (1973) *The martial arts and ways OF Japan*. Classical Bujutsu. Ediciones Weatherhill Inc. Nueva York

- Grasso, Alicia & Erramouspe Beatriz (2005) Construyendo identidad corporal. La corporeidad escucha. Ediciones Novedades Educativas. ISBN 987-538-146-2
- Le Breton, David (2002) La sociología del cuerpo. Ediciones nUeva Visión. Buenos Aires. ISBN 950-602-443-X
- Martínez Guirao, Javier (2011). Una etnografía de las artes marciales. Procesos de cambio y adaptación cultural en el taekwondo. Alicante. Ed. Club Universitario. ISBN 978-84-9948-760-1
- Millán, Gonzalo Ariel. (2015). "El Dojang: escuela de disciplina y moralidad". Revista de Artes Marciales Asiáticas Volumen 10(1), 1-15 ~ Enero-Junio 2015 Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/artesmarciales>
- Mora, Bruno. (2018). De ir a cazar dragones te salen escamas. Estudio etnográfico sobre la producción de ethos en los clubes de la pelea. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. Tesis de maestría.
- Pita Cépedes, Gustavo (2013) Las transformaciones de la cultura bushi en la sociedad Tokugawa. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Traducció i d'Interpretació Fecha de defensa: 08-07-2013. ISBN: 9788449042645
- Sánchez García, Raúl (2008). "Habitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate." Papers. Revista de Sociologia, [S.l.], v. 89, p. 103-125, jul. 2008. ISSN 2013-9004. Disponible en: <https://papers.uab.cat/article/view/v89-sanchez>
- Wacquant, Loic. (2006). Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. ISBN 987-1220-51-0 (título original del año 2000)

Notas

¹ Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente 84. Docente especialista de educación en contextos de encierro, Intituto Superior de Formación docente 19. Lic. En Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctorando del Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente en Educación Superior en Institutos de Formación Docente y en la Facultad de Humanidades de la UNMdP. nicolasbraun01@gmail.com



La mosaquista Mariana Cozzi durante la colocación de la Señal de Orgullo - Bandera LGBTQ+ donde se adjuntó un calco con el nombre del proyecto y el Decreto del HCD.

Proyecto "Meta Diversión". Una experiencia recreativa, educativa y tecnológica en una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidad

Project "Meta Diversión". A recreational, educational and technological experience in a Vacation Camp for girls and boys with disabilities

Claudio Machín¹

Resumen

Experiencia que pudimos vivenciar en una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidad, la cual se desarrolló en un Centro Educativo Terapéutico de la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires Argentina; donde se desarrollan actividades como en cualquier otra colonia de vacaciones: salidas, campamentos, natación, talleres deportivos y todo tipo de prácticas lúdicas y recreativas. Esto tiene que ver con generar un espacio donde los participantes puedan ejercer el derecho establecido en la Ley 26064/05 protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que promueve "... el derecho de los niños al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

En este marco se produjo la experiencia que desarrollaremos en el presente artículo. Se trata de un "safari virtual" realizado con medios tecnológicos. El proyecto se denominó "Meta diversión" ya que se utilizaron herramientas que remiten al concepto de "metaverso", "realidad aumentada" y "hologramas" con un fin lúdico y recreativo, en desarrollo de la "Diversión". En este "Safari Virtual" por medio de teléfonos inteligentes tenían que buscar animales, los cuales se encontraban en Realidad Aumentada, para luego cumplir distintas consignas dadas por Guardaparques, los cuales también se encontraban en la virtualidad; todo esto para finalizar con la creación de un dispositivo para ver hologramas.

Palabras claves: inclusión; realidad aumentada; virtualidad; holograma; realidad mixta; discapacidad; diversión; corporeidad aumentada; metaverso

Abstract

Experience that we were able to live in a Vacation Colony for girls and boys with disabilities, which was developed in a Therapeutic Educational Center of the city of Mar del Plata, Province of Buenos Aires, Argentina; where activities are developed as in any other vacation colony: outings, camps, swimming, sports workshops and all kinds of playful and recreational practices. This has to do with creating a space where participants can exercise the right established in Law 26064/05, comprehensive protection of the rights of girls, boys and adolescents, which promotes "... the right of children to rest and recreation, to play and recreational activities appropriate to their age and to participate freely in cultural life and the arts".

The experience that we will develop in this article took place within this framework. It is a "virtual safari" carried out with technological means. The project was called "Meta fun" since tools that refer to the concept of "metaverse", "augmented reality" and "holograms" were used with a playful and recreational purpose, in the development of "Diversión". In this "Virtual Safari" through smartphones they had to look for animals, which were in Augmented Reality, and then fulfill different instructions given by Park Rangers, which were also in virtuality; all this to end with the creation of a device to see holograms.

Keywords: inclusion; augmented reality; virtuality; hologram; mixed reality; disability; diversion; fun; increased body; metaverse.

Contextualización

La Organización No Gubernamental dedicada a personas con discapacidad en la que participábamos, debido a los cambios producidos por la pandemia, la cual afectó a muchas organizaciones, cerró sus puertas; luego nació, de ese proyecto, un Centro Educativo Terapéutico y Recreativo, el cual cuenta con una nueva estructura edilicia, administración, visión y objetivos. Luego del impasse obligado de la temporada 2021, descripto anteriormente, retomamos la propuesta de generar una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidades, muchas de ellas severas; esta vez, con el desafío de volver a poner en marcha un proyecto en este nuevo espacio, Colonia la cual desde 2017, se constituyó en una propuesta novedosa para la población a la que va dirigida.

Esta temporada, concurren quince niñas y niños, con discapacidades, junto a sus acompañantes terapéuticos. La propuesta, fue proponer las mismas actividades que cualquier Colonia de Vacaciones: salidas, campamentos, natación, talleres deportivos y todo tipo de prácticas lúdicas y recreativas. Esto tiene que ver con generar un espacio donde los participantes puedan ejercer el derecho establecido en la Ley 26064/05 protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que promueve "*... el derecho de los niños al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes*". En este marco se produjo la experiencia que desarrollaremos en el presente artículo.

Marco teórico

Para la planificación y concreción del proyecto lúdico, recreativo y educativo se utilizaron diferentes conceptos que funcionaron de apoyo para la actividad, esto sirvió como marco teórico. A continuación, desarrollaremos aspectos de cada uno de ellos:

Realidad aumentada (RA) es un concepto que se emplea para "*La Realidad Aumentada es una tecnología que complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por el ordenador...*" (X. Basogain, 2010, pp. 1), así mismo, "*complementa la percepción e interacción con el mundo real y permite al usuario estar en un entorno real aumentado con información adicional generada por el*

ordenador..." (Redondo, 2014, pp. 1) , esta información nos permite explorar otras formas de vivir actividades, "asistidas" por la tecnología. Utilizamos este concepto al momento de realizar la "proyección" de animales sobre el entorno real, utilizando la herramienta de Google.

Realidad Mixta (RM) muchas veces se utiliza como sinónimo de Realidad Aumentada, pero contiene algunas diferencias sustanciales. La Realidad Mixta, como su nombre lo indica, son sistemas de visualización existentes en los que los objetos reales y los objetos virtuales se muestran juntos; donde la virtualidad y la realidad se mezclan, generalmente cuando la corporeidad se extiende en la virtualidad de manera que, puedo "manipular" el entorno virtual dentro del real; "we take the term to refer to any case in which an otherwise real environment is "augmented" by means of virtual (computer graphic)" (Migran, 1994, p.4). Cuando los participantes tienen que cumplir con la misión de sacarse una fotografía con el animal en RA, "mixando" ésta con la realidad, nos encontramos vivenciado una experiencia en realidad mixta.

La Holografía no es propia de las nuevas tecnologías; Dennis Gabor, premio Nobel de física en 1971 la inventa en 1948 como una técnica fotográfica, que luego en la era digital, potencia sus capacidades de sorprender y de ser un aporte a la disciplina que requiera o se disponga a su utilización. La holografía, es una técnica que registra la fase y la amplitud del campo de luz. Cuando un holograma es iluminado por una fuente de luz adecuada, se reconstruye la amplitud y la fase y se recrea el campo de luz original. Desde el observador se tiene la sensación tridimensional de esa luz original; luz traducida en modelos digitales y utilizando la multimedia como videos. Cuando finalizó el Safari virtual, realizaron un dispositivo utilizando material plástico transparente y vivenciaron un holograma, utilizando como proyector holográfico un video reproducido en el celular.

Otro concepto central es el de corporeidad aumentada. *"Si podemos hablar de una "realidad aumentada" que es producto, creación diseño de una "humanidad (también) aumentada", es necesario plantear que en la corporeidad también se inscribe un fenómeno en este sentido"* (Migliorata y otros, 2014. p. 7); por lo que esa trascendencia de lo real a lo virtual, también en nuestro ser, se transcribe en un nuevo concepto, la Corporeidad Aumentada, la cual extiende nuestra humanidad a otra nueva realidad. Se vivenció, por medio de la virtualidad, la extensión de la corporeidad en esta dimensión, cada participante era alguien en la realidad y su extensión en la virtualidad, nos encontramos en lo virtual, extendiendo nuestro ser.

Con respecto a la noción de diversión, Joffre Dumazedier define en su texto "Sociología empírica del ocio. Crítica y contracrítica de la civilización del ocio", a la Diversión como una de las tres D que conforman la posibilidad de "dedicarse voluntariamente" a parte del descanso y el desarrollo personal; la diversión entendida de forma análoga como la posibilidad de divertirse, la apegamos al juego y la recreación participativa, motores fundamentales del desarrollo humano, adheridos a él como uno de sus derechos en caso de los jóvenes; en este sentido, la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la cual adhiere nuestra Carta Magna, sostiene esto en el art. 31. Divertirse, como una necesidad intrínseca humana, fundamental en los niños. La Diversión fue la intención primaria y principal de la Colonia de Vacaciones, y por consiguiente el motor que moviliza la actividad, y que los actores principales (los chicos y chicas de la colonia) la puedan desarrollar es nuestro desafío.

Finalmente, el "metaverso", denominado asimismo como "universo de ficción", Esta palabra aparece por primera vez en la novela Snow Crash, publicada en 1992 por el escritor Neal Stephenson, quien define el metaverso como "*un universo generado informáticamente, que el ordenador dibuja sobre el visor y le lanza a través de los auriculares*", un lugar imaginario que "no existe realmente, sino que es un protocolo infográfico escrito o en papel en algún sitio" y que está formado por "*fragmentos de software, puestos a disposición del público a través de la red mundial de fibra óptica*" (Stephenson, 2005, p. 31-32). En este mundo virtual existe la misma disyuntiva entre lo real y lo virtual, la pregunta recurrente ¿soy yo realmente, es una extensión de mi ser o es otro proyectado por mí?; en definitiva, esa extensión de mi realidad hacia la virtualidad es la que intentamos vivenciar y permitir que vivencien por medio de la recreación participativa, por medio del ludus, de la diversión.

La personificación del grupo y las personas dentro de la virtualidad es parte del modo lúdico, esto convierte una simple rutina esquematizada de acciones que cumplimentar, en un universo mágico donde el juego se convierte en lo real; así también en la virtualidad, cada uno de los participantes no eran simplemente jugadores que cumplían tareas, sino que eran cazadores virtuales en búsqueda de peligrosos animales.

De manera complementaria, consideramos el concepto de inclusión entendida por la UNESCO como "*...una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales...*"(UNESCO, 2008, pp. 11), incluir involucra principalmente una actitud, no solo de hacer parte sino de involucrar a la persona, hacerla partícipe en toda su esfera y como tal, más allá de su condición, se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico, donde se tenga el mismo acceso a las posibilidades, tanto a unos como a otros.

Inclusión es participación activa de todos, chicas, chicos, Acompañantes de Diversión y profesores; de la inclusión hacemos una forma de vida, en este caso una forma de divertirnos; inclusión, para nosotros es posibilitar que personas con discapacidad puedan realizar una actividad como cualquier otra persona que accede a una Colonia de Vacaciones, de participar de una actividad que los sumerja en un mundo plagado de virtualidad.

Desarrollo de la actividad

El eje temático de la Colonia de Vacaciones para 2022 fue un viaje por las distintas zonas de la República Argentina. En este marco se realizaron numerosas actividades referidas a dicha temática. Entre las propuestas planificadas se encontraba la realización de un "Safari virtual". El mismo tendría por objetivo abordar de una manera lúdica y novedosa el tema de la fauna que habita en los distintos lugares del país. Para ello se decidió utilizar recursos tecnológicos que potenciaran aspectos perceptivos de los participantes y asimismo que funcionara como una propuesta experimental y novedosa susceptible de ser analizada y pensada luego de su realización.

La actividad en sí se trató de un juego de búsqueda y realización de tareas. En el mismo debían buscar en el espacio de juego animales que a partir de códigos QR aparecían en forma virtual en las pantallas de los teléfonos celulares de los participantes. Luego recibirían consignas de los guardaparques (profesores). La propuesta finalizó con la realización de un taller donde se construyó un dispositivo que les permitió ver figuras en hologramas a partir de multimedia en sus dispositivos móviles.

La propuesta lúdica comenzó cuando los profesores de la Colonia aparecieron "virtualmente" a partir de una video llamada por la aplicación Skype, la cual se activó automáticamente y se proyectó sobre una pared en pantalla gigante. Se propuso desde allí realizar una canción grupal denominada "Voy en busca de un león". Luego de ello se dieron las primeras indicaciones: buscar distintos animales que se encontraban por el espacio (esos animales estaban en realidad aumentada generados por medio de la función Google 3D, previamente grabados en video y cargados a un disco virtual). Para la búsqueda se ubicaron en distintos espacios códigos QR que al leerlos permitió el acceso a divisar los videos de esos animales en el espacio donde se encuentra el propio código. El primer desafío era encontrar los primeros siete animales y luego la tarjeta de un guardaparque (Guardaparque 1). Al leer esta tarjeta se les propuso enviar por whatsapp un video imitando uno de los animales encontrados. Luego de ello tuvieron que buscar siete animales más y comunicarse con el segundo guarda parque, el cual les solicitó enviar una fotografía con un animal proyectado en Google 3D. Seguido a esto buscaron los últimos siete animales y encontraron al tercer guardaparque que mediante un video explicativo dio inicio a un taller de creación de un dispositivo holográfico, el cual permitió visualizar un holograma utilizando el celular.

Resultados

Una vez aclarados los conceptos aportados por las bases establecidas para realizar la actividad lúdico-recreativa, educativa y tecnológica, expondremos aquellas vicisitudes (alternativa de sucesos prósperos y adversos) que surgieron al momento de la praxis. A estas las dividiremos en: De comunicación, Técnicas, Lúdico-recreativas e Inclusivas.

De Comunicación:

- Ruidos comunicacionales: En la comunicación, propia de la condición humana, sea en su corporeidad convencional, o la aumentada, existen ruidos o distorsiones comunicacionales. En nuestra experiencia, ocurrió que las propias conexiones a internet no eran limpias y esto dificultaba el entendimiento, esas variables que de manera presencial generalmente no ocurren, se ven plasmadas en la virtualidad por el canal comunicativo "la internet".
- Se mezclan voces: Las voces en la virtualidad y la realidad se transmiten por canales distintos, es decir el aire, no es lo mismo que la red, y cuando estos canales se fusionan, los sonidos se mezclan confusamente, las voces se entremezclan haciéndose difusas; la comunicación por medios digitales necesita claridad en los comunicadores.

Asimismo, en ese canal comunicativo, como mencionamos anteriormente, las "voces" se disipan por el ambiente de manera distinta, algunas en la realidad y otras en la virtualidad se mezclan e intentan prevalecer para hacerse oír; es por eso que debemos "re-aprender" a escuchar, dejar hablar y luego transmitir; ese acto comunicacional se exagera la idea de escuchar para ser oído, dejar hablar al otro. De alguna manera volvemos a repensar que: las voces del otro merecen ser escuchadas, para hacerme oír tengo que primero escuchar.

Técnicas:

- Se apagó la computadora y el proyector: Si ocurren surgentes dentro de un juego virtual, una de ellas, la menos esperada es que "se corte la electricidad". Al momento de la falta de ese recurso tan básico como indispensable para las nuevas tecnologías, la electricidad se expone como un "bien necesario", y cuando ésta, por algún motivo, en este caso el trabajo inoportuno de personal de electricidad haciendo reformas en el tendido eléctrico del lugar, falta, no hay más que acudir a la presencialidad para reconectar "sistemas".
- Se mojó un código QR: Para la actividad se imprimieron códigos QR y se ubicaron por el lugar de juego, en ellos, a parte del propio código aparecía la frase "Safari Virtual", lo que distinguía que allí se encontraba un animal en realidad aumentada; cada uno fue ubicado en el lugar exacto donde se había realizado la filmación del animal, uno de ellos en el piso del baño, el cual sufrió la embestida del agua caída en éste lo que ocasionó que no se pudieran leer.

En las actividades lúdico-recreativas surgen imprevistos, variables que no se planifican, contemplan al momento de idear una actividad pero que siempre están y como tal son "parte de juego"; éstas muchas veces se toman como partes de la actividad y la mayoría de las veces cambia las reglas del juego, o dan la posibilidad de enriquecer el mismo; La virtualidad promueve otras variables, que hasta el momento no las tomábamos como posibles, la tarea de las nuevas dinámicas será contemplarlas, amigarse y hacerlas parte.

Lúdico-recreativas:

- No comprenden el juego: En un entorno lúdico recreativo, así como en el juego mismo, si hay algo que debe estar claro y explícito: son las reglas, todo juego las tiene más o menos pormenorizadas, pero ellas están. Esto hace a la comprensión de qué hacer, cuál es el fin del juego, cómo avanzar en él, e incluso lo que consideramos "trampa" dentro del juego. El uso de la tecnología implica "nuevas reglas" propias de las TICs, la comprensión tecnológica, las posibilidades de uso y acceso a ella, y las propias vicisitudes de comunicación planteadas anteriormente; todo esto implica un nuevo desafío al momento de comunicar, nuevos saberes, nuevos desafíos.
- Salir de la realidad: El contexto de pandemia nos acercó a las nuevas tecnologías de manera acelerada, quizá como no lo imaginamos; pero al momento de jugar, para

algunas generaciones todavía no está del todo "familiarizado" lo virtual, como sí para los nativos digitales "*Ahora tenemos una nueva generación con una mezcla de habilidades cognitivas diferentes de las de sus predecesores: los Nativos Digitales*" (Marc Prensky, 2010, p. 17); estas habilidades son propias de las adaptaciones generacionales, educacionales y contextuales que los hacen, en términos informáticos, "amigables" a la tecnología y su mundo digital.

Jugar, con las intenciones de la lúdica y la recreación participativa, promovida por educadores, conlleva desafíos, estamos en el que nos apresura a adaptarnos, a repensar y reestructurar pensamientos, la realidad aumentada, el metaverso, la corporeidad aumentada son parte importante de esos desafíos.

Inclusivas:

- Dificultad de visión: Las pantallas, la multimedia, la holografía son nuevas formas de mirar el mundo, éstas nos llevan a un mundo que dentro de la discapacidad, aquellos que poseen alguna dificultad de visión, y las generaciones migrantes digitales puede ser una frontera a la cual cruzar es un desafío. En particular, las pantallas del celular restringen, por su tamaño y por estar diseñadas para uso personal (de a un espectador), la visión a aquellos que presentan dificultad de visión, o simplemente están "alejados de la escena". Esto fue abordado desde el compartir, el representar al otro y traducir eso que la pantalla me trasmite.
- Dificultad de comprensión: En cuanto a la comprensión, en este caso mencionamos sobre la capacidad cognitiva de los participantes, en el caso de los chicos de la colonia, los cuales la mayoría presenta una discapacidad cognitiva entre otras, la comprensión de los medios digitales se dificulta; es por eso que el rol del acompañante terapéutico, su alcance a los colonos, la personalización en el trato y el conocimiento de sus necesidades, aporta el rol fundamental, el peldaño del escalón para que los chicos puedan vivenciar estas actividades.
- Ayuda entre pares: Como lo sostuvimos anteriormente, la ayuda entre pares es fundamental para el desarrollo de cualquier actividad participativa, y en particular de las mediadas por la tecnología es de vital importancia; el compartir conocimientos, toma de decisiones, experiencias y perspectivas sobre el uso de la tecnología, acorta la brecha tecnológica que surge entre "aquellos que surfean por la web y los que intentan no ahogarse".
- Participación activa: Cuando media la presencialidad, en la recreación, el "ambiente lúdico" el cual con el juego "*...genera un ambiente innato de aprendizaje, el cual puede ser aprovechado como estrategia didáctica, una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimiento y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo;*" (González, 2014, p. 26).

La inclusión es la respuesta a la diferencia, incluir no solo es involucrar sino también hacerlo parte.

Experiencias de los participantes

Se realizó una encuesta con los acompañantes terapéuticos que participaron de la propuesta para que comentaran sus sentires y sensaciones al haber participado de la actividad junto a las niñas y niños de la Colonia:

¿Cree que la realidad aumentada, lo virtual puede de alguna manera beneficiar, ayudar, acompañar o ser utilizado en los vínculos con respecto a las personas? ¿Por qué?

"Si, porque es una forma de interactuar de manera diferente", (Romina y Camila).

"Si, porque es otro tipo de comunicación y de estímulo.", (Agustina y Lautaro).

"Si, por que los dispositivos están a la mano y son lo que hoy x hoy atrapan la atención de todos, chicos y grandes c o sin discapacidad", (Karina y Lautaro).

"Si creo que todo lo que tenga que ver con esta nueva tecnología a los chicos les va ayudar a poder interactuar con sus pares, teniendo en cuenta que les da una motivación extra" (Mauro y Joaquín).

"Si, a los acompañados los lleva un poco más cerca a una realidad, beneficia de cierta manera la aventura del contacto..." (Melisa y Juan).

¿Qué reflexión, en adhesión o disidencia puede expresar con respecto a la siguiente frase?: "Lo corpóreo se extiende, trasciende lo real y se plasma de igual manera en lo virtual, lo humano no deja de ser."

"Concuerdo ya que creo que la evolución de la tecnología está cada vez más integrada en nuestra cotidianidad, y se puede utilizar como recurso para diferentes intervenciones y formas de vincularse." (Agustina y Lautaro).

"Si bien la virtualidad nos hace estar en contacto manteniernos comunicados, estar en presencia. De otra persona físicamente es único e irremplazable" (Romina y Camila).

"Un nuevo paradigma. Una herramienta que hay a usar a nuestro favor." (Karina y Cristian).

"Con lo virtual creo que se abre un mundo de posibilidades de trabajo y de nuevos abordajes con personas de todo tipo de edades" (Mauro y Joaquín).

"Lo humano no deja de ser... Humano..." Adhiero" (Melisa y Juan).

¿Cómo lo vivenció su acompañado?

"Estaba contenta", Romina y Camila.

"Se interesó y disfrutó en todo momento de la actividad propuesta" (Agustina y Lautaro).

"Estimulación, felicidad, aumento de autonomía para caminar...(objetivo)" (Luján y Lautaro).

"De igual manera, aunque con períodos de atención muy cortos" (Karina y Cristian).

"Más allá de lo que pudo aprovechar mi acompañado en si de forma directa con lo virtual, creo que lo que más le gustó fue el trabajo en equipo que posibilitó dicha actividad" (Mauro y Joaquín).

"Fue más atrapante la actividad que de la manera convencional" (Melisa y Juan).

• **Reflexión y comentario final libre**

"Hermosa experiencia emocional y comunicativa para con Lauty." (Luján y Lautaro).

"Fue una buena experiencia para trabajar en grupo" (Romina y Camila).

"Me gusta que se propongan actividades y/o desafíos actuales e innovadores." (Agustina y Lautaro).

"Una linda experiencia para concurrentes y Ats." (Karina y Cristian).

"Para muchas de las personas fue un primer acercamiento con esta forma de jugar, muy recomendable y con ganas de poder realizar más actividades del estilo" (Mauro y Joaquín).

Sobre la tarea de los acompañantes terapéuticos en la Colonia de Vacaciones (Dejar de ser AT para ser AD)

El AT, o Acompañante Terapéutico es definido en el decreto número 1014 del año 2014 el cual regula su formación profesional en la provincia de Buenos Aires, Argentina, como *"...un profesional del campo de la salud mental, que interviene en el abordaje de las personas con padecimientos mentales, en el marco de la indicación del equipo interdisciplinario (o en su defecto, de un profesional tratante)."*; pero el Acompañante Terapéutico es más que eso, es un auxiliar de la salud, quien motiva a la continuidad de tratamientos, favorece el intercambio con el medio social, acompaña no solamente a la persona con discapacidad sino también a la familia en los procesos de terapia e interacción social, facilita y promueve calidad de vida autónoma en el acompañado, es el nexo entre la familia, el acompañado y el otro, y muchas más tareas y funciones relevantes para la persona con discapacidad, las familias que integran y los demás profesionales de la salud.

El mismo decreto 1014 define como funciones principales a destacar que el AT *"Aporta su intervención en estrategias terapéuticas, tendientes a favorecer el arraigo en su hogar o institución y preservar sus actividades laborales, educativas y recreativas usuales, asimismo incentivar la generación de las mismas cuando no están desarrolladas en la persona, respetando sus posibilidades, aptitudes y deseos"*. Pero, ¿Qué ocurre al momento de la Diversión?: Permitiendo analizar la denominación Acompañante **Terapéutico**, encontramos que restringe su accionar al ámbito de terapias, y como distinguimos en las líneas anteriores, "no sólo de terapias vive la persona", sino que a ésta la conforman distintas esferas que la hacen tal... "una persona con discapacidad, pero principalmente persona" y una de estas esferas es la Diversión. Definimos este término citando y revisando la visión de Joffre Dumazedier, y llevamos al entendimiento que la Diversión es recreación participativa, es juego, es derecho, y desarrollo humano, adheridos a la persona e irrenunciables; de tal manera que nos hemos llamado a reflexionar y cuestionar, nos hemos preguntado ¿qué es más placentero para una persona (con o sin discapacidad), concurrir a terapia o a una jornada recreativa?, en las jornadas recreativas ¿solamente se juega?, o intervienen diversos factores humanos, físicos, psicológicos sociales, espirituales y culturales en los que la persona también se desarrolla; en la recreación

participativa ¿se producen hechos azarosos realizados por aventureros del juego o existe una dinámica pensada, sistematizada, intencional, educativa y crítica realizada por profesionales de la recreación?

Entonces, si divertirse "*como una necesidad intrínseca humana, fundamental en los niños*", las personas que producen los actos de diversión son profesionales, con una intención determinada, movilizados en un marco teórico, utilizando la sistematicidad de la disciplina científica que los incumbe, que fundamentalmente el hecho produce en los participantes una serie de beneficios físicos, psíquicos, sociales, espirituales y culturales, rodeados de un ambiente amigable (utilizando términos tecnológicos), que la recreación y diversión es derecho de las personas irrenunciable y como tal debe ser posibilitado. Es necesario repensar el Acompañante Terapéutico (AT) también como un Acompañante de Diversión (AD); porque sus funciones de acuerdo a la ley que los incumbe en su formación lo promueve, porque restringir a Terapia es restringir las posibilidades de la Persona que acompañan, porque aportarían al desarrollo de la persona en todas las esferas que a esta la construyen y constituyen, porque lo harían en un ambiente ameno, de alegría, emoción, imaginación y socialización afectiva; porque lo necesitamos.

Acompañantes de Diversión como mediadores en la vivencia recreativa: En el acto de recreación participativa existen Recreadores que proponen experiencias recreativas, personas a las cuales están dirigidas estas experiencias, que a la vez retroalimentan a los recreadores, y el ambiente lúdico recreativo.

Los AD participan como "Mediadores" en el acto lúdico recreativo: en este sentido, entendemos que ser mediador es "mediar entre dos personas o cosas" y mediar es "hablar ante alguien en favor de otra persona para conseguirle un bien o librarla de un mal.". Por lo que el AD media, entre las personas y los hechos que suceden en la recreación y lo hacen en favor de las personas. Entendiendo que es recreación participativa, su función, a nuestro entender fundamental, posibilita el acercamiento de su acompañado, a favor de ellos "para conseguirle un bien", al disfrute, entendimiento, posibilidad de acción y desarrollo de y en las actividades recreativas. Los AD son mediadores de la actividad recreativa participativa de manera activa, no se restringen mediar (estar en medio) sino que se involucran, se recrean y participan. En sus devoluciones encontramos algunas letras que lo expresan: "*Me encanto... Diversión, práctico*" Luján AD de Lautaro. "*Diversión*" Romina AD de Camila. "*La verdad fue una experiencia de aprendizaje para mí y realmente lo disfrute*" Agustina AD de Lautaro. "*Interés/ curiosidad*" Karina AD de Cristian. "*Me pareció muy divertido y didáctico*" Mauro AD de Joaquín. "*Fue una linda experiencia*" Melissa AD de Juan.

Acompañantes de Diversión, Mediadores activos en la Recreación Participativa, intencionada, planificada y sistematizada que genera desarrollo humano, en sus esferas físicas, psíquicas, sociológicas y espirituales, como posibilitadores de derechos.

A modo de cierre

La experiencia tecnológica que pudieron vivenciar la/os colonas/os, acompañantes terapéuticos/as y profesores del Centro Educativo Terapéutico dejó reflexiones sobre los conceptos que como intención nos propusimos "experimentar". El metaverso como ese universo virtual en el cual somos expresados en nuestra extensión como personas, donde nuestra corporeidad aumenta. En ese universo paralelo todos participamos en un juego de interacción, expresión, manifestación donde las diferencias se acercan, donde a la vez que somos nosotros mismos somos de alguna manera "otro"; donde la otredad es necesaria para acercarnos a la realidad real y virtual. La inclusión en el mundo real no deja de ser en el mundo virtual, esa realidad aumentada también nos obliga a incrementar nuestra mirada sobre la interacción, donde nuevas versiones de la persona se manifiestan, se conjugan en las realidades (realidad, realidad aumentada, realidad mixta), que acaso son una misma prolongada en otras proyecciones del ser humano.

Pierre Lévy (2001) plantea que lo virtual como un fenómeno que se ha extendido a distintos aspectos de la cultura como el cuerpo, la economía y distintos fenómenos cotidianos. Para él la virtualización no es buena ni mala. Expresa que la misma no puede pensarse como opuesta a lo real sino una forma de ser que favorece la creatividad y deja ver asuntos que la presencia física inmediata nos ha llevado a tratar con superficialidad. Afirma que la cultura humana va en dirección de lo virtual y por eso deberíamos asumir el reto de comprender, desde un punto de vista sociopolítico la mutación contemporánea que implica la extensión de lo virtual de modo que podamos ser actores de ella.

En su libro Digital Mosaics Holtzman (1997) propone una descripción de lo que denomina "Mundos Digitales", a los que considera una nueva presencia basada en la virtualidad, la computación y la animación.

El autor propone la necesidad de ir desarrollando acercamientos a una futura cultura basada en mundos digitales. Cree que ha llegado el momento de pasar de los anuncios y las predicciones a las acciones que puedan facilitar ese acercamiento.

Cuando Holtzman se refiere a los mundos digitales los define como mundos que surgen renovando las imágenes mentales de otros mundos, y los caracteriza como aquellos que sólo existen en el ciberespacio, es decir, en ese lugar imaginario localizado completamente en el dominio digital. Los mundos digitales no son los mundos naturales, sino mundos artificiales hechos por seres humanos y computadoras.

Estos mundos tienen el potencial para expresar ideas sorprendentes y emociones profundas de una manera que ningún otro medio de expresión humana puede hacer.

Los mundos digitales no pueden existir sin la computadora y no pueden ni siquiera concebirse fuera de la tecnología digital.

Asimismo, repensar sobre el rol del acompañante terapéutico, donde rompemos con los paradigmas médico-terapistas, y reconocer la necesidad de desarrollarse en su humanidad por medio de la Diversión de las personas con discapacidad (acompañados) ejerciendo el derecho al juego y la recreación; es que nos interpelan a denominar a los Acompañantes de Diversión.

Compartir estas realidades entre personas con y sin discapacidad nos interpela, la tecnología como medio de acceso, como motivadora de encontrarnos en un metaverso (mundo ficticio) de diversión o "**Meta Diversión**", donde la intención es compartir un espacio donde todas, todos, en la realidad de cada subjetividad encuentre su lugar de desarrollo humano por medio la recreación, la cual "*es una necesidad individual, social, psicológica y cultural...*", "a través del cual el ser humano logra e modificaciones en su forma de ser, obrar, pensar y sentir...".

Meta Diversión, un concepto teórico- práctico, un proyecto, una realidad donde nuestra corporeidad se encuentra en un ámbito recreativo situado en distintas realidades, que nos incluye y nos interpela en el ser con los otros.

En este sentido Rodriguez (2004) expresa: "*Desde lo personal pienso que los mundos digitales todavía están en su infancia y que sólo el desarrollo de las herramientas poderosas que están en camino permitirá apreciar toda la riqueza por venir; Sin embargo, los instrumentos digitales extenderán muy pronto la expresión humana hacia cosas que antes no se podían comunicar y permitirán el descubrimiento de mundos espectaculares, inimaginables antes de la invención de la computadora; El descubrimiento de esa 'alma' cultural digital reformará incluso la lógica con la que ahora nosotros pensamos*"; (p. 16)

Concordamos con los autores antes citados sobre la importancia de experimentar, desde nuestros ámbitos de incumbencia, con las posibilidades que nos brindan las tecnologías digitales. Ya habíamos hecho una primera incursión en un proyecto lúdico, recreativo y tecnológico en enero de 2020, en un juego que involucraba lecturas de códigos QR que nos sumergían en la virtualidad posibilitando la interacción en ésta en el marco de un intercambio entre nuestra colonia con personas con discapacidad (la nuestra) y una colonia de nuestra ciudad de la cual participaban chicas y chicos sin discapacidad. Este año nos animamos a más y fuimos en búsqueda de nuevas realidades virtuales y hologramas.

Creemos que se cumplieron los objetivos de la "Meta Diversión" donde se creó un escenario que a través de la tecnología produjo un encuentro placentero, educativo y sobre todo inclusivo, objetivo principal de la Colonia de vacaciones.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, L. (2005); Recreación y animación; Armenia: Kinesis.

X Basogain, y otros (2010); "Realidad Aumentada en la Educación: una tecnología emergente; Information and Communications Technology; ESIGELEC – Rouen, France + Electrical and Computer Engineering, CBU (USA) Escuela Superior de Ingeniería de Bilbao, EHU Bilbao, España.

Decreto 1014/14 "Formación de Acompañantes Terapéuticos de la provincia de Buenos Aires y acreditación de competencias laborales".

Dumazedier, J. (1974). "Sociologie empirique du loisir; Critique et contracritique de la civilisation du loisir"; Paris, du Seuil.

Holtzman, S. (1997). The aesthetics of cyberspace; Digital Mosaics, 83-84.

- Janda, M. y otros (2006), "Holography Principles; Technical report"; University of West Bohemia in Pilsen Department of Computer Science and Engineering, Pilsen Czech Republic.
- Ley 26061/05 "Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes" Nacional.
- Lévy, P. (2001); ¿Qué es lo virtual?; Revista iberoamericana de Educación a distancia, 4, 167-170.
- Migliorata, P., Minuchín J., Ayciriet, F., Machín C (2020); Extensión en la formación docente: Prácticas potenciadas con TIC hacia una corporeidad aumentada; Entramados; Educación y Sociedad; Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Migram P. (1994); "A Taxonomy of mixed reality visual displays"; Department of Industrial Engineering University of Toronto Toronto, Ontario, Canadá.
- Posada González, R. (2014); "La lúdica como estrategia didáctica"; Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación; Bogotá, Colombia.
- Redondo D. (2014); "Realidad Aumentada"; Universidad Carlos III de Madrid, Leganés; España.
- Rigueros, C. (2017); La realidad aumentada: lo que debemos conocer; TIA, 5(2), pp; 257-261.
- Rodriguez, J. (2004) Trece motivos para hablar de cibercultura; Pontificia, Universidad Javeriana; Bogotá, Colombia.
- Stepheson, N; (2005); Snow Crash; Barcelona: Gigamesh.
- Prensky, M. (2010); Nativos e Inmigrantes Digitales Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants".
- UNESCO (2008); "La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro"; La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE).

Notas

¹ Profesor de Educación Física. Técnico Superior en Programación. Profesor de Informática. Profesor de profesorado de nivel inicial. Participo en Instituciones dedicadas a las personas con discapacidad, por cuarto año realizamos una Colonia de Vacaciones para chicas y chicos con discapacidad, y pusimos en práctica una serie de experiencias con la utilización de las TIC con un marco inclusivo, en esta oportunidad contamos una de ellas. claudioandressenna@gmail.com



Guadalupe Bazán, integrante de la COMO y la mosaquista Victoria Carboni en el taller de realización de banderas en mosaico, durante el Torneo de Fútbol Disidente en el Polideportivo Che Guevara, Barrio Jorge Newbery

"Identidades Híbridas, proyectables y emergentes". Una aproximación antropológica a los dilemas del campo educativo respecto a la virtualización de los vínculos sociales y los desafíos en cuanto a la (trans) formación

"Hybrid, projectable and emerging identities". An anthropological approach to the dilemmas of the educational field regarding the virtualization of social ties and the challenges regarding (trans) formation

Catalina Pepi¹

Resumen

Este trabajo pretende continuar el incipiente recorrido de las propuestas pedagógicas emergentes a partir de la antropología social, específicamente la antropología de y desde los cuerpos. Busca describir los principales desafíos y transformaciones en los procesos de virtualización de los vínculos sociales en el ámbito universitario a propósito de los desarrollos de las llamadas "nuevas tecnologías" y de la reciente coyuntura pandémica (ASPO, DISPO y modalidades híbridas). Es una investigación de corte cualitativo-narrativo, con un posicionamiento ético-onto-epistémico signado por los giros pedagógico y ontológico que se enmarca en el proyecto "La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata", del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Se proponen tres dimensiones desde el prisma de la corporalidad para analizar estos desafíos y transformaciones en los entornos virtuales: la proyección corporal, las identidades híbridas y las emergentes. Estas dimensiones se presentan como tecno-narrativas que se habilitan en el campo de la Educación superior y resuenan en todo el campo educativo como posibles estrategias para corporizar e incorporar la virtualidad como propuesta pedagógica incipiente.

Palabras clave: Antropología Social; Corporalidad; Educación; Entornos Virtuales, Identidades

Abstract

This work aims to continue the incipient journey of emerging pedagogical proposals from social anthropology, specifically the anthropology of and from bodies. It seeks to describe the main challenges and transformations in the processes of virtualization of social bonds in the university environment regarding the developments of the so-called "new technologies" and the recent pandemic situation (ASPO, DISPO and hybrid modalities). It is a qualitative-narrative research, with an ethical-onto-epistemic positioning marked by the pedagogical and ontological turns that is part of the project "The construction of teaching subjectivities in the faculty: narratives and (other) practices in the University and the Higher Institutes of Teacher Training

of Mar del Plata", of the Research Group on Educational Scenarios and Subjectivities of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata, Argentina. Three dimensions are proposed from the prism of corporality to analyze these challenges and transformations in virtual environments: body projection, hybrid and emerging identities. These dimensions are presented as techno-narratives that are enabled in the field of Higher Education and resonate throughout the educational field as possible strategies to embody and incorporate virtuality as an incipient pedagogical proposal.

Keywords: Social Anthropology; Embodiment; Education; Virtual Environments, Identities

Introducción

El estudio de las identidades en tanto construcción/interacción social ha sido uno de los principales corpus temáticos de las ciencias antropológicas desde la década de 1960 de manera sistemática, ya sea desde un enfoque cultural de la subjetividad (Geertz, 1973), o bien desde la atención a la corporalidad como microcosmos de la sociedad (Mauss, 1979 [1936]); Douglas, 1988 [1973]). A partir de la caracterización de la subjetividad en términos relacionales de la antropóloga estadounidense Sherry Ortner (2005), comenzaron a proliferar los estudios de la misma de y desde la corporalidad (Cabrera, 2017; Citro, 2009, 2011), especialmente desde mediados del siglo pasado (Blacking, 1977; Csordas, 1990, 1994; Jackson, 1981; Lock, 1993; Citro 2009, 2011).

En sintonía con Cabrera (2017) pero también con los grandes referentes del giro afectivo -tales como los que reseñan Cecilia Macón (2020) y Nicolás Cuello (2019)- desplazamos el sentido de la subjetividad desde lo personal, individual o íntimo hacia su reconocimiento desde una dimensión sociocultural. En esta línea, asumimos asimismo que los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas han colaborado con transformaciones en nuestros modos de ser y estar en el mundo, gestando lo que hoy solemos denominar ciberespacio y cibercultura (Rodríguez, 2004; Escobar, 2005).

Este trabajo está fundamentalmente encarnado en la responsabilidad que supone ser educadorxs en un contexto de continua implicación y mutación a partir de la habitación de entornos virtualizados. La alteridad, en este escenario, queda comprometida en las afectaciones de los múltiples encuentros con lo alterno-- tanto con los estudiantes y sus singularidades como con la percepción de sí en diálogo con las fuerzas subjetivantes que se suscitan. La otredad, objeto predilecto de ambos dominios disciplinares (la antropología y las ciencias de la educación), deviene entonces nuestra preocupación ética central.

Por su parte, desde el campo de la Filosofía de la Educación se estudian las identidades en tanto problema ético. Para abordar la especificidad de la identidad digital en la educación virtual desde un análisis de la tecnología retomo los trabajos del filósofo colombiano José Alberto Rivera Piragauta (2014, 2017). Según este autor, quienes nos educamos en entornos virtuales de aprendizaje o simplemente vivimos bajo "las actuales coordenadas que han delimitado a la tecnología educativa" (2017, p.41), estamos construyendo una identidad hipertextual. En

línea con la Filosofía de la Educación, Giuliano entrevista a Judith Butler (2015) acerca de la urgencia o crisis educativa planteada en términos antropológicos, en relación a una necesidad de reconfiguración de aquello que nos hace humanos, refiriendo indefectiblemente a una pregunta por la identidad en tanto categoría dinámica, híbrida y no determinante, estática o inmóvil. Evidentemente si el mundo se reconfigura y se afecta por lo tecnológico, el ser humano como sujeto que se educa, forma y transforma, no está exento de esta urgencia por revisar lo identitario. Incluso en este contexto, es importante repensar la ética en la educación en el marco de los entornos virtuales. Como señala Rivera Piragauta (2014), la tecnología, más allá de fomentar herramientas pasivas en las manos de los usuarios, adquiere matices de agente moral que influye sobre aquellos que la utilizan, y que aplicada a la educación exige renovación de los planteamientos pedagógicos para la actualidad.

Con estas intenciones focalizo en identidades "otras", híbridas, proyectables y emergentes que se van construyendo en los procesos de virtualización desde el prisma de la corporalidad en los términos de Teresa Aguilar García, como una proyección en el mundo virtual (Aguilar García, 2006). En esta línea, asumo que los desarrollos tecnológicos de las últimas décadas han colaborado con transformaciones en nuestros modos de ser y estar en el mundo, gestando lo que hoy solemos denominar ciberespacio y cibercultura (Rodríguez, 2004; Escobar, 2005). El ámbito educativo, como esfera de la vida social, participa en diversos planos de estas transformaciones y tensiones que se dan en torno a las vincularidades virtualizadas (Chan, 2016).

Este análisis se inscribe en el campo de los estudios de los procesos de Educación Docente (Yedaide, 2018) desde las pedagogías críticas, descoloniales, queer –y aquellas emergentes que aguardan aún por ser nombradas—abrazando no solamente los giros lingüístico y hermenéutico, ya consagrados, sino también y especialmente los giros narrativo y ontológico, los nuevos materialismos, las antimetodologías, las corrientes postcualitativas, la antropología y sociología de los cuerpos, el giro emocional—entre tantos otros emergentes de estos tiempos convulsionados— (Amhed, 2019; Haraway, 2015; Nordstrom, 2018; St. Pierre, 2017; Macón & Solana, 2015; Varela & cols., 1997).

Desarrollo

Los estudios que abordan simultáneamente la identidad y los entornos virtuales o ciberespacio (Rivera, 2014, 2017; Flusser, 2012; Radrigán, 2015; Haraway, 2015; Finol, 2015; entre otros) hacen hincapié en revisar y actualizar la categoría de ser humano en relación al nuevo mundo que habitamos. En palabras de Rivera, el mundo "ha ampliado sus fronteras, llamándose ahora ciberespacio, y avatar será una proyección de la definición de hombre habitando el ciberespacio" (Rivera, 2014,p.356). En consonancia, investigadores de campos académicos diversos (Radrigán, 2015; García Aguilar, 2006; Rueda, 2017; Martínez, 2010; Manso, 2006, entre otros) advierten sobre la alteración de los ámbitos cotidianos de comunicación y, por lo tanto, de los procesos de virtualización de los vínculos sociales. Valeria Radrigán (2015) por ejemplo, alude a las situaciones inéditas respecto a los alcances de la vincularidad humana y destaca la noción de reconocimiento del otro, implicando una acción activa, y la atención a una nueva noción de

proximidad que se aleja de una conceptualización del cuerpo en términos biológicos para pensar la posibilidad de cuerpos proyectados en entornos virtuales. A propósito de cuerpos proyectados o la proyectabilidad del cuerpo, Rivera (2014) utiliza el concepto de máscara digital, también llamada avatar, para explicar cómo se construye un nuevo concepto de persona en estos entornos. Una identidad proyectable, y proyectada. En este sentido esas máscaras, esas subjetividades particulares que se transforman en los procesos de virtualización, logran proyectarse debido a la persona de quien son proyección. Aquí radica la importancia de la corporalidad como prisma para analizar los entornos virtuales, ya que sin ella no habría proyección digital posible. El cuerpo físico no se vuelve obsoleto como plantean algunas posturas posthumanistas, sino que toma nuevas configuraciones. Sin ir más lejos, Valeria Radrigán Brante hace mención a los procesos de virtualización. Considera la virtualización corporal como proceso mediante el cual el cuerpo se transforma en algo inexplorado, presentando una maraña de incógnitas, como potencialidad que no concluye de zanjarse, siempre susceptible de mutación: "En cada caso, se trata del mismo movimiento de salida fuera del marco, de hibridación, de «conversiones» tendentes casi a la metamorfosis." Para Brante, en este proceso deben incorporarse las coordenadas de la digitalización, donde registra cómo el cuerpo se pliega y despliega en modalidades inéditas. Considera necesario priorizar los aspectos físicos y sensoriales de la cibercultura. Frente a las limitaciones del cuerpo entendido sólo en su aspecto físico, Radrigán (2015) propone el surgimiento de una nueva gestualidad, como dinámicas táctiles de interacción con los aparatos, que se combina con el clásico "tecleo", acercando aún más la interfaz a la epidermis. En este caso particular se manifiesta la corporalidad, en su aspecto físico, gestual, pero de una manera sutil, condensada, proponiendo una reivindicación del micro gesto, planteando la paradoja de percibir la infinitud, velocidad y universalidad del ciberespacio anclados en la inmovilidad de una silla.

Dar cuenta de su proyectabilidad en el ciberespacio es dar cuenta de su necesaria transformación en sus modos de ser y hacer en el ámbito educativo. Las tecno narrativas abordadas por el antropólogo Gabriel Lewin (2006), también llamadas transmedia o narrativas digitales, cobran centralidad en tanto tecnologías para "dotar de sentido a las experiencias que se dan en los escenarios tecno-sociales" (Domínguez Figaredo, 2012, p.9). Su abordaje posibilita entrever, desde una mirada poli sistémica que involucra a lxs actorxs, sus prácticas y sus contextos, los trayectos, fundamentos teóricos y reconfiguraciones de roles, así como los procesos de producción, las estéticas e interpretaciones que dan lugar a una nueva ecología de medios e hipermedios, democratizando los modos de decir y de contar (Morales, 2010).

Esta aproximación a los desafíos y transformaciones del campo educativo está fundamentalmente encarnada en la responsabilidad que supone ser educadorxs en un contexto de continua implicación y mutación a partir de habitar entornos virtualizados. La alteridad, en este escenario, queda comprometida en las afectaciones de los múltiples encuentros con lo alterno-- tanto con los estudiantes y sus singularidades como con la percepción de sí en diálogo con las fuerzas subjetivantes que se suscitan. La otredad, objeto predilecto de ambos dominios disciplinares (la antropología y las ciencias de la educación), deviene entonces una preocupación ética central.

La problemática identitaria en sí misma es metier de la Antropología desde sus inicios, ya que históricamente se ha ocupado de la vida cotidiana de los sujetos y de cómo éstos le dan sentido en distintos campos de acción. En este caso en particular, propongo tender puentes entre la Antropología y la Educación desde el prisma de la corporalidad en espacios virtuales mediados por las llamadas tecno narrativas, que son formas de comunicar(se) a través del uso de la tecnología.

Los procesos identitarios que se dan a partir de la recuperación de lo ciborg en los aportes de Donna Haraway, convocan a pensar lo híbrido, lo intersticial, lo trans en la configuración de nuevas categorías antropológicas de aquello que se supone es ser humano (Rivera;2014). Resulta importante hacer mención a la representación avatárica que proponen tanto José Finol (2015) como Radrigán (2015). Circunstancia en la cual el cuerpo conquista nuevas dimensiones de representación que lo avatarizan no para desaparecerlo sino para hacerlo otro. Finol ubica la figura del avatar como imagen pura y en este sentido el cuerpo conquista nuevas dimensiones de representación que la avatarizan para dar lugar a una nueva posición del sujeto. En una misma línea, Flusser (2012) aborda el problema epistemológico y los dilemas existenciales a propósito de esta nueva posición de sujeto que Finol destaca. Propone que nuestro dilema es que podemos proyectar cualquier cosa que queramos, incluidos nosotros mismos, y en ese sentido podemos ser entendidos como una "aparición digital." (Vilem Flusser, 2012).

Vilem Flusser, en su texto "Aparición digital" indica que "no somos más los objetos de un mundo objetivo dado, sino proyectos de mundos alternativos. De la posición sumisa de la sujeción nos hemos elevado a la proyección." (2012, p. 16). Por su parte, Brante convoca a pensar en un cuerpo-proyecto, dispuesto a crearse y recrearse incesantemente hacia y dentro de estos mundos alternativos (digitales), reforzando su hipótesis de desbordes e hibridaciones como claves de la tecnomorfosis. A la vez, la complejidad de las interfaces digitales sitúa al cuerpo en un territorio intermedio, que solicita ajustes de forma y cualidad, lo que hace ineludible instalar nuevas categorías para delimitarlo. Aclarando que la virtualización no involucra el desvanecimiento de nuestro cuerpo-materia en el espacio (seguimos-estando-aquí), sino que exige remitir a la condición trans, como movilidad sustancial y dinámica entre las estructuras, develando un cuerpo que se proyecta hacia las realidades digitales. Cuestionarnos, cuestionar estas nuevas tecnologías entonces, no necesariamente implica abandonar el cuerpo, sino trascenderlo y reconfigurar nuestra relación con el mundo que se nos presenta dinámico y cambiante, incluso ante el terror por la pérdida de cierta humanidad que algunas posturas transhumanistas alertan.

En términos de Johanna Rodríguez Ahumada (2014) esta reconfiguración representa una amenaza a la identidad única, firme y esencial del humano, y también es aquella alteridad que se resiste al sometimiento y propicia alternativas cuyo poder se instituye en los márgenes como lo proponen las reflexiones tan cruciales del Manifiesto para Cyborgs (1985) de Donna Haraway. Estas alteridades sometidas luchan desde los márgenes o bordes irregulares, en aquello que no puede ser controlado porque es fluido. Donna Haraway es la donante de este interés en pensar lo múltiple:

“las identidades *cyborg*, *híbridas* y *emergentes* como funciones que dan inicio a nuevas posibilidades, y como caminos a la reimaginación de las relaciones sociales.(...) Alejándose del análisis que ve la técnica y el cuerpo como principios opuestos, Haraway lo refiere como el entendimiento por parte del cuerpo/mente de construcciones en proceso y en tránsito, que permiten repensar las políticas de identidad”. (2014, p. 52)

Conclusiones

A modo de cierre, resulta pertinente recuperar la invitación de Rivera (2014) sobre la necesidad de repensar las categorías antropológicas de aquello que se supone es ser humano. Si pensamos la identidad digital como parte del proceso de modificación y necesaria “actualización” de lo que implica ser humano. En un contexto de ASPO, además, explorar las identidades digitales en el cruce entre la antropología de y desde los cuerpos y las ciencias de la educación colabora con el autoconocimiento de nuestras posibilidades y disponibilidades académicas en la universidad, y nos permite asumir en plenitud la responsabilidad social que compete a toda educación pública.

“Hay alguien importante en cada escena en la que actúa el individuo como personaje del mundo real y/o virtual, y, sobre todo, cuando el individuo comprende la ética en su propia persona porque allí radica su responsabilidad. A pesar de la interacción y la conexión de los avatares en el mundo de lo virtual, ellos son producto de la persona que los proyecta. El avatar proyectado en el ciberespacio cuya identidad se diluye en las interacciones con otras interfaces debe responder necesariamente a quien lo ha colocado o creado en ese mundo de lo virtual. Finalmente, no es posible que los entornos o ambientes virtuales de aprendizaje desconozcan su tarea ante la responsabilidad social de la formación de las nuevas identidades emergentes “, (2014, p.376).

Hago eco de las palabras de Rivera para evitar aquello que tanto se teme respecto a la pérdida de identidad o aquello que nos hace humanos: no olvidar la responsabilidad social de la formación de las nuevas identidades emergentes.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar García T. (2002) Ciberontología. Identidades fluidas en la era de la información. Revista de Filosofía A Parte Rei, España.
- Aguilar García, T. (2006) El status del cuerpo en Occidente Tesis, UNED, España
- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. Denzin, N. & Y. Lincoln (comps.) Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.

- Cabrera, P. ... [et al.] (2017); Antropología de la subjetividad / compilado por Paula Cabrera. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Carreño, D. et al. (2009). El cuerpo en la filosofía virtual. En: Revista Discusiones Filosóficas, Universidad de Caldas, Colombia
- Castañeda González, M. C. (2011) Estética, cuerpos y modernidades, Medellín, Universidad de Colombia, Tesis
- Chavarría Alfaro, G. (2015) El posthumanismo y los cambios en la identidad humana. Revista Reflexiones, Universidad de Costa Rica
- Chan, M. E. (2016) La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. RED-Revista de Educación a Distancia. Núm. 48. Art. 1. 30-Ene-2016 DOI: 10.6018/red/48/1 <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>
- Citro, S. (2011) "La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar". En: Citro, Silvia (coordinadora) Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos. Colección Culturalia. pp. 17-58. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Csordas, T. (2011). "Modos Somáticos de Atención". En: Citro, Silvia (coordinadora) Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos. . Buenos Aires: Biblos.
- Domínguez Figaredo, D. (2012) Escenarios Híbridos, Narrativas Transmedia, Etnografía Expandida (Hybrid Scenarios, Transmedia Storytelling, Expanded Ethnography) Revista de Antropología Social, Vol. 21, p. 197-215, 2012, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2811769> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2811769>
- Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia: Notas para una Antropología de la cibercultura. *Revista de Estudios Sociales*, (22), 15-35. Retrieved October 29, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000300002&lng=en&tng=es
- Finol, J. E. (2015) La Corposfera Antropo-semiótica de las cartografías del cuerpo Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Antropológicas, Universidad del Zulia Maracaibo-Venezuela
- Flusser, V. (2012), Explicar la distribución, Conferencia 2 del ciclo Cómo explicar el arte, [en línea], Flusser Studies Nr. 13. En: <http://www.flusserstudies.net/sites/www.flusserstudies.net/files/media/attachments/flusser-explicar-la-distribucion.pdf>
- García Dauder, S. y Romero Bachiller, C. (2002) Rompiendo viejos dualismos: De las (im)posibilidades de la articulación. Revista Athenea, Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Manso, A. (2006) Virtual, real y corporal. El eros cyborg y las identidades en el ciberespacio. En: Revista de Antropología Experimental, Universidad de Jaén, España.
- García Sedano, M. (2017) Arte, ciencia y tecnología. Tercera cultura y creación artística en la Asturias del siglo XXI. Tesis, Universidad de Oviedo.
- Geertz; C. (1996) : Los usos de la diversidad. Editorial Paidós, Barcelona

- Giuliano, F. (2015). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre filosofía y educación *Propuesta Educativa*, núm. 44, noviembre, 2015, pp. 65-78 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- Haraway, D. (1984) *Manifiesto Ciborg*. El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado.
- Korstanje, M. (2010) Reseña de "La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad" de Beck, Ulrich. En: *Economía, Sociedad y Territorio*, El Colegio Mexiquense, A.C. Toluca, México. (Ver PDF) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11112509011>
- Le Breton, D. (1990). "Antropología del cuerpo y modernidad". Buenos Aires, Nueva Visión, ed.
- Lécourt, D. (1992). *The Scientist and the Citizen: A Critique of Technoscience*. *Philosophical Forum*, 23, 174-178.
- Lewin, G. (2006) "Homo tecnicus o las maquinaciones del cuerpo", En: Matoso, Elina (comp.) *El Cuerpo In-cierto*. Arte, cultura y sociedad. Buenos Aires: Letra Viva y Universidad de Bs. As. (co-edición).
- Morales, M. (2010). *Hacia la democratización narrativa*. Del hipertexto a la creación colectiva *Signo y Pensamiento*, vol. XXIX, núm. 57, julio-diciembre, 2010, pp. 192-215 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia
- Nieves Alonso, M. *et al.* (2005) *Donde nadie ha estado todavía: utopía, retórica, esperanza*. En *Revista Atenea*, Universidad de Concepción.
- Rodríguez, J. A. (2004) *Trece motivos para hablar de cibercultura*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rivera Piragauta, J. A. (2014) *La subjetividad del cyborg: ¿prosoyon o avatar? Una reflexión antropológica*. *Revista Ars Brevis*, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá
- Sánchez Martínez, J. A. (2010) *La comunicación sin cuerpo. Identidad y virtualidad*. En *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, UNAM. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182010000200003
- Reed, S. (1998) *THE POLITICS AND POETICS OF DANCE*. *Annual Review of Anthropology*. 27:1,503-532
- Rivera Piragauta, J. A., & Minelli de Oliveira, J. (2017). El problema ético de la identidad digital en la educación virtual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 75(2), 41-58. <https://doi.org/10.35362/rie7522633>
- Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). *Writing: A Method of inquiry*. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- Rodríguez Ahumada, J. (2014) *David Cronenberg y el cuerpo abierto*. En *Revista Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rueda Etxebarria, J. (2017) *Crítica de la razón transhumanista. Aproximación al mejoramiento humano mediante las tecnologías emergentes*, Universitat do Valencia

- Ruido, M. (2004) La fraternidad de los cuerpos posthumanos. La ciencia ficción como territorio de reproducción y de resistencia del imaginario masculino tradicional. En Lectora, Revista científica de la Universidad de Barcelona.
- San Sebastián Poch, M. (2008). Antropología de la danza: el caso de Ataun. Jentilbaratz. Cuadernos de Folklore (11). 81-109.
- Siles González, I. y sociedad de la información: el retorno de un sueño eterno. (2007) Revista Signo y Pensamiento, núm. 50, 2007, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. En: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86005007.pdf>
- Tedlock, B. (2013). La observación de la participación y el surgimiento de la etnografía pública. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps.). Estrategias de Investigación Cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa, Vol III. Barcelona: Gedisa.
- Turner, V. W. (1974) "Social Dramas and Ritual Metaphors", en Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society, Ithaca y Londres, Cornell University Press, pp. 23-59.
- Radrigán Brante, V. (2015) Tecnomorfosis: desbordes e hibridaciones entre el cuerpo y la tecnología Cyborgización y virtualización como claves de la transformación corporal contemporánea, U. de Chile
- Zizek, S. (2003) en Revista Radar, Buenos Aires, 1º de Junio de 2003. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-766-2003-06-01.html>

Notas

¹ Profesora de enseñanza media y superior en Ciencias Antropológicas. (UBA, FFYL) Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Tesista de grado del Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance (UBA/FFYL). Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE). Ayudante Graduada en (UNMdP). Profesora en Teoría y Metodología de la Investigación Social (UNMdP/Humanidades) y en el Taller de Leer y Pensar la Ciencia (UNMdP/ FCEyN). catapepi@gmail.com



La presidenta de la Comisión de Género del HCD Sol de la Torre y Alina Gispert en el taller de realización de banderas en mosaico, durante el Torneo de Fútbol Disidente en el Polideportivo Che Guevara, Barrio Jorge Newbery.

Hacia la construcción de un enfoque socio-antropológico para estudiar las políticas educativas

To the construction of a socio-anthropological approach for study educational policies

Silvia Vanesa Alucin¹

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo sistematizar un enfoque socio-antropológico para la investigación de políticas educativas. Para ello se realiza una revisión bibliográfica en el cual se conjugan aportes de la Antropología de las Políticas Públicas y del Estado, así como de la Sociología Política de la Educación. Se analizan recorridos teóricos que abrevan en una perspectiva interpretativista y un enfoque etnográfico, los cuales permiten analizar las encarnaciones locales de las políticas educativas. Se revisan conceptualizaciones en torno al ciclo de las políticas públicas, al estudio de las gubernamentalidades y al uso de escalas de análisis. Este recorrido permite sistematizar una matriz de análisis desde la cual se problematizan los abordajes estado-céntricos en el estudio de las políticas educativas para dar lugar a perspectivas socio-céntricas, que permitan abordarlas como procesos creativos que están situados de manera histórica, social, política y cultural, en los que intervienen múltiples actores.

Palabras clave: políticas educativas; antropología; sociología; investigación.

Abstact

This article aims to systematize a socio-anthropological approach to educational policy research. To this end, a bibliographic review is carried out in which contributions from the anthropology of public and state policies are combined, as well as from the political sociology of education. Theoretical paths are analyzed that stem from an interpretivist perspective and an ethnographic approach, which allow us to analyze the local incarnations of educational policies. Conceptualizations around the cycle of public policies, the study of governmentality and the use of analysis scales are reviewed. This route allows to systematize an analysis matrix from which the state-centric approaches in the study of educational policies are problematized to give rise to socio-centric approaches, which allow them to be approached as creative processes that are situated in a historical, social, political and cultural way , involving multiple actors.

Keywords: educational policies; anthropology; sociology; research.

Recepción: 18/03/2022

Evaluación 1: 11/05/2022

Evaluación 2: 06/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

El estudio de las políticas educativas se fue construyendo a partir de distintas tradiciones y enfoques. Desde diferentes disciplinas como las ciencias de la educación, las ciencias políticas, la historia, la sociología y la antropología se han producido investigaciones que han ido conformando un área de estudio en torno a las políticas educativas. En Argentina, como en otros países de Latinoamérica, el campo de investigación de las políticas educativas se institucionaliza hacia la década del '60; siguiendo las influencias del desarrollismo se hizo foco en el planeamiento educativo como tecnología política. En los '70, llegaron las teorías sociológicas reproductivistas que cuestionaron el sesgo economicista del enfoque anterior. En los años '80, el campo experimentó una renovación teórica en la que se articularon distintos aportes de la sociología política y la ciencia política (Suasnábar y Palamidessi, 2007). En los '90, con las reformas educativas globales, la producción de conocimiento asumió una forma más heterogénea, proliferó el conocimiento especializado proveniente de organismos internacionales y de especialistas locales (Suasnábar y Palamidessi, 2007; Suasnábar, 2012).

Estos lineamientos se han desarrollado en contextos institucionales diversos, en el ámbito académico pero también en el terreno técnico-burocrático. La investigación sobre políticas educativas se constituyó en este sentido como un "campo", en la acepción acuñada por Bourdieu (1995), en el cual conviven, con imbricaciones y diferencias, universidades públicas y privadas, fundaciones, organismos internacionales no gubernamentales, institutos de investigación, agencias estatales, con orientaciones políticas e ideológicas heterogéneas (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014).

En este escrito retomaremos distintos desarrollos de la sociología de la educación y de la antropología para sistematizar un enfoque socio-antropológico para el estudio de las políticas educativas. Apelando a la noción de la teoría como caja de herramienta utilizada por Foulcault (1992) revisaremos aportes de la Antropología de las Políticas Públicas (Shore y White, 1997, Shore, 2011) y de la Sociología Política de la Educación (Ball, 1989, 2002, 2015). Ambas perspectivas abrevan en una tradición focultiana y se inscriben en los estudios de las "gubernamentalidades" para analizar las políticas. También retomamos conceptualizaciones provenientes del área de la Antropología del Estado y de la Antropología de la Política (Abrams, 1988; Balbi y Rosato, 2003; Cowan Ross, 2016, Sharma y Gupta, 2006), para repensar el abordaje de lo estatal y las escalas de análisis de las políticas educativas. Todas las líneas de estudio retomadas coinciden en la importancia de investigar las implementaciones o la puesta en acto (Ball, 1989) de las políticas. La etnografía educativa (Rockwell, 1886, 2015, 2018; Achilli, 2005, 2000) brinda muchos aportes en este sentido, pues nos presenta maneras de investigar las formas locales que toman las políticas, la cotidianidad escolar, el saber docente, las representaciones y las prácticas que se ponen en juego. Asimismo, se retoman algunos ejemplos de investigaciones propias que se enmarcan en la perspectiva presentada.

El propósito de este escrito es realizar un estado del arte que nos permita explorar debates y sistematizar un enfoque teórico-metodológico de perspectiva socio-antropológica para el estudio de las políticas educativas. En primera instancia abordaremos la noción de "ciclos de las políticas públicas", para repensar los procesos de mediaciones sociales e institucionales que

hacen a las políticas. En segundo lugar, analizamos los conceptos de estatalidades y gubernamentalidades, con el fin de problematizar la reificación de lo estatal para reconocer sus múltiples materializaciones a través de prácticas institucionales cotidianas heterogéneas, procesos simbólicos de significación y resignificación, convergencias y divergencias de intereses. Finalmente, abordamos el tema de las escalas de análisis, retomando aportes de la etnografía de la educación (Rockwell, 1987, 2015, 2018; Achili, 2000, 2005), en la cual se conjugan las escalas macro y micro, ya que la política educativa no puede ser escindida de su marco estructural y normativo, pero tampoco de sus interpretaciones y recreaciones institucionales.

Ciclo de las políticas educativas

En el campo de investigación sobre políticas públicas se ha revisado y criticado la perspectiva racionalista desde la cual se proponía la existencia de un diseño de carácter técnico, cuyos problemas de concreción se encontraban en la instancia de implementación y no en la toma de decisiones. El modelo del ciclo de las políticas públicas en el cual se reconocen diferentes instancias -tales como el diagnóstico de problemas, la evaluación de potenciales soluciones, la toma de decisiones, la implementación y la evaluación de resultados-, ha servido para deconstruir el "fetichismo de la decisión" (Lascoumes y Le Galès, 2014, p. 17), aunque ha recibido críticas por la linealidad que propone (Fontaine, 2015). El último tiempo se ha conseguido dejar atrás el modelo top-down y su visión jerárquica para reconocer los procesos en los cuales las políticas públicas vienen de abajo hacia arriba, como se plantea en el modelo bottom-up, en un camino que no sólo va desde los funcionarios hacia el gobierno electo, sino desde los actores no-estatales hacia el Estado (Sabatier, 1986).

Procurando escapar de una perspectiva lineal Ball y Bowe (1992) han propuesto un ciclo de políticas compuesto por un "contexto de influencia", un "contexto de producción de los textos de las políticas", un "contexto de la práctica", a los que finalmente se agrega un "contexto de los efectos" y un "contexto de las estrategias políticas", éstos deben ser entendidos en el contexto de la práctica y en el contexto de influencia (Ball, 1993). Entre ellos no hay una secuencia, pues se trata de contextos interrelacionados. Desde la perspectiva de Ball (2016), el término ciclo es una metáfora para pensar cómo se construyen las políticas, para dejar de concebirlas como entidades que se plasman en documentos o normas, e investigarlas en cambio como trayectorias (Avelar, 2016).

Para Ball (2002, 2015), las políticas pueden conceptualizarse a la vez como "textos", "discursos" y "puestas en práctica". En tanto texto constituyen intervenciones escritas (leyes, normativas, circulares, informes, documentos, manuales), objeto siempre de codificaciones y recodificaciones. Al definir las como discurso el citado autor retoma la noción de formaciones discursivas de Foulcault (1992), es decir, formas de ejercer el poder a través de la construcción de "verdades" y "conocimientos", que delimitan subjetividades. La puesta en práctica de las políticas es el momento en el cual cobran vida esos textos y discursos, en procesos creativos situados. En relación a esto, Ball (2012, 2015) delimita dos tipos de políticas, define unas como

readly, en tanto promueven la lectura, y a otras como *writerly*, en tanto promueven la escritura, éstas últimas son más ambiguas y difusas, al ser más abiertas dejan mayor margen de interpretación (Beech y Meo, 2016). En una investigación realizada durante 2016-2018 sobre el "Plan Vuelvo a Estudiar¹" de la provincia de Santa Fe (Autor, 2021), encontramos una política que podría definirse como "writerly". Se trata de un plan de inclusión socioeducativa que tenía como objetivo revincular con la escuela a quienes abandonaron el nivel secundario. El mismo es presentado por sus diseñadores y sus trabajadores como una "*construcción artesanal*". Se puso en acto a través de la labor de consejeros que realizaban un acompañamiento de los jóvenes, cada intervención se construía en relación al caso, si bien se han ido delimitando protocolos de acción (formas de proceder rutinizadas). Asimismo, las vinculaciones institucionales en el trabajo territorial, trazadas en la cotidianidad y a veces en la emergencia, después se han ido formalizando con la firma de convenios, otorgando al plan una impronta que se fue construyendo desde el andar de los consejeros en el territorio.

Las políticas no dicen explícitamente qué hacer, sino que crean comunidades de sentidos, circunstancias laborales y condiciones de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma las escuelas y los docentes hacen las políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas (Ball, 2015).

Estos desarrollos nos instan a reconocer el aspecto hermenéutico de las políticas, el cual está presente también en el enfoque de la Antropología de las Políticas Públicas. Los antropólogos tienen una trayectoria disciplinar que ha priorizado el estudio de construcciones de sentido y representaciones sociales, respecto a este asunto se preguntan qué significan las políticas públicas para los involucrados. En esta línea cobra importancia el punto de vista del "nativo", ya que se considera necesario conocer cómo son recibidas y experimentadas las políticas por las personas afectadas por ellas para entender de qué modo funcionan (Shore, 2011) cuando son puestas en acto. Shore y Whrite (1997) plantean que las políticas pueden ser definidas como una particular forma de acción social y simbólica, por ello pueden ser analizadas como símbolos condensados, en la acepción elaborada por Turner (1980). De esta manera el análisis de las políticas educativas nos permite reflexionar sobre aspectos que estructuran a la sociedad investigada. Además, las políticas públicas funcionan de manera similar al mito en las comunidades no letradas, ya que proveen narrativas de justificación, guías de acción, posibilidades de alianzas que unen a las personas en torno a metas, también legitiman discursos y roles de autoridad (Shore, 2011).

Desde esta perspectiva directivos, docentes y demás trabajadores vinculados a las políticas educativas pueden ser categorizados como "mediadores sociales". Retomamos este concepto de Cowan Ross y Nussbaumer (2011), quienes se inspiraron en tres giros teórico-metodológicos que han otorgado mayor protagonismo a la subjetividad de los actores. El

¹ Este plan iniciado en el año 2013, es una política de inclusión socioeducativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, está dirigida a jóvenes y adultos que han interrumpido su educación secundaria. Éstos son visitados en sus casas, por un grupo consejeros, que los acompañan en su inserción escolar. Su abordaje es integral, se trabaja con las escuelas, construyendo estrategias pedagógicas inclusivas, así como con otras instituciones del área social y de salud presentes en el territorio, para brindar un acompañamiento continuo. Véase: <http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>

primero lo encontramos en la antropología simbólica de Geertz (2003), quien puso de relieve la participación activa de los sujetos en la interpretación de los sistemas culturales, que los constituyen y al mismo tiempo colaboran a construir y transmitir. El segundo refiere a las redefiniciones de la categoría "acción social", inspiradas en los trabajos de Bourdieu (2007) en torno al par conceptual habitus/campo² y de Giddens (2006) sobre la relación entre agencia/estructura³. Finalmente, el tercero se vincula a las reformulaciones en torno a la idea de poder presentes en la obra de Foulcault (1992), quien ha postulado que el mismo no es una sustancia ni un atributo que se posee, sino que se ejerce, sin reprimir necesariamente sino produciendo y creando, por ello el autor prefiere hablar de relaciones de poder. Entonces "el mediador social no es sólo un intermediario, sino también interviene activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume" (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011, p.50).

En esta línea Shore (2011) argumenta que las políticas públicas tienen agencia propia, al ser puestas en acto entran en una red de relaciones, en las que interactúan diferentes actores e intervienen instituciones con lógicas diversas, por lo cual pueden ser bienvenidas y legitimadas, resistidas, o traducidas, generando materializaciones y dinámicas a veces imprevistas. Esta agencia está encarnada en los diferentes mediadores sociales que intervienen en las políticas.

Conceptos como los que desplegamos exigen prestar atención a las "trayectorias" o "ciclos" de vida de las políticas, así como a sus efectos generales y específicos. Los planes y programas educativos dejan en las escuelas un sustrato simbólico que se va sedimentando, proveen dinámicas de trabajo que se asientan, formas de ejercer la docencia, maneras de concebir la educación.

En una escuela de la ciudad de Rosario, donde realizamos trabajo de campo durante la pandemia en 2020 y 2021, pudimos observar que una política estatal que había sido discontinuada, subsistió como política institucional, a pesar de que se habían perdido los cargos y recursos materiales que la sostenían (Autor, 2022). Durante el aislamiento provocado por el COVID en esta institución funcionaron espacios de tutorías académicas virtuales y presenciales, aunque el programa que las sostenía se había cerrado, porque la estrategia de las tutorías había sido apropiada creativamente y ya formaba parte del repertorio de acción de docentes y directivos. La trayectoria de las políticas educativas a veces puede exceder la vigencia de los mismos planes o normativas que le dieron origen.

Con estos aportes sistematizamos un abordaje teórico-metodológico que hace foco en la puesta en acto, analizando las trayectorias de las políticas, más allá de los planes que le dieron origen. La macro-política se convierte en micro-política (Ball, 1989), en las realizaciones locales e

² El habitus puede ser definido como "lo social incorporado" (Bourdieu, 2007, p. 13), es lo social que hallamos dentro del individuo, en contraste con lo social que encontramos fuera del individuo, es decir el campo (Gutierrez, 2004).

³ Para Giddens (2006) la acción social (agencia) genera estructura y al mismo tiempo la estructura genera acción social, por lo tanto la reproducción de la estructura no es automática.

institucionales, donde los marcos de regulación estatal de las políticas cobran vida a través del accionar y de las significaciones de los sujetos involucrados en la cotidianidad escolar.

Estatalidades y Gubernamentalidades

En las ciencias sociales los autores clásicos han conceptualizado al Estado, con matices y diferencias, como una entidad de control dissociada de la sociedad, de esta manera se ha tendido a reificarlo (Cowan Ross, 2016). Para Durkheim y para Weber el Estado está asociado a una cohesión externa, ya sea simbólica o física. Durkheim (2000) definió al Estado como un órgano especializado en la producción de representaciones colectivas para imponer formas de pensar y concebir la realidad. En tanto Weber (2005) lo conceptualizó como una estructura legal-burocrática de dominación que ostenta el monopolio legítimo de la violencia física. En oposición a los planteos de la filosofía liberal, que concebían al mismo como garante de las libertades individuales, desde el marxismo el Estado moderno ha sido concebido como un instrumento de poder en manos de la burguesía, divorciando al Estado de la sociedad civil. Aunque a partir de los desarrollos teóricos de Gramsci se ha criticado esa dicotomía (Mouffe, 1998).

De acuerdo con Cowan Ross (2016) en estas concepciones clásicas el Estado es fetichizado, siendo asumido como una totalidad externa y coherente. Entonces, este autor propone retomar la perspectiva interpretativa para desarmar tal reificación. Desde la Antropología del Estado se han construido diferentes conceptualizaciones que abonan a este enfoque, valorizando la dimensión simbólica junto a la institucional (Abrams, 1988). Schavelzon (2010) ha señalado que el Estado moderno tiene un sostén cultural y simbólico como cualquier sistema político tribal, y sus normas burocráticas no son necesariamente racionales. Desde el campo antropológico se ha puesto de relieve el carácter sagrado⁴ del Estado (Balandier, 1994), en la magia que ejecuta para obtener legitimidad a través de símbolos, rituales y performances (Taussing, 2015). De hecho, Sharma y Gupta (2006) plantean que la antropología permite concebir al Estado como un "producto cultural y no sólo como productor de cultura, pues el Estado se constituye por las percepciones que las personas tienen sobre el mismo, y a su vez el Estado se expresa en la vida de la gente" (p.10).

Desde esta mirada entonces podemos argüir que el Estado no es un ente abstracto y neutral, sino que se constituye como instrumento de poder a través de discursos, prácticas y relaciones que forman parte del trabajo cotidiano de agentes concretos (Fassin, 2013; Sharma y Gupta, 2006). En este sentido el Estado se construye y llega a la gente de diversas maneras, por esta razón Cowan Ross (2016) argumenta que la categoría "Estado" puede resultar restrictiva y homogeneizante si queremos comprender la diversidad de políticas, agentes, instituciones,

⁴ Para Balandier (1994) lo sagrado y lo político están imbricados, aunque ello se mantenga encubierto en las sociedades modernas laicas. Durkheim ya había analizado (1982) la necesidad de lo sagrado y de experiencias de fervor colectivo para la construcción del Estado. En Argentina, en el siglo XIX, al momento de consolidar el Estado-Nación y construir el sistema educativo estatal, se tomó la figura del docente como un apóstol laico, guiado por su vocación y se impartió en las escuelas un nacionalismo patriótico investido de carácter sacro (Alliaud, 1993).

prácticas y procesos que hacen a lo estatal. Propone así hablar de "estatalidades", pensar las formas estatales en minúscula y en plural permitiría un abordaje sobre lo múltiple y lo heterogéneo que tiene lo estatal en sus encarnaciones concretas.

La categoría *gubernamentalidad* de Foulcault (2006) también brinda herramientas analíticas para abordar lo múltiple en las estatalidades, pues este teórico no veía una única razón sino múltiples racionalidades de Estado. Su concepto de gubernamentalidad posibilita pensar las diversas prácticas de gobierno de los otros y de sí mismo. Así, para responder cómo educa el Estado, cómo castiga a los criminales, cómo supervisa la sexualidad, Foulcault (2006) buscó describir las gubernamentalidades en juego en cada una de esas esferas, es decir, analizó el entramado de dimensiones epistémicas, morales y tecnologías de poder, que permite consolidar racionalidades de gobierno que producen subjetividades.

Las políticas educativas contienen gubernamentalidades, producen marcos que regulan y controlan el trabajo docente, brindan repertorios simbólicos, discursivos y vehiculizan conocimientos desde los cuales se conceptualiza el hecho educativo, la institución escolar y a sus miembros. Desde la perspectiva de Popkewitz (1994) las reformas educativas son tecnologías políticas vinculadas al gobierno y autogobierno de las conductas, ya que producen valores sociales y relaciones de poder.

¿Cómo construyen subjetividades las políticas educativas? Ball (2001) argumenta que los profesores son interpelados por las políticas y reformas educativas que ejercen influencia en los modos de contratación, en los salarios, en las dinámicas de trabajo, pero también sobre la autoimagen de los maestros, generando repertorios en torno a las posibilidades de ser y desempeñarse. A su vez, docentes y demás trabajadores de los Ministerios de Educación clasifican a los destinatarios de sus prácticas cotidianas, contribuyendo a la construcción de subjetividades diferenciadas, en ese proceso se clasifican a sí mismos y a sus colegas⁵ (Autor, 2017, 2019). Chavez y Vencino (2012) han trabajado sobre este proceso de clasificación y auto-clasificación analizando las representaciones que tienen docentes y directivos de escuelas secundarias sobre los estudiantes de sectores populares. En esta misma línea, Kaplan (2011) ha investigado cómo los procedimientos de taxonomización escolar remiten a modos de distinción social, que muchas veces alimentan procesos de autoestigmatización; o como plantean Tomasini, Bertarelli y Morales (2017) a procesos de racialización, constitutivos de las identidades juveniles, que se expresan como sistemas de clasificación del comportamiento y la corporalidad.

Entonces, en un mismo gobierno, en una misma política, en una misma institución podemos hallar gubernamentalidades en tensión conviviendo, generando diversas subjetividades. Las políticas educativas son construcciones históricas, muchas veces podemos encontrar que en su seno lo que se plantea como innovación se alimenta de gubernamentalidades pasadas que

⁵ Los docentes construyen sus propias identidades profesionales y las de sus colegas en estos procesos de clasificación y auto-clasificación, en los que suelen verse como profesores "comprometidos", "inclusivos", "contenedores"; que antagonizan su labor con colegas que consideran "no trabajan", "no les importa", "son poco empáticos" y "estigmatizan a los estudiantes". Estas significaciones se tejen tomando como repertorio planes de acción institucional, así como las retóricas de justificación y condena que son provistas por la propia política educativa (Autor, 2017, 2019).

permean en el presente (Giovine, 2012). Durante una investigación realizada en torno a políticas de inclusión socioeducativa (Autor, 2019) conceptualizamos tres tipos de gubernamentalidades que hallamos conviviendo en las escuelas, tendientes a la cohesión, la compasión o la ampliación de derechos, derivando cada una en la consolidación de diferentes tipos de subjetividades entre los estudiantes, como "conflictivos" con mala conducta, como "víctimas" del sistema o como "sujetos de derecho" respectivamente. Si bien observamos que primaba la última, las tres gubernamentalidades coexistían con diferentes niveles de tensión en distintas instituciones educativas. En este sentido lo estatal se presenta más bien como estatalidades múltiples, que generan diversas experiencias a través de la presencia selectiva, contradictoria e intermitente que tienen las políticas públicas (Auyero y Berti, 2013).

En Argentina, como en muchos países, la escuela es una de las instituciones estatales más distribuidas a lo largo del territorio, lo que la convierte en una vía importante para estudiar las gubernamentalidades que se configuran en lo estatal, a través de diferentes momentos históricos.

La mayor parte de los estudios que atienden la vinculación de la escuela con lo político, provenientes de diversas disciplinas, se hallan atravesados por un debate sobre la finalidad de esta institución, donde se entrelazan determinadas concepciones del Estado, de la sociedad y de la educación. Al respecto, podemos remitirnos a los trabajos de Bourdieu⁶ y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1976) y Althousser (1988), quienes investigaron el papel de la escuela en la reproducción del orden social.

La mirada reproductivista ha sido criticada por diversos autores que han explorado las formas de resistencia que se dan en las escuelas. Estudiando la reproducción de diferencias de clase y de sexo en la escuela, Connell (1981) ha argumentado que la misma no es automática, ya que muchas veces fracasa, y cuando se consigue se trata un logro político. Willis (1988) en su clásico texto "Aprendiendo a trabajar", exploró las formas de resistencia juvenil anti-escolar masculina, en ese trabajo puso el acento en la producción cultural y no en la reproducción, aclarando que en todo caso la segunda puede ser un efecto de la primera, porque los jóvenes no son meros portadores pasivos de una estructura y una ideología, sino que producen activamente significados y formas culturales⁷. Los aportes realizados desde la Pedagogía Crítica se orientan simultáneamente a explorar las agencias educativas como escenarios de dominación y adoctrinamiento, aunque eligen abordar las instancias educativas de factible empoderamiento, con una dimensión emancipadora (Apple, 1994; Freire, 1997; Giroux, 2006; Mc Laren, 1998).

⁶ En posteriores conceptualizaciones Bourdieu revisa la idea de reproducción dando mayor lugar a la capacidad de agencia. Véase: Bourdieu, P. (2007). "El sentido práctico". Siglo XXI.

⁷ En este trabajo Willis analiza porque los hijos de obreros terminan trabajando como obreros, ellos se aferran a una idea de masculinidad para desacreditar los trabajos "mentales", así le otorgan cierto valor al trabajo físico y pesado que los conduce a una aceptación del mismo. Asimismo, "el escepticismo existente entre los «chicos» con respecto a las calificaciones constituye una especie de conciencia de que la certificación no producirá en la clase obrera más trabajos o mayor movilidad, pero que en cambio puede producir una legitimación social para aquellos que parecen haber triunfado gracias a ella... y una preparación para la disciplina en el trabajo para aquellos que no han triunfado". (Willis, 1999, p. 16).

Como plantean Ezpeleta y Rockwell (1983), en la escuela convergen intereses, tanto del Estado como de las clases subalternas, para quienes la educación representa un derecho, una forma de inclusión y una posibilidad de transformar la trama de relaciones que definen su lugar en la estructura social. Para el Estado, la escuela, en tanto ámbito privilegiado donde se construyen y circulan sentidos compartidos, se convierte en una institución clave para consolidar su poder a través del consenso.

La educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder político. Pero el contenido escolar abre caminos para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar (Ezpeleta y Rockwell 1983, p. 72).

Entonces, sin desconocer su capacidad reproductora, sostenemos que la escuela, lejos de ser una institución monolítica y uniforme, se constituye a través de las vivencias y los sentidos múltiples que le son asignados por los agentes escolares y la comunidad educativa.

Como evidencian los trabajos que se inscriben en esta perspectiva de crítica a los estudios de la reproducción, las disposiciones emanadas desde el Estado no tienen efectos inmediatos, automáticos o transparentes sobre la cotidianidad de los actores involucrados (Frederic y Soprano, 2009).

La escuela puede ser pensada como expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo como expresión viviente de la sociedad civil (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Rockwell (2018) ha revisitado la teoría gramsciana de la hegemonía para criticar la escisión del Estado y la sociedad civil, proponiendo entrelazar ambas esferas para investigar el sentido estatal de ciertos discursos y acciones que tienen lugar en instituciones de la sociedad civil y viceversa⁸.

De esta forma podemos pensar a las escuelas, como parte de las estatalidades, que se materializan en la espesura de la cotidianidad de maneras particulares, a través de las interpretaciones y acciones de múltiples actores, con gubernamentalidades diversas que se despliegan, que convergen y divergen en su seno.

Escalas de análisis

En este enfoque socio-antropológico de las políticas educativas que intentamos sistematizar procuramos combinar las escalas de análisis macro y micro. Las políticas educativas no son un

⁸ Esta lectura de Gramsci le permitió a Rockwell "replantear conceptualmente la relación entre escuela y sociedad, diferenciándose de las propuestas de las corrientes estructuralistas francesas vigentes en los '80: la relación entre sistema escolar y sociedad no se podía ver exclusivamente en términos de un aparato ideológico del Estado; tampoco era la escuela una institución con legalidad propia, cuya perpetuación autónoma facilitaba la función básica de reproducción cultural; la escuela era una institución con historicidad propia, cuya conformación en cada lugar y época respondía a procesos políticos que la constituían, otorgándole una impronta histórica y cultural específica" (Arata, Escalante y Padawer, 2018, p. 25).

telón de fondo estático y las prácticas educativas una mera reacción frente a ese telón, sino que se dan relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre la escuela y el Estado (Civera, 2008). En la cotidianidad escolar, tal como es definida por Achilli (2000), diferentes contextos y distintas dimensiones se interpenetran, configurando procesos que son a la vez socioeducativos, sociourbanos y sociopolíticos.

La escala micro es la predilecta en los enfoques retomados, pero esto no implica insularizar a la escuela, porque esta institución y las relaciones que en ella se construyen no pueden ser escindas de los contextos generales donde se insertan. En este sentido, retomando la tradición focultiana podemos hablar de un análisis microfísico que supere el antagonismo entre micro-política y macro-política (Villagran, 2020).

Desde esta perspectiva proponemos trascender las perspectivas estado-céntricas, en las que se resaltan las homogeneidades, para abrazar una perspectiva socio-céntrica, que nos permita comprender las heterogeneidades que atraviesan lo estatal y el vínculo de los sujetos con el Estado, cuando lo significan y lo actúan (Frederic y Soprano, 2009).

En este camino, la potencialidad del análisis etnográfico para el estudio de las políticas, las estatalidades y el gobierno de la educación radica en que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a examinar (Balbi y Boivin, 2008). Nos brinda acceso a lo que Malinowski (1986) llamaba "visión de los nativos" y Geertz (1994) proponía denominar "conocimiento local".

Asimismo, la riqueza heurística de "estar allí", que permite el trabajo de campo, posibilita al investigador observar con extremo detalle los entramados complejos de relaciones personales que sostienen a las instituciones. En las implementaciones no sólo se ponen en juego las políticas, también hay vínculos, afectos o enemistades, que no dependen de los planes y programas pero que muchas veces condicionan su puesta en acto. En concordancia con lo dicho pensamos que la escuela es uno de esos espacios donde "la política puede ser entendida (y definida) en el quehacer cotidiano de las personas que hacen uso y desuso de relaciones institucionales y de relaciones personales" (Rosato, 2009, p.11). De esta manera es factible acercarse a la política en su dimensión vivida (Quirós, 2011), en el ámbito de lo cotidiano⁹, que es el espacio donde los sujetos crean y recrean sus significaciones en torno a lo político y a partir de las cuales tejen vínculos, prácticas y relaciones particulares.

Por otra parte, el enfoque etnográfico y su mirada microscópica permiten visualizar tanto lo dicho como lo hecho (Peirano, 1997), sin borrar sus distancias y contradicciones, que forman parte de la lógica de la práctica, la cual no se encuentra atada a criterios silogísticos sino que se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007). Las políticas educativas, a nivel estatal o escolar, muchas veces se muestran como expectativas y promesas que no siempre se cumplen, pero esto no las invalida, ni impide que en tanto discursos generen ciertos efectos.

⁹ Pensamos la categoría cotidianidad desde la perspectiva de Heller (1977). Según la citada autora, "la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la sociedad". (1977:20).

Al seleccionar escalas de análisis micro-sociológicas es preciso no confundir los estudios *en* aldea con los estudios *sobre* aldeas (Geertz, 2003). El lugar de estudio no es homólogo al objeto de estudio. Al investigar una política o una escuela las trasvasamos, las políticas y las instituciones crean contextos, pero hay también contextos que las preceden (Ball, 2012). Por ello es fundamental tener en cuenta la historicidad de cada institución educativa, porque en el presente analizado debemos rastrear las huellas y las contradicciones de múltiples procesos pasados (Rockwell, 1987). También son importantes las características del lugar donde se emplaza (la territorialidad, el barrio, el edificio, su arquitectura) y de la matrícula que recibe, así como el estilo del equipo directivo y los perfiles profesionales de los docentes allí reunidos. Además, es necesario otorgar materialidad a las políticas educativas, ya que éstas no se constituyen sólo por lo que las personas interpretan, dicen o hacen, están constituidas también por la infraestructura, los presupuestos, los salarios, los recursos materiales, los cargos (Ball, 1989).

El análisis en una escala etnográfica permite recuperar el "saber docente", el cual tiene origen en el quehacer cotidiano de los maestros, es producto del encuentro entre las biografías particulares de los profesores con el contexto histórico, político y social que les toca enfrentar, asimismo, es heredero del diálogo con los educandos y con otros colegas (Rockwell, 1987). En la cotidianidad escolar se da el movimiento entre lo instituyente y lo instituido (Castoriadis, 2003), diferentes entrelazamientos entre las normas educativas y las prácticas culturales (Rockwell, 2015), esta tensión es la que define los cambios reales o las persistencias y continuidades, por eso es necesario analizar la praxis docente.

Como decíamos la elección de una escala de análisis micro no es necesariamente antagónica con el análisis macro. En este sentido, las políticas educativas no se limitan a las escuelas ni a lo educativo (Ball, Maguire y Braun, 2012), muchos establecimientos toman políticas y espacios extraescolares para delinear sus estrategias institucionales. Por ejemplo, en la ciudad de Rosario donde hemos realizado diferentes instancias de trabajo de campo pudimos observar cómo las escuelas trazan vínculos con instituciones de anclaje territorial, con asociaciones civiles o con distintos tipos de dependencias municipales, del ámbito social, cultural y de la salud, configurando así políticas institucionales particulares, ya sea llevando propuestas a la escuela o saliendo a coordinar actividades en estos espacios.

Ahora bien, en el análisis de lo institucional y de lo local, se observan los condicionamientos que se construyen a nivel territorial, municipal, provincial, nacional o incluso internacional. Por un lado las escuelas están atravesadas por las normativas, los planes y programas estatales, y a su vez las políticas estatales están influenciadas por las recomendaciones y discursos de organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, que van delimitando una trama discursiva. Todo eso se va localizando e institucionalizando de manera diversa en las escuelas.

Entonces, a la invitación de repensar la categoría Estado para optar por el término estatalidades (Cowan Ross, 2016), consideramos pertinente sumar la revisión del concepto gobierno, para concebirlo más allá de lo estatal. Entendido de manera amplia, como planteaba Foulcault (2009), el gobierno sería "el conjunto de dispositivos establecidos y de las acciones realizadas para administrar, regular y favorecer la existencia de los seres humanos; el gobierno

incluye pero sobrepasa la intervención del Estado" (Fassin, 2016, p.10). En este sentido lo estatal constituye una parte fundamental del gobierno de la educación, pero también los organismos de cooperación internacional, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones think tanks e incluso la Iglesia aparece como una institución que tiene sus disputas de poder en la arena educativa.

Es menester incorporar la escala transnacional en el análisis de los entramados institucionales involucrados, para comprender las políticas educativas más allá de los lindes del estado-nación (Ascolani, 2008), sin perder de vista las interdependencias entre ámbitos locales, nacionales e internacionales. Ball (2012) argumenta que las fronteras entre el Estado y el mercado, lo global y lo local, y el lucro, la filantropía y el bien público están siendo debilitadas y ello se plasma en las políticas, donde converge ese abanico de actores e intereses.

Entonces, la escala de análisis es lo local contextualizado, que permite "la tarea artesanal de observar principios generales en hechos locales" (Geertz, 2003, p.195). Lo micro no es el nivel macro miniaturizado, sino que se trata de otro nivel (Villagran, 2020). Para contextualizar es necesario reconocer y recorrer las capas que nos llevan de un nivel a otro, apelar al trabajo de campo, a la entrevista y la observación participante, permiten conocer la densidad de la ritualidad cotidiana de las instituciones y "documentar lo no documentado" (Rockwell, 1987, p.33). Pero también se requiere un trabajo con documentaciones escritas de diversos niveles (leyes, normativas, circulares, actas, formularios), así como la revisión de datos estadísticos y de evaluaciones, que permitan reconstruir el panorama estructural del problema abordado y su historicidad.

Conclusiones

El enfoque socio-antropológico para las políticas educativas permite recuperar los saberes, significaciones, experiencias y prácticas cotidianas de los sujetos, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2002). Si bien es imprescindible tener en cuenta los aspectos estructurales, acentuar en demasía su alcance puede opacar la agencia de los sujetos involucrados. Dado que "...la cualidad principal de la metodología etnográfica es que permite el surgimiento de los 'peones' de las fuerzas estructurales, los enfoca para que se reconozcan como seres humanos que construyen su propio destino" (Bourgois, 2010, p. 47).

Para comprender la compleja relación entre la acción social y la estructura, debemos apelar a un cierto equilibrio. Reconociendo que las políticas educativas tienen agencia (Shore, 2011) y concibiéndolas como trayectorias atravesadas por diferentes contextos (Ball, 2012, 2015, 2016), con ciclos de vida que a veces exceden los propios planes y normativas, es posible visibilizar los procesos creativos de los docentes y los directivos, que como mediadores sociales (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) "hacen" a las políticas, situados y condicionados por determinados contextos históricos, sociales, culturales y políticos, de escala institucional, barrial, municipal, provincial, nacional y hasta internacional.

Desde esta perspectiva epistemológica el Estado ya no es concebido como una entidad reificada sino que la mirada se abre a vislumbrar las diferentes encarnaciones locales de las estatalidades (Cowan Ross, 2016). Las políticas educativas no son respuestas racionales, suelen estar atravesadas por diferentes gubernamentalidades, que tienen diversos efectos en las experiencias de mediadores y destinatarios de las políticas.

En este sentido es necesaria una escala micro de análisis, para observar los senderos que se bifurcan en las puestas en acto que tienen las políticas a nivel institucional. Al hacer de las perspectivas nativas el centro de la indagación para abordar las estatalidades se puede contribuir a la comprensión de cómo son vividas las políticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Abrams, P. (1988). *Notes on the Difficulty of Studying the State*. [Apuntes sobre la dificultad de estudiar el Estado]. *Journal of Historical Sociology*, 1, 59-89.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Achilli, E. (2000). Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, 11-30.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro editor de América Latina.
- Althousser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Paidós
- Arata, N; Escalante, C. y Padawer, A. (2018). Estudio preliminar. En RocKwell, E. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Revista Educação*, v. 31, n.2, 139-156.
- Auyero J. y Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz Editores.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (2015). What is policy 21 years later: reflections on the possibilities of policy research [¿Qué es la política? 21 años después: reflexiones sobre las posibilidades de la investigación política]. *Discourse: Studies in the cultural policy of education*, 36(3), 306-313.
- Ball, S. J. (2012). *Global education. New policy networks and the neoliberal imaginary*. [Educación mundial. Las nuevas redes políticas y el imaginario neoliberal]. Routledge.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N° 1 y 2, 19-33.
- Ball, S. J. (2001). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*. N° 14, 115-137.

- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. [Departamentos temáticos y la 'implementación' de la política del Currículo Nacional: una visión general de los problemas]. *Journal of Curriculum Studies*, 24:2, 97-115, <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. [Cómo las escuelas hacen políticas: políticas en acto en las escuelas secundarias]. Routledge
- Balbi, F. y Boivin, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, 7-17.
- Balbi, F. y Rosato, A. (comp.) (2003). *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde antropología social*. Editorial Antropofagia
- Baudelot, C. y Establet R. (1976). *La escuela Capitalista*. Siglo XXI.
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Volumen 24, Número 23, 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos: Habitus y capital. En Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva* (147-173). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción*. Fontamara.
- Bourgois, P. (2010). *En Busca del respeto*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Tomo 2. Tusquets.
- Chaves, M. y Vecino, L. (2012). "Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela". En: *Rev. Argentina de Estudios de Juventud*, pp. 1-15.
- Civera, C. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense
- Durkheim, E. (2000). *Lecciones de sociología*. El Aleph.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, Número 37, pp.70-80.
[http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7\]justaEzpeletaElsieRockwell.pdf](http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.37/CP37.7]justaEzpeletaElsieRockwell.pdf)
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente*. Prometeo.
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. FCE.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. FCE.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Siglo XXI

- Frederic, S. y Soprano, G. (2009). Construcción de escalas de análisis en el estudio de la política en sociedades nacionales. En Frederic y Soprano (Comp.) *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina* (pp. 73-96). Prometeo.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*, Gedisa
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Kaplan, C. (2011). "Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes". *Propuesta Educativa*, Número 35, Año 20, Vol 1, 95-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706014.pdf>
- Malinowski, B. (1986). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Península.
- Mc Laren, P. (1998). *La vida en las aulas*. Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1998). Hegemonía, política e ideología. En Campo, J. (comp), *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina* (pp. 125- 45). Siglo XXI.
- Lascoumes, Pierre, Le Galès, Patrick (2014), *Sociología de la acción pública*. Colegio de México.
- Palamidessi, M., Gorostiaga, J.M Y Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina". *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, 49-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888004.pdf>
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van. Peronistas y piqueteros en el gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Antropofagia.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología Esencial*. CLACSO.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones educativas. Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN.
<http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Rosato, A. (2003). Líderes y candidatos: las elecciones "internas" en un partido político. En Balbi y Rosato (comp.) *Representaciones sociales y procesos políticos. Estudios desde antropología social*. Editorial Antropofagia.
- Sabatier, P. (1986). Enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba para la investigación de implementación: un análisis crítico y síntesis sugerida. *Revista de Políticas Públicas*, 6 (1), 21-48.
- Schavelzon, S. (2010). La antropología del estado, su lugar y algunas de sus problemáticas. *Revista Publicar* - Año VIII No IX, pp. 73-96

Sharma, A. y Gupta, A. (2006). *The anthropology of the State*. [Antropología del Estado]. Blackwell

Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. [Antropología de las políticas públicas: perspectivas críticas sobre gobierno y poder]. Routledge.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas". *Antípoda* N°10, 21-49.

<https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>

Suasnábar, C. (2012). ¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. En Plotkin, M. y Zimmermann, E. (comp) *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y élites estatales en la Argentina del siglo XX*. Edhasa.

Taussig, M. (2015). *La magia del Estado*. Siglo XXI.

Tomasini, M; Bertarelli, P; Morales, M. (2017) Género, racialización de la clase e identidades: Las categorías 'negros' y 'negras' en jóvenes de sectores populares de Córdoba. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*; vol. 16, 1-14.

Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.

Villagran, C. (2020). El estudio de la puesta en acto de las políticas educativas en clave microfísica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10 (2), e079,1_2. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12374/pr.12374.pdf

Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad. Esbozo de la sociología comprensiva*. FCE

Willis. P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En Fernández Enguita, M. (editor) *Sociología de la Educación* (pp. 640-659). Ariel.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Notas

¹ Silvia Vanesa Alucin es Doctora en Ciencias Antropológicas, investigadora asistente de CONICET, profesora adjunta en la Universidad Nacional de Rosario. alucin@irice-conicet.gov.ar



Agustina Ponce y Juane Zubrzycki, integrantes de la COMO, mostrando orgullosas sendas banderas TRANS e INTERSEX a minutos de su colocación

Fotografía: Marcelo Nuñez

Los Jóvenes Universitarios de Hoy: Sociabilidad y Proyección de Futuro

The Young University Students of Today: Sociability and Projection of the Future

Irene Bucci¹
Juan José Escujuri²

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo fundamentar y analizar las categorías que dan cuenta de la representación de los estudiantes de la UNMdP acerca de dimensiones que giran en torno a la sociabilidad y a sus trayectorias educativas, para poder también *pensar* en torno a la igualdad de oportunidades y la calidad de ellas. El propósito de la Cátedra Sistema Educativo y Curriculum de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, fue elaborar un instrumento (encuesta) para ser administrado por estudiantes asistentes a la cátedra, en su trabajo de campo durante el segundo cuatrimestre del año 2019. El sentido ha sido analizar si dicha reforma tuvo impacto y - entre otras cuestiones-, cómo fue abordada la concepción de género y la ESI (Educación Sexual Integral). En tanto -como estudiantes universitarios- se trabajó acerca de cuál es su posición ante el conocimiento: qué los motiva, cómo aprenden; qué incidencia tienen su familia y pares. Cómo se sitúan ante las transformaciones tecnológicas que atraviesa el mundo del trabajo y que condiciona su práctica profesional futura. Cuál es la incidencia de las nuevas tecnologías y redes sociales en la constitución de su subjetividad, dado que abren una serie de interrogantes acerca de qué es ser joven hoy. Nos interesa conocer qué representación tienen de la igualdad educativa, si existe una oferta igual para todos. Si tienen conciencia acerca de cómo dicha oferta se condiciona a partir de la posición de capitales económicos y culturales, y que dimensiones podrán condicionar o no las diferentes trayectorias biográficas y sociales. Facilitar esta experiencia a los estudiantes de las carreras de Historia; Letras; Inglés y Filosofía da cuenta de cómo entendemos a la educación y a las prácticas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente.

Palabras clave: sujeto; representación juvenil; prácticas

Abstract

The objective of this work is analyze the categories about by the representation of UNMdP students that revolve around sociability and their educational trajectories, in order to also think about equal opportunities and their quality. The purpose of the Chair Educational System and Curriculum of the Faculty of Humanities of the UNMdP, was to develop an instrument (survey) to be administered by students attending the chair, in their field work during the second semester of the year 2019. We evaluate necessary to meet and ask other students like they think and what their representations of high school are; What do they rescue from their teachers and what they

have learned and what has been the impact of the educational reform of 2006, and also how the concept of gender and ESI (Comprehensive Sexual Education) was addressed when they were in high school. In the meantime -as university students- we worked on what is their position regarding knowledge: what motivates them, how they learn; what incidence do your family and peers have? How are they facing the technological transformations that the world of work is going through and that conditions their future professional practice. What is the incidence of new technologies and social networks in the constitution of their subjectivity, given that they open up a series of questions about what it is to be young today. We are interested in knowing what representation they have of educational equality, if there is an equal offer for all. If they are aware of how this offer is conditioned based on the position of economic and cultural capital, and what dimensions may or may not determine the different biographical and social trajectories.

Keywords: subject; youth representation; Practices

Recepción: 27/05/2022

Evaluación 1: 28/05/2022

Evaluación 2: 28/05/2022

Aceptación: 30/5/2022

Introducción

Este trabajo indaga sobre las representaciones que los estudiantes de las diferentes carreras de la UNMdP tienen acerca de su proceso de autoconstrucción identitaria, puntualizando en sus trayectorias educativas y prácticas de sociabilidad. Expone coincidencias y diferencias en cuanto a la evaluación de la escuela secundaria, la calidad de la formación universitaria recibida, las posibilidades que les ofrece el mercado laboral una vez egresados, y en tanto jóvenes como participan en las redes sociales, como se posicionan ante el aborto, la discriminación, etc.

Pero sobre todo nos interesó conocer si tienen conciencia que están transitando un cambio de época, que como consecuencia de las sucesivas revoluciones tecnológicas sus profesiones no serán como tradicionalmente fueron pensadas, y si ellos vislumbran la profundidad de dicho cambio y como se posicionan ante el.

Encuadre Metodológico

Esta investigación se ideó a partir de un taller en que los estudiantes del ciclo pedagógico tuvieron que realizar un trabajo de campo, que consistió en la toma de encuestas a estudiantes que no fueran de su misma facultad. En esa oportunidad se hicieron tres encuentros que respetaron las respectivas bandas horarias.

En el primero se abordó la discusión del instrumento que tuvo algunas modificaciones propuestas por los alumnos. Se adicionó la lectura de bibliografía específica para poder interpretar los ejes planteados, y se les explicó el valor de la repregunta para que pudieran profundizar la información obtenida. En el segundo encuentro se fue avanzando y discutiendo a partir de las encuestas que algunos de ellos ya habían tomado, el propósito era despejar dudas y aclarar situaciones que se pudieran presentar en los que todavía no las habían hecho. En el tercer encuentro se trabajó sobre la manera de cruzar la información no perdiendo de vista la procedencia social e institucional de los encuestados/as y se pautó la forma de presentación del trabajo final.

Se permitió que formaran parejas, la encuesta debía ser administrada a un varón y una mujer (estudiantes) de la misma facultad, dado que nos interesaba evaluar la perspectiva de género. Por su parte la tarea de la Cátedra fue tabular la totalidad de las encuestas (108) y presentar el Informe Final. Las preguntas partieron de considerar: quiénes son estos jóvenes; por qué lugares transitan; que búsquedas identitarias hacen; como se articulan sus aprendizajes; cual ha sido el peso de sus trayectorias escolares; que sentido le atribuyen a la escuela y a la universidad y que idea tienen del futuro.

Estos interrogantes fueron abordados desde los siguientes ejes:

- Representación de la Escuela Media;
- Percepción de su Carrera/Profesión a partir de la 4ta Revolución Tecnológica;
- Participación; Redes Sociales;
- ESI.

A partir de los resultados obtenidos nos proponemos repetir esta experiencia esta vez con alumnos de las Facultades de Medicina, Ingeniería y Derecho, quienes aún no han formado parte de esta Muestra. En este recorrido aprendimos el valor que los estudiantes asignan al conocimiento cuando ellos mismos lo construyen. La calidad en la toma de las encuestas y los trabajos presentados nos convencen que hay una apropiación real del aprender cuando somos nosotros los que transformamos la información en conocimiento.

Muestra

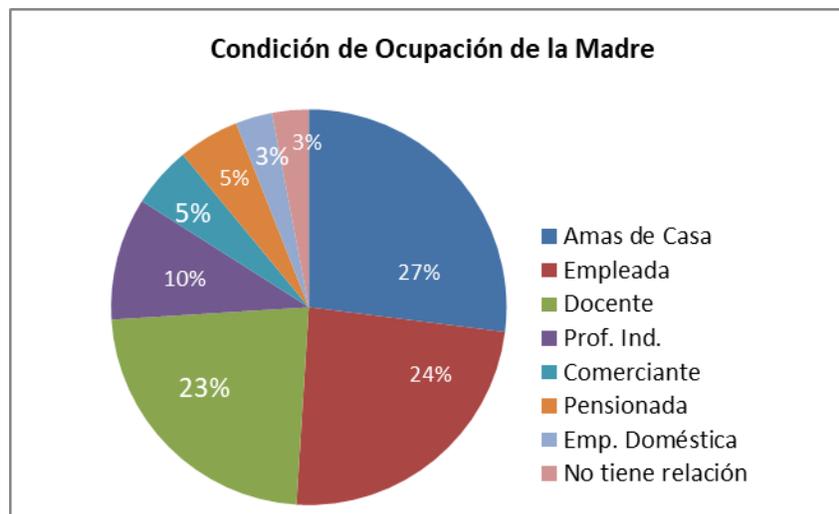
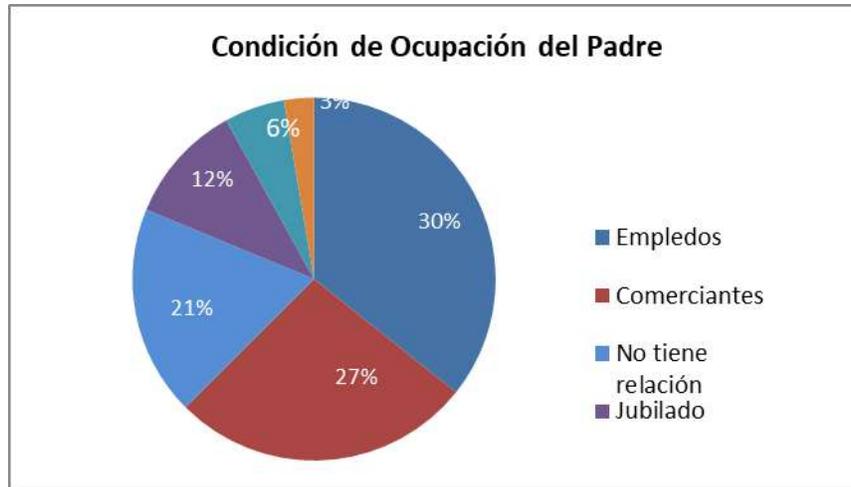
Fue elaborada en base a 108 estudiantes de la UNMdP de diferentes carreras, se excluyó en esta primera etapa a las disciplinas que se cursan fuera del Complejo Universitario. De acuerdo a la masividad de sus matrículas se ponderó la administración de la siguiente manera: Arquitectura/Diseño (23%) y Ciencias Económicas (20%); Psicología (17%); Salud (Enfermería/Terapia Ocupacional; Trabajo Social, 23%); Ciencias Biológicas y Exactas (17%); Turismo (3%).

El promedio de nuestras encuestadas mujeres es de 20 años, todas son solteras y no tienen hijos. La media de materias aprobadas es nueve. El grueso ingresó en el año 2018 y 2017 y solo un 3% lo hizo en 2012, siendo una población muy novel en su condición universitaria. El 60% asistió a la escuela pública, el resto al sector privado, el 60% recibe becas, las cuales se reparten por igual entre el Programa Progresar y las que ofrece la Universidad (apuntes, comedor, etc.). El 73% es residente, las demás son oriundas/os de la zona, aunque en este grupo hay también alumnas/os del norte argentino.

En cuanto a los hombres, todos son solteros sin hijos, su promedio de edad es de 20 años 6 meses, el más joven tiene 19 y el más grande 25 años, a la fecha han aprobado 9 materias. Ingresaron entre 2019 y 2012; solo el 10% egresó de la escuela media cuatro años antes, pero en este caso habían iniciado otras carreras. El 60% procede de la educación privada, dentro de ese 40% que cursó la escuela pública el 7% lo hizo en la Modalidad Técnica. Tiene beca el 30%, de los cuales el 60% la recibe del Programa Progresar y los demás de la Universidad. El 80% es residente, dentro del grupo no residente hay estudiantes de la región y de diferentes provincias.

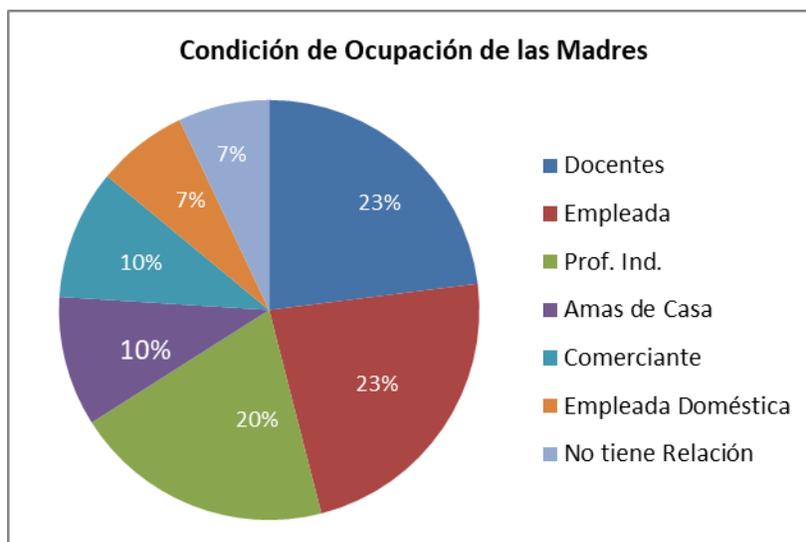
Del total de las mujeres, el 21% no declara la condición de su padre por estar fallecido o no tener contacto con ellas; en el caso de las madres solo se da en un 3%. Predomina como condición ocupacional de los padres la de ser empleados (30%); comerciantes (27%); obrero (16%); jubilado (12%); y profesional independiente (3%). En relación a las madres es ama de casa el

(27%), son empleadas el 24%, docentes (23%); profesionales independientes (10%); pensionadas (5%), comerciantes (5%) y sólo el (3%) es empleada doméstica.



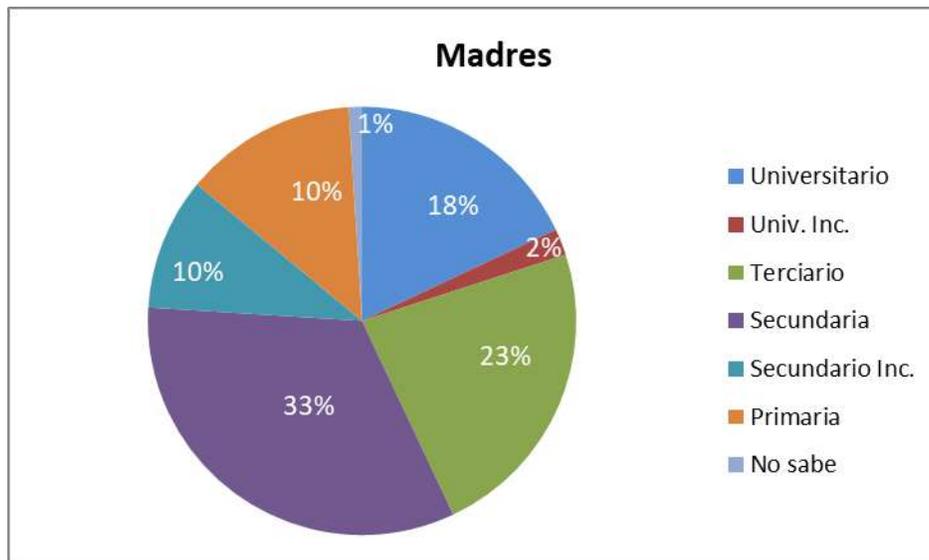
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

En relación a los padres de los estudiantes varones son empleados el 27%, obreros el 20%, profesionales 13%, pertenecen a las fuerzas de seguridad el 10%, empleados de alta jerarquía 7%, desempleados el 6% y el resto cada uno con 3% son comerciantes, docentes, y jubilados. En tanto el 7% dice no tener contacto alguno con su padre. Mientras que el 26% de sus madres son docentes, el 23%, empleadas 23%, profesionales el 20%, el 10% es comerciante, el 10% es ama de casa y el 7% es empleada doméstica.



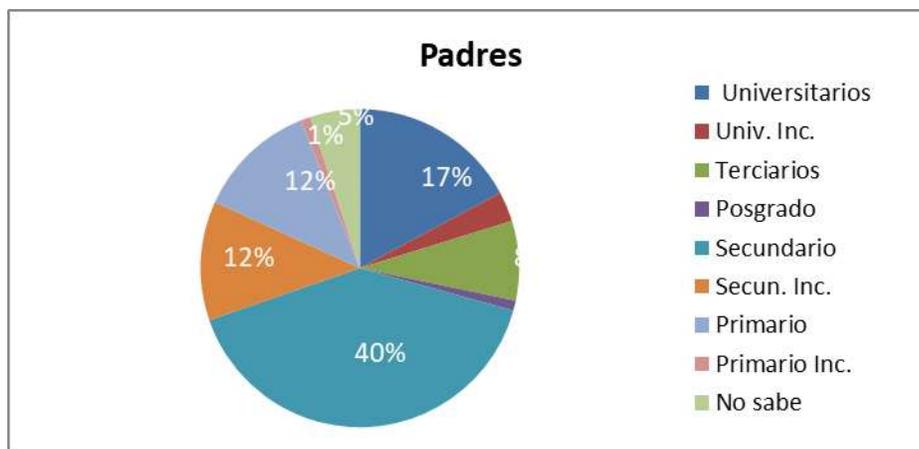
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Al analizar el nivel educacional de las madres de las/os estudiantes que lo declaran detectamos que el 18% tiene estudios universitarios, el 2% universitarios incompletos, el 23% terciarios, secundario completo el 33%, mientras que no terminaron el secundario el 10%, y tiene primaria solamente el 10%, un 1% dice no saberlo.



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

En el caso de los padres de todos las/los estudiantes, tienen estudios universitarios (17%), universitarios incompletos (3%) terciarios (8%) y con posgrado (1%). Completó el secundario el (40%), secundario incompleto (12%), primario (12%) y primario incompleto (1%) y no sabe el (5%). Si cotejamos estos valores con las titulaciones de las madres, verificamos que en este grupo los capitales culturales son parejos, en las mujeres sobresale la titulación terciaria y ello obedece a la fuerte presencia de docentes.

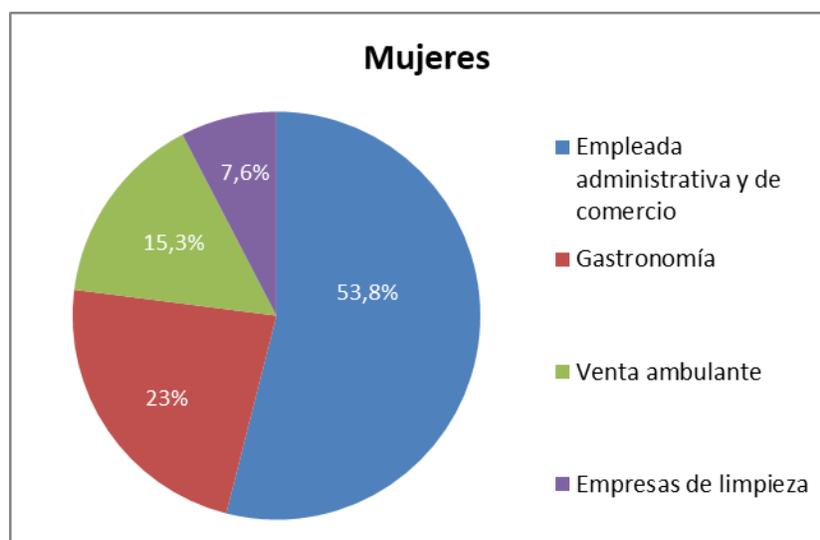


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

En el caso de los hermanos todos estudian salvo dos que dejaron la escuela secundaria, teniendo una fuerte presencia los estudios universitarios. Si sumamos en este grupo los niveles

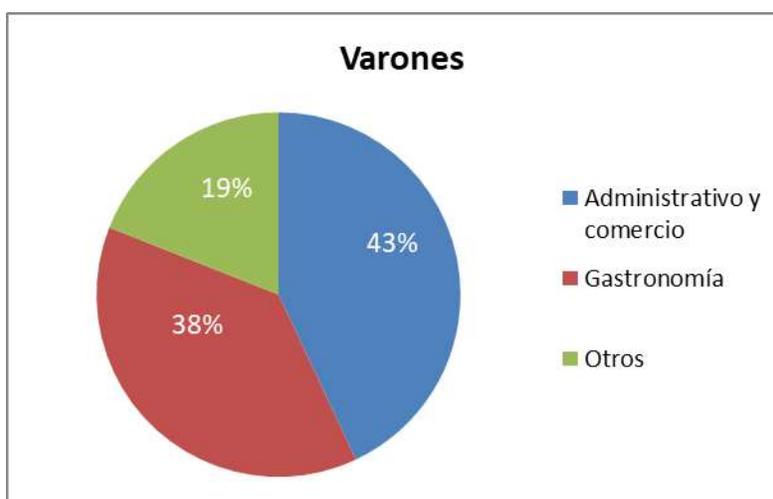
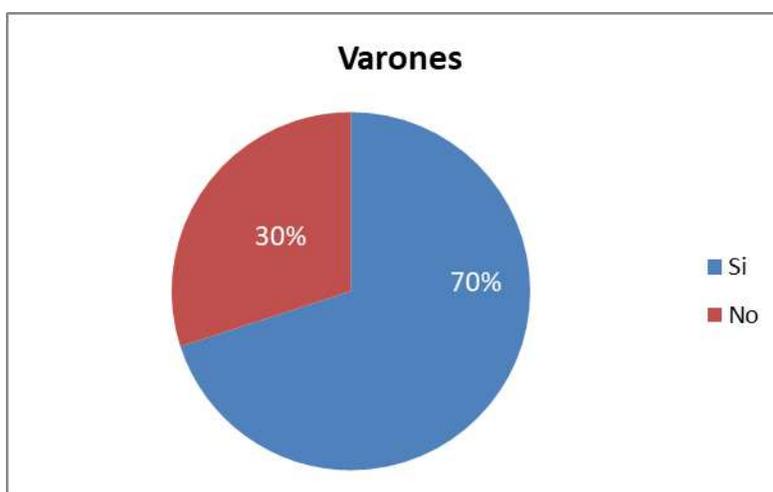
universitarios/terciarios, en el caso del padre alcanza el 42% y en el de las madres el 59%, lo que da cuenta que es superior en términos de titulaciones en relación a las encuestadas mujeres.

Al preguntárseles si ellas trabajaban el 57% contestó negativamente, las que si lo hacen realizan las siguientes tareas: el 53.8% es empleada administrativa y de comercio; el 23% lo hace en gastronomía, el 15.3% realiza venta ambulante y el 7.6% en empresas de limpieza. El 61% trabaja durante todo el año; el 30.7% en temporada y el 15.3% ocasionalmente (cubre francos/licencias y mayormente también en temporada). En promedio sus ocupaciones son de tiempo parcial a diferencia de las temporarias (verano) que deben soportar jornadas de hasta 12 y 14 horas sobre todo los que están ocupados en gastronomía. Mayormente lo que ganan lo destinan a gastos personales y un porcentaje menor colabora con su familia. Resultó ser una opinión común considerar que el trabajo incide en su rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

En el caso de los varones trabaja el 70% y lo hace en los siguientes sectores: administrativo y comercio 43%, gastronomía 38% y el resto 19% se reparte entre ser acompañante terapéutico, dar lecciones de surf y vender sándwich. Trabajan en forma regular el 52.4%, en temporada estival el 33.4% y ocasionalmente el 14.2%. Al igual que las mujeres los que trabajan en forma regular cumplen con media jornada laboral. La mayoría utiliza el dinero para gastos personales. El 75% está convencido que el trabajo incide en su rendimiento académico.



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Valoración de la escuela secundaria

Cuando se les pregunta a las estudiantes sobre como recuerdan a sus docentes responden de la siguiente manera: el 46% dice haber podido establecer buenos vínculos; el 33% muy pocos y el 20% manifiesta que fueron muy malos. En tanto, el 53% de los varones tiene un buen recuerdo; el 20% muy pocos y 27% muy malos. Se acuerdan positivamente solo de los docentes que les

gustaba enseñar y aquellos que manifestaban interés por sus alumnos y que los hicieron sentir que ellos importaban realmente; los que despertaron la curiosidad y algunos gracias a esto pudieron elegir su carrera.

Los contenidos que recalcan de mayor interés se distribuyen en forma proporcional entre las diferentes áreas de conocimiento y por lo analizado responden en buena parte a las orientaciones del nivel medio al que asistieron. No obstante, no pocos explican, que materias como Metodología de la Investigación y Ciudadanía al haber trabajado en algunos proyectos especiales los motivó a buscar y elaborar su propio conocimiento y les permitió empezar a aprender y no a memorizar.

Con respecto a sí la escuela secundaria responde a las demandas de la clase media, el 50% de la muestra total opina que no y, solo el 26.6% de las mujeres cree que sí contra un 16% de los varones, el resto no contesta. Cuando se les pide que ponderen una serie de dimensiones para identificar cuáles son los mayores problemas que observaron cuando concurrieron a la secundaria se advierte una evaluación muy negativa, si bien hay algunas diferencias entre ambas submuestras, ello se debe en parte a que algunos de nuestros entrevistados concurrieron a escuelas técnicas lo que arrojó una mejor valoración.

El 87% de las mujeres cree que la escuela no forma para resolver problemáticas, contra el 63% de los hombres. Consideran que maneja contenidos desactualizados y poco relevantes el 73% contra el 86% de los hombres. El 73% de las estudiantes sostiene que es expulsiva y promueve la deserción no sólo en el nivel medio sino también en la universidad porque es tan deficiente que no permite sostener los estudios superiores, de ahí la deserción que se produce en los primeros años, posición que asume el 37% de los varones. El 50% de las mujeres está convencida que el fracaso obedece a los deficientes capitales culturales y económicos de los alumnos contra un 33% de los varones. El 93% de las mujeres afirma que no prepara para el trabajo y el 53% señala que sus docentes no tienen ningún compromiso con su tarea, en tanto en los varones alcanza al 67% y 47% respectivamente. Resulta común en ambos grupos (70%), afirmar que es un inconveniente serio la falta de inversión en infraestructura y actualización tecnológica.

Comparten la idea que, "... solo te enseña lo básico, aprendes a respetar horarios y seguir órdenes, los que no pueden adaptarse desertan, para algunas instituciones de lo que se trata es de socializarte en un modelo de convivencia". Otros opinan que, "... no se favorece la relación con las familias", opinión muy significativa de los que proceden de escuelas públicas.

Con respecto a la evaluación pedagógica destacan que no se lo hace en forma cualitativa sino cuantitativamente. Se promueve poco las actividades en equipo salvo en las escuelas técnicas en que se implementan trabajos colectivos. Este grupo explica que, a pesar de los déficits recibieron una formación más global y sistemática. El último año cursaron prácticas profesionalizantes,

enmarcadas en construcción y electrónica, asistían 4 días por semana 3 horas, instalaban programas (Conectar Igualdad) y reparaban equipos.

Los que asistieron al sector privado y el Illia (escuela pre universitaria) plantean que solo te preparan para estudios superiores, nadie te enseña cómo comportarte en una entrevista de trabajo o a armar un curriculum. Los que proceden de comunidades chicas (no residentes), tienen una ponderación más alta de sus escuelas, expresan que cuando había alumnos con dificultades pedagógicas y económicas se los ayudaba con recursos y tutorías. Había más contacto y vínculos entre profesores y alumnos, se trataba de controlar la deserción. En tanto, los más críticos consideran que el nivel medio produce sujetos que están atravesados por lo que dice el texto y el docente, responde específicamente a eso, no se incentiva la generación de pensamiento propio.

Algunos de los encuestados de escuelas públicas sostienen que, "... solo te enseñan a copiar y pegar, los contenidos están desactualizados, no se aprovecha la tecnología. Las clases podrían ser más dinámicas, ni siquiera te enseñan a usar programas como Excel y Word". "... a los que no querían estudiar los profesores no les daban ni bolilla, dividían la clase en dos, los que estudiaban y los que no; si bien la clase era para todos, llegado el momento solo hablaban para algunos".

Es una opinión común señalar que la escuela secundaria te da un pantallazo general, pero termina fallando porque no logra una buena predisposición hacia la apropiación del conocimiento. Solo es vivido como un trámite para llegar a la exigencia básica que te pide el mercado de trabajo o poder ingresar a la universidad. Se enseña la resolución de problemas de una manera mecánica, tiende a automatizar el conocimiento en el área de las ciencias exactas y a memorizar en las ciencias sociales y humanísticas. El espacio de reflexión queda como opción para los docentes, incluso uno explica que "... los docentes están desmotivados, se van convenciendo que no se puede hacer más y empiezan a ser como cualquier empleado que va a su trabajo rutinariamente". "...solo les interesa enseñar contenidos sin problematizarlos, no los plantean con fines prácticos, nadie te enseña a interpretar un porcentaje y asociarlo a otro, solo importa repetir".

Por la información relevada no resultan tan diferentes en cuanto a modelos, organización, estilos de aprendizaje la escuela pública de la privada, la diferencia en parte, radica es como se mira a una y a la otra, porque en las privadas tampoco te aseguran que aprendas a pensar. Quien va a una y quien va a la otra, termina de cristalizar esa representación que en los últimos años se le ha ido imputando al sector público, "... a la escuela pública van preferentemente chicos de clase baja o media baja, por eso la educación es pobre, no apunta a nada específico ni tampoco te prepara para que puedas afrontar el futuro". Los que concurren a este sector recuerdan la proliferación de huelgas y el ausentismo docente, faltar sin previo aviso era una conducta recurrente. En cuanto a la infraestructura señalan la situación como crítica, faltaba mobiliario, calefacción, mantenimiento de instalaciones adecuadas, etc. "...estábamos con el Plan Conectar Igualdad, pero siempre había dificultades con el soporte técnico, no atendían nuestros reclamos o tardaban demasiado".

Ninguno pudo hacer relaciones con respecto al tránsito que tuvieron que atravesar como estudiantes del nivel medio en plena reforma educativa. No obstante, está falta de conciencia en relación al momento histórico que vivieron solo se adquiere a través de la perspectiva de tiempo. No se les puede exigir a estos jóvenes de 20 años demasiados argumentos porque no tienen con que comparar lo que les tocó vivir en la escuela secundaria. Se les exige que sepan no *solo lo que quieren estudiar* sino también *lo que quieren ser*. Solo lo tienen más claro los que desde siempre tuvieron una inclinación específica por alguna disciplina y no porque la escuela o la universidad los ayudo a escoger entre una amplia oferta, "... cuando descubrí que quería estudiar me concentré en terminar la secundaria lo más rápido posible para hacer realmente lo que quería".

Representación de la carrera – Impacto de la revolución tecnológica

Tanto varones como mujeres explican que eligieron la carrera por vocación e interés, y solo un 20% aludió a las posibilidades laborales que ofrece. El 70% de las mujeres contra el 67% de los varones considera que lograrán insertarse cuando se reciban por los contactos, "... el mercado es más abierto y solidario si se tienen relaciones". El promedio incide para el 24% de las mujeres y el 34% de los varones; dentro de este grupo se encuentran los que estudian Ciencias Biológicas que le asignan un peso importante para acceder a becas de investigación. La universidad de procedencia solo es mencionada por el 10% de la muestra.

En porcentajes similares refieren que conocen la existencia de espacios pre laboral en sus facultades. Por ejemplo, los estudiantes de Enfermería y Terapia Ocupacional realizan prácticas de orientación desde 1er año, prácticas que están presentes durante toda la carrera. Los de psicología recién circulan por los ámbitos (Clínica, Laboral, Jurídica y Educacional) en el último ciclo. Situación similar a la que ocurre en Ciencias Económicas en que se han implementado pasantías obligatorias. No obstante, un 40% opina que la facultad no los prepara laboralmente en forma adecuada. Solo 31% de las mujeres y el 35% de los varones han tenido alguna experiencia laboral previa relacionada con su carrera. Casos que se dan en los que estudian para ser contadores y trabajan en estudios contables o gestorías y en el área de enfermería. Por tratarse de estudiantes que están en promedio en segundo año resulta lógico que la mayoría no tenga todavía una idea acabada de cómo será su salida laboral.

Cuando se les pregunta cuál será el impacto de la 4ta revolución tecnológica o inteligencia artificial en las profesiones consideran que las más redituables serán las relacionadas con nuevos materiales, genética, informática, marketing, programación; fundamentalmente las áreas de la ingeniería, las biotecnologías y todas las que tengan que ver con lo social. Opinión coincidente con la de Levy Yeyati (2018), quien sostiene que las profesiones de mayor calidad serán aquellas que tengan fines prácticos y estén articuladas con la técnica e informática, desaparecerán las viejas ocupaciones y aparecerán otras que exigirán nuevas competencias. Para Beliz (2018), asistimos a una nueva robotización tridimensional, que simultáneamente crea, reemplaza y destruye empleo.

Surgirán nuevas profesiones en donde se dará otra convergencia entre las personas y las máquinas. Se producirá una mixtura de trayectorias educativas que ya comienza a aparecer; en Estados Unidos, por ejemplo, la Universidad de Illinois exige primero ser ingeniero antes de hacer un posgrado en medicina.

No desconocen el lugar de la tecnología ni tampoco sus aplicaciones en sus objetos de estudio, hay empatía tecnológica, comprenden su avance, la ven como una herramienta y no como una competencia, son optimistas, complementa su trabajo, no quita empleo, sino que lo facilita. La mayoría opina que siempre estará presente pero no puede reemplazar la creatividad. No es dramático, indudablemente sucederá y tendrán que aprender a manejarse en ese mundo. Por eso responden coincidentemente que necesitarán más capacitación continua porque se demandará de profesionales cada vez más especializados. Pocos evalúan que es una amenaza para el mercado laboral, que hay actividades que no van a ser necesarias. Uno señala que "... no se puede preferir el atraso, así es el progreso". No consideran en forma negativa que las plataformas puedan destruir empleos y que un porcentaje del empleo del futuro será on line. Creen que bien utilizadas generan más posibilidades ya que producen más visibilidad y crean más contactos mejorando el rendimiento del trabajo.

Es coincidente en todos los deseos de recibirse, en cuanto a tener un trabajo regular, si bien dicha aspiración es señalada por el 70%, el resto - sobre todo los varones- opinan que es preferible antes de tener un trabajo estable uno mejor pago. En cuanto a la idea de formar una familia, posiblemente por la edad de los encuestados/os no es una aspiración aún, lo sorprendente es que fueron los varones (50%), los que duplicaron el porcentaje de las mujeres (25%), los que dicen querer tener una familia propia.

Al indagar si estaban conformes con la formación que reciben en su facultad mayoritariamente contestaron en forma afirmativa. No obstante, los que están conformes medianamente señalan que los contenidos deberían actualizarse permanentemente más allá de lo que están. Es necesario ampliar los diferentes campos profesionales y la gestión tiene una responsabilidad indudable. Por otro lado, señalan que hay que articular una inserción más profunda con el mundo productivo. Se deben crear nexos de vinculación que hoy por la crisis económica están muy debilitados. Como consecuencia de dichas dificultades algunos explican que las condiciones edilicias y el mantenimiento del Complejo Universitario no son las mejores.

Los que son más críticos creen que sus facultades no los preparan con la contundencia necesaria para el uso de la tecnología, tanto a nivel teórico como práctico, piensan que ello obedece a la falta de recursos tecnológicos y a las carencias presupuestarias. Una de las estudiantes más avanzadas opina que "... el primer momento es de deslumbramiento al entrar a la Facultad. Se nota la diferencia cuando tenés 20 materias aprobadas que cuando metiste 10 o 5. Al arrancar el impacto es fuerte, te das cuenta de todo lo que no te enseñaron o te lo enseñaron mal, al principio te

indignas y abrí los ojos ante un montón de cosas. Pero cuando avanzas en tu carrera miras en forma más crítica a tus docentes y evalúas si lo que te dan te va a servir o no”.

Percepción del impacto de la revolución tecnológica en las diferentes carreras

En **Arquitectura Y Diseño**, los estudiantes sostienen que el avance es enorme por el cambio de los materiales, la investigación ecológica y el desarrollo de los materiales sustentables. El aumento en los centros urbanos obliga a nuevas formas de construcción que sumado a la alta oferta de arquitectos requerirá de formación continua y actualización permanente con respecto a las formas de trabajar.

Aumentará la demanda de profesionales vinculados a la programación y se incrementará el trabajo freelancer donde se enmarca fácilmente el diseño gráfico e industrial. No son pocos los que destacaron el formato “freelance” (trabajo independiente) realizado a través de conexiones a las plataformas como una real posibilidad laboral por estar en continuo crecimiento a partir de la difusión de las comunicaciones y las tecnologías. “...Las plataformas a veces destruyen empleo y otras veces producen otros, son un atajo nada más, minan puentes y crean otros. Rompen con los esquemas obsoletos que están acabados hoy en día”.

En 10 años una casa se hará sola, “... tenés que tener un buen equipo tecnológico, la máquina te permite la simulación, la prueba de ensayo y error”. “... se van a usar las impresoras 3D, las maquetas van a desaparecer, la tecnología va ayudar a la sustentabilidad sin que baje el valor cultural o estético de la construcción”. Condición similar a la que se produce en el diseño industrial o textil, si bien cambia el proceso productivo por la existencia de tecnología inteligente que no requiere mover cantidades innecesarias de materia prima ni fuerza de trabajo, el diseño se realiza por simulación antes de llegar a la fabricación. Cambia también la forma de venta a través de las redes (Instagram e Internet) que de acuerdo a la demanda pueden modificar el diseño, cambiándose tantas veces como sea necesario. No obstante, asumen que el diseño depende de la creatividad y en todo este proceso no puede ser reemplazado quien sea el responsable de pensarlo y ejecutarlo.

Hoy se estima que los trabajadores independientes-Freelancer en Europa y Estados Unidos son el 20% de la fuerza laboral. La sofisticación promedio de los profesionales independientes es cada vez mayor. En Singapur, la mitad tiene un título universitario y un 20% un posgrado mientras que en Estados Unidos alcanza el 70%. Este grupo creció un 50% en los últimos años y representa una buena parte del empleo creado. En la Argentina se crearon en el último periodo 180 mil puestos de trabajo. La tendencia de los empleos on line se profundizará en el futuro, porque la conectividad no solo facilita la separación física del productor y su espacio de trabajo, sino que agiliza la búsqueda de empleos on line mediante las plataformas. Las mismas cambian las formas de supervisión del trabajo por la evaluación del consumidor. Crean incentivos al desempeño, la

oficina y la fábrica pierden su supremacía y mutan a nuevos dispositivos. Actualmente hay menos contratos por mes y más por productos con efectos muy ambiguos según la dinámica laboral. Los freelancers retrotraen el trabajo a modalidades pre-capitalistas: trabajo independiente en casa con capital propio, remunerado por pieza y con múltiples clientes en vez de un único empleador. La tecnología globalizará la competencia por el talento y, a este profesional cuentapropista le tocaría una jubilación inferior a la de un asalariado, el que tendría ingresos menos estables y predecibles y una mayor incertidumbre al planificar sus decisiones (Levi Yeyati, 2018).

En cuanto a la actualización tecnológica en la Arquitectura según nuestros encuestados/as depende de la forma y los materiales con que se construye, lo tradicional se va dejando de lado por estructuras más racionalizadas. Hoy la inserción laboral es de varios tipos, se puede trabajar para una empresa, hacer presupuestos, proyectos o hacerlo de manera independiente, los optimistas consideran que hay muchas salidas laborales posibles.

Los estudiantes de **Ciencias Biológicas y Exactas** señalan el peso que tendrán los nuevos instrumentos para procesar estadísticas y material de laboratorio que cada vez serán más sofisticados. No ven como una amenaza a la tecnología, según ellos no puede reemplazar el capital humano. Si contribuirá a mejorar la calidad y precisión de los estudios y hasta será definitoria en sus resultados. Opinión coincidente con Beliz (2018) quien plantea que en el caso de la medicina la vuelve más precisa, los servicios de Watson contribuyen a la detección temprana de enfermedades a partir del reconocimiento automático de imágenes. Para nuestros entrevistados/as, lo único que hay que saber es manejarla y tenerla siempre a mano, no solo resolverá cuestiones estadísticas sino también las más mecánicas. La continua capacitación hará la diferencia para saberla usar y apropiársela globalmente, habrá mucha competencia por puestos escasos. En parte, tienen razón porque la lógica de los algoritmos es inductiva, analizan información pasada y sobre ella hacen predicciones, corriendo el riesgo de mantener el statu quo. Esa capacidad de tomar decisiones que posibiliten anticipar a futuro sigue siendo una condición humana a la fecha.

El impacto es inmenso sobre todo en genética y microbiología, son áreas que requieren de mucha tecnología, el valor reside en la información, hacer software, programar. Es mayoritaria la opinión que en la biología no se puede trabajar on line. Esta profesión está muy orientada a la investigación, es por eso que sus profesores les aconsejan conseguir becas para ingresar a la carrera científica.

Las críticas que le hacen a su facultad giran en torno a lo presupuestario: comparten microscopios entre muchos y ello relentiza la clase, hay pocos insumos para laboratorio que deben usar entre varios dado que sus costos en buena parte están dolarizados.

En cuanto a lo dicho por los estudiantes **de Ciencias Económicas (Contadores y Administración de Empresa)**, manifiestan que en su facultad no se les brindan las herramientas necesarias para usar los programas (Tango) que es un referente en su carrera. Solo hay una materia de computación: Taller de Uso de Programas de Computación Bejerman, que es muy básica, o sea que

para aprender a usarlos tenes que tomar capacitación privada que hay que pagar. Con respecto a Inglés sucede lo mismo, solo cuentan con un curso con contenidos mínimos.

Señalan que la Administración de Empresas se basa mucho en la obtención de procesamiento de datos para después elegir los caminos y tomar las mejores decisiones. Los asistentes virtuales procesan los datos, pero esto no reemplaza el trabajo humano pueden dar solo sugerencias u opciones. Una de las encuestadas señala "... se puede hacer una investigación de mercado sin salir a la calle. Dentro de 10 años la profesión se verá muy simplificada cualquier persona en cualquier lugar podrá obtener datos o hacer una investigación a través de una computadora". Habría que decirle a esta alumna que esto ya sucede y se llama Minería de Datos.

Argumentan que los programas contables están hechos en base a sistemas, en la facultad nos dan lo mínimo y necesario para pedirle al programador, no nos enseñan a usarlos. De ahora en adelante se va a automatizar mucho más, todo va a girar en torno a la base de datos, va a ser programación más que usar lápiz y papel. En el caso de los contadores todo se busca en las Redes: resoluciones, normativas, etc., la Página es FACPCE (Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas), es la única que cuenta con información que se va actualizando en forma continua.

A pesar de ser relativamente conscientes del impacto tecnológico en su campo específico creen que no les quitará trabajo, aunque haya programas en que se ponen los datos y resuelven todo (cálculos, importes, etc.), solo se les da las instrucciones de lo que se necesita y el sistema lo hace. Sin embargo, no es tan así, porque los desarrollos recientes dan cuenta que se están empezando a diseñar software que diseñan software, es decir un autómatas que se entrena a sí mismo. Los nuevos algoritmos están diseñados para mejorar con el tiempo, siempre que tengan información suficiente y en la medida que los programas puedan comunicarse entre sí. Los programas son cada vez más rápidos, copian la inteligencia humana a una velocidad vertiginosa y lo hacen sobre la base de recopilación de información de una manera más efectiva de lo que nosotros podemos adquirir (Levi Yeyati, 2018).

Los estudiantes del área de **Salud (Enfermería y Terapia)**, manifiestan que la tecnología posibilitará mejoras siempre que se la utilice como una herramienta más y no desde un abordaje totalizador y dominante. Están convencidos que conocer la tecnología no es solo aplicarla, sino que también deben aprender a usar los softwares.

Si bien admiten que los empleos on line van a crecer no será en su profesión, porque en ellas se necesita una relación personal con el paciente, tanto física como psíquicamente. Puede mejorar los resultados, pero no reemplazarlos. Ambas disciplinas han avanzado y seguirán avanzando gracias a su uso, también ha ido ampliando su campo de trabajo sobre todo en el área de rehabilitación y gerontología.

En cuanto a la **Psicología y Trabajo Social** están convencidos que no impactara en su desarrollo profesional por ser muy amplio. Los psicólogos se imaginan que el estudio y el tratamiento van a estar relacionados con cuestiones de consumo, gerontología, el ocio al prolongarse la vida, la profundización de la clínica infantil y los problemas asociados a la juventud: dependencia de sustancias y violencia, etc. Como recurso la tecnología resulta imprescindible para descartar problemas biológicos, a veces es necesario derivar y sin ella no sería posible. Sin embargo, algunos piensan que aleja el contacto con los pares y delimita el dialogo, en la carrera se puntualiza el valor de transmitir y comunicarse con el otro. En estas disciplinas se trabaja con presencias reales, y el cuidado tiene que ver con los otros, es en esta relación donde circulan las emociones y el afecto que no son individuales porque involucran a un otro.

Por un lado, los expertos en Inteligencia Artificial explican que serán muy valoradas las actividades blandas de estética, diseño, cuidado, arte y ello requiere de empatía, emoción, lo cual implica un alto nivel de inteligencia emocional necesaria para captar la atención de un niño, de un anciano. Por ello, muchos de los futuros empleos están asociados a la cercanía, el vínculo, la relación interpersonal, condiciones difíciles de programar que les dan la razón a los profesionales de las ciencias blandas. Sin embargo, hoy, se está experimentando también desde la inteligencia artificial con la imitación de la creatividad humana, se compone música, poesía, pintura. Ya se pueden identificar emociones a partir del reconocimiento de la voz, tomar decisiones cuando se le pide analizar antecedentes para un fallo jurídico y superar con mayor precisión quirúrgica cuando se la utiliza en un quirófano (Beliz, 2018).

Por otra parte, el futuro favorece los empleos femeninos (enfermería, terapia, trabajo social, docencia). La revolución digital apunta a una feminización del trabajo, según las investigaciones las mujeres prefieren empleos que involucren personas y cerebros, para los hombres en cambio es indiferente. La tecnología posiciona a las mujeres en mejores condiciones.

Mientras que los estudiantes de **Turismo**, explican que por un lado favorece el campo profesional porque permite conocer mejor los lugares y facilita la gestión para recopilar información sin estar en el lugar ni tener contacto con la gente, pero, por otro lado, Internet destruye el trabajo de las agencias de turismo. En esta área crecerán los empleos de alta calidad en los hoteles, pero las redes y aplicaciones modificaran las ocupaciones que hoy conocemos; ya que la digitalización de la economía alienta relaciones indirectas de freelance y teletrabajo con implicancias muy distintas a las que tenían los empleos que tradicionalmente en el turismo se daban a través de una relación cara a cara entre el agente de turismo y el cliente.

Participación

Cuando se les pregunta acerca de si participan en diferentes instituciones, la mayoría manifiesta no hacerlo, dentro de todo este universo lo que menos atención concita son los partidos políticos,

solo el 15% de los varones y el 10% de las mujeres tiene participación en ellos. Los movimientos sociales alcanzan una mejor valoración, se advierte en las mujeres que dicha relación fue facilitada a raíz del tema del aborto que concita el 43% de adhesiones. Si bien algunas no participan activamente se sienten identificadas con lo que se propone. Entre ellas destacan como de mayor compromiso las estudiantes del área Salud y Psicología. En el caso de los varones el 35% expresa participar en movimientos sociales y, dentro de este grupo, también lo hacen en los centros de estudiantes. Los alumnos que no cursan carreras sociales manifiestan ciertas dificultades para elaborar argumentos de tipo social y político. Algunos tienen una gran desconexión con los espacios organizacionales al interior de la Universidad respecto a los ámbitos de lucha y representatividad política, fueron estos los que más críticas hicieron a los centros de estudiantes.

Son pocos los que se identifican con las movidas urbanas, creen en su utilidad porque surgen de necesidades e intentan visibilizarlas para despertar la conciencia de la gente. En tanto algunos piensan que formar parte de una tribu significa ponerse en contra del otro/a para diferenciarse y eso produce violencia hacia los demás. Una de ellas opina "... se quedaron en el tiempo, hace unos años empezaron a haber menos, fue una moda que no duró mucho, se cambió por otro tipo de espacio, por otro grupo de pertenencia".

Los lugares por los que circulan son tanto públicos como privados, realizan todo tipo de actividades: sociales, culturales, deportivas, etc. Sin excepción utilizan las Tics, no solo para buscar información en general sino también específica a su carrera, contactan amigos, descargan música, películas, etc., compran y venden productos por las plataformas, en el caso de vender son los varones las que las utilizan. Para Barbero (2002) su uso genera *experiencias domésticas y domesticadas*, los jóvenes ejercen su conexión con la sociedad desde su casa, son lo único que usan, se encuentran mucho más replegados sobre sí mismos. Esto genera una forma de expresión, de diversión, información e incluso nuevas formas de encontrarse y desencontrarse con el otro. Las citas se programan a través de Internet, se milita y se convoca a manifestaciones por Internet, se discute y se pelea en Internet y se margina y discrimina en Internet; pareciera que ese es el único mundo que existe.

Solo la mitad cree que estas nuevas formas de operar destruirán el empleo, "... Instagram es una forma de ofrecer tus productos sin pagar alquiler y cuando más interacción hay, más conocido se hace, lo mismo que Facebook, puedes vender zapatos, ropa, etc., desde tu casa sin tener que pagar empleados o alquiler".

Para el resto, las Tics destruyen algunos empleos, pero crean otros porque pueden establecer conexiones, generar nuevos productos personalizados y prototipos que son lanzados desde plataformas orientadas al consumo, inversión y comercialización con una tendencia fuerte a integrar las demandas de los consumidores e instituciones tanto locales, nacionales e internacionales.

Constatamos que buena parte de su sociabilidad gira en torno a las redes y si bien aceptan que imponen modelos hegemónicos de identificación, no les sucede eso a ellos. Aunque particularmente niegan la influencia de las redes y medios como modelo dominante creen que los jóvenes se rigen por estos, expresan que, "... es impresionante ver como el común de las personas siguen ciegamente lo que hacen algunos pocos. A partir de la masividad que te da Instagram o Twitter, es muy fácil para los influencers que los vean". "...si, impactan en la subjetividad, el mensaje llega a todos en forma masiva, no se sabe que es verdad y quien lo define". "... a través de la comunicación por una pantalla no necesitas sentir empatía por los demás".

Todos manifiestan utilizar las redes sociales e Internet tanto para el ocio, estudio, compras/ventas, etc., toda esa comunicación se orienta a fines concretos. Sin embargo, no dejan de participar en diversos espacios en que se proponen fines sociales. Podemos decir a partir de sus respuestas que se encuadran dentro de la conceptualización que hace Barbero (2002: pp. 3) en lo que respecta a las nuevas tecnologías y en cómo han cambiado las formas de relacionarse con los demás:

"... Los jóvenes tienen empatía con la cultura tecnológica que va de la información recibida por los adolescentes en su relación con la televisión a la facilidad para entrar y manejarse en la complicidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y reflexiva: es en sus relatos e imágenes, fragmentaciones, en sus sonoridades y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Estamos ante la formación de comunidades que responden a otras formas de percibir y narrar la identidad y conformar sus identidades con temporalidades más largas y más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, y de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos".

Diversidades

El 92% de las mujeres manifiesta que en su facultad se respetan las diversidades sexuales, el resto opina que no o medianamente y depende de la facultad, mientras que el porcentaje desciende al 86% en los varones. Una de ellas acota "...que se trate y se haya aceptado el uso del lenguaje inclusivo, la participación de las personas de género no binario en el Centro de Estudiantes y también se respete y ayude a los discapacitados, da cuenta que la aceptación de la diversidad está muy presente". "... las diversidades sexuales es algo que se va construyendo gradualmente, se va respetando cada día más".

Cuando se les pregunta si en su escuela se trabajó el ESI (Educación Sexual Integral), nos interesa conocer si fue abordado desde propuestas que incorporan contenidos interdisciplinarios. Patierno y Pierín (2017) señalan que antes de la sanción de la ley (2006), las clases vinculadas a esta temática se asociaban al saber médico. Este recorte de saberes sumado al tabú cultural dejó como

resultado un vacío de contenidos relevantes para los jóvenes que transitaban los diferentes niveles educativos, los cuales se abordaron históricamente solo desde los programas de Ciencias Naturales y Biología. Con la ley, el Estado formaliza un nuevo enfoque que incluye contenidos con sus respectivas adecuaciones dirigido a todos los niveles y asignaturas. A partir del diseño curricular Biología y Construcción de la Ciudadanía tienen una fuerte relación y están en concordancia con lo que establece la Ley de Educación Sexual Integral. Dichos saberes médicos/biológicos articulan la sexualidad a dimensiones históricas, políticas, sociales, culturales y subjetivas y, a través de una diversidad temática se la interpreta como una construcción socio histórica.

Dentro de nuestra muestra al 57% de las mujeres y al 60% de los varones no se les dictó el ESI. El resto que contestó positivamente dice que tuvieron pocos encuentros de una hora y solo el 33% tuvo talleres que fueron un poco más prolongados. Sin excepción señalan que la orientación fue eminentemente biológica, solo una estudiante procedente de una escuela de Chubut hizo un taller donde se articuló el arte con los contenidos específicos del ESI. Cabe aclarar que el 80% de los que lo tuvieron proceden de la educación pública. Imperó una concepción heteronormativa, según un encuestada "... era lo justo y necesario para que nadie viniera a decir nosotros no te lo enseñamos, era de manual, aprendí más en la Página de Instagram, -Gineconline-. No te daban la confianza para poder preguntar y contar cosas, al haber varones te reprimías más". "... se trataban hechos cotidianos, la perspectiva era en parte la experiencia personal. Las enfermedades posibles sin protección".

En el caso de las escuelas religiosas, "... cuando se planteaba algún tema controvertido que rondaba sobre lo sexual, te decían eso es personal". "... si se abordaba algo polémico era porque lo traían los alumnos, no venía por parte de los profesores". "... en la materia Salud y Adolescencia contestaban preguntas de un manual acerca de los métodos anticonceptivos y su efectividad, cada uno tenía escalas definidas a partir de su eficiencia. No se analizaban otras opciones al preservativo u otras variantes que implicaran casos problemáticos. Los docentes no eran capaces de involucrarse con esos temas, se los afrontaba con sesgos negativos. Solo la prevención vacía a través de lecturas, la sexualidad era un tabú". "...se hacía uso de imágenes chocantes para generar trauma o rechazo".

Por lo demostrado en otros estudios y por lo dicho por nuestros encuestadas/os el ESI no se aplicó de manera clara y explícita por las instituciones y los docentes. Para Patierno y Perin (2017: 2) "...existe discrepancia entre los objetivos de la ley y su aplicación. Tanto su indefinición, como su imprecisión teórica dan cuenta de un espacio susceptible de interpretaciones ambiguas y precarias". Si hacemos una correlación con el Marco General de la Política Curricular de la DGE, vemos que a *diferencia de lo que se plantea, la educación sexual se encuentra reducida a brindar información* preventiva de embarazos e infecciones de transmisión sexual. No existe un espacio para el conocimiento del propio cuerpo, para la comprensión y vivencia de la sexualidad como

práctica humana. Nuestros entrevistados/os aprendieron buscando información, lo que se les dio no se corresponde con los propósitos del ESI, nunca se trabajó con cuestiones de lo que significa el consentimiento o el control sobre el propio cuerpo.

Al indagar si en su escuela se había abordado los derechos reproductivos como derechos humanos, solo el 20% respondió afirmativamente, pero adujo que no se lo había hecho en relación a problemáticas actuales. Derechos que están incluidos en el Diseño Curricular (Modulo 3), y cuyos contenidos en Salud y Adolescencia se proponen desde la prevención de la salud haciendo alusión al Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, y donde se considera a la sexualidad como un derecho inherente a todos, así como también en Construcción de la Ciudadanía en que se aporta información y se lo vincula con el ejercicio de la misma.

En el caso de las escuelas que pusieron en marcha el ESI, no se optó por una propuesta pedagógica orientada a los derechos reproductivos, las que lo implementaron no lo hicieron en forma articulada, porque al renunciar al ESI como propuesta global se terminó cayendo en una perspectiva orientada a lo biológico. No se lo entendió a partir de la *aceptación del otro sino solo con el cuidado que debía tenerse acerca del otro*, ello obedeció a la parcialidad con lo que se lo interpretó.

En relación al aborto, el 35% lo habló en su escuela porque ellos mismos lo plantearon, pero no se le dio un tratamiento específico y solo se conversaba ocasionalmente. Conocen la ley de Interrupción Voluntaria de Embarazo (IVE) no por la escuela sino porque buscaron información en las redes o por medio de amigos, el 53% de las mujeres y el 40% de los varones. Están de acuerdo con el aborto seguro el 90% de las mujeres y 65% de los varones, el resto no contesta. El 47% de las mujeres y el 24% de los varones han participado en las marchas a favor del aborto. Este tema las acercó al feminismo y a la problemática de los derechos de las mujeres. "... cuando se hablaba de aborto se lo hacía para las mujeres, nunca lo enfocaban desde la relación entre cuerpo, legislación y clases sociales y la responsabilidad de los varones".

Con respecto a si se había trabajado en la escuela la violencia desde la perspectiva de género, el 17% de las mujeres y el 10% de los varones contestaron positivamente. Está de más decir que el grueso de estos alumnos procede de escuelas públicas. El tema de la diversidad sexual podía ser hablado si se presentaba alguna situación que involucraba a alumnos. Uno de ellos comenta "... fue abordado porque en su curso había alumnos homosexuales que eran discriminados y sufrían bullying". Pero otro avanza más y manifiesta "... si conté mi experiencia personal en un taller de violencia: fui abusado por mi papá biológico, hecho que fue justificado como un acto de amor y que terminó judicializado; por lo cual decidí mostrarme fuerte y dar mi ejemplo para contribuir a la concientización".

A pesar de todas estas respuestas caen en la contradicción cuando se les pregunta si en su carrera tendría que dictarse una materia específica que diera cuenta de la perspectiva de género,

respondiendo sin excepción negativamente, sostienen que solamente debería darse en las facultades que forman a los futuros docentes.

A modo de cierre

Si bien algunas profesiones no podrán ser sustituidas ninguno de nuestros encuestados/as se plantea a nivel global que pasara con el trabajo y sus trabajadores. Creen en los valores meritocráticos y en la capacitación para posicionarse y mantenerse en el mercado laboral. Son optimistas, la tecnología complementa el trabajo humano y aumenta la productividad. No se preguntan cuáles serán las consecuencias de la 4ta revolución tecnológica con respecto a la equidad, el bienestar y el futuro. Si la tecnología desplaza al trabajo, cuáles serán los mecanismos de redistribución para los que no trabajan. Tampoco aluden a la participación del Estado en este nuevo escenario, se calcula que 5 de los 7 trabajos del futuro que todavía no existen tendrán una alta rotación y cooperación entre robots y algoritmos. La gran mayoría no comprende del todo de que se trata la inteligencia artificial y porque se hizo tan poderosa, solo la relacionan con la concentración y procesamiento de la información.

Predomina en su discurso la valorización del esfuerzo que termina naturalizando la deserción que se produce en la escuela media, es decir, quien queda adentro y quien queda afuera. Asumen que son ellos los que debieron adoptar a la institución, ninguno pasó por escuelas nuevas y modernas, apalancadas en tecnologías que enseñan a aprender sobre la base de resolución de problemas. Para algunos permanecer depende del esfuerzo y no de la apropiación desigual de los capitales culturales y sociales. La meritocracia sigue operando como categoría organizadora de la percepción de lo que implica ser estudiante y en función de ello quienes pueden pertenecer y quienes quedan excluidos del sistema.

Con respecto al ESI, las opiniones negativas fueron contundentes lo que le da la razón a Patiermo y Perín (2017: 3), cuando señalan que "... el Estado ha asumido a través de documentos complementarios a los diseños curriculares que los mismos escritos se transformaran automáticamente en prácticas. Que se abolirán los tabús asociados a debates vigentes como el género, la iniciación sexual, el embarazo adolescente, el aborto, el abuso sexual y la violencia en los noviazgos". Por las experiencias recogidas se requiere de proyectos transversales que involucren buena parte de las asignaturas como así también el compromiso y capacitación por parte de los docentes. Quizás lo que no se entiende de la ESI es que como programa se propone ciertos propósitos que interpelan a: como se viven algunas emociones, como se acompaña esa construcción de subjetividades por las cuales transitan los adolescentes, como se trabaja con la diversidad, como se piensa lo que me pasa a mi frente a las diferencias, como se respeta y se convive con las miradas distintas, como se valora la afectividad (Maltz, 2017).

El tema del aborto disparó el abordaje de problemáticas sociales y de los derechos de las mujeres. El haber entrado en la agenda tan fuertemente el año anterior las acercó a muchas/os a considerarlo como un tema de salud pública, que, entre otras cosas, implica la muerte de las mujeres pobres. De no haberse producido este debate probablemente hubiera sido menos contundente la crítica a la educación sexual recibida en sus escuelas. Pero, por otra parte, les permitió comprender que si bien existen derechos desde lo enunciativos no se ejercen en la realidad, las que las priva también a ellas/os de su ejercicio.

Quizás más que dar respuestas hay que abrir preguntas como: ¿Qué pasará con estos futuros profesionales y sus profesiones?, ¿Qué opinaran cuando ya estén egresando y se acerque su ingreso al mercado laboral, si estarán tan conformes como ahora de la educación recibida por parte de su facultad? y ¿Cómo se posicionaran ante la tecnología?

Pero quizás la pregunta más global es la que se plantea Beliz cuando expresa: ¿De qué manera vamos incorporar la inteligencia artificial en los sectores estratégicos agregando valor? y ¿Cómo se deberán articular la Universidad y el Estado para convertirse en un sistema de redes neuronales dinámicas y creativas?

Si bien consideramos que los jóvenes no son un grupo homogéneo y están atravesados por la clase social, el género, experiencias escolares e historias de vida, encontramos en ellos representaciones comunes, tales como:

- Una baja apreciación de la escuela media;
- Una falta de conciencia respecto de haber sido participes de una reforma educativa;
- Un optimismo que no cuestiona a la tecnología y que solo argumenta acerca de sus posibilidades y limitaciones desde lo individual, sin pensar en las consecuencias sociales si no se articulan con políticas públicas que puedan contrarrestar dicho impacto, en una sociedad donde el post trabajo se vislumbra como una condición hegemónica;
- Una falta de creencia y participación activa en la política y los partidos políticos como medio de transformación social, y - por el contrario -;
- Un involucramiento activo/pasivo sobre temas como el aborto; y finalmente;
- Un modelo de sociabilidad atravesado en forma contundente por las redes sociales.

A partir de los resultados obtenidos y bajo los imperativos que hoy nos plantea la 4ta Revolución Tecnológica nos preguntamos **¿Cómo formar a los sujetos para el futuro?**

Referencias bibliográficas

- Barbero, J. (2002) *Jóvenes: comunicación e identidad*. En Revista de Cultura: Pensar Iberoamérica. OEA, OEI.
- Beliz, G. (2018) *Las Cinco Revoluciones de la Inteligencia Artificial en América Latina*. Revista Integración y Comercio N° 44. BID, INTAL.

- Levy Yeyati, E. (2018) *Después del Trabajo*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Maltz, L. (2017) *Educación Sexual Integral. Una oportunidad para la ternura*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Reguillo, R. (2012) *Culturas Juveniles*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Patiermo, N. y Perín, G. (2017) *Análisis de la vigencia y aplicación de la ley de educación sexual integral a diez años de su sanción*. En Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XIV, Nº 14.
- Vinet, S. (2019) *Informe de demandas de capacidades 2020*. Clarín, 10 de diciembre de 2019.

Notas

¹ Irene Bucci es Licenciada en Sociología recibida de la UNMDP, Mg. en Ciencias Sociales –Flacso. Especialista en Nuevas Infancias y Adolescencias -UNSAM. Profesora Adjunta de la UNMDP en la cátedra Sistema educativa y Curriculum de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. irenebucci55@gmail.com

² Juan José Escujuri es Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (FH) y del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de esta universidad. Integra el Grupo de Investigaciones en Historia, Política y Gestión de la Educación del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y miembro del Grupo por la Integración Latinoamericana (GR.IN.LA) de la FH-UNMDP. escujuri1@hotmail.com



La mosaquista Cecilia Laboureau junto a Giuli colocando la Señal de Orgullo con la Bandera No Binaria en la rotonda del Monumento a San Martín

Fotografía: Camila Rodríguez Carbon

Pensar desde el Biopoder: aportes de Foucault y Deleuze a la investigación en educación
Thinking from the Biopower: Foucault and Deleuze contributions to education research

Gabriela Casenave¹

Resumen

El presente trabajo busca proyectar –haciendo hincapié en el concepto de biopoder- algunas líneas para pensar la investigación en el campo de lo educativo. A tal fin, servirán como insumos los relevamientos realizados en el marco de un Proyecto de Investigación que hace foco en el análisis de los sentidos y estrategias con los que los sujetos que conforman el sistema educativo formal de nivel secundario hacen frente al mandato de inclusión en el marco de la obligatoriedad. Se parte, así, de la concepción de los vínculos educativos como relaciones de poder que no sólo reproducen dinámicas o conductas establecidas con anterioridad sino que producen modos particulares de ser y estar en la escuela. El biopoder toma a la vida biológica de los individuos como su objeto y, aunque se ejerce sobre ellos en tanto especie, comprende tanto a la disciplina como a la biopolítica. La primera enfocada en los cuerpos individuales, y la segunda (propia de las sociedades de control) en la población. La escuela actual, según se planteará aquí, se debate en una tensión entre estas dos lógicas de ejercicio del poder, y de esto dan cuenta las prácticas cotidianas que se observan en las escuelas secundarias.

Palabras Clave: Investigación en educación; biopoder; escuela secundaria; prácticas

Abstract

This paper seeks to project - with emphasis on the concept of BioPower- some lines to think about the research in the field of education. To this end, they will serve as inputs the surveys carried out in the framework of a research project that focuses on the analysis of the senses and strategies with which the subjects that make up the formal education system of secondary level face the inclusion mandate in the framework of the obligation. It is, thus, the conception of educational ties as relations of power that not only reproduce dynamics or conduct established before hand but that produce particular being and being in school modes. BioPower takes the biological life of individuals as its object and, although it is exerted on them in both species, includes both the discipline and biopolitics. The first focused on the individual bodies, and the second (typical of the societies of control) in the population. The current school discussed in a tension between these two logics of exercise of power, and this show everyday practices observed in secondary schools.

Keywords: research in education; biopower; high school; practices

Recepción: 01/12/2021

Evaluación 1: 16/02/2022

Evaluación 2: 21/04/2022

Aceptación: 09/5/2022

Introducción

El objetivo que se plantea el presente trabajo es el de proyectar –haciendo hincapié en el concepto de biopoder- algunas líneas para pensar la investigación en el campo de lo educativo.

Para ello, servirán como insumos los relevamientos realizados en el marco de un Proyecto del Núcleo de Investigación¹ del que formo parte. Dicho Núcleo desarrolla sus investigaciones en escuela secundaria y desde el año 2015 a la actualidad explora las transformaciones en el sentido de educar que se manifiestan en las prácticas de los sujetos en el marco de instituciones que componen la actual educación secundaria obligatoria, bajo el mandato de inclusión social. Las referencias que se presentan aquí surgen del relevamiento realizado en el período 2018-2019. El foco de las indagaciones está depositado en el análisis de los sentidos y estrategias con los que los sujetos que conforman el sistema educativo formal de nivel secundario hacen frente al mandato de inclusión en el marco de la obligatoriedad. En relación con ello, se desarrollarán ciertos aportes que la lectura de Foucault y Deleuze pueden hacer al momento de pensar la realidad escolar.

En primer lugar, es preciso establecer que los vínculos educativos son relaciones de poder, pero entendidas en el sentido foucaultiano, en tanto relaciones que se dan sobre sujetos libres, ya que de lo contrario se trataría de relaciones de dominación. A partir de este punto es posible proyectar que las relaciones de poder en educación *producen* modos de ser y estar en la escuela, y no sólo reproducen dinámicas o conductas establecidas con anterioridad. En términos de Foucault “este poder (...) no se aplica pura y simplemente como una obligación o una prohibición, a quienes ‘no lo tienen’; los invade, pasa por ellos y a través de ellos” (2008, 34).

A partir de esta visión, puede presentarse lo que Foucault analiza como formas de conducción de las conductas, en la medida en que el poder se encuentra en el orden del gobierno, y no específicamente de lo que atañe a la administración de los Estados sino en los modos de dirigir la conducta de personas o grupos. En el caso de la educación, se trata del gobierno de los niños, de las comunidades, de sus familias. Gobernar es, desde esta perspectiva, estructurar el campo de acción eventual de otros, trabajar en el orden de lo probable. En este sentido, pensar la gobernabilidad desde el campo de lo educativo permite recuperar los análisis de Popkewitz respecto de las intervenciones en educación en forma de reformas, como modo de establecer pautas de regulación social, ya que “las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo que, a su vez, tiene el potencial para organizar y configurar la identidad individual” (2000, 26). Se analizan, entonces, “todos los mecanismos por los que determinados actores sociales dominan y son dominados por las maniobras de la escolarización” (2000, 26).

¹ La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas, perteneciente al NACT IFIPRACED de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN.

Concebir la multiplicidad de esos mecanismos supone asumir que el poder funciona como red. Es decir que no radica sólo en el Estado sino que se articula en diferentes campos y, éstos son campos de saber-poder: saber que refuerza situaciones de poder y poder que produce saber. Para Foucault “poder y saber se implican directamente el uno al otro; [y] no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder” (2008, 34). Al producir saber, el poder produce verdad, y desde el presente análisis podría decirse que la educación institucionalizada ha funcionado –y continúa funcionando- como dispositivo de saber-poder.

Identidad escolar esquizofrénica

Considerando las conceptualizaciones de Foucault y Deleuze, es posible pensar cómo en el ámbito educativo parecen existir dos escuelas que conviven: una a la que podríamos llamar disciplinaria-residual y otra que aplica los principios de la sociedad de seguridad o control. En este sentido, es importante indicar que, aunque se hable de pasaje, no es para los autores preciso hablar de reemplazo de la disciplina por el control, sino que –recuperando los términos de Veiga-Neto (2013), es una cuestión de énfasis, pero la disciplina no desaparece. La disciplina, según Deleuze, moldea, mientras que los dispositivos de seguridad modulan (1999, 249). Al decir de Foucault “disciplina y seguridad (...) abordan de distinta manera lo que cabe denominar normalización” (2006, 74). Frente a esta perspectiva es que el título de este apartado juega con la patología esquizo (parafraseando a Deleuze y Guattari en *Mil Mesetas* y su análisis del capitalismo), en la medida en que se trata de dos identidades que hacen su aparición indistintamente de acuerdo al acontecimiento a atender, a la situación por afrontar, pero que conviven (Deleuze y Guattari, 2004).

La intención de este trabajo, como se indicó, tiene que ver con poder arrojar líneas para pensar desde las conceptualizaciones de Foucault y Deleuze, y desde el concepto de biopoder fundamentalmente, la investigación en educación. Los desarrollos llevados adelante desde el núcleo de investigación indagan en un contexto escolar de nivel medio o secundario que sostiene el discurso de la inclusión con el trasfondo de la obligatoriedad del nivel. Desde el proyecto mencionado en la introducción se propuso la realización de relevamientos en 5 escuelas del Partido de Olavarría (cuya localidad cabecera se define demográficamente como una ciudad de rango medio, ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires, en Argentina). Las cinco escuelas en las que se localizó la investigación presentan realidades y contextos diversos. En este sentido, fue una decisión metodológica de la indagación el explorar un panorama variopinto de organizaciones educativas, entre las que se cuentan: una escuela secundaria pública tradicional (categoría otorgada a aquellas escuelas que mantienen una trayectoria previa a la sanción de las leyes de educación de los años '93 y 2006), una escuela radicada en el sector rural, una escuela pública de reciente creación (categoría otorgada a las instituciones educativas creadas a partir de la ley 26206 de Educación Nacional), una escuela nacional (gestionada por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) y una escuela de gestión privada confesional.

Vale en este punto realizar un paréntesis para ampliar dos puntos importantes: uno vinculado con los rasgos que históricamente ha tenido (ha ido modificando) el Sistema Educativo Argentino, y otro relacionado con el modo en que desde el proceso de investigación nos aproximamos al análisis del campo, es decir, ciertos criterios metodológicos.

En primer lugar, históricamente el Sistema Educativo Argentino estuvo marcado por la sanción de 3 leyes que fueron hito en la organización del mismo. La primera de ellas, la ley 1420, fue sancionada en 1884, con la finalidad de formar ciudadanos que integraran un Estado en vías de consolidación y respondieran a un ideal de Nación y modelo económico-social determinado. En este contexto, la escuela cumplió la función de homogeneizar y nivelar la población, mediante una ley que estableció que la educación debía ser universal, común, mixta, gratuita, obligatoria, gradual y laica. Haciendo al Estado responsable de la educación pública primaria. Un siglo después, en 1993, se produce de la Ley federal de Educación N° 24.195, enmarcada en la implementación de políticas neoliberales, y el debilitamiento de los lazos a nivel social. La ley Federal de Educación llevó a la descentralización del Sistema Educativo, delegando en las provincias la responsabilidad de mantenerlo. Hubo, asimismo, una fuerte tendencia a la mercantilización educativa, donde se priorizó la educación privada en desmedro de la educación pública y la educación se planteó como un bien social más que como derecho. Por último, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, actualmente vigente, fue sancionada en el año 2006. En su texto se enuncia a la educación y al conocimiento como bien público, derecho personal y social, y medio para el progreso social. En este sentido, se explicita el compromiso de respetar y garantizar la diversidad cultural y se establece un importante foco en el concepto de inclusión social. Por primera vez se incluye la noción de educación más allá del aula, dando cuenta de los vínculos entre los Estados y la sociedad civil y se establece la obligatoriedad del nivel de educación secundaria.

Estos cambios sucedidos en la legislación en materia educativa no se suceden unos a otros sino que en la práctica del cotidiano escolar se yuxtaponen en prácticas novedosas sobre otras que persisten de épocas anteriores. Esta es una variable que no puede dejar de tenerse en cuenta al momento de pensar el recorte de la investigación.

Por ello, en el marco de una diversidad de escuelas secundarias, la intención fue la de explorar los sentidos que se construyen en esta escuela secundaria de carácter obligatoria y, en consonancia con ello, relevar las estrategias de los actores que habitan dicha escuela para significar el cotidiano de su vida en la misma y generar, o no, inscripción social. Al hablar de inscripción social, se hace referencia a una serie de procesos que permitan un posicionamiento de quienes heredan el capital cultural (Frigerio; 2003) respecto del conocimiento. La educación se concibe en este sentido como una acción política de socialización y distribución de la herencia cultural, en la que el colectivo que la recibe es dotado al mismo tiempo de la libertad para decidir sobre la misma, aceptarla, rechazarla, continuarla, modificarla. En este sentido, “es la transmisión de la herencia cultural y la posibilidad de posicionamiento ante la misma la que permite la construcción de subjetividades políticas en los jóvenes, entendidas como inscripciones que les permiten ser partícipes de la vida en común y proyectar nuevas

posibilidades, en tanto sujetos de derecho” (Errobidart, 2015, 43), es decir lograr inscripción social.

Ahora bien, respecto de los criterios metodológicos con los que nos aproximamos a estas búsquedas y al análisis del campo, se adoptó una perspectiva socio-antropológica (Achilli, 2013). Se trata de analizar las prácticas en contexto y los sentidos que los sujetos reconocen en sus acciones, tomando como universo a las escuelas del nivel secundario públicas del partido de Olavarría. Se considerarán así mismo los programas y acciones educativas diseñados para sostener la escolaridad de los jóvenes.

Para relevar dichas prácticas se aplicaron como instrumentos: entrevistas en profundidad y no estructuradas a estudiantes, docentes, directivos de escuelas y programas seleccionados; entrevistas semiestructuradas o dirigidas; observación participante, interactiva y grupos focales o entrevistas grupales. Los aprendizajes y el currículum oculto fueron relevados realizando registros escolares de diferentes situaciones y registros de clases que se complementaron con el análisis de planificaciones y programas escolares y las ya mencionadas entrevistas a los actores. De este modo, el discurso de los actores es confrontado con sus prácticas y con documentos oficiales e institucionales. Se recurrió, asimismo, al trabajo con otras fuentes que proveyeron información secundaria, en especial estadísticas nacionales, provinciales y municipales.

Recuperando, indicado esto, el análisis propuesto, es preciso indicar cómo, para Foucault y Deleuze, con el pasaje de la sociedad disciplinaria a la postdisciplinaria (de seguridad o control) cambian las relaciones tanto respecto del poder, como del sujeto y de propio sistema capitalismo. Esto, no pretende, sin embargo, generar una teoría totalizadora que resulte explicativa de la sociedad sino pensar las categorías desde la metáfora de una caja de herramientas. En este sentido, es que se considera un aporte sustancial de los autores el desafío de pensar desde los acontecimientos y el modo en que estos interactúan, podría decirse, en las dinámicas de poder, con los sujetos y con los principios rectores del modelo capitalista.

Vigilando y castigando

El biopoder para Foucault puede definirse como el “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (2006, 15). El biopoder toma a la vida biológica de los individuos como su objeto y, aunque se ejerce sobre ellos en tanto especie, comprende tanto a la disciplina como a la biopolítica. La primera enfocada en los cuerpos individuales, y la segunda (propia de las sociedades de control) en la población (como conjunto de gente ligada a un medio pero no en su calidad de sujetos de derecho).

La educación escolarizada –concebida en la Modernidad- conserva en la actualidad ciertos rasgos ontológicos que la definieran como institución disciplinaria.

La disciplina, en este sentido, se encarga de definir

cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’ (Foucault, 2008, 141-142).

La educación escolarizada, y la escuela secundaria particularmente, mantiene mecanismos para el control de los cuerpos que van desde el ordenamiento espacial hasta la marcación de los tiempos para la realización de las tareas. Interviene, en este sentido, sobre el cuerpo de cada joven, respondiendo al principio por el cual “la disciplina (...) individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones” (Foucault, 2008, 150). La escuela secundaria (al igual que los niveles que la preceden) divide a los estudiantes basada en el criterio biológico de su edad, y los ubica en espacios compartimentados, cerrados, en los que se imparten conocimientos organizados disciplinariamente y jerarquizados también de acuerdo a niveles de edad. Esta distribución según los rangos o los grados tiene como doble papel “señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes; pero castigar y recompensar” (Foucault 2008,187).

Se avanzan casilleros –como en el *juego de la oca*- en la medida en que se crece en términos biológicos. Claramente, entonces, la disciplina fabrica en este caso individuos a los que se da el nombre de estudiantes o alumnos.

Del mismo modo, los tres elementos por los que opera la disciplina, que son la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, siguen manteniéndose como norma en la escuela secundaria. Aún cuando se enfatice en formatos diversos (como se verá más adelante), en algunas de las escuelas investigadas se conservan dinámicas como la vigilancia de los estudiantes de los años superiores hacia los recién llegados al nivel (a modo de ayudantes de preceptoría, por ejemplo), se mantiene el principio de premio y castigo, vinculando el rendimiento académico con las actividades recreativas o de interés de los estudiantes (como sostener el permiso para realizar un festejo del día del estudiante a las notas obtenidas por los estudiantes en el trimestre), y se sostiene la recurrencia al examen como modo de medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Administración de la vida: la escolar y más

Ahora bien, la recurrencia a los mecanismos disciplinarios propios de la educación escolarizada se encuentra en la actualidad en tensión con el ejercicio de la biopolítica. Al hablar de biopolítica se piensa en “lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 2008,85). Desde la biopolítica no se piensa ya en los cuerpos individuales sino en el concepto de población, el cual supone la multiplicidad de cuerpos. La biopolítica

opera, así, a la vez en todos y en cada uno de los cuerpos, y lo hace a través del establecimiento de estadísticas.

En el caso de la educación secundaria, se ve claramente esta perspectiva aplicada a las juventudes. Los jóvenes son foco y sujeto de políticas que los convierten en estadísticas escolares (de repitencia, de abandono, de desfase respecto de los objetivos dispuestos para su edad o grado, por ejemplo) y sociales (de drogadicción, embarazo, ingreso al mundo del trabajo, etc). En este sentido, continuando con la recuperación del planteo de los autores, la racionalidad que se aplica es la económica, reflejada en el análisis de costos. En educación secundaria se puede tomar como caso –observado en el marco de la investigación referenciada aquí– cómo para el sistema educativo y el Estado como garante del derecho a la educación, parece resultar menos costoso mantener a los jóvenes ‘boyando’ en el nivel por años, que la generación de profesionales desempleados o –como correlato– la necesidad de construir políticas de empleabilidad. De aquí la recurrencia al discurso de la inclusión y la obligatoriedad del nivel.

Por otro lado, si se hace foco en el desfinanciamiento educativo actual, también podría pensarse que resulta menos costoso lidiar con el delito mediante la represión que mediante la educación. La biopolítica se ejerce en el marco de la llamada sociedad de control o seguridad, la cual –teniendo como marco al neoliberalismo– se caracteriza por dejar de pedirle a la sociedad que cuide a los individuos de determinados riesgos (como lo hacían las instituciones modernas disciplinarias) y buscar que cada individuo se haga cargo de sus propios riesgos. La figura que comienza a primar es la del sujeto-máquina y el sujeto-empresa.

Es en este punto interesante puntualizar dos cuestiones. En primer lugar, el hecho de que una ‘sociedad empresa’, compuesta por ‘sujetos empresa’ no se lleva mal con la diferencia. En este sentido, en la escuela secundaria se valora la diversidad de las juventudes, incluso se incentiva como modo de fomento de la libertad de los estudiantes. Desde el análisis de Foucault y Deleuze podríamos no obstante observar que, como correlato de este ‘hacé lo que quieras’ o ‘sé quien quieras ser’, aparece la inscripción necesaria en alguna estadística.

Esto nos conecta, asimismo, con el concepto de libertad que propone la sociedad de control. Para Deleuze se trata de una idea de control *al aire libre*, la cual si bien genera nuevas libertades también acarrea nuevas sujeciones. Para la sociedad de control o seguridad, como se dijo antes, somos datos, y la “formidable extensión de los procedimientos de control, coacción y coerción (...) van a constituir la contrapartida y el contrapeso de las libertades” (Foucault, 2010, 87).

En segundo lugar, pensar en la figura del sujeto como empresa invita a concebir la educación como inversión y, en este sentido, se vincula con la teoría del capital humano. Desde esta perspectiva la economía se presenta como la ciencia del capital humano que tiene bienes finitos para distribuir entre gastos incompatibles entre sí. Cada individuo cuenta, en este contexto, con un capital (con elementos genéticos y otros adquiridos), y debe funcionar como una unidad-empresa. Por ello la educación aparece más bien como una *inversión educativa*, que lleva a preguntarse acerca de los elementos del entorno del sujeto/estudiante que van a

producir capital humano. En el caso de la escuela secundaria, para muchos –y de acuerdo al momento histórico-político- puede tratarse de una inversión para la formación profesional o para la ubicación en un espacio laboral futuro, por ejemplo.

Mucho de lo observado en la escuela secundaria sigue siendo pensado en términos de capital humano, aún desde el mundo adulto, donde se considera la actividad docente también como un modo de invertir o apostar a la generación futura.

La escuela misma, puede pensarse, desde esta perspectiva, como un módulo-empresa, donde, al decir de Deleuze (1999, 250) “igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa”.

Convivir en la dualidad

Como ya se indicó anteriormente, es importante observar que para los aportes de Deleuze y Foucault no se trata de plantear el total reemplazo de la disciplina por el control biopolítico sino concebir a ambos como mecanismos del biopoder, que se enfatizan en determinados acontecimientos históricos.

Vale plantear, no obstante, ciertas diferencias entre ambas lógicas para observarlas en la realidad (educativa, en este caso). La disciplina es centrípeta, circunscripta a un espacio al cual su poder se limita. Los dispositivos de seguridad, por su parte, son centrífugos, y permiten el desarrollo de circuitos cada vez más grandes. Esto en la escuela secundaria inclusiva puede verse con claridad en la implicancia que a partir de los lineamientos de la política educativa han cobrado las organizaciones barriales, ciertos programas sociales, etc, en la educación como modo de garantizar la inclusión de los sujetos. La propia Ley de Educación Nacional (LEN 26206/06) explicita la necesaria articulación entre la escuela y las organizaciones que la circundan y por las que los estudiantes también circulan.

Esto, en términos de concepción del poder, nos retrotrae a la idea inicial de pensar al poder con funcionamiento de red, no depositado sólo en el Estado y sin una marcación tajante respecto de quienes obedecen y quienes mandan.

Por otro lado, a diferencia de las disciplinas que siguen al individuo a todo momento (en la escuela secundaria puede pensarse en los legajos individuales o en los registros de asistencia por horas) el dispositivo de control “hace uso de un ordenador que descubre y orienta la posición de cada individuo: no se trata de detener el movimiento, sino de seguirlo a cada momento” (Antonelli, 2013, 50). En este sentido puede pensarse el rol que en la actualidad (y en la institución escolar en particular) adquieren los dispositivos tecnológicos para el control social. En la escuela secundaria se viene planteando un mundo paralelo y a la vez implicado en las dinámicas escolares que habita en las redes sociales virtuales en las que los estudiantes también ‘viven’. Ellas permiten avalar este seguimiento constante al que se hacía referencia y, a la vez, esta idea de sujetos como datos, traducibles a estadísticas.

A su vez, en relación con lo antedicho, a diferencia de las instituciones disciplinarias, donde el pasaje de una a otra implicaba el aprendizaje de nuevas normas y modos de ser sujetos, “el control es un régimen en el que nunca se termina con nada” (Antonelli, 2013, 50).

Ahora bien, como se dijo al inicio, el poder disciplinar se articula con la biopolítica como en la “imagen de la bisagra” (Veiga-Neto, 2013), ya que el individuo que en el primero se encuentra solo y destacado, en el segundo está junto a la población como parte de un conjunto, pero existen rasgos de ambos modos de ejercer el poder que conviven.

Disciplina y control en las escuelas de Olavarría

De acuerdo a lo propuesto en estas páginas, que consiste en rescatar aportes de Foucault y Deleuze para la investigación en educación, resulta relevante destacar el rol de la educación como articuladora del “poder disciplinario sobre los individuos con el biopoder, los dispositivos de normalización y seguridad de las poblaciones” (Veiga-Neto, 2013, 10). La educación está funcionando como un nexo. Y en lo que respecta a los resultados de la investigación en escuelas secundarias con características diversas de la ciudad de Olavarría, esto puede observarse, ya que en la realidad cotidiana se conjugan acciones tendientes a mantener la lógica disciplinaria residual con otras que se proyectan desde las políticas de control de los cuerpos a nivel poblacional, como es el caso de la articulación con organizaciones que se ocupen de problemáticas consideradas ‘juveniles’, como pueden ser la drogadicción o el embarazo adolescente.

En los casos analizados, la escuela secundaria pública tradicional y la pública de reciente creación son quienes manifiestan (en las prácticas, pero también en los discursos), una mayor adecuación a todo lo que se prescribe desde el nivel de la política educativa. En este sentido, se visualiza el ingreso de la población escolar a estadísticas que los agrupan (y a la vez los segregan) en tanto que miembros, ya no sólo del colectivo ‘estudiantes’, sino del de los jóvenes. Los programas sociales promovidos por el Estado y los lineamientos educativos se reproducen en las instituciones escolares y se aplican a la población estudiantil. En el caso de la institución de reciente creación, un Proyecto de Radio Escolar Comunitaria define a su Escuela como una “institución de gestión social que funciona como un espacio de inclusión social, barrial, comprometida con los derechos de los ciudadanos (...) una organización democrática libre, no discriminatoria y pluralista que prioriza los sectores más vulnerables (...) a través de proyectos innovadores”. En línea como esto, el equipo de gestión de la escuela presenta su estilo institucional como “de ‘impronta comunitaria’, promovida a través de la participación de diferentes sectores y organizaciones de la sociedad civil”.

La escuela estatal a la que catalogamos como tradicional, permite ver en los discursos de su equipo de gestión el vínculo de la institución con otras organizaciones encargadas de regular las prácticas de la población juvenil: “Estamos usando un ratito de la tarde para los Planes de Mejora que son los profesores que trabajan con los chicos en contraturno y educación física que lo tenemos en Racing es la opción que queda en el contraturno”; “sí, sí, todos recibieron la computadora, excepto primero, a todos le llego. Ya en años superiores no las tienen, a algunos

se les han roto, ya no funcionan. También se empezó a avanzar en eso, costo... cuesta bastante, pero se ha logrado”.

Del mismo modo, se visualiza una preocupación por el control institucional interno de los estudiantes: “Hay un tema de papeles de alumnos y de trayectoria administrativa que es muy complicado. Hemos pasado lo más difícil, porque hemos tenido y arreglado muchas situaciones” (L, directora).

En el caso de la escuela radicada en el sector rural, sus prácticas se encuentran marcadas por la relación con su contexto, y en relación con ello prima la búsqueda del mantenimiento de un modo tradicional de ‘hacer las cosas’, lo cual incluye a la enseñanza. La llegada tardía de los avances en materia tecnológica, el reducido número de estudiantes que asisten a la institución y sus prácticas laborales son algunos de los elementos que refuerzan esta postura. En el hacer cotidiano de la escuela rural se observa un conocimiento y preocupación por la dimensión individual de los estudiantes y su historia, y como correlato de esto, una laxitud en la aplicación de las normas. No obstante, los límites se marcan también en relación a los sujetos individuales, como se ve en este fragmento recuperado de una charla con la preceptora de la escuela:

Los chicos el otro día me peleaban ‘nunca nos deja usted sin tarea, siempre nos quiere meter adentro del salón’. Y les digo ‘hay unas cuestiones de convivencia, yo porque soy madre y porque traigo a mi hijo a la escuela para que aprenda, no para que vaya a patear con la pelota dos horas’. Entonces, primero me peleo por eso con los más chiquititos que son los que más me reclaman. Después, les digo “porque ustedes tienen que tener una continuidad y yo estoy a cargo”. Aprovechemos este tiempo de una manera rica para todos. Para que el papá vea que hizo el sacrificio pero que fue de alguna manera reconocido ese sacrificio (...) Vos acá [en referencia a la escuela] no tenés problemas de disciplina.

En el caso de la escuela de gestión privada confesional, se ve un mayor grado de permanencia en la lógica disciplinar, con prácticas marcadas por la sujeción a las normas que regulan los comportamientos individuales de los sujetos. Como ejemplo se incluye un relato del director de la escuela respecto de su relación con los estudiantes y sus padres:

Yo como director tengo una postura, no tolero que un padre me venga con un planteo adolescente, se los digo de entrada. En las reuniones les digo: “acá nos manejamos como adultos” y por ejemplo, en las reuniones de entrega de boletines yo doy la palabra para que se hable, por supuesto, y que se converse si hay alguna problemática (porque la puede haber, nos podemos equivocar) y si se detecta, el manejo debe ser un manejo serio. (...) Pero las reglas las pongo yo y si no están de acuerdo con las reglas de nuestra escuela siempre les digo que existen instituciones educativas que ofrecen un servicio educativo superior al nuestro, que busquen el que colme sus expectativas. (...) Somos los adultos que estamos corridos, que cuesta poner límites y acá los tienen. Yo a los chicos les digo que quiero que ellos sean libres, pero deben ser responsables, es decir, yo no estoy detrás de las cortinas para ver a quién puedo sancionar, pero el que hace algo tiene que responder, sino no lo hagas. (...) Porque nosotros aplicamos el régimen académico, vos no podés usar tus criterios, no. Usamos el régimen.

Esto no quiere decir que las regulaciones sobre las poblaciones propias de la biopolítica no ingresen en la institución a través de las políticas educativas, por ejemplo, pero sí que prevalece una vigilancia sobre los cuerpos individuales, el examen de las conductas y la sanción, las cuales se manifiestan en términos de ‘cuidado’ de los otros.

En la escuela nacional dependiente de la universidad, finalmente, se observa que las intervenciones sobre los sujetos se fundamentan en una demanda propia de los intereses estudiantiles. Dicho discurso se sustenta también en el principio de autonomía de la universidad. Así, todo abordaje de temáticas o articulación interinstitucional parece fundamentarse en un diagnóstico previo de las necesidades de los estudiantes.

Más allá de las diferencias en las prácticas observadas en las escuelas en el marco de la investigación, se puede visualizar cómo las instituciones educativas han sido y siguen siendo instrumentos de biopoder. En relación con esto, Veiga-Neto al pensar la biopolítica en la educación indica que “mientras que las disciplinas exigen instituciones donde actuar, la regulación de las poblaciones exige políticas que organicen sus acciones” (2013,11). La escuela ha funcionado, en este sentido, tanto como institución actuante de la disciplina como foco de las políticas sobre las poblaciones. La escuela se presenta así como el “locus en el que las nuevas tecnologías individualizantes –que promueven la subjetivación- se afinan con las nuevas tecnologías que se dan en el plano de la población. Y en la medida en que esta institución se va tornando universal y obligatoria, disemina y refuerza aquella articulación” (Veiga-Neto, 2013, 17).

Posibilidad de pensar desde el modelo rizomático

En el texto *Mil Mesetas*, Deleuze introduce –junto a Guattari- la idea del método o pensamiento rizomático. Esto es, a imagen de un rizoma o tallo subterráneo con varias yemas que crece de forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos de sus nudos. Los rizomas crecen indefinidamente y cada año producen nuevos brotes. Así, el pensamiento rizomático puede ir puntualizando en ciertos nodos pero considerando una interconexión entre los elementos que hace que no haya puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz sino sólo líneas (Deleuze y Guattari, 2004). La idea de rizoma aparece como un aporte interesante para, a partir del análisis realizado previamente, proyectar acciones en el campo de lo educativo.

El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Lo que está en juego en el rizoma es una relación muy distinta de la relación arborescente, y supone todo tipo de *devenires* (Deleuze y Guattari, 2004, 25).

Esta idea de devenir, de posibilidad abierta, resulta un baluarte a la hora de realizar investigación en educación, y considerando, como se planteó, que ésta se halla precisamente en el devenir entre identidades diversas, que la llevan en ocasiones a ser institución disciplinaria, en otros casos mecanismo de la biopolítica, y siempre instrumento de biopoder. En

concordancia con lo planteado por Deleuze, Dave Cormier avanza en su propuesta de una educación rizomática.

Tanto Foucault como Deleuze consideraron que el poder es del orden del ejercicio, y como no existen posiciones ni sujetos fijos desde donde se ostente, siempre puede acarrear cierta resistencia. En el caso de la institución escolar, ésta se constituye en dispositivo encargado de educar y *reproducir* “la cultura de un grupo social que la constituye como proceso de conducción de los que no estaban ahí” (Veiga-Neto, 2013, 12) a la vez que *produce* diferencia. Por ello, una forma de procurar que no se pierda la dinámica educativa de producir la herencia del conocimiento, es que no dependa de individuos específicos sino de redes y por tanto sea propiedad colectiva y no personal. Para que eso sea posible, es necesario fomentar la participación en espacios que permitan que el conocimiento circule, que se comparta, que esté disponible.

En este sentido, “en el modelo rizomático del aprendizaje, el currículo no está impulsado por las entradas predefinidas de los expertos, sino que se construye y se negocian en tiempo real con los aportes de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Esta comunidad actúa como un plan de estudios” (Cormier, 2008).

El *plan de estudios de la vida de una comunidad activa* es un mapa que siempre es “desmontable, conectable, reversible, modificable, y tiene múltiples entradas y salidas” (Cormier, 2008), lo cual podría aportar, considero, al reconocimiento de las dinámicas del biopoder que conviven en la institución educativa en vistas a investigaciones futuras.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Buenos Aires. Manantial.
- Antonelli, M. (2013). Seguridad y control en la era del Biopoder. Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano I, Gonnet, UNIPE-Editorial Universitaria.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic Education: Community as Curriculum. Disponible en: <http://j.mp/ApWnaI.2008>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Madrid. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. Conversaciones. Valencia.. Pre-textos.
- Errobidart, A. (editora) (2016). Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2010). El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Buenos Aires. FCE.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. 14 de diciembre de 2006. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206>

Veiga-Nieto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano I, Gonnet, Argentina, UNIPE-Editorial Universitaria.

Notas

¹ Gabriela Casenave es Licenciada y profesora en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Especialización en Prácticas Socioeducativas para el Nivel Secundario. Profesora adjunta del espacio de Prácticas Pre-Profesionales de Comunicación y JTP de la materia “Comunicación y Educación” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Integrante del Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas ‘Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas’ (NACT IFIPRAC_Ed). Docente en el área comunicación cultura y medios en el nivel superior no universitario y secundario.
casenavegabriela@gmail.com



Laura Cardozo, integrante de la COMO, y la mosaiquista Valeria Pendás colocando la señal de orgullo con la bandera lésbica.

Aportes para entender el lugar de la actividad física en las sociedades del siglo XXI: una aproximación desde las opiniones de los estudiantes del Profesorado en Educación Física de la UNLaM

Contributions to understand the place of physical activity in 21st century societies: an approach from the opinions of the students of the Physical Education Teacher Training Course at UNLaM

Damián Molgaray¹

Walter Toscano²

Resumen

En este trabajo se comparte una experiencia de valor en el campo de la Educación Física, centrada en un proyecto de investigación desplegado entre los años 2020 y 2021 en una universidad de gestión pública de Argentina: la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). El proyecto se orientó al análisis de la Teoría Hipocrática a fin de entender el lugar que ocupa - y las características que tiene - la actividad física en las sociedades del siglo XXI. En pos de alcanzar este objetivo general, se decidió consultar a estudiantes avanzados del Profesorado en Educación Física de la universidad acerca de sus opiniones sobre el lugar de la actividad física en la vida cotidiana actual. En este reporte, se analizarán, brevemente, algunas de las respuestas obtenidas.

Palabras clave: actividad física; educación física; universidad; Hipócrates.

Abstract

This paper shares a valuable experience in the field of Physical Education, focused on a research project in a state university in Argentina: the Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). The project was oriented to the analysis of the Hippocratic Theory in order to understand the place that physical activity occupies - and the characteristics it has - in the societies of the 21st century. In pursuit of this overarching goal, it was decided to consult advanced students from the Physical Education Program about their views on the place of physical activity in daily life. In this report, some of the responses obtained will be briefly analyzed.

Keywords: physical activity; physical education; university; Hippocrates.

Recepción: 05/02/2022

Evaluación 1: 11/05/2022

Evaluación 2: 25/03/2022

Aceptación: 30/05/2022

Contextualización

En este trabajo se comparte una experiencia de valor para el campo de educación, particularmente para la Educación Física, y para la sociedad, centrada en un proyecto de investigación desplegado entre los años 2020 y 20221 en una universidad de gestión pública de Argentina: la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

El caso en cuestión corresponde a un proyecto de investigación titulado: *Análisis de la Teoría Hipocrática para entender el lugar de la actividad física en las sociedades del Siglo XXI*, que se enmarcó en una línea de investigación desde la cual vienen trabajando los autores de este escrito, acerca de la vigencia de la teoría Hipocrática en la concepción de los ejercicios físicos contemporáneos. El proyecto se orientó al análisis de la Teoría Hipocrática a fin de entender el lugar que ocupa - y las características que tiene - la actividad física en las sociedades del siglo XXI. En pos de alcanzar este objetivo general, se decidió consultar a estudiantes de la universidad acerca de sus opiniones sobre el lugar de la actividad física en la vida cotidiana de la sociedad actual. En este reporte, se analizarán, brevemente, algunas de las respuestas obtenidas.

Marco teórico

En la Grecia Antigua, la práctica del ejercicio físico era considerada importante dado los beneficios que estas prácticas tenían para el cuerpo humano. Esto se observaba en el progreso del ejercicio, cuyo seguimiento contribuiría a conservar la salud y a tener en cuenta aspectos tales como: la edad de las personas, su condición física, los vientos, las estaciones del año, la situación individual, lo interno y lo externo.

Para Hipócrates la condición de salubridad estaba dada por el equilibrio en la “dieta” que se llevara a cabo, incluyendo bajo este término no solo la ponderación de los tipos y de los modos de alimentación, sino también las rutinas de ejercicios físicos y los períodos de descanso (Toscano, 2007). Hipócrates identificó diferentes tipos de actividades físicas tales como: el paseo, considerado como un ejercicio natural, las carreras conocidas por sus efectos orgánicos, musculares y de resistencia, los ejercicios gimnásticos y las distintas formas de lucha; también se refirió a la importancia del descanso y los baños. Hipócrates, además, insistió en que el exceso de ejercicio resultaba perjudicial, y que era difícil fijar y medir la cantidad de ejercicio conveniente a cada persona (Toscano, 2010.)

En la Teoría Hipocrática el eje central sobre el que pivota el tratamiento dietético es el logro del equilibrio entre los ejercicios físicos, las comidas y las bebidas. Precisamente en la desaparición del equilibrio saludable entre unos y otros, se encontraba la causa primaria de la enfermedad (Toscano, 2006).

Vale decir que la práctica de la actividad física en la actualidad parece haber perdido ese rasgo de transversalidad que ostentaba en la Antigüedad, confinándose al plano de una mera

dimensión específica y acotada de la vida de los sujetos. La práctica de la actividad física en las sociedades actuales (al menos desde la óptica occidental) parecen oscilar entre una recuperación del “yo-corporal” y el afán por mayores rendimientos (cuantificables) que exacerban diversas rivalidades competitivas solapadas entre tensiones comerciales, políticas y culturales (Besnier et al. 2018).

Resultados

El proyecto de investigación adoptó el método cualitativo a partir de la utilización de un instrumento que contuvo preguntas abiertas y cerradas, que se respondía en formato escrito, de manera voluntaria e individual.

El análisis se desarrolló utilizando la estrategia metodológica denominada análisis temático. Dado que el trabajo de investigación por método cualitativo amerita que la recolección y el análisis de los datos ocurran prácticamente en paralelo (Hernández Sampieri et al. 2014). El análisis temático puede ser entendido como un procedimiento para el tratamiento de la información que posibilita: identificar, así como también organizar y analizar con un gran nivel de detalle, permitiendo reportar patrones o tópicos a partir de una cuidadosa y constante (re)lectura de los datos recogidos (Braun y Clarke, 2006).

La muestra estuvo compuesta por todos/as los y las estudiantes del Profesorado en Educación Física de la UNLaM que cursaron la asignatura Gimnasia III durante el año 2020. Se eligió esta materia específica dado que la misma conforma la asignatura de cierre de todos los niveles de Gimnasia que se dictan en el Profesorado y que llevan al egreso de la carrera.

Dado que la consulta a los y las estudiantes se llevó a cabo durante el periodo de confinamiento sanitario decretado en Argentina a causa de la pandemia por COVID-19, se empleó un instrumento diseñado en formato virtual mediante *Google Forms*.

Se recolectaron, en total, 199 respuestas efectivas. 109 de ellas corresponden a participantes mujeres, 89 a varones y 1 a otro género. El promedio de edad de los y las participantes fue de 25 años. La mayoría indicó que trabajaba además de estudiar y que sus empleos se relacionaban con el campo del deporte o de la actividad física.

Cuando se les requirió que señalaran los tipos de actividades físicas que ellos y ellas consideraban que las personas realizan en el siglo XXI, en su gran mayoría enumeraron disciplinas específicas como: fútbol, hándbol, tenis, vóley, etc., o bien rutinas de musculación y resistencia física en gimnasios.

Al finalizar el cuestionario, se les requería a los y las participantes que indicaran si las actividades seleccionadas se relacionaban, o no, con los principios de la Teoría Hipocrática y que indicaran brevemente el porqué de sus respuestas anteriores. Resulta interesante destacar, a continuación, algunas de las respuestas de los y las estudiantes que optaron por el “sí” y por el “no”:

Por el sí:

- a) *Debido a que todas estas actividades permiten que los individuos mejoren su aptitud física para lograr una mejor calidad de vida (según lo que cada uno quiera lograr). Nos permite no solo mejorar las capacidades físicas, sino que aporta al desarrollo social, psicológico y cognitivo (varón, 24 años).*
- b) *Creo que si son tomadas con responsabilidad y con un profesional de Educación Física, cualquier actividad nombrada anteriormente, sigue la Teoría Hipocrática, ya que según Hipócrates, la alimentación, los ejercicios físicos, la actividad profesional y el grupo social, la características donde vive, el sexo, la edad, el cuerpo individual de cada uno, etc. son factores a tener en cuenta cuando realizamos dichas actividades, por lo tanto, la intensidad, los tiempos y la práctica de las mismas van a realizarse según estos componentes que se encuentran en la diáita (varón, 24 años).*
- c) *Me parece que todas las actividades que mencioné anteriormente, con su diversidad de intensidad y complejidad contribuyen al alcance del bienestar general al que apuntaba la dieta hipocrática; incluso algunas de esas prácticas siguen presentes actualmente, con ciertas modificaciones y actualizaciones, pero con la misma esencia. Además, creo que en esta época tan complicada ha resurgido esa preocupación por la salud integral, de la que quizás no habíamos estado tan conscientes en las últimas décadas (mujer, 20 años).*
- d) *Considero que tiene relación porque hoy en día se le da mucha importancia a incluir la actividad física en los estilos de vida de las personas, y una de las cosas que plantea la teoría hipocrática es el logro del equilibrio entre los ejercicios físicos, las comidas y las bebidas. Las personas cuidan más su salud y su cuerpo (mujer, 25 años).*

Por el no:

- a) *Los elementos que menciona Hipócrates para lograr un cuerpo sano están ausentes en el siglo XXI. Menciona que los profesores mayormente dan actividades globales sin tener en cuenta el ámbito social, la alimentación, el lugar de residencia, la edad, el sexo, etc. (mujer, 21 años).*
- b) *Si observamos las actividades mencionadas (...) la gran mayoría están orientadas a la competencia contra el otro o contra sí mismo. Ni el futbolista profesional ni quien juega con sus amigos juega por amor al estado físico, sino por las ansias de vencer y demostrar una superioridad. De igual manera ocurre en los gimnasios de musculación con las constantes mediciones antropométricas, el uso de anabólicos/suplementos y demás sustancias. El ideal del cuerpo a alcanzar está por encima del ideal de la actividad física como baluarte de la salud, la salud pasa a segundo plano (mujer, 20 años).*
- c) *De las actividades mencionadas anteriormente, no se suelen respetar los principios de teoría hipocrática, ya que en esta se menciona que el exceso de ejercicio resultaba perjudicial para la salud y que era difícil fiar la cantidad de ejercicio conveniente para cada individuo. Este es el ejemplo del crossfit donde una persona que recién arranca hace los mismos ejercicios y la misma intensidad que alguien que está hace años en esa actividad (varón, 22 años).*

d) *Actualmente ejercitarse ya no tiene en gran medida el fin para llevar un buen estado de vida, ya que son en gran parte utilizados como una tendencia de moda y para tratar de alcanzar un ideal de cuerpo impuesto por la demanda de la sociedad, trayendo como resultado enfermedades tanto a nivel psicológico como alimenticio y físico (varón, 25 años).*

Desarrollo

Los comentarios de los y las estudiantes destacados en el apartado anterior ofrecen diferentes puntos de vista acerca de la relación de las actividades físicas contemporáneas y los principios hipocráticos.

Los y las que optaron por el sí, vincularon su respuesta afirmativa por el impacto positivo de la actividad física en la salud y en un estilo de vida sano y equilibrado. Al mismo tiempo, aseguraron que las actividades físicas son susceptibles de ser adaptadas según las particularidades de la vida de las personas, el clima y su ambiente.

Según Toscano (2006), la actividad física moderada y bien dirigida, es un medio idóneo para lograr mantener una vida sana y es de esta manera que el ejercicio físico considerado desde la salud, se vuelve una herramienta para cualquier persona.

Los y las participantes que optaron por el no, en tanto, señalaron cuatro tipos de inconsistencias entre la práctica física actual y los postulados hipocráticos:

- 1) Las dificultades asociadas con una inadecuada instrucción física.
- 2) La preponderancia de la competencia y la búsqueda de un cuerpo ideal por sobre el sentido de la salud personal.
- 3) La práctica de entrenamientos contraindicados, o las rutinas extenuantes.
- 4) La preeminencia de la moda asociada con el culto hacia el cuerpo estereotipado y el sin número de enfermedades psicológicas, físicas y nutricionales asociadas.

Según Zanol (2021), los sujetos se han transformado en voraces consumidores del cuerpo delgado, joven y sensual. Nunca antes la apariencia había influido tanto en el auto-concepto. En el nuevo paradigma moderno, cuando se desentiende la identidad de la persona y, en definitiva, al negar a la persona misma en cuanto tal, se termina por asociar la actividad física a lo bello y estético.

Sumado a lo anterior, y siguiendo a Proctor (1984) la Educación Física en la actualidad debe enfrentarse al dilema de la dicotomía entre educación-entrenamiento. Y, en este sentido, el desarrollo de las cualidades físicas básicas y de las habilidades técnico deportivas debería denominarse “entrenamiento físico” y no “educación física” (Devís, 1996).

En el caso de la formación de los/las profesores/as de Educación Física, tradicionalmente se han confundido las dimensiones cuantitativa y cualitativa, lo que produjo que las prácticas pedagógicas se conformaran como una sumatoria de “actividades ejecutadas” antes que un proceso de desarrollo de acciones planificadas y reflexionadas en torno a la vida de todos los sujetos (Toscano et al. 2013).

La consulta a los y las jóvenes estudiantes del Profesorado de la UNLaM resultó en una experiencia interesante para, por un lado, cumplir con el objetivo de la pesquisa y disponer de ese insumo para entender el lugar que ocupa la actividad física en las sociedades del siglo XXI; y, por otro lado, sirvió también para advertir cómo los futuros profesores de Educación Física, hoy estudiantes universitarios, pueden en muchos casos advertir –gracias a las lecciones de la teoría (en este caso de la Teoría Hipocrática)- la necesidad de re-pensar los la actividad física y la gestión de los juegos cuando se practican en la vida cotidiana de las personas, teniendo en cuenta sus condiciones de vida, las estaciones del año, sus condiciones de salud, la edad, la alimentación y sus propios intereses de manera holística.

Referencias bibliográficas

- Besnier, N., Brownell, S. y Carter, T. (2018), *Antropología del deporte: emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Siglo XXI Editores.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://bit.ly/3sAf0cU>
- Devís, J. (1996). *Educación Física deporte y currículo*. Editorial Visor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Proctor, N. (1984). Problems facing Physical education after the great debate. *Physical education Review*, 7(1), 4-11
- Toscano, W. (2006). Los ejercicios físicos y la salud en el Corpus Hipocrático. Consideraciones a tener en cuenta para la Educación Física. *Revista Calidad de Vida UFLO*, Año 1 (1). Agosto, 67-82. <https://bit.ly/3ez7mXO>
- Toscano, W. (2007). Los ejercicios físicos y la calidad de vida en el Corpus Hipocrático. *Hologramática*, Año XVI, (30), 127-144. <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=695>
- Toscano, W. (2010). Actividad física y calidad de vida de jóvenes estudiantes del profesorado de Educación Física. En G. Tonon, (Comp.), *Calidad de vida y derechos de niños, niñas y jóvenes en América Latina* (pp. 46-50). UNLZ-CWI.
- Toscano, W. (Dir.) (2021). Proyecto de Investigación titulado: *Análisis de la teoría hipocrática para entender el lugar de la actividad física en las sociedades del siglo XXI* (Código PROINCE 55-248). Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Matanza. Período: 2020-2021. Resolución Rectoral Nro.: 633/21.
- Toscano, W., Zanon, P., Aguirre, V., Sterla, A. C., Farinola, M. y Tcharykow, A. (2013). *Aportes a la reconfiguración de un problema no resuelto en educación física: opiniones de los y las estudiantes del profesorado acerca de la dicotomía "rol docente - rol entrenador"*. Repositorio Digital de la Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/114>

Zanor, P. (2021). La actividad física: entre la ética y la estética. Una aproximación a la luz de la concepción hipocrática. *Journal de Ciencias Sociales*, Año 9(17), 113-121.

<https://doi.org/10.18682/jcs.vi17.5141>

Notas

¹ Damián Molgaray es Magister en Ciencias Sociales (UP), Licenciado en Ciencia Política (UNLaM). Investigador en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). San Justo, Provincia de Buenos Aires, Argentina. damian.molgaray@gmail.com

² Walter Toscano es Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de León), Licenciado en Administración de la Educación Superior (UNLAM), Licenciado en Actividad Física y Deporte (UAI) y Profesor de Educación Física (Instituto Guillermo Brown). Par Evaluador CONEAU. Miembro del Editorial Board del Applied Research in Quality of Life, Springer. Docente-investigador y Director de investigación en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). San Justo, Provincia de Buenos Aires, Argentina. walternetort@yahoo.es



Cintia Pili, Macarena Nicol Tapia y Agustina Ponce colocando la Señal de Orgullo con la bandera Trans en el frente de la Comisaría donde tantas compañeras sufrieron hostigamiento

Educación y memorabilidad

Education and memorability

María de Lourdes Moscoso Amador¹

Fernando Pesántez Avilés²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo indagar el papel que desempeña la memoria, entendida como representación mental, en la evocación de ciertos docentes luego de un período determinado de haber impartido sus clases. De manera cualitativa se desarrollará una revisión y análisis de documentos sobre cómo la buena enseñanza aplicada en la educación afianza los recuerdos en los estudiantes, quienes posteriormente podrían evocar a ciertos docentes como merecedores de la calificación de memorables. Este es un aporte teórico, que posteriormente se convertirá en una investigación de corte cualitativo, a ser aplicado en la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, más específicamente en la memoria de aquel que evoca (el alumno, el colega, el informante clave, la autoridad), acerca de la memorabilidad del evocado (el docente memorable), con la finalidad de encontrar pistas sobre su pedagogía marcada como huellas en el aprendiz y su aprendizaje.

Palabras clave: memorabilidad; memoria; representación mental; buena enseñanza.

Abstract

The objective of this paper is to inquire the function of memory, understood as a mental representation, in recalling certain teachers after a period of time. From a qualitative point of view, a desk study will be carried out on how good teaching applied to education strengthen evocation in students, who could later remember some teachers as worthy of being called memorable. This theoretical contribution, which aims to later become an investigation of qualitative nature, will be applied in the Faculty of Philosophy of Universidad del Azuay, more specifically in the memory of the one who evokes (the student, the colleague, the key informant, the authority), about the memorability of the evoked teacher (the memorable professor), with the objective of discovering hints about their pedagogy, reflected on marks on the student and his learning process.

Keywords: memorability; memory; mental representation; good teaching.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 16/02/2022

Evaluación 2: 21/04/2022

Aceptación: 09/5/2022

"We are all storytellers, and we are the stories we tell"
(McAdams, Josselson, Lieblich, 2006, p. 3).

Introducción

Hablar de enseñanza debería implicar hablar de aprendizaje significativo y hablar de buena enseñanza es ineludiblemente hablar de memorabilidad, entendida en el sentido de recuerdo, de memoria, de ser evocados por alguien; de restaurar, de recopilar verdades, historias, experiencias. Esta evocación involucra "revalorización y recuperación de la memoria histórica como denuncia y como baluarte para restablecer la identidad y el valor" (Bolívar y Domingo, 2006, p. 12). Se presenta también de la necesidad de recontar historias que no pueden ni merecen ser obviadas. Pero hablar de memorabilidad es también hablar de docentes que dejan huella, que marcan, que permanecen en el recuerdo de sus estudiantes por generar buena enseñanza (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). evocado

Para que un docente sea evocado es necesario que lo que hizo haya dejado una impronta grabada en la memoria del otro. Viene a la mente un docente cuando este tocó, marcó, dejó huella en el recuerdo, por algo que hizo o dejó de hacer, por algo que enseñó o compartió, por algo que sintió y lo proyectó. Es invaluable el segmento profesional que deja huella, como es también invaluable aquello de lo que se despojó y a la vez adquirió en su relación con el otro.

Al hablar de memorabilidad estamos hablando de memoria, pero no una memoria biológica, sino una memoria histórica, una memoria construida sobre la base de la biografía, una memoria propia y una memoria del otro; del otro en relación al sujeto; una memoria en términos de pasado, pero también de presente y de proyección al futuro. Una memoria con la cual no todos recordamos lo mismo ni mucho menos lo hacemos de la misma manera. Una memoria única, generadora, catalítica, liberadora. Una memoria creadora y recreadora también.

Consideraciones sobre la memoria

Las implicaciones de la memoria podrían ser abordadas desde las dimensiones de médicas, químicas y físicas. Sin embargo, para efectos del presente artículo, los autores la ubican a partir de dos puntos de vista. El primero es la memoria comprendida como proceso mental o como capacidad mental (Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, 2005); y el segundo es la memoria entendida como representación mental. La memoria como proceso mental incluye la manera en la cual nuestra mente almacena, elabora y transforma la información captada por nuestros sentidos para su uso posterior. Mientras que, a la memoria como representación mental, le interesa lo que quedó grabado, mas no, el cómo. En este artículo profundizaremos en los usos del segundo tipo de memoria, desde el punto de vista público y privado o, dicho de otra manera, colectivo e individual. Podemos hablar de varios tipos de recuerdos, emocionales, escolares, vivos o incluso muertos u

olvidados, pero que siguen presentes y puede representar conocimiento. Este tipo de memoria tiene justificación epistemológica como capacidad neurocognitiva (Ruiz Vargas, 2008).

La memoria es un fenómeno biológico cerebral, con una dimensión mental cognitiva influenciada por experiencias del pasado. Al ser el cerebro un órgano que almacena información, permite al ser humano recuperar respuestas aptas ante ciertas situaciones ya sea de manera consciente o inconsciente. El yo o la identidad personal se va construyendo, entre otras cosas, en base a la memoria. Esta propiedad es la que nos permite otorgar significado al mundo en general (Todorov, 2000). Si por alguna razón, un sujeto quedase desprovisto de esta propiedad, todo su mundo - atributos y destrezas- sería un sinsentido afectando así su historia personal y su proyección social.

El primer científico en considerar a la sinapsis neuronal como el espacio donde aprendemos y creamos recuerdos fue Ramón y Cajal (1889, citado en Ruiz Vargas, 2002), así como también fue el primero en hablar de *plasticidad neuronal*, la cual fue la base para lo que posteriormente se conoció como plasticidad cerebral -propiedad del sistema nervioso que conserva la huella que es capaz de recordar y dar sentido a como lo anterior modifica la percepción de lo siguiente (Ruiz Vargas, 2002).

Ruiz Vargas (2008), diferencia entre *memoria como sistema* (sistemas cerebrales que registran, organizan, consolidan y recuperan información) y *memoria como representación mental* (contenido que se registra, representa, conserva y devuelve cuando se lo necesita). Resulta muy sutil la diferenciación de ambos términos cuando no se es un experto; y el tema de investigación que nos ocupa no es la memoria como sistema cerebral, sino la memoria que representa, la memoria histórica, a la cual nos referiremos en el presente artículo.

En cuanto a la selectividad de la memoria, no nos adentraremos en aquellos olvidos funcionales, si no aquella selectividad que por alguna razón llevó a nuestros procesos básicos (codificación, almacenamiento y recuperación) a retener y fijar, de manera consciente o inconsciente, con una atención e interés especial un fenómeno que posteriormente garantiza el recuerdo. Así, la memoria selecciona y guarda aquello que ha sido significativo; lo que pasó desapercibido posiblemente no se codificará ni se recordará, siendo los *niveles de procesamiento* los responsables de la selectividad de la memoria (Craik & Lockhart, 1972), de acuerdo a su contenido, atención, etc.

Otro factor a tener en cuenta, según psicólogos clínicos especializados en memoria, es el estado de ánimo al momento de la formación del recuerdo. Esto demuestra la gran dependencia que existe entre lo que se recuerda y el contexto de la recuperación, lo que ha llegado a ser conocido como *memoria congruente con el estado de ánimo* (Lloyd & Lishman, 2008).

El contenido de la memoria, plasmado de inconmensurables huellas y registros, representan conocimientos significativos presentes en el sujeto ya sea por estado anímico, por selectividad intencionada, por atención selectiva o por recuerdo representativo son muestras específicas de

que todo cuanto un individuo experimenta significativamente deja una marca en su cerebro con efectos sobre su accionar, su sentir y su pensar.

La neuropsicología de la memoria habla de un sistema de memoria episódica o memoria autobiográfica (Tulving, 1972), la cual hace referencia a sucesos vividos personalmente en un momento y lugar específicos, recuperables de manera consciente y deliberada, que le permite al sujeto revivir o reexperimentar (Brewer, 1994).

Lo sustancial y único de la memoria autobiográfica estaría, por tanto, en la sensación consciente de pasado, es decir, en el sentimiento subjetivo de que, en la experiencia que se revive en el momento presente, un sujeto está reviviendo algo que sucedió anteriormente en su vida; una experiencia mental única e inconfundible (Ruiz Vargas, 2002, p. 64).

Por último, antes de pasar a la descripción de la relación entre memoria, memorables y educación, la ciencia actual define a la memoria como la facultad para adquirir, retener y recordar información pasada; formada por diferentes sistemas coordinados que trabajan en la codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento (Kundera, 2010).

Educación y memoria

Al momento de pretender relacionar la memoria con la buena enseñanza, podríamos estarnos adentrando en lo que Murillo (en Porta & Ramallo, 2017) llama "la pedagogía de la memoria" (p.172), es decir, los relatos de las vivencias de los maestros o las narrativas de cualquier forma de vida escolar. Esta memoria consiste en pensar con distancia la experiencia misma de vivir la escuela. Freire (1998) a propósito de la Pedagogía de la memoria propone la necesidad de una acción transformadora y una pedagogía emancipadora. Una pedagogía de la memoria revierte el tiempo, el orden y la trama de los acontecimientos relatados; pero valida la experiencia como recurso histórico, abierto a interpretaciones y reflexiones transformadoras.

Continúa Murillo, "Hay que hablar de lo que nos ha pasado y de lo que nos pasa, para poder efectivamente acceder a un nivel de comprensión de la memoria y de comprensión narrativa de dicha situación histórica: esta es la finalidad superior de una pedagogía de la memoria" (p. 178). Como menciono anteriormente, esta memoria no nos interesa desde el punto de vista biológico, aquí la tomamos con una mirada inter y transdisciplinaria, que guía a una familiaridad profunda con la memoria colectiva y la memoria cultural.

Es importante también para Murillo (en Porta & Ramallo, 2017), (quien cita a Walter Benjamín) la diferenciación entre una cultura anamnética de una cultura amnésica, quien, al no querer escuchar las voces del otro, terminan por caer en el olvido. Varios autores hablan ya sobre la memoria en este sentido. Para Halbwachs (1994) sería interesante pasar de la psicología de la memoria a la sociología de la memoria al introducir la memoria colectiva en el discurso de las ciencias sociales, señalando que la memoria se afianza desde el presente. Pierre Nora (2009), por su parte, señala

que el término "lugares de memoria" implica una triple dimensión, una material, una funcional y otra simbólica; estas son "culturas del recuerdo" (Assman, 2011). Murillo habla también de la existencia de un "boom de la memoria". Sin embargo, a este uso de la memoria se lo debería tomar como lo que realmente este ofrece: una potencia liberadora y una lección del pasado útil para el presente; para un presente en la educación.

Se presenta un gran desafío al relacionar la educación y la memoria desde el punto de vista epistemológico, social e histórico. Es necesario reconocer en la educación la existencia simultánea de interpretación, de sentido y de reflexión de acuerdo a las diferentes pedagogías, que son también fundamentadas a través de la narrativa. La función de estas pedagogías se asienta en la necesidad de buscar oportunidades diferentes, pero también de recuperar a través de la memoria colectiva experiencias enriquecedoras que podrían ayudar a recordar lo ya descubierto anteriormente por otros docentes. Esta propuesta reflexiva de trascendencia transformadora, tiene sustento epistemológico e histórico.

El aprendizaje y la memoria son dos procesos psicológicos íntimamente relacionados, considerados como dos momentos distintos, pero de ocurrencia simultánea de la serie de procesos mediante los cuales manejamos y elaboramos la información proporcionada por los sentidos. El aprendizaje constituye en sí mismo un proceso de cambio cognitivo y conductual, mediante la adquisición de nuevos conocimientos y es así como también se da, interdependientemente- un cambio en el estado de la memoria del individuo. La capacidad del cerebro para aprender y para recordar, es lo mismo que la capacidad del cerebro para adquirir información (Aguado-Aguilar, 2001).

En síntesis, podemos señalar que todo aquello que aprendemos es almacenado en el cerebro, constituyendo lo que llamamos memoria. No existe aprendizaje sin memoria, y sin esta, no existe el aprendizaje. Ahora bien, el aprendizaje que está vinculado a experiencias significativas emocionalmente y al interés que tenga para nosotros, parece fijarse en la memoria de manera más consistente y así relacionamos nuestros recuerdos con el significado que éstos tienen para nosotros y bien o permanece imborrable o la perdemos.

Una de las mayores controversias en el ámbito psicológico es *lo que se aprende*. La posible respuesta a esta incógnita es *lo que se aprende* depende de *cómo se aprende*. Volveremos aquí sobre algunas de las teorías del aprendizaje para analizar *cómo se aprende* según la neuropsicología de la memoria.

Memoria y memorabilidad

La memoria como representación mental es analizada por la neurociencia cognitiva, más específicamente lo concerniente a la memoria autobiográfica con base en el Sistema de Automemoria (Self Memory System, SMS), desarrollado por Conway & Pleydell-Pearce (2000). Este sistema organiza cómo los recuerdos autobiográficos se almacenan de manera ordenada. La

información abstracta y conceptual se encuentra a nivel superior, la historia de vida está organizada narrativamente por tiempo y temas. A nivel inferior se asientan los recuerdos más específicos, los detalles, los contenidos sensoriales y emocionales, los cuales son representados vivencialmente con la sensación de estarlos reexperimentando. Así la memoria reconstruye activando varias áreas del cerebro (Schacter et al., 1998).

Al reconstruir una experiencia, el sujeto une retazos de información retenida en varios subsistemas, que establecen relaciones narrativas al recordar datos sensoriales (Martín-González, et.al, 2008). El recordar es una experiencia subjetiva, intensa y significativa donde interactúan el conocimiento y la emoción, y donde la memoria aumenta la emoción, mejorando a su vez la memoria (Dolcos et al., 2005). En nuestro caso de estudio, se analizará cómo los estudiantes manifiestan emociones y experiencias puestas en palabras al momento de responder a las preguntas de la encuesta relacionadas con la mención de características con las que calificarían a los docentes que ellos consideren memorables y la razón de esta selección.

La memoria autobiográfica desempeña una función social. Lo que interesa es cómo, por qué y para qué un sujeto recuerda y reflexiona en base a sus propias experiencias y las comparte con los demás. Parece que invariablemente todos nos convertimos en nuestros propios historiadores. Ruiz (2002) afirma que al contar a otros nuestro pasado, construimos nuestro yo individual, provocamos una empatía social o comunicativa y nos proyectamos a futuro. A partir de aquí es que hablamos de términos como "memoria social", "memoria colectiva" y "memoria histórica". Nuestros docentes recuerdan y cuentan sus biografías a través de narraciones con la finalidad de compartir memorabilidad, proyectarla a las nuevas generaciones de docentes y generar de esta manera una memoria social y colectiva que aproveche las experiencias de otros para forjar una mejor educación.

A partir de lo señalado, para el estudio se ubicará a la memoria desde un abordaje de las narrativas de estudiantes egresados de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, y de los propios docentes memorables obtenidas a partir de instrumentos como encuestas abiertas, entrevistas a profundidad, grupos focales, entre otros.

La concepción teórica actual de la memoria autobiográfica, con sus diversos enfoques (socio-cognitivo, constructivismo social, narrativo, entre otros), ha expandido las fronteras epistemológicas de la misma, enriqueciendo la construcción social del pasado personal y colectivo (Thorne, 2000). Es mediante la narrativa como los recuerdos individuales se transforman en sociales y la memorabilidad individual también pueda convertirse en social.

El sujeto es un ser histórico y temporal, expuesto a transformaciones y procesos existenciales, siempre dentro de la historia, la pasada y heredada, pero también la que vamos construyendo (Rubio, 2007). Esta historia forma parte de la memoria, a la que solemos llamar memoria histórica, la cual es aceptada como forma de conocimiento humano (Bárcena & Melich, 2000). Así como hablamos de memoria histórica, también podemos hablar de pedagogía de la memoria, y así

recrear el pasado pedagógico de un sujeto a través de relatos o memorias narrativas (Ricoeur, 2004).

La memoria posee temporalidad, en la rememoración, trae al presente lo ausente; al recordar nos situamos también en la memoria del otro en las experiencias compartidas. Ricoeur afirma; "Pero hay que decir en primer lugar que, la memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida de los otros" (Ricoeur, 2004, p. 158), el recuerdo se forma en base a intersubjetividades de rememoración y reconocimiento. Desde este punto de vista, al recordar se (re)crean acciones ya vividas, e incluso podemos reconocernos desde los recuerdos de los demás y reflexionar desde los sentimientos de lo narrado (Ricoeur, 2001), a través de la configuración de la narración donde emerge también la posibilidad del olvido.

La memoria personal, queda exigida desde la intersubjetividad a incorporar reflexivamente y constitutivamente al otro (Rubio, 2007), donde es importante también qué recordar, a quienes, cómo y para qué recordar. Una historia narrada nos responde estas preguntas y forma una identidad narrativa (Ricoeur, 1996).

La memoria autobiográfica nos lleva a pensar en la memorabilidad, ese ser memorable que se impregna en los recuerdos. Memorabilidad implica hablar de huella. "Huella del pasado en el presente; en tanto que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero ambos, pasado y futuro solo pueden ser pensados desde un presente que nos duele o simplemente nos interesa o nos afecta", con esta frase Murillo instala la memoria en la narrativa al afirmar que "la memoria no es nada sin el contar y el contar no es nada sin el escuchar" (Porta y Ramallo, 2017, p. 183).

Al hablar de memorabilidad, los sujetos que están siendo reconocidos como tal, no solo hablan a través de su propia voz, sino que también son recordados a través de las voces de otros, voces que dan testimonio de cuanto quedó en su memoria, voces que otorgan significado, que reconstruyen y que dan cuenta de lo que para ellos hizo que ciertos docentes se conviertan en seres dignos de ser recordados, en seres memorables.

Es de esta manera como nuestros docentes memorables ponen de manifiesto un recuerdo autobiográfico en forma de conocimiento dentro de un contexto social. Estas reconstrucciones se llevan a cabo mediante un diálogo, una conversación, o lo que para nosotros constituye una narración acerca de lo que el sujeto piensa que su historia significa. Así es como para Pasupathi, Alderman y Sahw (2007) estas interacciones construyen nuestra identidad personal y social.

Bain (2007) nos lleva a pensar en lo que la combinación de buena enseñanza y memorabilidad puede brindar: profesores memorables son aquellos que conocen su materia extremadamente bien... son consumados eruditos, artistas o científicos en activo... están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas,

leen a menudo muchas cosas de otros campos y ponen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: la historia, controversias y discusiones epistemológicas (pp. 26–27).

Para finalizar citaremos a Jackson esperando que su mensaje cale hondo y se logren cambios en nuestra educación. Si en los años venideros no somos capaces de reflexionar más profundamente que hoy acerca de algunas de las complejidades que habitan el corazón mismo de la enseñanza, si no somos capaces de apreciar más plenamente el papel que pueden desempeñar y desempeñan los docentes en nuestra vida, estamos condenados a tener aquellas escuelas y aquellos docentes cuyas potencialidades formativas nunca llegan a realizarse (Jackson, 1999, p. 43).

Conclusión

El papel desempeñado por la memoria afianza no solo una *buena educación* recibida a través de una *buena enseñanza*, sino que además garantiza la elección de profesores calificados por sus estudiantes como memorables. Es ineludible así mismo, que la memoria como representación mental juega un papel definitorio al momento de recuperar un recuerdo histórico, restablecedor de identidad, y de buenas prácticas, las cuales de no ser por la evocación correrían el peligro de ser olvidadas y con ello perdidas.

Mediante la evocación generamos ganancia de tiempo. Al ser los memorables sujetos de investigación, al brindarles la oportunidad de recrear y de recrearse, las nuevas generaciones tenemos la oportunidad de aprender lo ya descubierto, lo que surtió efecto, lo que quedó grabado en las memorias de cuantos pasaron por sus aulas. Pudiendo de esta manera generar bien sean manuales, talleres, exposiciones de lo que genera aporte.

Si bien es cierto que cada ser humano es único e irrepetible, cómo única e irrepetible es su cátedra y su manera de impartirla, también resulta cierto que los seres humanos podemos aprender de lo ya vivido, de lo experimentado, de lo que sabemos que funciona, e integrarlo a nuestra manera única de promover conocimiento. No se pretender generar docencia masificada, si no aprovechar metodologías ya probadas, aprender docencia apasionada, motivar mejoramiento continuo, promover al artista pedagógico y al lector consumado que debería haber dentro de cada educador. Lo que se busca es indagar en la memoria social y colectiva.

La pedagogía de la memoria de Murillo nos traslada a otorgarle a la narrativa una significación diferente, más amplia, más enriquecedora. Nos invita a recontar historias, a relatar experiencias, a conceder a lo ya vivido una voz que hace presente lo pasado y resignifica lo aprendido. Nos llama a escuchar y aprender, a bajar la guardia, a volver a la humildad e intentar hacer nuestras las prácticas ajenas. No solo están las narrativas de los memorables, sino también de los alumnos, quienes ponen en perspectiva lo vivido y aprendido años atrás, para hacer un homenaje a quienes en su día marcaron sus aprendizajes y sus vidas.

...hacer memoria es un trabajo emancipador e intercultural, puesto que crea cultura desde la perspectiva de los silenciados (Schimpf-Herken, 2005).

La educación, y en particular la pedagogía de la memoria se sitúa entre el deseo de narrar y la narración del deseo (Bárcena & Melich, 2000).

Referencias Bibliográficas

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373–381.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes". *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(3), 89–98.
- Assman, J. (2011). Communicative and cultural memory. In Dordrecht (Ed.), *In Cultural memories* (pp. 15–27).
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. *Universidad de Valencia*.
- Bárcena, F., & Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad*. (Paidós (ed.)).
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). "La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- Brewer, W. F. (1994). Autobiographical memory and survey research. In Springer (Ed.), *Autobiographical memory and the validity of retrospective reports* (pp. 11–20).
- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). "Levels of processing: A framework for memory research." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, XI, 671–684.
- Dolcos, F., LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2005). Remembering one year later: role of the amygdala and the medial temporal lobe memory system in retrieving emotional memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(7), 2626–2631.
- Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(1), 79–83.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (S. X. X. I. Editores (ed.)).
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. (A. Michel (ed.)).
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas Implícitas* (Amorrortu (ed.)).

- Kundera, M. (2010). *La memoria humana* (B. C. de Venezuela (ed.)).
- Lloyd, G., & Lishman, W. (2008). Effect of depression on the speed of recall of pleasant and un-pleasant experiences. *Psychological Medicine. Entelequia. Revista Interdisciplinar*, X(7), 173–180.
- Martín-González, R. González-Pérez, P. A. Izquierdo-Hernández, M., & Hernández-Expósito, S. Alonso-Rodríguez, M. A. Quintero-Fuentes, I. Rubio-Morell, B. (2008). Evaluación neuropsicológica de la memoria en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: papel de las funciones ejecutivas. *Rev Neurol*, 47(5), 225–230.
- McAdams, D., Josselson, R., & Lieblich, A. (2006). *Identity and story. Creating self in narrative* (A. P. Association (ed.)).
- Nora, P. (2009). *Los lugares de la memoria. Santiago: Lom.* (Lom (ed.)).
- Pasupathi, M., Alderman, K., & Shaw, DHAW, D. (2007). Talking the Talk: Collaborative Remembering and Self-Perceived Expertise. *Discourse Processes*, XLIII, 55–77.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 167–185.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III*.
- Ricoeur, P. (2001). *Del Texto a la Acción*. (FCE (ed.)).
- Ricoeur, P. (2004). *Historia, Memoria y Olvido*. (FCE (ed.)).
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15(1).
- Ruiz Vargas, J. M. (2002). *Memoria y olvido: Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva* (Trotta (ed.)).
- Ruiz Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de 'memoria histórica'? Reflexiones desde la Psicología cognitiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 7, 53–76.
- Schacter, D. L., Norman, K. A., & Koutstaal, W. (1998). The cognitive neuroscience of constructive memory. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 289-318.
- Schimpf-Herken, I. (2005). De la Historia a la Memoria. In política y desarrollo. Editores en Ampliando el Arco iris Nuevos paradigmas en educación (Ed.), Osorio J. Elizalde A. (pp. 179–216).
- Thorne, A. (2000). Personal memory telling and personality development. *Personality and Social Psychology Review*, IV, 45–56.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* (Paidós (ed.)).
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In N. Y. A. Press (Ed.), *Organization of Memory by Tulving, E. & Donaldson, W.* (pp. 381–403).

Notas

¹ María de Lourdes Moscoso Amador es Profesora titular de la Universidad del Azuay. Licenciada en Psicología Clínica. Magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada. Doctoranda Universidad Nacional de Rosario (Doctorado en Educación con mención en Humanidades y Artes). lmoscoso@uazuay.edu.ec

² Fernando Pesántez Avilés es Vicerrector General de la Universidad Politécnica Salesiana. Director de la Cátedra Unesco Tecnologías de Apoyo para la Inclusión Educativa. Miembro de Grupos: GIE-RED: Grupo de Innovación educativa Repensando la Educación. GI-IATa: Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia. fpesantez@ups.edu.ec



La mosaquista Mabel Díaz
colocando la Señal de Orgullo
LGBTIQ+

Fotografía: Susana B. L. /

Razones y modos de utilizar tic en los procesos de estudio de estudiantes universitarios avanzados en dos carreras de la UNNE, Resistencia, Chaco (Argentina)

Reasons and ways of using tic in the study processes of advanced university students in UNNE careers, Resistencia, Chaco (Argentina)

María Nazareth Romero¹

María Teresa Alcalá²

Resumen

Se presentan resultados iniciales de una tesis de grado, Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuyo tema es “El uso de las TIC en el proceso de estudio en estudiantes universitarios avanzados, del Profesorado en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Artes Combinadas, de las Facultades de Humanidades y de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE”. Interesa indagar y conocer las formas de aprovechar las TIC en los procesos de estudio de estudiantes avanzados (cursantes ese año del último nivel) de dichas carreras para compararlas. Específicamente, cómo y por qué las utilizan para estudiar. Es de enfoque cualitativo y los resultados corresponden a los obtenidos en la primera salida a campo en 2019 con la técnica de grupo focal en dichas facultades. Se identifican tres grandes razones de usar tic para estudiar: realización de trabajos académicos, sus ventajas y comunicación en el marco sus tareas académicas. El estudio puede tener implicancias institucionales universitarias y de innovaciones en las propuestas docentes. Asimismo, nutrir principalmente al campo de la Tecnología Educativa y, en segundo lugar, la Didáctica.

Palabras claves: TIC; procesos de estudio; estudiantes universitarios avanzados.

Abstract

Initial results of a thesis are presented, Bachelor of Education Sciences, whose theme is "The use of ICT in the study process in advanced university students, of the Faculty of Education Sciences and the Bachelor of Combined Arts, of the Faculties of Humanities and Arts, Design and Cultural Sciences, UNNE". It is interesting to investigate and know the ways to take advantage of ict in the study processes of advanced students (students that year of the last level) of said careers to compare them. Specifically, how and why they use them to study. It has a qualitative approach and the results correspond to those obtained in the first field trip in 2019 with the focus group technique in said faculties. Three main reasons for using ict to study are identified: carrying out academic work, its advantages and communication within the framework of their academic tasks. The study may have university institutional implications and innovations in teaching proposals. Likewise, to nurture mainly the field of Educational Technology and, secondly, Didactics.

Keywords: TIC; study processes; advanced college students.

Recepción: 28/03/2022

Evaluación 1: 03/04/2022

Evaluación 2: 08/05/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

El presente trabajo refleja avances de investigación de una tesis de grado, Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuyo tema es “El uso de las TIC en el proceso de estudio en estudiantes universitarios avanzados, del Profesorado en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Artes Combinadas, de las Facultades de Humanidades y de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, UNNE”. Se enmarca en el PI 20HE13 (2021-2024) “Los procesos de estudio mediados por las TIC, en las/los estudiantes universitarias/os y las propuestas de enseñanza. Estudio en Facultades de la Ciudad de Resistencia, Chaco y de Corrientes, Capital, de la UNNE” y cuya Directora es la Mg. Patricia M. Nuñez.

Interesa, como principal objetivo, indagar y conocer las formas de aprovechar las TIC en los procesos de estudio de los estudiantes avanzados de dichas carreras, para ver diferencias, semejanzas y estilos. Específicamente, cómo y por qué las utilizan para estudiar. El trabajo de campo se realizó en 2019, en las facultades mencionadas de Resistencia, Chaco (Argentina). Se centra en los estudiantes avanzados que ese año cursaban el último nivel, los que se han habituado a formas de utilizar tic y tal vez consideran cómo podrían aprovecharlas para su inserción laboral y/o perfeccionamiento.

La metodología de investigación utilizada es de corte cualitativo, por la naturaleza del objeto a investigar y la intención de interpretación y producción de conocimiento. Respecto a la investigación en Tecnología Educativa, Carina Lion (2006), advierte que el modelo artefactual de la investigación en este campo, de los setenta y con predominio del instrumentalismo, necesariamente en la actualidad da lugar a nuevas perspectivas, por lo que la investigación se enmarca en un enfoque crítico de la educación, en la que el contexto histórico, político y socio-cultural, junto con las características particulares de los sujetos a estudiar, son los ejes.

La población estuvo constituida por los estudiantes avanzados del Profesorado en Ciencias de la Educación (PCE) y la Licenciatura en Artes Combinadas (LAC) de la UNNE.

Se previeron como técnicas de investigación:

- Grupos focales con estudiantes avanzados cursantes de las asignaturas “Pasantía y Memoria” y “Taller de Tesina” de las carreras arriba mencionadas.

- Entrevistas en profundidad a informantes clave, seleccionados según criterios de entre los participantes (predisposición a informar, equilibrio de géneros, menores a 35 años, etc.).

Los hallazgos expuestos son iniciales y corresponden a los datos obtenidos en la primera salida a campo, los grupos focales, una técnica de recolección de datos que se enmarca en la investigación cualitativa pues busca hacer emerger los significados e interpretaciones de los sujetos sin hacer con ellas derivaciones generalizables. Se toma la definición que hacen Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2012): “una forma de entrevista grupal (...) particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué” (p.56). La comprensión del tema puede aportar reflexiones que podrían ser de interés institucional (recursos, infraestructura, planes, etc. a realizar) y de impacto en las propuestas pedagógicas docentes para producir innovaciones. Asimismo, nutrir principalmente el campo de la Tecnología Educativa y, en segundo lugar, la Didáctica.

Hallazgos iniciales y discusión

Los estudiantes universitarios avanzados utilizan mayormente computadoras y celulares e internet. Se identifican tres grandes razones de usar tic para estudiar: realización de trabajos académicos, sus ventajas y comunicación en el marco de tareas académicas.

Realización de trabajos académicos como parte del proceso de estudiar

Como principal motivo para usar tic aparece la realización de trabajos solicitados por los docentes, para lo cual deben desplegar otras tareas coadyuvantes (como visualizar presentaciones, leer textos digitalizados, confeccionar producciones, navegar, recibir y enviar archivos, etc.). La herramienta principal es la computadora, sin hacer la aclaración de si se trata de la de escritorio o la portátil, y por supuesto, la necesidad de conexión a internet.

Realizar los trabajos prácticos

Uno de los estudiantes de LAC, entiende que no se puede escapar a su uso ya que es la exigencia en el siglo XXI el hacerlo mediante procesadores de texto.

B: yo creo que académicamente siempre vamos a tener que utilizar las TICs porque el formato te lo pide académicamente, tenemos que presentar los trabajos realizados en Word, no se presentan manuscritos; con tipografía específica, con normas APA, y eso lo vas haciendo en el Word. Y para la presentación de algunos temas tenés que valerte del PowerPoint o del Prezi y entonces los tenés que hacer. (Estudiante de LAC)

En esta carrera, deben utilizar dispositivos y aparatos específicos para desarrollar competencias profesionales artísticas sobre montajes y producciones para materias específicas sobre el arte, además de la entrega de producciones escritas. Algunos estudiantes dan cuenta del uso de

herramientas tecnológicas como el programa 4V (Four Vi), un programa audiovisual en donde se trabaja con la imagen de manera interactiva y se la interviene; diferentes programas de edición de imagen, sonido, video; lo que llaman tecnologías aplicadas al arte; luces, cámaras, equipos de sonido y consolas, escenarios; software para montajes de escenas; entre muchas otras herramientas. Suelen utilizar diferentes tic que tienen que ver con la producción de materiales que luego también son llevados a posproducción donde deben hacer uso de otras herramientas. De este modo, la carrera en sí misma está muy vinculada al uso de tecnologías en hardware y software, marcando así la diferencia con la carrera del profesorado donde utilizar herramientas TIC no parecieran ser parte nuclear del desarrollo de competencias.

En el caso del Profesorado, las utilizan porque los formatos académicos de presentación de trabajos requieren el uso de procesadores de texto o visualización de presentaciones (en diapositivas, imágenes) realizadas por los profesores. Sin embargo, además cumplir con la consigna, que específicamente requiere desarrollar un escrito temático, estos estudiantes se muestran un tanto más creativos y utilizan espontáneamente herramientas colaborativas para la producción de dicho texto. Lo hacen a través de internet, desde computadoras y celulares (utilizando para ellos aplicaciones -apps- específicas), y destacan el uso de Google Drive, aunque también lo mencionan los estudiantes de LAC.

El motivo para usarlo refiere a la edición colaborativa de textos sincrónica y asincrónicamente, útil por la disponibilidad horaria al interior del grupo, los traslados en malas condiciones climáticas, distancias largas o muy tarde por la noche. Además, permite mantenerse en comunicación al mismo tiempo y dejar comentarios para que otro integrante lo vea más tarde. Así lo afirman en estas citas destacadas:

E: Sobre todo en este último tiempo usamos más el Drive, y por eso lo utilizamos en la computadora, pero también lo descargué en el celular para poder ir modificando los textos o agregar algunas cosas de último momento sobre todo en conjunto para que todas las del grupo podemos conectarnos y ver qué vamos modificando. Y también tengo el Word en el celular, tenía el PowerPoint también y todas esas herramientas que necesitamos acá en la facultad. (Estudiante PCE)

Necuzzi (2013) sostiene que las tecnologías poseen un amplio potencial genuino para favorecer procesos de cooperación y colaboración entre pares para los aprendizajes y que la docencia debe sacarle provecho desarrollando actividades que lo contemplan como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. En la literatura se reconoce que el trabajo colaborativo en pequeños grupos es efectivo para el logro académico y social de los estudiantes. La autora sostiene que las TIC modulan los flujos de interacción, añaden una representación temporal y espacial que a los alumnos les permite reconfigurar sus estrategias de aprendizaje en equipo, siendo el tiempo de interacción (sincrónico o asincrónico) parte de la estrategia de aprendizaje

colaborativo. Así, las tecnologías promocionan la interacción entre pares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El Google Drive con el que trabajan los estudiantes de PCE, permite un trabajo colaborativo mediado por tecnologías en el sentido que se habla y este tipo de herramientas pueden ser altamente aprovechadas por las propuestas docentes, sin embargo, el uso aquí es espontáneo, no surge a partir de la consigna de trabajo, más allá de que los cursantes igualmente desarrollen competencias digitales. La potencialidad virtual para interactuar posibilita la asistencia de otros en la experiencia de aprendizaje personal, es decir, recrea la Zona de Desarrollo Próximo entre pares apuntando a una meta común y promoviendo una ética de cooperación en el equipo, una responsabilidad compartida donde no se anula la actividad personal, sino que se la transforma y donde relegar a un miembro del aprendizaje es frenar el avance y el desarrollo de todos (Necuzzi, 2013). En el trabajo colaborativo mediante Drive, cada uno estudia potenciado por sus pares al proponerse una meta común, logrando una colaboración donde todos comparten la responsabilidad con el proceso de estudio de cada miembro del equipo.

Retomando las comparaciones, en PCE demuestran mayor iniciativa en la búsqueda personal de herramientas respecto a los de artes, expresando frases como “descubrí” o “busqué”, y, luego de probarlas, las comparten y utilizan entre sus compañeros, tal como:

E: nos habían pedido esquemas y utilizar el Word era un desastre para hacer un esquema, entonces busqué un programa que te hacía los esquemas súper lindos, prolijos, hacer esas cosas como que te facilita el tiempo, porque después descargas ese trabajo como si fuera una imagen y pegas al Word y listo. (Estudiante PCE)

Se nota en diferentes afirmaciones que, a diferencia de LAC, mencionan el uso del celular como una herramienta más en la que se extiende la producción grupal, la conservación de archivos y el registro de las clases en cuanto a apuntes o consignas.

B: Yo utilizo el celular cuando son cuestiones de inmediatez, es decir la profesora subió una consigna y en tres días tenemos que subirlos entonces bajamos desde el celular del aula virtual las consignas para leer. (Estudiante PCE)

Los estudiantes hacen uso de sus dispositivos móviles, en este caso celulares, los cuales pueden ser aprovechados pedagógicamente con estrategias adecuadas. El tiempo impactando mediante los dispositivos es la clave, en este caso por la inmediatez que facilitan. También presentan otras ventajas, portabilidad (livianos y pequeños), autonomía (batería duradera), ubicuidad y costo, características que también apoyarían su uso en los procesos de estudio. Los celulares han penetrado todas las capas sociales, sin seguir los patrones de desigualdad social que siguen otros dispositivos; sin embargo, Necuzzi (2013) que sigue a Castells, sostiene que el acceso a la cantidad y calidad de internet continúa siendo un problema para sectores menos pudientes.

La búsqueda de información

La búsqueda y el acceso a fuentes de información se integran en lo que Castañeda y Adell (2013) marcan como una parte del PLE de las personas: herramientas y estrategias de lectura. Ellas son las fuentes documentales y experienciales de información, que la ofrecen en forma de objeto o artefacto. Son los espacios y mecanismos de lectura, de todos los sitios y los mecanismos por los que las personas se informan y extraen información de forma habitual o excepcional, a través de diversos formatos y lenguajes, incluso, de personas que son fuentes de información. En el caso de estos estudiantes serían los textos que les brindan sus docentes, los que ellos buscan en internet, los tutoriales que buscan por sí mismos para aprender a utilizar otras herramientas, los videos explicativos que buscan de temas desconocidos o poco cercanos, lecturas rápidas de resultados en el buscador para seleccionar, la búsqueda de galerías de exposición virtuales y las entrevistas que realizan. Todas esas actividades integran a los PLE y no sólo los “sitios” que son fuente de información.

En cuanto a una actitud de búsqueda, ella nace de su iniciativa y curiosidad cuando no les es suficiente con lo que la asignatura les brinda para realizar un trabajo, comprender el tema o conocer el contexto en el que hablan los autores que leen. Recurren entonces a la búsqueda web de nuevas lecturas y videos. Sin embargo, la búsqueda complementaria es una actividad que no realizan frecuentemente, lo afirman los estudiantes de ambas carreras.

A: muy pocas veces, busco en internet como un libro ampliatorio o investigaciones ampliatorias respecto del tema cuando no entiendo algo o se me complica y no entiendo mucho... pero en sí no lo hago tanto, lo más común es leer, resumir y marcar. (Estudiante PCE)

D: yo también hago muchos apuntes, pero también cuando estudió algo por ejemplo veo muchos audiovisuales sobre ese tema y voy escribiendo en un bloc de notas lo que me interesa o lo importante que alguien diga en ese audiovisual y después si lo pasó al papel, sí o sí y después lo vuelvo, si lo tengo que volcar algún Word o algo, ahí lo vuelvo a escribir (Estudiante LAC)

También utilizan las TIC para aprender a utilizar otras herramientas, es decir, recurren a la búsqueda de tutoriales en audiovisual puesto que les sirve para aprender a manejar y ejecutar programas, aplicaciones y herramientas digitales de producción cuando las propuestas docentes implican su uso, de forma directa o indirecta. También, recurren a estos tutoriales para solucionar aspectos del hardware (como configurar el teclado de la computadora). Así lo explicitan sobre todo en PCE, para quienes dichos videos son una manera de ampliar información que de manera indirecta les ayuda a realizar sus trabajos.

D: he mirado videos sobre cómo usar el Word y cómo usar el Excel porque por ejemplo en Word tiene muchas funciones que no conocemos, (...) son salvadores porque te enseñan (...) también cómo descargar los programas gratis porque yo no tengo para pagar el lector de PDF

en dólares (...) esos videos de internet me salvaron mucho, sobre cómo arreglar la computadora y sobre cómo usar programas. (Estudiante PCE)

Estudiantes del PCE hacen referencia a la necesidad de utilizar la comunicación instantánea para aprender cuestiones técnicas de otra herramienta digital, haciendo capturas de pantallas de los pasos a seguir, marcando con círculos y flechar mediante el editor de fotos de WhatsApp o video llamadas por esta misma app, para brindar indicaciones, oficiando de “tutoriales” para sus compañeros a través de esta red social.

Realizar trabajos académicos incluye realizar trabajos prácticos y búsqueda de información complementaria para la consecución de los mismos, actividades son más eficientes con tic, pero no agregarían un valor diferente, salvo tal vez por el hecho de realizar trabajos colaborativos a distancia, de manera sincrónica y asincrónica. Díaz Barriga (2005) se preocupa por el uso de tic en la enseñanza y sostiene que no deben utilizarse sólo como herramientas eficaces de enseñanza en el sentido de dispositivos que “ayudan a los alumnos a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa del conocimiento” (p.7) y con ello hace una crítica a toda enseñanza en línea donde las TIC están al servicio –eficiente– de modelos de enseñanza transmisivo-receptivos centrados en el aprendizaje declarativo de contenidos. Es decir, situaciones donde estas herramientas se utilizan para “amplificar” lo mismo que se ha venido haciendo, donde el uso de tic es sólo instrumental.

En este sentido, se podría pensar que lo mismo sucede respecto a las formas de estudiar que declaran los entrevistados en los grupos focales. Ellos usan tic para hacer esquemas conceptuales, redactar textos, construir líneas de tiempo, hacer consultas a docentes y comunicarse con compañeros, todas actividades que pueden realizarse prescindiendo de ellas, pero ahora ocurren de manera más eficiente, prolija y veloz.

Algo que sí ocurre - y antes no pasaba - es que todas estas actividades se pueden realizar en simultáneo, favoreciendo la multitarea como una característica del sujeto educable actual. Su mera existencia no es una señal de aprovechamiento genuino de tic para estudiar. Desmurget (2020) afirma que muchas de características de los jóvenes que se consideraban dañinas para el aprendizaje, hoy son tratadas como atributos positivos. Así, un “joven multitarea” es un eufemismo para referir a un joven inconstante, fácil de distracción y sin disciplina de estudio.

Retomando a Díaz Barriga, la autora entiende que las TIC como instrumentos mediacionales suelen ser más utilizadas por sus características físicas que semióticas, es decir como mediadoras del funcionamiento cognitivo, como un soporte que potencia la construcción de significados o de transformación a partir de operar sobre la información de formas inéditas, y creación de contenidos culturales; le preocupa que sólo sirvan como herramientas técnicas eficientes. Sin embargo, crear tutoriales para compañeros, no se relacionaría con esta mirada ya que es un uso creativo de tic por las posibilidades de interacción, procesamiento de la información y

comunicación que ellas ofrecen, dando cuenta de que los estudiantes aquí las utilizan por sus características semióticas, como soporte de significados.

La elaboración de entornos y materiales propios para estudiar

Parte de las prácticas de estudio que han descrito en las sesiones focales tiene relación con la combinación de medios digitales, los estudiantes crean un entorno de estudio en el que pueden estar frente a su escritorio con una computadora, un celular y un cuaderno de apuntes. La idea de entorno que se toma es la que define Díaz Barriga (2005):

“un determinado estilo de relación entre los actores que participan en el contexto de un evento determinado, con una serie de reglas que determinan la forma en que se organizan y participan e incluye una diversidad de instrumentos o artefactos disponibles para lograr unos fines propuestos” (p. 9).

La escritora señala que, según las finalidades, se harán diferentes tareas, es decir, de acuerdo a lo que los estudiantes estén persiguiendo podrían buscar información, evaluarla, organizarla, hacerlo de manera individual o colectiva, compartirla, asegurar cierto tipo de comunicación con los docentes o entre pares, hacer posible el trabajo en equipo, etc. El énfasis puesto en cada una de ellas puede cambiar el sentido y, por lo tanto, las prácticas en un entorno de aprendizaje determinado (Díaz Barriga, 2005).

Este apartado refiere entonces a otra de las partes del PLE, las herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que se puede transformar la información, espacios, sitios o soportes (escribir, comentar, analizar, recrear, publicar). Son los sitios en los que se da sentido y se reconstruye el conocimiento a partir de la reflexión sobre la información, se re-elabora y publica la información obtenida, incluyendo los procesos mentales que se ponen en marcha para lograrlo (mecanismos de síntesis, reflexión, organización y reorganización, priorización, reelaboración, publicación de la información), como un blog, muro de perfil, cuenta en redes sociales, cuaderno o diario, mapa conceptual, pues se trata de “reflexionar haciendo” (Castañeda y Adell, 2013).

Esto se vincula con lo que los estudiantes de las dos carreras manifiestan: seleccionar ideas principales en el PDF que leen y simultáneamente tomar notas a mano o en un block de notas u otro archivo; realizar resúmenes a mano para luego volcarlos nuevamente a procesadores de texto; hacer esquemas a mano o en computadora; enviar sus trabajos a sus compañeros para que los lean; realizar trabajos en documentos en línea donde se publica lo que cada miembro del grupo está interpretando en base a lo leído; etc. Todo ello asociado a los procesos cognitivos que se describen. Se observa cuántas veces manipulan la misma información, agregando significados propios, y fijando información. Se habla de acciones voluntarias de los estudiantes, sin incluir las actividades que cumplen para sus trabajos, las cuales también serían estrategias para hacer y reflexionar haciendo.

Particularmente, aparece como central entre los de LAC recurrir a la escritura en soporte físico, más allá de que la lectura pueda darse a través de pantallas, pues aseguran que les resulta mejor hacer manuscritos con sus propias ideas luego de leer, de resaltar, jerarquizar ideas, hacer anotaciones en algún documento Word o block de notas. Algunos de los estudiantes después pasan este manuscrito a un archivo digital. Esta cita ejemplifica acerca de la importancia de escribir a mano sus apuntes.

B: ya no tengo contacto con la famosa fotocopia o el ir a fotocopiar un libro, o comprar un libro, sino que ya tiene que ver más con los documentos digitalizados. Pero con respecto a la toma de nota y demás, sí todavía uso este sistema de la hoja y el cuaderno e ir escribiendo esas ideas, que, si bien utilizo el PDF para subrayar o resaltar ideas principales, necesito todavía escribir en la hoja y de nuevo de la hoja volcarla en documentos de texto en Word.
(Estudiante LAC)

Los estudiantes combinan la producción manuscrita con la digital, y la lectura y visionado de diferentes tipos de archivos, dando cuenta de la necesidad de recurrir a diferentes lenguajes para estudiar (audiovisuales, imágenes, textos escritos, etc.) Ambos soportes, físico y virtual, son utilizados por los estudiantes durante sus procesos de estudio, evidenciando ciertas inercias tradicionales en los modos de estudiar y su combinación con herramientas que optimizan estos procesos.

Lo anterior se relaciona con la noción de remediación tecnológica de Pons (2018), ya que alude a cómo los medios tecnológicos se combinan entre sí para mediar entre los sujetos, sus conocimientos, y los objetos de conocimiento o culturales. Esta mediación tecnológica, donde las herramientas culturales (tic) se entrecruzan con las cognitivas de los sujetos para la adaptación a la realidad, permite el desarrollo cognitivo.

Ahora bien, la remediación es una actualización del concepto de mediación dada la proliferación de nuevas tecnologías. Los medios se influyen entre sí y se da una combinación o diálogo forzoso entre digitales y tradicionales. La remediación tecnológica es la representación de un medio en otro, característica que define a los nuevos medios digitales.

Los estudiantes no realizan actividades disruptivas sino, se podría decir, una “remediación” de los contenidos de estudio, van combinando diferentes soportes de los contenidos a estudiar y crean nuevos materiales de estudio que pueden ser escritos en papel o en procesadores de texto. Estos sujetos asisten a una cultura caracterizada por la remediación y convergencia tecnológica (Castells, 2009), y son sus agentes multiplicadores ya que ellos mismos continúan combinando lenguajes y soportes al estudiar.

La escritura a mano de apuntes y resúmenes, abrió interrogantes durante la sesión focal en LAC, pues parecía aportar algo distinto al proceso de estudio. Vinculado a ello, los estudiantes aproximan algunas reflexiones respecto a la diferencia entre leer y escribir digitalmente y hacerlo

en soporte papel. En principio consideran que el papel no permite la desconcentración tan sencilla como el soporte digital.

A: No era necesario hacer varias leídas como en un PDF (...) pasar un PDF que cada vez es más fácil por WhatsApp o por Gmail se posibilita también que te llegue más rápido la información, pero a la hora de leer o estudiar sí creo que requiere un poco más de leídas que un material físico. (...) me remite a la idea de múltiples ventanas, por ahí tener abiertas varias cosas y el PDF en el medio y Facebook en otra, y un reproductor de música, y te distraes un poco más que si tenés un papel físico y tu apunte adonde estás escribiendo a manuscrito. (Estudiante LAC)

E: hoy suele pasar que es fácil ir específicamente al tema e inclusive a la palabra que necesitas y eso en parte está bueno y en parte no tanto porque por ahí es un poco más ficticio o se lee más por arriba. (Estudiante LAC)

En igual sentido, algunos de PCE refirieron a la preferencia por el soporte papel para leer pues la pantalla cansa la vista y además pueden manipularlo, marcándolo, subrayándolo, siendo diferente aquí que en el lector de PDF. Desmurget (2020) presenta resultados de investigaciones que prueban que para leer y comprender un documento resultan mejores sus versiones en papel, siendo crucial en los más jóvenes, y así desarrolla la idea de que las pantallas empobrecen la calidad de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Uno de los estudiantes del PCE hizo este comentario respecto a su preferencia por el papel para hacer mapas conceptuales y cómo combina con la lectura de textos en pantalla.

B: Yo para estudiar desde chico aprendí a hacer esquemas o mapas conceptuales en hojas A4 y oficio porque mi mamá es docente (...) realizo esquemas conceptuales y a veces por lo general prefiero el texto papel. (...) Elaboré un dossier propio con todos los textos y mandé hacer pero (...) no me daba el tiempo en una semana de plazo para imprimirlo y tenía que presentar el texto entonces tuve que recurrir a la tablet y utilizarla para ir leyendo desde ahí en PDF y sintetizar los conceptos fundamentales para integrarlos en un esquema y volcarlos luego en un relato. (Estudiante PCE)

En cuanto a la elaboración de materiales de estudio, estos mismos estudiantes no mencionan el escribir en soporte papel como un momento necesario del proceso de estudio, salvo por la cita anterior. Destacan la principalidad de los procesadores de texto para hacer resúmenes y usan el celular para tomar apuntes de clase. Se motivan en la prolijidad y la rapidez con la que lo realizan, y la posibilidad de enviarlos a sus compañeros de estudio con facilidad.

C: Sí yo también hago resúmenes o cuadros en computadora y celular y en clase también porque nos piden una actividad y ya muy poco usamos la birome y la hoja sino que hago directamente en el celular y de ahí me queda para poder pasar vía mail y tenerla para todas en el grupo. (Estudiante PCE)

Cuando se trata de la inclusión del uso del celular como una herramienta de estudio, es en PCE los que se destacan. En LAC los usan, pero mayormente con fines comunicativos en el marco de sus tareas. Utilizan sus móviles, que pueden ser aprovechados pedagógicamente con estrategias adecuadas. El tiempo impactando mediante los dispositivos es la clave, en este caso por la inmediatez que facilitan. También, presentan otras ventajas, portabilidad (livianos en peso y tamaño pequeño), autonomía (batería duradera e independiente de conectividad), ubicuidad y costo. Todas las características indicadas apoyarían procesos de estudio que necesitan de alta interactividad, con integración de contenidos y ubicuidad en las actividades. Al estar presentes como una extensión personal, permiten capturar pensamientos e ideas en el momento, y volver cada escenario en potencialmente educativo, convirtiéndolo en un ambiente innovador y colaborativo (Necuzzi, 2013).

En ambas carreras trabajan utilizando al mismo tiempo medios físicos y virtuales para estudiar, o diferentes soportes digitales, y los combinan. Ello es posible por la convergencia digital cada vez mayor, donde, como dicen Pons (2018) y Necuzzi (2013), un medio es incluido en otro, logrando experiencias similares, la aparición de un nuevo medio no elimina al anterior, sino que las personas tienden a utilizarlas de forma paralela o simultánea, la convergencia es la combinación de medios: “Internet quita protagonismo a la TV pero esta pasa a ser el medio que más y mejor se combina con Internet. Como se verá más adelante, la lectura digital tampoco sustituye a la lectura impresa” (Necuzzi, 2013, p. 63)

Los de PCE se arriesgan más a buscar/probar herramientas digitales y también utilizan el celular con mayor frecuencia (Tablet en un solo caso) en sus tareas. Además de resúmenes, también elaboran mapas conceptuales y aprovechan las redes sociales como recurso de trabajo colaborativo o de comunicación entre pares y no sólo con los profesores. Al menos lo explicitan en tanto que los estudiantes de artes no lo mencionan.

Mientras Necuzzi (2013) afirma que los estímulos multimodales activan diferentes partes del cerebro para la hora de aprender y que en ello las TIC pueden ser claves por su capacidad de representación en modalidades diferentes, siendo también apoyaturas posibles de las producciones estudiantiles, es notable que pocas veces los estudiantes usan tic para representar sus conocimientos o formas de comprensión aprovechando las posibilidades de las tecnologías digitales. En vez de eso, representan como habitualmente lo harían, pero de modo más organizado y rápido, quizá para poder conservarlo y compartirlo más fácilmente. Por ejemplo, realizando resúmenes o esquemas conceptuales por computadora, puesto que escribir y borrar es más sencillo y veloz de manera digital. Incluso en LAC expresan la necesidad de escribir manuscritos para estudiar mejor, aunque antes hubieran leído y escrito textos en pantalla y visionado audiovisuales. Es decir, muchas veces son sólo consumidores de creaciones y producciones ajenas para favorecer su comprensión (como los tutoriales o videos explicativos) y no producen más que textos o mapas.

Diversas autoras (Díaz Barriga, 2005; Necuzzi, 2013; Maggio, 2018) reflexionan acerca de la necesidad de una enseñanza que promueva actividades cognitivas e interactivas más potentes, así como a la reorganización y extensión de los aprendizajes, es decir una inclusión genuina de tic (Maggio, 2018), en el sentido de construcción activa del conocimiento. Un gran desafío de la enseñanza apoyada con tic es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos, de interés científico y cotidiano, que no sería posible desarrollar de otra manera, y que contribuya a transformar la comprensión y las prácticas. Si así ocurriera no sólo se estaría a tono de las tendencias culturales y científicas, también se empujaría a los estudiantes a ser hacedores de la cultura y no sólo sus consumidores.

Quizá se debe a que en la universidad aún no son generalizadas las prácticas en las que se utilizan tic al modo pretendido por las autoras, promoviendo nuevos tipos de pensamientos. Si todos o la mayoría de los docentes integraran potentemente tic en sus propuestas, tal vez fomentarían, incluso involuntariamente, usos más allá de la técnica en sus cursantes.

No obstante, ya se vio que las tecnologías digitales amplían las posibilidades de comunicación y colaboración, muy aprovechado por los estudiantes, por iniciativa propia y al margen de la propuesta docente, sobre todo expresado en PCE. Ello abre un camino de no retorno respecto a las formas de estudiar en la universidad pues cuando se trata de trabajar en equipo, a solicitud de los profesores o por voluntad estudiantil, la comunicación se vuelve un motivo para utilizar tic a la hora de estudiar.

Ventajas que presentan las TIC

Algunas ejemplifican las motivaciones vinculadas a las ventajas de las TIC, unas ya se señalan anteriormente, y aquí se intenta explicar otras.

Economía en tiempo y dinero

Los estudiantes aseguran que utilizarlas les permite ahorrar dinero en impresión/fotocopias, en compra de libros, en traslados a puntos geográficos. El ahorro de tiempo se relaciona con la inmediatez que permiten en el acceso a información, descarga y circulación de archivos, también facilidad e instantaneidad de comunicación entre pares y con docentes. Estas citas de estudiantes de PCE ilustran las afirmaciones.

A: los últimos años, las profesoras agilizaban el compartir la bibliografía enviándola de manera digital, entonces para ahorrar dinero también como todo buen estudiante que anda en los ahorros, los leía desde la computadora. (Estudiante PCE)

E: las ventajas es que sí agiliza mucho a veces el copiar y pegar en el Word, si querés copiar y pegar tal cual, textual, lo que dice en vez de que estés tipeándolo y lo copias al nuevo, eso también agiliza mucho el trabajo. (Estudiante PCE)

Las TIC permiten a los estudiantes ahorrar tiempo de espera en la comunicación, prescindiendo de encuentros presenciales para estar conectados y en la espera por acceder a la información y a archivos desde cualquier dispositivo. Ahorrar tiempo es lo mejor que les puede pasar a los estudiantes del siglo XXI, hijos de la modernidad líquida. El tiempo es un gran valor contemporáneo, estimulado por la velocidad de avance de la cultura de la conectividad y la digitalidad. También lo es el movimiento según Baricco (2019), todo lo que es percibido como inmóvil, estable o fijo no tiene valor, resulta inútil y rechazable pues el siglo XX y los anteriores lo valoraban y ya no es aceptable, privilegiando el dinamismo. Bauman (2007) señala que nadie está preparado para esperar y menos por situaciones imprevistas, la poca tolerancia a la espera es el síndrome de la impaciencia. Entre los estudiantes es evidente cómo la velocidad de las operaciones con tic y los resultados que generan, cada vez más eficientes, alimentan este síndrome y los vuelve sujetos intolerantes al retraso. Los tiempos y plazos de entrega académicos son una espera ya prevista, tolerable (o no se puede huir de ella), pero es indeseable “quedarse atrás”, cuestión agravada cuando los dispositivos no funcionan.

El ahorro en dinero tiene que ver con contar con los archivos, pero no en soporte físico porque tiene mayores costos. No refieren a otros gastos, como electricidad para cargar batería de dispositivos o conectividad, ellos parecieran menos evidentes. Son más bien vistos como “desventajas”, temática que dará lugar a otro artículo.

Inmediatez en la accesibilidad a información y archivos desde diferentes dispositivos (computadoras y celulares).

La búsqueda y acceso a información y archivos diversos desde distintos dispositivos se liga a la capacidad de conectividad, pero los informantes no lo explicitan así hasta que se les hace preguntas específicas sobre ello. Se infiere por tanto cuán naturalizada tienen la cuestión de conectividad, cuán invisible y transparente se ha hecho internet para las nuevas generaciones, como ya lo han afirmado De Pablo Pons (2009) y Van Dijck (2016). Desde cualquier dispositivo conectado a internet se puede explorar y seleccionar los datos necesarios conforme a los objetivos perseguidos. Esto demanda el desarrollo y ejercicio de competencias en la búsqueda web que estos estudiantes parecieran tener bastante en cuenta, usando palabras claves y filtros, seleccionando fuentes, interpretando paratextos, etc.

Los estudiantes acceden a internet desde el celular y la computadora, para cumplimentar tareas académicas, buscar información, recibir y enviar archivos. Particularmente, algunas estudiantes PCE también lo hacen para descubrir nuevos programas y apps que le permitan mejorar el rendimiento en sus trabajos, y los de LAC mencionan el acceso a recorridos de museos virtuales y obras artísticas que sin internet no podrían conocer por ser de otros países. Pueden encontrar mucho y muy variado capital cultural en poco tiempo y desde cualquier dispositivo conectado a

internet. Una de las estudiantes de LAC da cuenta de filtrar información con palabras claves buscando antecedentes para su tesis.

C: cuando uso PDF en la computadora tenemos esa posibilidad de buscar la palabra que nos interesa, póneme ‘interculturalidad’, busco y me sale la parte del texto en la que habla de interculturalidad y así se trata sólo de buscar la palabra en el PDF. Y así cuando buscas información en general (...) tenés manera de ir acortando los textos y lo que te sale (...) Me pasa con mi tesis ahora que hay muchos autores de Letras que trabajan los temas que a mí me interesan, los conceptos que yo necesito, que si yo los leo no los voy a entender porque hablan específicamente cosas de Letras o de Filosofía y que a mí no me sirven, yo lo que necesito saber es qué opina es autor sobre la interculturalidad y capaz que recién lo hablan en el quinto capítulo (...) hasta que yo llegue a ese capítulo, paso por un montón de otros que no entiendo y que encima me hacen perder tiempo y por ahí corremos contra el reloj digamos, por las entregas, entonces facilita en ese sentido. (Estudiante LAC)

Cassany (2009) habla de prácticas letradas contemporáneas, ya que leer y escribir en línea es más difícil que tradicionalmente por el caudal de información que ofrece internet. Leer es más complejo, en parte porque se debe saber inferir significados subyacentes, buscar información, elegir entre la gran cantidad disponible, tener conciencia clara de los fines perseguidos, poder reaccionar a los textos encontrados, etc. Además, por todo lo anterior, es variable la comprensión que se tenga de lo obtenido. Una práctica letrada es la forma habitual de usar los artefactos letrados con un tipo de lectura y escritura singular. Para cada artefacto se da una práctica letrada diferente con sus finalidades y formas de comprensión diferentes, por ejemplo, los estudiantes al buscar información en internet o leer textos académicos activan formas de comprensión muy diferentes que cuando chatean con sus compañeros de estudio por WhatsApp haciendo consultas.

Para él todas las personas son analfabetas con los artefactos y las prácticas que no les son cotidianos, siendo comprensible que la estudiante tenga necesidad de filtrar su búsqueda con palabras clave (“interculturalidad”) para saltarse los textos que no comprendería. Esto es así porque las prácticas letradas son, se podría decir, “situadas” según las comunidades, las disciplinas y las instituciones de los sujetos, pues estas últimas regulan las características de sus prácticas letradas, géneros discursivos, tipo de lenguaje o condiciones de uso.

Al respecto, la accesibilidad que las TIC permiten a diferentes tipos de artefactos letrados no garantiza su utilidad para ampliar información ya que los usuarios precisan estar inmiscuidos en las prácticas letradas acordes. Un modo de reducir factores de error es la práctica de buscar con filtros en internet, pero sigue requiriendo competencias básicas de evaluación y selección de sitios e información, que los estudiantes parecieran tener claras, dando cuenta de un uso habitual de internet y que, podría decirse, se ha desarrollado como competencia marginal al cumplimiento de tareas académicas o como su decantación.

Compartir y conservar archivos

Los dispositivos son valorados para guardar producciones parciales y finales en el marco de tareas académicas, y producciones propias en el caso de artes. Para conservar archivos, contar con ellos parece ser suficiente, aunque mejora si se cuenta con conectividad. Los estudiantes declaran usar computadora, celular, pendrive y tablet. Compartir archivos precisa de internet, lo cual también es otra forma de preservar archivos pues todo lo que se comparte queda registrado en el canal que se utilizó: chat de Facebook o WhatsApp, correos electrónicos, Google Drive o la nube (de Drive). El celular en particular es un dispositivo de almacenamiento y de envío de archivos a la nube (accesible desde una cuenta con cualquier dispositivo) o a compañeros a través de aplicaciones.

D: Me descargo siempre artículos al celular y cuando me olvidó de cargar el libro que estoy leyendo en la mochila, leo los artículos en el celular. (Estudiante LAC)

B: Particularmente yo si hago algún trabajo de más o lo guardó en el Drive o ya lo estoy con pequeños cambios guardando en el pendrive por si la computadora no anduviese. (Estudiante PCE)

D: Guardamos en un pendrive o lo pasamos en un grupo de WhatsApp y así lo tenemos disponible en cualquier momento que necesitemos e incluso si fuese un trabajo individual le mando a mi compañera para que me quede. (Estudiante PCE)

En general, las TIC no fueron creadas o pensadas con fines educativos, pero por sus características y las funciones que permiten pueden ser útiles pedagógicamente. Se va evidenciando, no obstante, que aún no son aprovechadas en su máxima potencia para permitir un desarrollo cognitivo cualitativamente diferente a los procesos de estudiar sin uso de tic, al menos no de modo intencional. Es evidente porque las ventajas que se manifiestan tienen que ver más bien con rasgos instrumentales. Aun así, estos sujetos no son los de hace 50 años, están inmersos en la cultura digital y se refleja en lo que identifican como ventajas, que promueven maneras de pensar y ver el mundo (por ejemplo, desde el síndrome de la impaciencia que se ha visto). También, quizá sin tomar conciencia, los cursantes desarrollan competencias propias de la utilización de tic en su vida académica y cotidiana.

Esta facilidad de compartir archivos y acceder a ellos se puede lograr mediante internet, lo cual ha favorecido múltiples tipos de interacciones a escala planetaria entre personas y organizaciones pertenecientes a diferentes sectores sociales y culturales. Necuzzi (2013) habla de inteligencia y cognición distribuidas, siendo posible el acceso y la navegación en la inteligencia social distribuida en el ciberespacio. Los estudiantes pueden acceder a cualquier dispositivo y desde ellos a elementos culturales que sintetizan inteligencias pues han sido construidos a partir de mediaciones y colaboraciones anteriores. De esta manera, toda herramienta con la que se trabaja es producto de cogniciones anteriores. La inteligencia “está” en el artefacto desde el que accede al ciberespacio y se trata de un “artefacto inteligente”. Las herramientas TIC son portadoras de inteligencia, representan decisiones de un individuo o comunidad para que se tornen estables en el

tiempo y que otros individuos y comunidades puedan usar. Las nuevas generaciones, como estos estudiantes, no serán conscientes de cómo se dieron los procesos para definirlos y adaptarlas a las tareas para las que fueron pensadas, volviéndose para ellas tecnologías invisibles (Necuzzi, 2013).

Se podría interrogar sobre el sentido que tiene intentar “estudiar de memoria” o solicitar conceptos “de memoria” a los estudiantes, cuando es posible que no todo esté en la memoria humana sino en la de los dispositivos y, en cualquier caso, lo importante sea que cada persona sepa cómo organizar esos contenidos, estructurarlos en los archivos, dónde buscarlos y cómo acceder a ellos para resolver problemas de la vida cotidiana y del campo profesional.

Sin embargo, la autora advierte que la inteligencia que encapsulan los aparatos no es beneficiosa en sí misma para el desarrollo cognitivo de los usuarios (sus aprendizajes), es en la actividad que media el aparato cuando se la aprovecha. La inteligencia social distribuida globalmente radica en todas las mediaciones, los aparatos, los diseñadores y programadores tecnológicos, las intervenciones docentes y de los pares, los contenidos de internet. Los estudiantes pueden aprovecharlas todas y entrar a esta inteligencia con mayor facilidad que antes dadas las condiciones tecnológicas actuales, pero cómo las aprovechen dependerá de las competencias digitales que posean, lo cual se relaciona entre otros factores, con la también distribución desigual de la misma a escala global y que no pocos autores critican o señalan (Sancho Gil, 2009; Castells, 2009; Van Dijck, 2016).

Comunicación con otros en el marco de sus tareas específicas

La comunicación por tareas es posible prescindiendo de encuentros presenciales, percibido como un gran beneficio tic. No hablan de llamadas o videollamadas, sino conversaciones escritas, diferidas o instantáneas, usando internet. Por WhatsApp, podrían intercambiar también audios y refieren al pasaje de diferentes archivos como imágenes y videos.

La comunicación corresponde a la tercera parte del PLE, herramientas y estrategias de relación: entornos donde la persona se vincula con otras de/con las que aprende (Castañeda y Adell, 2013). Tratándose de la parte social del entorno de aprendizaje, es quizá la más importante según los autores. Se expande en la llamada Red Personal de Aprendizaje (PLN, sus siglas en inglés) y se potencia en el momento tecnológico y social actual.

El PLE no es sólo individual formado por mecanismos, actitudes y fuentes “personales” para aprender, sino que incluye el entorno social de la persona, con sus fuentes y relaciones como parte fundamental (personas como fuentes de información y las interacciones con ellas como experiencias que enriquecen el conocimiento). Por consiguiente, los autores indican que en el PLE se integra la PLN, entiéndose herramientas, procesos mentales y actividades que permiten compartir, reflexionar, discutir y reconstruir conocimiento con otros, tal como las actitudes que abonan ese intercambio. Las oportunidades de intercambiar (encuentros, foros, discusiones,

congresos, etc.) que ayudan a enriquecer esa PLN y los procesos mentales producidos (capacidad de diálogo, consenso, asertividad, decisión, etc.) se vuelven centrales.

Esta cuestión es sobre todo valorada por los de PCE, el grupo de pares es clave para consultas sobre actividades o temas, poniendo por caso “hacer tutoriales” por WhatsApp. En general, en LAC hablan de la importancia de compartir dispositivos y aparatos para realizar trabajos y aprender mirando lo que el otro hace, también de consultar vía WhatsApp a los docentes y armar las presentaciones con otros.

Se separa analíticamente los contactos de los cursantes con otras personas en su PNL, teniendo presente que todas son parte y de un modo u otro aportan en su PLE.

Con los compañeros de estudio

Entre pares, la comunicación se realiza en tono informal y los canales más comunes son Facebook, Google Drive y WhatsApp, aludiendo a que este último es el más difundido y familiar, útil para la comunicación instantánea y más personal. Se debe quizá a que es una app de celular, percibido como una extensión personal, por todas sus funcionalidades. Se comunican con compañeros para dar avisos, organizar tareas según fechas y horarios, repartirlas entre los integrantes del grupo, enviar y revisar trabajos, reorganizarse por imprevistos, y controlar que todas estas actividades se estén realizando.

B: en mi grupo por ejemplo solemos utilizar más para comunicarnos, pero también para dividirnos tareas o avisarnos si hay un imprevisto (...) y nos avisamos por WhatsApp. (...) Hoy en día no hay persona que no tenga WhatsApp, entonces a través de WhatsApp podemos decirle “mira para tal hora tenemos que entregar, agiliza tu tarea” y así tenemos cierto control también entre nosotros. (Estudiante PCE)

También estiman la utilización de programas colaborativos de trabajo (Google Drive) como una ventaja ya que pueden trabajar de manera remota y sincrónica o asincrónica.

B: otro beneficio también es que reduce mucho la distancia (...) me ha pasado tener compañeros que no nos podíamos reunir por cuestiones climáticas y demás, y se utilizaba un Drive y nos encontrábamos los cuatro editando juntos el trabajo de forma simultánea. (Estudiante LAC)

Para Necuzzi (2013) es necesario revalorizar el uso de tic en su específica vertiente comunicativa ya que se ha hecho mucha crítica respecto a la individualización que conllevan. Se podría decir que, para ella, mayor o menor intercambio en los procesos de estudios tienen que ver más con una práctica, no con la tecnología en sí. Ello se debe a que las TIC ofrecen mayores opciones para socializar, su ubicuidad permite que la comunicación y el acceso a información pueda darse en todo tiempo y espacio. Son las actividades que se realizan con ellas las que promueven o no, intercambios entre pares y, por tanto, aprendizaje colaborativo. Tanto en LAC como en PCE,

además de las redes sociales, se valora el recurso de Google Drive para trabajar colaborativamente en la confección de trabajos escritos, como ya se ha visto. Las TIC son herramientas culturales que median los aprendizajes sociales.

Las nuevas tecnologías y el acceso a Internet facilitan la comunicación interpersonal, tanto en tiempo real como diferido, configurando redes sociales que retoman las tesis vigotskianas de los aprendizajes sociales, superando la idea de las tecnologías como herramientas que individualizan las actividades escolares. (Necuzzi, 2013, p. 20)

Con los docentes

La comunicación con ellos es principalmente por aulas virtuales y grupos de Facebook, siendo las primeras más valoradas por los de PCE, y los otros por los de LAC. Tiene relación evidente con la opción docente de esos canales para sus clases y con la percepción estudiantil del funcionamiento de las aulas virtuales. Solo en el caso de LAC se habla de grupos de WhatsApp donde están los docentes para un taller práctico que precisa de guía constante y se deduce que en el PCE no se difunden los números telefónicos de los docentes. Los estudiantes perciben como un espacio de mayor formalidad el aula virtual y uno más distendido y “directo” los formados por Facebook y WhatsApp.

Los asuntos de comunicación de parte estudiantil son avisos de reestructuración grupal y consultas por trabajos y evaluaciones; de parte docente, acercamiento de material de consulta y orientaciones. Más allá del canal, los estudiantes valoran la comunicación remota, consultar y hacer entregas a distancia y la posibilidad de mantener contacto con sus docentes.

B: La utilización del aula virtual más que nada por ejemplo cuando teníamos inconveniente dentro de nuestro mismo grupo o cuando el grupo se desintegra va por lo menos en la comunicación con el docente que tener un canal de acceso rápido y poder decirle profe tuve tal inconveniente (...) es algo positivo. (Estudiante PCE)

F: Tenemos aulas virtuales en donde nos comunicamos de manera formal con los docentes para hacer algunos pedidos, esa es la manera como válida. Después los grupos de WhatsApp sirven para una cuestión más directa, trabajamos con programas como 4V, que tenés que descargarlo en una computadora y tienen algunas cuestiones medio complejas (...) en ese caso los profesores de tecnología están bastante presentes (...) eso es muy útil la verdad. (Estudiante LAC)

Para comunicarse con compañeros y profesores, plataformas virtuales y redes sociales han sido de ayuda para estos estudiantes, evidenciando que las mismas son herramientas que lejos de aislar, acercan. Las redes sociales también presentan variantes sincrónicas y asincrónicas, muy propias de plataformas virtuales educativas donde foros, mensajería instantánea y otras formas de

comunicación entre estudiantes y con los docentes, son muy frecuentes. Facebook es de las redes asincrónicas, más cercana a la dinámica de los foros; y los chats (como Twitter) son típicamente sincrónicos, donde prima la instantaneidad y lo actual. Promueven habilidades cognitivas e interacciones diferentes, entonces participar en estos espacios complementa la cognición de los jóvenes y los adultos actualmente (Necuzzi, 2013).

A modo de cierre

Los estudiantes universitarios utilizan mayormente computadoras y celulares e internet. Los utilizan por diferentes motivos, se identifican tres categorías: realización de trabajos académicos como parte del proceso de estudiar; ventajas que presentan las TIC; y comunicación con otros en el marco de sus tareas específicas. Estas a su vez incluyen dimensiones donde los estudiantes describen experiencias, evidencian sus estilos de estudio y esbozan reflexiones de sus decisiones para estudiar (con o sin tic). Dada la alta disposición actual de pantallas, es interesante su preferencia por el papel para leer/escribir, consideran que aporta algo distinto al estudiar y pincelan algunos argumentos al respecto.

La preocupación por el aprovechamiento pedagógico de tic podría ser el reflejo de este estudio, ya que en el 2019 las razones mencionadas para utilizarlas al estudiar se vinculaban fuertemente con sus rasgos instrumentales y no sus potencialidades cualitativamente diferentes. Qué sucede hoy luego de la experiencia educativa a distancia por pandemia, es materia de siguientes tratados.

La verdadera riqueza según los autores está en el valor agregado que aportarían las posibilidades que permiten estas herramientas, sus capacidades de presentación y representación del objeto y del conocimiento; de interactividad; de comunicación; entre otras, que favorecerían los procesos de estudio. Si se desarrollan competencias TIC “naturalmente” en la cultura contemporánea, cuánto más se lograría intencionalmente en los programas educativos y de formación profesional. La comunicación está favorecida por la situación tecnológica actual y se le puede sacar provecho pedagógico, recreando las zonas de desarrollo próximo para los aprendizajes con otros, y potenciando habilidades que enriquezcan los PLE estudiantiles.

Finalmente, se trata de jóvenes universitarios en formación para ejercer una profesión en la cultura actual, a la que no deben resistirse ni temer, sino capturarla críticamente, utilizando las herramientas disponibles. Queda como deuda lo que los estudiantes no mencionan, espacios de reflexión sobre las consecuencias de usar redes sociales o subir datos a internet que advierten los autores (Van Dijck, 2016; Kuklinski y Cobo, 2020) en el marco de actividades académicas, lo cual debería ser un asunto de reflexión entre docentes y administradores universitarios.

Referencias bibliográficas

“Razones y modos de utilizar tic en los procesos de estudio de estudiantes universitarios avanzados en dos carreras de la UNNE, Resistencia, Chaco (Argentina)”.

María Nazareth Romero, María Teresa Alcalá / pp. 192-212 - **ARTÍCULO-**

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa. <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Bauman-Zygmunt-Los-Retos-De-La-Educacion-En-La-Modernidad-Liquida-1.pdf>
- Baricco, A. (2019) *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. In Congreso Leer.es, Madrid 15 de noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación; 2009. Ministerio de Educación. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany LEERES.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf)
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Pablos Pons, J. (2009) Coord. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Barcelona. Península. Disponible en <https://www.foruq.com/books/es/xyz/11/La-fabrica-de-cretinos-digitales-Michel-Desmurget.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16 <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Hamui-Sutton, Alicia, y Varela-Ruiz, Margarita (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1), 55-60. <http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09 MI HAMUI.PDF>
- Lion, Carina (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Bs. As. La Crujía.
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. <https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir la universidad.pdf>
- Necuzzi, C. (2013) *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Programa TIC y educación básica*. UNICEF. <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado arte desarrollo cognitivo.pdf>
- Sancho Gil, J. M. (2009). La tecnología educativa en un mundo tecnologizado. En De Pablos Pons, J. (2009) Coord. *Tecnología educativa: la formación del profesorado de la era de internet* (pp. 45-68). Málaga: Aljibe.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI. <http://catedratos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad -Jose-Van-Dijck.pdf>

Notas

“Razones y modos de utilizar tic en los procesos de estudio de estudiantes universitarios avanzados en dos carreras de la UNNE, Resistencia, Chaco (Argentina)”.

María Nazareth Romero, María Teresa Alcalá / pp. 192-212 - **ARTÍCULO-**

¹ María Nazareth Romero es Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Becaria de Iniciación en la Investigación por la UNNE para la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Con anterioridad, desempeño como investigadora junior-asistente de investigación, miembro de equipo de investigación jurisdiccional en la Dirección del Planeamiento e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes, en el marco de Investigación Educativa Federal 2021 de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. nazromero13@gmail.com

² María Teresa Alcalá es Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Tecnología de la Educación por la Universidad de Salamanca. Docente e investigadora en el campo de la Didáctica, el Currículum y la Formación Docente del Nivel Superior, del Departamento de ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. mtalcala@gmail.com



Las artistas coordinadoras del proyecto
Victoria Carboni y Rosana Cassataro
colocando la señal de orgullo LGBTIQ+

Fotografía: Marcelo Nuñez

“EFL Teachers don’t stop to Teach Pronunciation”: an interpretation of Learner Beliefs on Pronunciation Learning at an English Teacher Preparation Programme

"Los docentes de ILE (ingles como lengua extranjera) no detienen la clase para enseñar pronunciación": una interpretación de las creencias del alumno sobre el aprendizaje de la pronunciación en un profesorado de ingles

Laura Sordelli¹
Susana Chiatti²
Sofía Romanelli³

Abstract

There is little information about learner beliefs concerning pronunciation (henceforth PR) in FL (foreign language) learning contexts (Toyama, 2015), even more so in specific environments such as teacher preparation programs. Ellis (2008) suggests the need for teachers to find out about learners’ beliefs, to become aware of and evaluate them, as beliefs influence the actions undertaken by students. In the present study, first-year students were asked to write personal narratives regarding their journey through the subject “English Phonetics & Phonology I”. Data were approached using the narrative methodology. Findings entail the novelty implied in PR-related matters (mainly phonetic transcription) and the shortness of the academic term as major learning obstacles. Rehabilitation of fossilized pronunciations, a recurrent topic in most stories, was viewed as a positive issue of PR learning by participants. The likely connection between these findings and the fact that PR teaching is overlooked in several EFL courses around the world (Gilbert, 2010) is discussed. Finally, a course of action is suggested to attempt to revert the marginalized situation of PR in the ELT field as a long-term goal. The aim of the paper is to find out about learners’ beliefs regarding PR learning by interpreting students’ personal narratives.

Keywords: teacher preparation programme; pronunciation; learner beliefs; narrative methodology

Resumen

Existe poca información sobre las creencias de los alumnos en relación con la pronunciación (en adelante PR) en contextos de aprendizaje de una LE (lengua extranjera) (Toyama 2015), más aún en entornos específicos como los programas de preparación de profesores. Ellis (2008) sugiere la necesidad de que los profesores averigüen las creencias de los alumnos, para tomar conciencia de ellas y evaluarlas, ya que las creencias influyen en las acciones emprendidas por los estudiantes. En el presente estudio, se pidió a los estudiantes de primer año que escribieran narrativas personales sobre su paso por la asignatura "Fonética y Fonología Inglesa I". Los datos se abordaron utilizando la metodología narrativa. Los hallazgos señalan lo novedoso de los temas relacionados con la PR (principalmente la transcripción fonética) y la brevedad del período académico como principales obstáculos para el aprendizaje. La rehabilitación de las pronunciaciones fosilizadas, un tema recurrente en la mayoría de los relatos, fue considerada por los participantes como una cuestión positiva del aprendizaje de la PR. Se discute la probable conexión entre estos hallazgos y el hecho de que la enseñanza de PR se pasa por alto en varios

cursos de EFL en todo el mundo (Gilbert, 2010). Por último, se sugiere una línea de acción para intentar revertir la situación de marginación de la PR en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera como objetivo a largo plazo. El objetivo de este trabajo es conocer las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la PR mediante la interpretación de las narraciones personales de los estudiantes.

Palabras clave: programa de preparación de profesores; pronunciación; creencias de los estudiantes; metodología narrativa

Recepción: 15/12/2021

Evaluación 1: 08/02/2022

Evaluación 2: 05/02/2022

Aceptación: 02/03/2022

Introduction

The pronunciation (henceforth PR) instructor in teacher preparation programmes is not likely to possess enough data regarding students’ views about the various aspects involved in their learning process. The reason is that instructors hardly ever ask students about their learning experiences in a systematic way, yet it is vital for teachers to find out about students’ feelings and beliefs concerning their learning experiences as teachers may have to review and maybe modify certain aspects of their teaching practices (Barkhuizen, 1998). Most of the times the teacher has to rely on informal assessments on students’ beliefs in teacher preparation contexts, keeping in mind sections of private talks or fragments of group discussions (Horwitz, 1985). Identifying students’ beliefs is a good starting point to begin paying attention to learners’ views and obtain valuable information.

Loosely, learner beliefs account for the conceptions, ideas and opinions held by learners about language itself and language teaching and learning (Kalaja, Barcelos & Aro, 2017). Their undisputed importance lies on the fact that beliefs considered as true by learners guide their interpretations of their experiences and their behaviour (Mercer, 2011). Students’ beliefs about learning have been referred to as “preconceived ideas” or “preconceptions” (Horwitz, 1985), even as myths (Horwitz, 1988). Barcelos (2003) discusses the complex and paradoxical nature of beliefs, which makes them hard to define.

Learner beliefs should not be ignored by teachers as they are likely to increase the instructors’ comprehension of the way students approach tasks and eventually promote the use of appropriate learning strategies in them (Horwitz, 1988). Beliefs have the capacity to change students’ actions as learners (Horwitz, 1999), besides understanding students’ beliefs should also lead to planning appropriate language instruction (Horwitz, 1999).

In a study meant to determine the extent to which researchers directed their attention to the acquisition of second language phonology, results indicate that only 5% of 2912 articles discussed teacher preparation for teaching PR (Deng, Holtby & Howden-Weaver, 2009). Yet,

most of the research on SLTE (Second Language Teacher Education) environments focuses on graduate instructors (Baker, 2016; Couper, 2016; Burri & Baker, 2020) rather than undergraduate teachers to be, as it is the case of the present article. Furthermore, such studies concern training programmes based on countries where English is the official language, hence the mother tongue of most participants. Teacher beliefs are also known as Teacher Cognition (TC), and are defined by Borg (2003) as “what teachers think, know and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom”.

There is a void of studies on learner beliefs involving PRL (Pronunciation Learning) using interpretative approaches in EFL Teacher Preparation Programs, as will be discussed later on. The aim of the present study is to analyse and interpret the PR learning beliefs of 11 undergraduate first-year students at an English teacher preparation college in Argentina.

Literature review

Research carried out by Rotti & Barbeito (2013) focused on first-year prospective teachers’ learning and teaching PR beliefs in a teacher-preparation context in Argentina. Concerning the approaches used by their instructors to teach PR, 32 % indicated “repetition”, 28.5 % answered “no methods” as they did not approach PR at all, while 6.5 % did not reply. The rest of the answers involved reading aloud (9.5 %) and phonetic training (7.5%). The remaining 16% showed emerging classes like using alternative symbols (6.5 %), correction as a teaching technique and further unidentified teaching methods (6%). The authors concluded that the beliefs held by the students who took part of the study were favourable towards PR teaching, yet some contradictions were uncovered.

Chien (2014) conducted an analysis of the narratives of elementary-level EFL pre-service teachers regarding PR teaching and learning in Taiwan. Data were approached using content analysis. Findings revealed that the participants learnt PR through phonics and phonetic instruction. The main PR problems involved accent, /r/, vowels, intonation and word and sentence stress, which were tackled by listening to English-related programs, imitating the PR of NSEs and practice. According to the results of the study, clear theoretical concepts about phonics, instructional strategies on PR instruction and knowledge about the target language need to be included in preparation programs.

Set in a teacher preparation context in Argentina, Rotti & Barbeito’s study seems to be the most relevant of all, though data retrieved through open questions are approached by content analysis. The investigation undertaken by Chien also looks germane enough as data were collected through oral narratives, yet they were inspected by content analysis as well. Hence, even in studies where data happen to be collected applying instruments from the qualitative paradigm, information is examined using content analysis, which aims at classifying and conceptualizing data. There is a void in research on learner beliefs about PR learning in teacher-preparation settings using an interpretative perspective, which will be discussed in the following section.

Methodology

Language learning histories (or recollective studies) are introspective research narratives written by learners about their own language learning. Introspection as self-reflection is a kind of verbal report to investigate the learners' mental processes concerning cognitive and emotional states (Oxford, 1996). Riessman (in Chase, 2015) employs the phrase “personal narrative” to describe a convincing story on a particular topic. This kind of narrative can be collected through journals, letters and auto-biographical stories.

In this study, students' self-narratives involving their experiences as PR learners while taking the course in question aid us to comprehend how they position themselves and their activities in the world. Learners' stories about their experiences are utilized as data and as an instrument of data analysis. Narratives are set within a broader topic which is more extensive than the specific point the narrator means to transmit: in the context of the present research, learning PR in an English teacher preparation program, the particular point of the overwhelming experience of learning PR, “fits into” the first one (Barkhuizen, 2013)

The data collected as 11 self-narratives have the following features: they are written texts, stemming from individuals who have something to tell (their PR learning beliefs as students of “English Phonetics & Phonology I” (IF1)), situated in space and time (English Teacher preparation program, second academic term 2019), involving a temporal development (their PR learning experiences since August 2019 till November 2019 and previous terms/studies if relevant), they define a point the writer wants to make (undertaking an introspective/retrospective analysis of PR learning style and techniques, learning barriers and how they are tackled in a specific and personal context), they have a purpose (unveiling what learners think about all the elements contributing to their own PR learning process) and certain meaning within the context of the story.

The information regarding learner beliefs is confronted with their performance during the term when relevant (marks concerning mid-term and make-up examinations, compulsory assignments and attendance as well as previous terms they had taken the course), so as to corroborate and make sense of their stories in the particular context of the subject. Such data are available in social media platforms, thus students' academic activity could be traced back as far as 4 years owing to the fact that a couple of the participants had started the course in March 2016.

The study

Context of research

“English Phonetics & Phonology I” (IF1 henceforth) is one of the four subjects that freshmen are expected to take in the first term of a teacher preparation programme at a state university of the Buenos Aires province in Argentina. The subject fits the “phonology-centered” (PC) category, as it

focuses on the description, acquisition and instruction of L2 phonology and devotes around 90% of the time to topics related to phonology, mainly phonetics, sound systems, PR and spelling-to-sound relationships (Murphy, 1997)

Students entering the course are already quite proficient in the TL, with a level close to the FCE (First Certificate in English, Cambridge University) examination. The subject is taught in the first term (March-July) of a five-year program and the hourly load is 8 (eight) hours a week. Throughout the four-month term, students are gradually introduced to the IPA (broad phonetic transcriptions and dictations) and articulatory phonetics, alongside diction practice at a digital language lab. One of the main aims of IF1 is to enable learners to achieve accurate articulatory habits at segmental level. In order to pass the course, learners need to get through two MTEs during the term: MTE 1 (mid-May) and MTE 2 (late June) or their respective make-up exams. Each MTE consists of two parts, a 120-word long phonetic transcription plus an exam featuring questions on theory (MTE 1) and a 250-word long dictation along with a paper on theory (MTE 2). Both MTEs are complemented by oral examinations assessing students in pairs. Besides, learners have to comply with at least 3 (three) compulsory assignments (transcription, dictation and diction). Those students who score 6 (six) or more in the MTEs or respective MUEs, do not need to sit for the final exam and pass the course, whereas learners who get lower grades are expected to sit for a final examination.

Procedure

The study was undertaken in November 2019, on week 12 of a 15-week course, two weeks before the second MTE (mid-term exam). Eleven students out of a total of 28 were present on that day. Only two were true beginners (freshmen), six were false beginners (retaking the course), one was taking the course for the third time and two were taking it for the fourth time. Students were informed about the nature and goals of the study in Spanish, their L1. The instructor handed them in a form featuring the sort of information they were supposed to provide and the aim of the task (Chart 1). The activity was non- compulsory and anonymous, yet no one refused to undertake it. Learners were expected to come up with a password in case the researchers needed to reach them to request further data once the term was over. In February of the following year students were contacted via social media to match usernames and actual identities.

Chart 1 - Template for students’ self-narratives about PR learning beliefs

Personal Narratives: Learning Pronunciation at “English Phonetics & Phonology I”

Write a brief biography telling your particular story about your journey through the subject, mentioning all the aspects of your learning process that you can recall (e.g. obstacles in your learning task as well as favourable events, studying techniques, learning styles, personal circumstances and the like). Please write in Spanish.

Aim of the activity: to collect data about students' thoughts regarding their pronunciation learning process to reach a better understanding of it.

(The contribution is voluntary and anonymous, yet a “username” is requested as you might be contacted during the summer break in case extra information is needed)

The Narrative Reports

Beyonce offers a detailed account of the learning challenges she had to face the three previous times she had taken the course. The following thoughts illustrate recurring learning barriers: phonetic script, shortage of time for true commitment and her PR variety.

...At first I struggled very hard to incorporate the IPA correctly

...My experience with the subject was not very good, which is connected to the lack of time I was able to devote to it...

..The first time I took IF1 I was doing other subjects as well, and I got more involved with them as I found the IPA too difficult to handle...

She had spent several months working in the US and had picked up a bunch of phonetic features of American English, though she still kept many characteristics of British English PR acquired during her previous instruction at school.

...It was three times harder for me to learn to pronounce British English, as my American PR was deeply rooted by then

The negative tone of her story seems to be related to the frustration produced by persistent failures. Hers was the second longest report, which makes sense considering the number of times she had taken the course. PR learning techniques are missing in her story, same as approaches used with the purpose of overcoming learning difficulties. She seems to be too focused on her learning obstacles to consider further aspects for discussion. Features hampering her learning process dominate her narration as the elements having the strongest impact on her learning account.

Dante's story is mostly retrospective as he recalls his first experience with PR and his concern for this sub-skill, using fairly specific terminology to refer to PR teaching techniques, probably

because he had done two subjects belonging to the teacher education area which students are expected to do in second year.

I started working on my PR by 10 years old...At 14 I sat for the FCE, and PR was vital to pass the oral section...However, PR was taught by repetition and trial and error, never using the IPA...

The IPA prevails in his story as a missing PR learning aid while he was a young EFL student and as one of the most effective approaches for teaching PR. His early interest in PR is consistent with the high marks obtained in diction assessments.

The best tools to exercise PR in young learners apart from the IPA are the media...

The IPA should be introduced in the early stages of EFL instruction to avoid fossilization in young learners...

Overlooking his current experiences as a student of IF1 involving aspects like learning style and techniques, or issues related to his own performance, Dante's account lacks introspection. As one of the two students who do not refer to any PR learning barriers, Dante does not seem willing to open up to discuss his prior failures or his current approach to PR learning,

After a metacognitive reflection entailing learner style and learning strategies, Irene concludes that her approach for learning PR as an EFL learner, copying other people's PR, is the result of her auditory memory, which she illustrates as she employs the anchoring mnemonic technique to recall the auditory features of vowel # 12

...With the purpose of memorizing the English phonemes, particularly vowel phonemes, I tried to associate words which sounded alike, for instance the vowel "the roof" as in sun, come and cut...

Then she shares a lively and optimistic report of the several hands-on PR learning techniques acquired during the term, which dominate her narration. Irene is able to relate theory (articulation of speech organs) and practice (the actual production of speech sounds) in a meaningful way.

...Relating speech sounds with the articulations involved during their production helped improve my PR....

Throughout her introspective narration, Irene recalls a learning obstacle concerning the anticipation of the PR of new words and also how she managed to tackle it.

...Yet I was in trouble when I had to identify the sounds of written words I had never heard before...which I solved by learning spelling rules so I was able to work out the PR of new words...

Rehabilitation of fossilized forms is a further learning tool supplied by the subject, for which she feels grateful. As she takes responsibility for her own learning, Irene closes her report explaining that the reason she had failed the prior term was the lack of time to practice transcriptions at home, which was consistent with her marks then.

Lanni starts her brief account by sharing several optimistic comments, including de-fossilization of fossilized forms

...The subject not only helped me grasp several aspects of PR which I wrongly assumed were right...

Further comments entail learning tactics and strategies which are not restricted to the field of practical phonetics

...but it also taught me to organize my schedule and retrieve studying habits like summarizing and note-taking which I had lost during my last years in high school

The PR learning techniques, featured by Lanni only involve those approaching declarative knowledge rather than practice issues like phonetic notation, which she does not even mention.

A further positive aspect of the subject is the use of Power Point presentations, which are then uploaded to social media...

A true beginner, she does not name any previous techniques to PR learning. The tone of her story is optimistic and grateful on account of the knowledge acquired in the course. The reason why she was the only participant referring to teachers' strikes as a learning barrier may be that she attended a private school in a small town and she was not used to them. Her concern for learning techniques approaching theoretical topics is consistent with her performance, as theory seems to be her problem spot, for she had failed the theory section of both MTEs. Eventually, this participant is one of the two students who failed the subject that term.

Magetch writes the most extensive and thorough account of the study, showing a clear-cut organization: while the first half involves issues related to her life as an EFL learner prior to joining college, the second part details her experience as a student of IF1. She refers to singing as a PR learning tactic, which has potential as a learning resource because both productive and receptive skills are involved.

...I believe what helped me the most at school was trying to sing songs in English, trying to imitate the sounds and pronounce them with fluency is a valuable aid for improving PR...

She goes even further as she would notice phonetic and phonological features of sounds in songs, even the singer's variety of English, which shows that she had started developing phonological awareness as a school girl.

...in songs, you can even tell if the singer is American or British, and I started to notice that in the American variety, the /t/ sound is not so strong, but rather sounds like a /d/...

Her optimistic report is the result of a careful retrospective/introspective job, the only negative point in her account is the newness the subject involves

...when I got here and took up IF1 for the first time I found a new and unknown world, it was very hard for me to adapt and understand...

Nevertheless, learning the IPA and the spelling-rules “opened her many doors” as she was able to grow less dependent on the dictionary and solve several issues by anticipating pronunciations of new words. It is worth pointing out that Magetch mainly values the procedural kind of knowledge acquired as a student of IF1 like making hypotheses about the PR of new words, which makes sense when considering the way she approaches tasks is on the open-oriented side.

...I've been keen on the language for a while, learning it on my own more than anything, watching films and the like. I went to an institute for a year but I found formal instruction uninteresting...

Her narration is organized and well-planned and includes items no other participant mentioned. This story reveals quite an exceptional student, owner of a unique awareness of herself as a learner, from her schooldays to the present. Magetch is a grateful student who makes reference to the various aspects that raised awareness of her PR.

Mailen shares a concise, clear and optimistic narration. Just like Dante, she thinks that phonetics should be taught in all levels of ELT as it takes so long to be acquired. This is the only student who mentions a studying partner as a learning resource (social learning strategy), yet she alludes to no PR techniques used before joining the course.

...Having a studying buddy helps a lot, so you can have another perspective of yourself and outside opinions...

The effectiveness of training in articulatory phonetics as an approach for improving PR is recurrent in her story. An awareness of the articulation of sounds allows for the identification of mistakes and the eventual rehabilitation of fossilized forms

...This is a beautiful subject, as it assists learners not only in the acquisition of PR but also in the identification of muscles for achieving a better PR...

...Sometimes I found it hard to articulate certain words, and as I was unaware of muscles and articulations to utter them, I was not able to comprehend the nature of the mistake...As a student of IF1, I was able to grasp the reasons for several PR problems and managed to move overcome them...

Her performance throughout the course was fairly steady as she passed both MTEs, it also matches her enthusiastic account as an IF1 student. The novelty implied in the various topics making up the subject and the limited time available for grasping them are featured as further learning barriers.

Marcos is one of the two students who has taken the course four times, yet her story is rather short but reasonable as it points out the pros and cons of the course as she sees them. On the one hand she is very grateful for the knowledge acquired,

...I've had a good experience with IF1, I've found it interesting from the beginning as it's a hands-on subject and I like that a lot...I've learnt a lot and I feel very grateful....

Yet she complains about practice material (mainly phonetic transcriptions and dictations) getting repeated in both terms. However her criticism is constructive, for she suggests that instructors

should try to change the practice material to avoid the boredom and frustration which repetition is bound to cause in learners. Her major learning obstacle is having no background in PR learning

...I had not had any previous contact with the subject, as teachers do not usually stop to teach PR, so I had to learn to pronounce words I already knew...

A persistent and bold learner, Marcos is also the only student who proposes recording teachers’ dictations in class to work with them at home as a very effective technique. Her performance during the last term was spotless as she comfortably passed all the MTEs. Unlike Beyonce, who also took IF1 four times, Marcos is able to touch upon different aspects of the course, even to offer recommendations, while Beyonce simply sticks to describing the reasons for every failure.

In a lively and enthusiastic narration, Rigo shares a brief and chronological report of her story as an EFL learner and the PR of English. While attending lessons at institutes, she learnt PR through the corrections that her instructors pointed out. Before joining IF1 she was sure she would enjoy the course as she *“had always wanted to learn the phonemes”*. Just like so many other participants of this study, Rigo also found out about her unexpected fossilized pronunciations

...I was really surprised to find out that the PR of several words was totally different from the way I was pronouncing them...

She provides a comprehensive account of the useful approaches for PR learning related to both declarative and procedural knowledge acquired in the course, like identifying instances of assimilation in spontaneous speech and the importance of the articulation of the speech organs to develop awareness of one’s PR. Regarding her marks, phonetic notation was a problem area for her as she failed the first MTE, yet she would rather not discuss it in her story, probably because she was able to overcome it passing the first MUE.

The major learning barriers Sofia had to face were related to the novelty of the information supplied by the subject and the fast pace of the course

...The first time I took the course I was a bit lost as the pace was rather fast, and it was a whole lot of new information...

While theory is not an issue for her, the following remark shows she is able to grasp the complexity involved in phonetic notation

...learning phonetic transcriptions and dictations is a skill in itself...

Yet, she was able to overcome the challenge posed by phonetic notation by completing a whole notebook of phonetic transcriptions. Reading aloud at home also helped. A resourceful learner, Sofia managed to borrow summaries of all the notes on theory from a former student she happened to know. She seemed to work at home a lot, which may be key for her success. Sofia was also surprised when finding out about all the fossilized pronunciations she carried with her. Still, her performance throughout the course was rather uneven, as she started off alright but then her marks dropped considerably in MTE # 2. The optimistic tone of her report makes sense as data were collected before the second MTE.

After pointing out that IF1 is a very interesting subject, Ultimatum gets started by highlighting his learning barriers. Obstacles like the length of the course cannot be modified, at least not in the near future.

...this subject might be overwhelming as it only lasts one term and not a whole year, there are lots of concepts, like phonetic transcriptions, which require long hours of practice at home, it may be time that you do not have when taking other subjects as well...

His narration lacks any sort of introspective analysis, not even after taking the subject for the third time. There is no reference to previous failures or reasons why, yet it becomes clear that his problem area is phonetic notation rather than theory. As he has heard students complaining about certain theoretical points (such as concepts involving vowels and consonants) as challenging topics, he claims that

...I’m sure there are better ways of introducing such concepts to new students, I’d even like to be an instructor myself to try new methods...

Having said this, Ultimatum is the only participant who alludes to the remote idea of becoming a teacher one day, such omission sounds rather unusual in a learning environment where students are supposed to desire to become teachers in the near future. He does not seem to take responsibility for his learning, as he focuses on challenges involving external factors like teaching methods (teaching approaches for introducing features of vowels and consonants) and curricular matters (subject length) rather than discussing his own approach to learning PR. The negative tone of his narration seems to go hand in hand with his performance: while he had barely passed the three parts of the first MTE, he failed dictation and theory of MTE # 2 and eventually lost the course. His marks in compulsory assignments were poor as well (passed transcription, missed dictation, failed theory and diction).

Although Vida Natural passed the course in her first attempt and with very high marks, the data collected through her story is mostly adverse, as there is not a single trace of optimism in her narration.

...I never dealt with anything connected to PR in high school, at an institute I was briefly introduced to a handful of vowel phonemes, but that was it...

The origin of her discontent seems to be related to the absence of PR learning during her EFL education both at school and institutes, so the large amount of information received at college was rather shocking as it happened altogether.

...It wasn’t till I started off college that I realized that English vowels were not the same as Spanish ones”

The fact that she became aware of such opposition so late makes her feel betrayed in a way, as if someone had been hiding it from her. A further challenge appears to be the shortage of time available for learning phonetic notation, as the transition from doing transcriptions to taking dictations does not seem to be smooth enough for her. Vida Natural’s story is peculiar in that

Instead of discussing the plethora of knowledge gained during the course, she feels sorry for herself about the knowledge she was deprived of as an EFL learner.

Discussion

All 11 stories display unique features concerning PR learning beliefs as each and every student went through different experiences and come from different learning and socio-cultural backgrounds. Learner beliefs stem from a broad range of sources such as past experiences, general education and language learning, cultural background and personality (Ellis, 2008). In this study, learner beliefs also derive from previous experiences involving PR learning. Uniqueness turns each narration into a personal and insightful report as every story makes sense in its particular context. Learner beliefs contribute valuable knowledge which is bound to increase teaching awareness of learners' perspectives concerning PR learning in an English teacher preparation environment. Ellis (2008) suggests that researchers who desire to inspect learner beliefs should apply qualitative methodology like journals and interviews instead of surveys. Likewise, Bailey (1991) remarks on the importance of inspecting individual learners in depth.

The mood of the beliefs retrieved regarding PR learning at “IF1” are mostly optimistic, as participants tend to focus on the handy PR skills acquired through the new declarative and procedural knowledge obtained during the course. Almost all the participants address PR learning obstacles as well, yet an upbeat mood predominates in their narrations. Only 2 (two) learners (Dante and Rigo) refrain from sharing PR learning barriers: while Dante never gets too personal about himself as a learner of the subject, Rigo chooses to address only the bright side of EFL and PR learning. Mercer (2011) warns us against the temptation to classify beliefs as positive or negative, as she claims on the usefulness of describing a system of beliefs as suitable for a specific individual immersed in a particular sociocultural and educational environment, within the individual's personal history and experience

The beliefs of the stories shared by the students who did the course three times or more (Beyonce, Marcos and Ultimatum) are mostly adverse as they underscore the negative aspects of their PR learning experiences as students of IF1. Beyonce features a detailed and chronological account of the reasons why she failed the course on three previous occasions, disregarding other dimensions like learner styles and techniques, and overlooking any explanation of the approach(es) used to overcome her learning barriers, as she highlights all the obstructing issues. Marcos discusses the reasons for her failures as well, but unlike Beyonce, some of her critical comments are also constructive as she proposes a course of action for improvement. Despite her criticism, Marcos' story looks more balanced than Beyonce's, for she covers further dimensions of her learning, as she expresses gratefulness and discusses the approaches applied for tackling learning challenges. Ultimatum also has a critical attitude regarding several aspects of the course, but offers no suggestions for improving them, failing to undertake a metacognitive position regarding his own approach as a learner of the subject. Vida Natural's account revolves around her disappointment at not receiving training in PR as an EFL student. Unlike Beyonce, Marcos and Ultimatum, who had to endure multiple failures throughout several terms, Vida Natural is a

true beginner who has passed all the sections of the MTE very comfortably, nevertheless deception is predominant in her story. Instead of focusing on everything she has learnt, she highlights all the points she was unaware of before taking IF1.

Major obstacles were the newness involved in learning PR, mainly the overwhelming novelty of the IPA and phonetic notation (Magetch, Marcos, Sofía and Vida Natural), followed by the restricted length of the term (Irene and Ultimatum). Beyonce and Mailen, regard both the novelty involved in the subject and the shortness of time as challenging factors. Further learning obstacles entail external factors like teachers' strikes (Lanni), features of course design like PR variety used as reference (Beyonce) and repetition of practice material in both terms (Marcos).

The novelty conveyed by the subject is related to the fact that learners were unaware of the existence of the IPA and phonetic notation, had not been taught PR systematically or at all, and finally the lack of familiarity with the theoretical concepts underlying phonetics and phonology. Only two participants had been introduced to the IPA before: Beyonce and Vida Natural. The experience did not prove to be helpful though, Beyonce had been introduced to all 44 symbols of the IPA in high school, but she was never instructed about the real value of each phoneme. Vida Natural knew about the existence of a few symbols, but that was all. This is certainly a consequence of the fact that EFL teachers do not address PR as a sub-skill the way they approach other areas like grammar or vocabulary. Most instructors in adult ESL environments devote less than 6% of class time on PR teaching and taking care of PR-related errors (Foote, Holtby & Derwing, 2011 in Jones, 2016), besides most ESL/EFL programs fail to offer a systematic training in PR teaching (Grant & Van Dyke-Kao, 2016). In a study undertaken by Murphy (2014) concerning teacher readiness to teach PR, findings indicate that EFL/ESL teachers feel unprepared to teach PR as they believe that further training in the area is necessary.

The shortage of time which concerns students so much is also a consequence of the fact that EFL teachers do not usually address PR teaching in their lessons: students have only one term to catch up with all the PR learning they missed during 5 or 10 years as EFL students, which can be exciting because of all the awareness gained, but also overwhelming owing to the huge amount of information to process. Hence, learners are encouraged to “invest” long hours practicing phonetic transcriptions at home both extensively and intensively (checking the PR dictionary systematically) as a way of making up for the missing PR instruction as EFL learners. It is the out-of-class practice time that makes a difference in improving phonetic transcription skills.

As one of the objectives of the course as stated in the syllabuses “To correct PR flaws”, rehabilitation of fossilized PR as an asset is another recurrent theme along most of the narratives. Except for Marcos, who refers to it as a liability, more than half the participants embrace awareness of fossilized PR and the opportunity to rehabilitate them through the approaches and resources provided by the course. These results are validated by findings by Derwing & Munro (2014), who confirm the fact that fossilized PR can be rehabilitated in a short period despite several years of incorrect pronunciations. Irene, Lanni, Magetch, Mailén, and Sofía are enthusiastic about this awareness, while Rigo is surprised to realize that she was mispronouncing several words. Marcos finds the task rather frustrating as “I had to learn the PR of words I already knew again”. Findings by Derwing & Munro (2014) confirm the fact that PR

can be rehabilitated in a short period despite years of incorrect PR. Fossilized PR also appears to be a direct consequence of the lack of attention EFL instructors pay to PR: as teachers do not usually correct mispronunciations, students acknowledge them as the correct forms, and stick to them.

An essential concept in interlanguage phonology, a fossilized PR involves the PR of an advanced ESL learner who may be fluent but inaccurate, as his/her PR is resistant to change (Acton, 1984). One of the reasons why many teachers avoid addressing fossilized PR in the classroom is that they believe that PR accuracy lies beyond the control of a language instructor, i.e. that it may not be effective. A further motif is related to the pedagogical theory involving SLA (Second Language Acquisition): while the CLT (communicative language teaching) approach disregarded formal PR instruction for being disruptive for communication, several learners developed fossilized pronunciations as explicit correction was missing in the classroom. The third reason is the absence of sound PR pedagogy in teacher preparation and teacher training contexts, as instructors had little or no training in PR pedagogy and were not comfortable applying materials for PR teaching (Derwing & Munro, 2014).

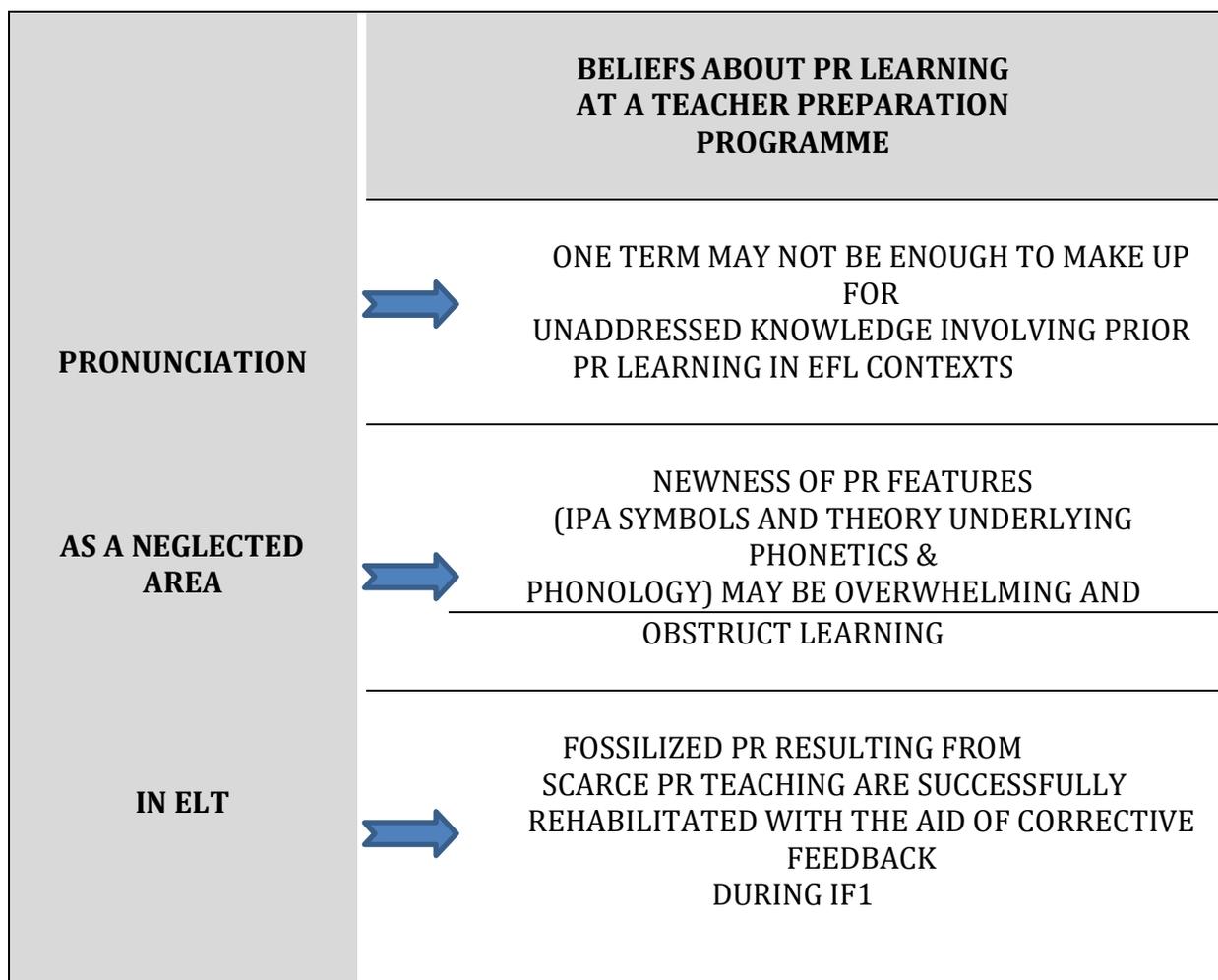
Fossilized pronunciations, the term which feels too short and the missing PR learning approaches featured by the participants all have one thing in common: the neglect of PR teaching in EFL teaching and teachers' reluctance to address PR matters. Far from being a local issue, the predicament of PR as the EFL/ESL orphan seems to be world-wide, as confirmed by studies in the UK, Canada, Australia, New Zealand, the US, Poland and Spain (Gilbert, 2010)

Optimistic beliefs entailing PR learning mainly involve skills resulting from the novel procedural K acquired throughout the term, i.e. “know how to” like Identifying assimilations in spontaneous authentic speech (Rigo), spelling- to- sound rules to anticipate the pronunciation of new words (Magetch), working at home with dictations recorded in class (Marcos), working out phoneme-to-grapheme correspondence to identify words in oral discourse (Rigo), applying the anchoring technique to recall the quality of vowel phonemes (Irene) and using concepts from articulatory phonetics to produce speech sounds accurately (Irene). EFL learners are often enthusiastic about PR learning as they regard it as a sub-skill that would enable them to improve communication in the target language (Kelly 2001). As discussed before, most of the learners are dealing with this knowledge for the first time ever, so they find it overwhelming but also exciting and overpowering as it enables them to gain control over their PR skills like never before. They learn matters about English PR which in turn enable them to modify their own PR, so it is a huge step forwards.

Irene, Lanni, Mailen, Marcos, Sofia and Ultimatum fail to name any PR learning experience prior to entering the preparation programme. Beyonce had been introduced to the IPA in high school but was never instructed about the real value of each symbol, while Dante had learnt PR through trial and error and repetition. Magetch learnt PR by imitation with a private tutor, and Vida Natural only knew a few symbols but was never taught issues concerning PR in high school. Rigo was the only participant who was corrected by her instructor at an institute. These findings suggest that in their experiences, most of the participants' teachers were reluctant to teach PR, which may account for the amount of fossilized pronunciations participants had to rehabilitate.

The way the marginalization of PR in ELT impacts on learner beliefs in a teacher preparation context is shown in Chart 2 below:

Chart 2 - Impact of marginalization of ELT PR on learner beliefs



Conclusions

With the hope of reversing the marginalization undergone by PR teaching in the ELT field as a long-term goal, a course of action is proposed: the introduction of the pedagogic current in our phonetic-oriented PR course, which is the general theme of most contemporary discussion concerning EFL/ESL language teacher education and teacher development (Murphy, 2018). In Murphy’s words, it is never too early to introduce the pedagogic component in a PR course for prospective EFL instructors. In teacher education/preparation programmes there are two major currents involved, and the challenge is to maintain them running in parallel rather than in opposite directions. The first dimension concerns the clear comprehension prospective teachers of EFL need to possess of the sound system of the TL, which is the traditional focus of phonetics and phonology courses, yet it is not enough as this current is likely to be overemphasized to the

neglect of the second one. The second current is just as important, as it concerns the teaching of the components of phonology of the TL. Addressing the second dimension renders the first one more attainable and clearer for teachers-to-be. If not, the first current may appear too detached from language classroom matters for the future teacher. It is the teacher educator role to begin filling in the missing pedagogical elements, as the methods courses they will do in a year or two are not likely to give much attention to phonology anyways. In short, both currents should support each other, (declarative) knowledge about phonetics and phonology together with (procedural) pedagogical knowledge are complementing aspects/areas of teacher knowledge (Murphy, 2018)

This is the first study entailing PR learner beliefs in a teacher preparation environment approaching data with a narrative inquiry methodology. Stories of language learning are meaningful resources as subjective interpretations, yet they should not be treated as actual reports (Barkhuizen, 2013). Limitations of the present study concern the shortness of the stories and the restricted number of participants. Besides, as the context of research is so specific, the results may not be relevant for general ELT contexts.

Kalajas, Barcelos & Aro (2017) suggest raising learners' beliefs as it is an unexplored area. Students can become aware of their beliefs through reflection, they may thus consider and perhaps reconsider them. The authors point out that assisting students to become more aware of their beliefs is one of the teachers' roles, which can be carried out by turning beliefs explicit in class by class discussions, questionnaires, completion tasks, language learning histories, drawings, photos and collages/posters.

References

- Acton, W. (1984). Changing Fossilized Pronunciation, *TESOL Quarterly*, 18 (1), 71-85. doi: 10.2307/3586336
- Barcelos, A. (2003). Researching beliefs about SLA: a critical review, in Kalaja, P. & Barcelos, A. (Eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, (pp. 7-33), the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barkhuizen, G. (1998). Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context, *TESOL Quarterly*, 32 (1), 85-108. doi: 10.2307/3587903
- Barkhuizen, G., Benson, P. & Chick, A. (2013). *Narrative Enquiry in Language Teaching and Learning Research*, New York: Routledge.
- Bayley, K. (1991). Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game, in Sadtono, E (Ed.) *Language acquisition and the second/foreign language classroom*, (pp. 60-102), Singapore, SEAMEO Regional Language Center, Anthology Series 28. Retrieved from <https://eric.ed.gov/>
- Burri, M., y Baker, A. (2020). A big influence on my teaching career and my life: a longitudinal study of learning to teach English Pronunciation, *TESL-EJ*, 23 (4), 2-25. doi: 10.14221/ajte.2015v40n10.5

- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces, in L. Denzin & Y. Lincoln, (Eds.) *Método de Recolección y Análisis de datos*. (pp. 58-112) Madrid: Gedisa
- Chien, C. (2014). Non-native Pre-service English Teachers' Narratives about their Pronunciation Learning and Implications for Pronunciation Training, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3 (4), 177-189. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.177
- Deng, J., Holtby, A. & Howden-Weaver, L (2009). English Pronunciation Research: the neglected orphan of SLA studies?, 2009 PCERII Working Paper Series, 1-14. <https://www.semanticscholar.org/paper/English-Pronunciation-Research%3A-The-Neglected-of-Deng-Holtby/bfb9ae0a1434b55166ab781c4cdded79451e2e6a>
- Derwin, T. & Munro, M. Once you've been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation, in L. Grant (Ed.). (2014). *Pronunciation Myths*, (pp. 34-55) Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Ellis, R. (2008). Learner Beliefs and Language Learning, *Asian EFL Journal*, 10 (4), 7-25. <https://www.asian-efl-journal.com/main-journals/learner-beliefs-and-language-learning/>
- Gilbert, J. (2010) Pronunciation as orphan: what can be done, *IATEFL, Pronunciation Special Interest Group Newsletter.*, 1-5. <https://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/pronunciation-as-orphan-what-we-can-do-about-it-.pdf?sfvrsn=0>
- Horwitz, E. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course, *Foreign Language Annals*, 18 (4), 333-340. doi: 10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x
- Horwitz, E. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *The Modern Language Journal* 72, 283-294. doi: 10.2307/327506
- Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies, *System* 27 (4), 557-576. doi: 10.1016/S0346-251X(99)00050-0
- Kalajaz, P., Barcelos, A., & Aro, M. (2017). Revisiting research on L2 learner beliefs: looking back and looking forward, in P. Garret & J. Cots, (Eds.) *Routledge handbook of language awareness* (pp. 222-237), New York: Routledge.
- Kelly, G. (2001). *How to teach pronunciation*, Harlow: Pearson.
- Mercer, S. (2011). The beliefs of two expert EFL learners, *Language Learning Journal* 39 (1), 57-74. doi:10.1080/09571736.2010.521571
- Murphy, J. (1997). Phonology courses offered by MATESOL Programs in the US, *TESOL Quarterly*, 31 (4), 741-764. doi: 10.2307/3587758
- Murphy, J. (2014). ESL Teachers are ready to Teach Pronunciation, in L. Grant (Ed.) *Pronunciation Myths*, (pp. 137-159) Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Murphy, J. (2018). Teacher training in the teaching of pronunciation, in O. Kang, R. I Thompson & J.M. Murphy (Eds.) *The Routledge Handbook of Second language Pronunciation*, (pp. 298-319), UK: Routledge.

Oxford, R. (1995). When emotion meets (meta)-cognition in language learning histories, *International Journal of Educational Research*, 23 (7), 581-594. doi: 10.1016/0883-0355(96)80438-1

Rotti, A., & Barbeito, M. (2013). El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación: Creencias de docentes de inglés en formación, *Resúmenes de las III Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología 2013*, Universidad CAECE, Mar del Plata.
http://iii Jornadasfyf.ucaecemdp.edu.ar/archivos/Resumenes_CV_jornadasfyf.pdf, 8.

Toyama, M. (2015). Japanese EFL learners’ beliefs about Pronunciation Learning and their Pronunciation Skills, *Language and Culture* 27, 92-114.
https://www.researchgate.net/publication/318284110_Japanese_EFL_Learners'_Beliefs_about_Pronunciation_Learning_and_their_Pronunciation_Skills

Notas

¹ Laura Sordelli is an associate professor at “English Phonetics & Phonology I” at the English Teacher Preparation Programme, National University of Mar del Plata, Argentina. Researcher at CIMEd (Multidisciplinary Research Centre on Education). Author of *Teaching Pronunciation in Teacher Education: Paradigms and approaches in the digital age* (2012). Besides her college degree as an EFL instructor, she holds a postgraduate degree in Higher Education (National University of Mar del Plata). She has just finished writing her PhD dissertation on students’ beliefs about pronunciation learning in a teacher preparation programme (an interpretative approach) (National University of Rosario, Argentina). sordelli@mdp.edu.ar

² Susana Chiatti, now a retired professor, was a full-time professor and researcher, holder of the chair of “English Phonetics & Phonology I” at the English Teacher Preparation Programme, National University of Mar del Plata, Argentina, up to September 2020. Her research interests are teaching and learning pronunciation in teacher-preparation environments. Professor Chiatti was a category III researcher (SPU, Secretary of University Policies). Besides her college degrees as an EFL instructor, she holds a Master’s degree in ELT (University of Jaen, Spain). schiatti@mdp.edu.ar

³ Sofía Romanelli holds a PhD in Linguistics (University of Buenos Aires). She is head of practical work of the chair of “English Phonetics and Phonology I” at the English Teacher Preparation Programme, National University of Mar del Plata, Argentina. She also holds a Master’s degree in teaching Spanish as a Foreign Language (University of Leon, Spain). Her research interests focus on the perception and production of segmental and suprasegmental elements of L1 and L2 Spanish and English. sofiroma82@hotmail.com

Tensiones sobre la educación de los sectores populares: los programas socioeducativos de la ciudad de buenos aires y su junta de clasificación docente

Tensions on the education of the popular sectors: the socio-educational programs of the city of buenos aires and its teacher classification board

María Florencia Soto¹

Resumen

Desde hace un tiempo prolongado los Programas Socioeducativos forman parte de la agenda de las políticas públicas en nuestro país. Sus propuestas son variadas y suelen intervenir en la educación de los sectores con más obstáculos para acceder al derecho a la educación. En este artículo se analizan recientes normativas y transformaciones que atraviesan a estos programas - en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- las cuales regularizaron el trabajo y las prácticas docentes de estos programas. Se documentan debates que surgieron al calor de la lucha del colectivo docente respecto de estas normativas que modificaron el Estatuto del Docente. Se registran potentes discusiones en torno a la educación de los sectores populares, debates sobre los sentidos político-pedagógicos de estas propuestas y la regulación laboral.

Se describen y analizan los Programas y su Junta desde una perspectiva antropológica, se ponen de manifiesto tensiones que se producen en el proceso de regulación de este órgano, que si bien introduce importantes avances en el campo de los derechos laborales de quienes trabajan en los programas, a la vez, genera tensiones sobre los históricos sentidos respecto de la educación y el quehacer pedagógico llevado a cabo en las propuestas socioeducativas. En relación a esto, el recorrido del artículo permite conocer, a la luz de esta experiencia, cómo desde ámbitos estatales, íntimos y colectivos, se politiza el debate sobre la educación en contextos de desigualdad. Debates que cobran nuevos significados con los efectos de la crisis por la pandemia del Covid-19

Palabras clave: socioeducativo; junta de clasificación; política pública

Abstract

Socio-educational Programs have been part of the public policy agenda in our country for a long time. Their proposals are varied and mostly intervene on the education of the most disadvantaged sectors. This article analyzes recent regulations and transformations that these programs are going through, that took place at the City of Buenos Aires, changes that intervened the work and teaching practices in these programs. In this article we document the debates that arose in the heat of the struggle of the teaching community regarding these regulations that modified the Teacher's Statute. These are powerful discussions around the education of the popular sectors, the

political-pedagogical meanings of these proposals and the labor regulation that was recently introduced.

From an anthropological perspective, we describe and analyze Socio-educational Programs and their Teaching Board. This documentation reveals tensions that occur through the regulation process of this Board. Regulations that, despite the important advances in the field of labor rights of socio-educational workers, at the same time, produces tensions on the historical purposes towards education and pedagogical practices that are carried out at these programs. In relation to this, we were able to witness how the debate on education in contexts of inequality is politicized from the perspectives of collective and intimate groups, which are part of the public policies sphere. Debates that take on new meanings with the effects of the crisis due to the Covid-19 pandemic

Keywords: socio-educational; teaching board; public policies

Recepción: 01/03/2022

Evaluación 1: 12/05/2022

Evaluación 2: 05/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

En este artículo discutiremos algunos de los resultados de una investigación, la cual se financió con la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, a su vez, se encuentra enmarcado en dos equipos colectivos de investigación¹, y que culminó en una tesis de obtención del título para la Licenciatura en Antropología Social. La misma está centrada en los significados relativos a la educación y escolarización que se ponen en juego en los Programas Socioeducativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, recuperando fundamentalmente los sentidos sobre “lo socioeducativo” que se disputan en ellos, a partir de una novedosa regulación que establece la incorporación al Estatuto Docente y, en consecuencia, la creación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos. En la puesta en marcha de esta Junta, prosperaron debates, que vuelven más visibles algunas discusiones respecto a la educación de los sectores populares y los sentidos de las prácticas docentes en dichas propuestas. En el marco de esto, aquí abordaremos específicamente las tensiones que se producen en torno al proceso de clasificación docente, dentro de las tareas que la Junta en cuestión debe organizar. Estos debates analizados en el artículo permiten vislumbrar debates en torno a los sentidos en torno a las profesiones evaluadas como “socioeducativas”, permiten conocer profundos debates sobre la educación de los sectores populares.

Resulta imprescindible mencionar el atravesamiento de la pandemia del COVID-19 en el contexto actual. Si bien la investigación aquí presentada se llevó a cabo en un período previo a la pandemia mundial, los resultados del proceso documentado son insumos relevantes para pensar las prácticas docentes en contextos de adversidad y con sectores cuyos procesos de escolarización se encuentran obstaculizados por la desigualdad social. En otras palabras, las prácticas y debates docentes que en este artículo se documentan y analizan, permiten trazar algunas líneas de continuidad sobre los debates acontecidos durante el contexto de aislamiento. Tales como la creatividad de las prácticas, las estrategias artesanales que llevaron adelante los y las docentes para garantizar la continuidad de los procesos educativos, pero sobre todo: la entrada al debate público sobre los escenarios donde lo educativo sucede más allá de los edificios y formatos tradicionalmente escolares. En la Argentina, los espacios, roles y formatos de lo escolar se llevaron al plano de lo íntimo, lo familiar y lo comunitario ocuparon un rol significativo en el sostenimiento de la vida y el contacto con las instituciones (Montesinos, et al., 2021)

¹ Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica “Experiencias formativas y responsabilidades respecto a la educación y el cuidado infantil. Obligaciones y prácticas sociales de y en torno a los niños y las niñas en las redefiniciones sobre lo público y lo privado” 2018-2021, dirigido por Dr. Laura Santillán y co-dirigido por Dr. Laura Cerletti. Y el Proyecto de la Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica “Educación y cuidado infantil en el marco de las redefiniciones sobre lo público y lo privado: imbricaciones y dinámicas estatales, domésticas y colectivas analizadas desde un enfoque etnográfico” 2018-2021, dirigido por Dr. Laura Santillán y co-dirigido por Dr. Laura Cerletti.

El cierre de la investigación que aquí se presenta fue atravesado personal y profesionalmente por la crisis mundial generada por la pandemia. Esta irrupción trastocó el hábito de la escritura, la aproximación a la temática abordada y, de alguna manera interpeló los resultados a los que arribamos durante la investigación, antes de este suceso tan inédito. Si bien este trabajo no presenta una reflexión en profundidad sobre los efectos de la pandemia, es importante señalar que fue producido luego de la llegada de ésta. Este artículo es un aporte, un antecedente no planificado, sobre cómo las prácticas educativas de los docentes de los programas socioeducativos (desde hace un tiempo atrás) disputan formatos históricamente escolares para la educación y específicamente para los sectores populares, antes de que la tradicional dicotomía de la educación pública se trasladara hacia los hogares y las organizaciones comunitarias intervengan tan centralmente para el sostenimiento de la escolaridad, tal como sucedió durante los años 2020 y 2021 (en la jurisdicción estudiada).

Los Programas Socioeducativos en la Ciudad de Buenos Aires.

Breve presentación de los programas socioeducativos en el contexto de la investigación

Tomados en conjunto, como se desarrollará en el artículo, los Programas Socioeducativos son propuestas muy diversas entre sí del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se ubican en el organigrama de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa y dentro de la Dirección General de Escuela Abierta. Abarcan las áreas de inicial, primaria, secundaria, contextos de privación de libertad, de educación permanente de jóvenes y adultos. Contemplan múltiples actividades educativas las cuales incluyen proyectos vinculados a la alfabetización, orquestas musicales, actividades recreativas, la enseñanza de ajedrez o teatro en la escuela, por mencionar algunas.

Empíricamente este artículo refiere a la indagación histórico-etnográfica realizada en el marco de una investigación de antropología social; la cual consta de distintas etapas, y con diversos grados de profundización del trabajo de campo. Estos momentos van desde el año 2014 hasta el 2019, años donde se realizaron observaciones participantes, entrevistas estructuradas y semi estructuradas en algunos Programas Socioeducativos y reuniones de delegadxs de un sindicato docente. Particularmente enraizada en una tradición teórico-metodológica que me permitió conocer los procesos imbricados que este tema de investigación presenta e historizarlos a partir de la permanencia en el campo, desde la perspectiva de los sujetos, en el cruce con la lectura de documentos, normativas y análisis teóricos. Desde el enfoque histórico etnográfico pudimos sumergirnos en los sentidos y significaciones que los sujetos hacen de sus prácticas y el contexto, que otros abordajes no llegan a dilucidar (Achilli, 2005; Guber, 2013; Neufeld, 1997; Restrepo, 2018; Rockwell, 2009).

El trabajo de campo se focalizó en propuestas orientadas a niños y niñas de Nivel Primario tales como el Programa Maestro+Maestro y Programa de Red de Apoyo para la Escolaridad, por otro lado en reuniones y entrevistas a delegados y delegadas, y otros referentes, de un sindicato docente de la Ciudad quienes eran trabajadores de estos Programas y otros como Centros Infantiles, Centros de Primera Infancia, Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo y Puentes Escolares. Estas propuestas mencionadas, en su mayoría, se llevan a cabo en el sur de la Ciudad, donde residen las villas más grandes y los sectores más desfavorecidos por la desigualdad. Como veremos más adelante, estas condiciones materiales donde se emplazan las propuestas educativas son significativas para lo que allí se hace y por lo tanto, para la investigación también.

El artículo está organizado en dos ejes de análisis. El primero describe analíticamente (Rockwell, 2009) los Programas Socioeducativos, su historia y surgimiento de la Junta de Clasificación Docente. La segunda, analiza las tensiones que se producen en el proceso de regulación de este órgano respecto de las tareas educativas de los y las docentes. Es nuestra hipótesis que el proceso de regulación de la Junta de Clasificación, en paralelo introduce importantes avances en el campo de los derechos laborales de quienes trabajan en los programas, a la vez, produce paradojas al cercenar sentidos históricos sobre la educación y el quehacer pedagógico llevado a cabo en las propuestas socioeducativas. Contradicciones, a las cuales los mismos trabajadores responden e interpelan desde sus prácticas cotidianas.

Una perspectiva local sobre qué son y que hacen los Programas Socioeducativos

Uno de los resultados de la investigación que se presenta en este artículo tuvo que ver con la posibilidad de documentar la diversidad de propuestas que suceden en los Programas Socioeducativos. Por cuestiones de extensión, describiremos algunas de éstas de manera sintética. Las propuestas en el marco de los programas mencionados, no siempre ocurren dentro de los edificios tradicionalmente destinados para la escolarización. Tal es el caso de aquellos que trabajan con los procesos de finalización de la escuela primaria y secundaria, y también aquellos que se emplazan en contextos de encierro², o en la revinculación con la escolaridad a niños y niñas en situación de calle, como los que ofrecen distintas modalidades de apoyo escolar. Los Programas cuyas actividades no se realizan en los edificios de las escuelas son diversos. A veces las propuestas se despliegan por fuera de éstas, pero los sentidos y prácticas se referencian en las instituciones escolares (Montesinos, 2010; Santillán, 2012). En ocasiones las tareas tienen lugar diariamente en las escuelas, dentro del horario y pautas escolares y en otras se realizan en oficinas externas o en edificios comunitarios, bibliotecas, juegotecas, clubes, etc.

² Educación en contextos de encierro: cárceles, centros socioeducativos cerrados para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delitos y centros de tratamiento de adicciones cerrados o de contención acentuada.

Desde las prácticas y desde la perspectiva de los y las docentes de los Programas Socioeducativos, se tensionan procesos históricamente vinculados a la escolarización, así como otras complejas cuestiones ligadas a la intervención estatal en los sectores populares (Gallardo, 2015). El trabajo de campo nos permitió conocer, desde la escala de la vida cotidiana, cómo es que se tensionan o resignifican estos aspectos. Una dimensión recurrente, que aquí tomaremos como elemento constitutivo de los Programas, y como se verá con mayor profundidad en el segundo apartado, es la cuestión en torno a lo educativo en “territorio” y cómo se pone en juego allí lo escolar y lo político. Diremos más adelante por qué esta dimensión entra en conflicto con el proceso de creación y puesta en marcha de la Junta de Clasificación trabajado aquí.

Durante el trabajo de campo pudimos conocer diferentes espacios donde se emplazan los programas. Allí observamos que la disposición del espacio, la distribución de los útiles, la presencia de elementos típicamente escolares, pero también de otros elementos más ligados a proyectos políticos locales conforman sus versátiles espacialidades. Se caracterizan por confluir lógicas típicamente escolares con otras más cercanas a las tradiciones de la alfabetización, educación popular y pedagogía social. Además, en reiteradas oportunidades vimos cómo los lugares donde la práctica educativa se lleva adelante las luchas políticas de la comunidad se hacen presentes en los proyectos pedagógicos, en las paredes (con afiches y consignas) en el marco de comedores, cocinas, bibliotecas, gimnasios, cooperativas de vivienda, otras dependencias del estado que no pertenecen al Ministerio de Educación (Ministerio de Desarrollo Social, por ejemplo). La distribución del espacio-tiempo suele ser distinta a la típicamente escolar: las personas que asisten a los programas suelen sentarse en ronda, y en mesas grandes de trabajo, se le dedica una buena parte del tiempo a jugar, a escuchar los relatos de los niños y niñas, y escucharles en caso de que traigan consigo alguna angustia, preocupación o noticia para compartir. El horario de llegada es flexible y cuando los y las más pequeñas son acompañadas por alguna persona mayor, éstas a veces ingresan a los espacios, saludan y se quedan conversando con las y los educadores. Convienen bibliotecas con afiches de denuncia por el asesinato de algún joven del barrio por causas injustas, los útiles se comparten pero se intenta que cada niño, niña, adolescente o adulto tenga espacio para su singularidad (Azurmendi et.al, 2005; Montesinos y Pagano, 2010; Batista y Monzani, 2002). Los proyectos y propuestas tienen improntas específicas de acuerdo a la conformación de los equipos, el anclaje institucional territorial y el programa que se trate (Meo y Milsten, 2016). En síntesis, la experiencia escolar (Rockwell, 2009) que registramos en las dinámicas espaciales de alguno de los Programas Socioeducativos, nos da “pistas” sobre lo educativo, en tanto “socioeducativo” allí.

En el proceso de investigación notamos progresivamente que la complejidad de las tareas y propuestas que reúnen los Programas Socioeducativos, desde el punto de vista de las y los docentes, podría ser explicada a partir de sus prácticas y de las elecciones tomadas en su trayectoria personal y profesional. En los relatos de las y los docentes “socioeducativos”, al dar

cuenta de sus prácticas al describir sus tareas diarias, “rebasan” las fronteras de aquello unívocamente ligado a lo escolar (Cerletti, 2014). En conversaciones durante el trabajo de campo, destacaron enfáticamente otras formaciones y experiencias en sus trayectorias las cuales, desde su perspectiva, resultaban significativas a la hora de desempeñarse en los programas socioeducativos. A la vez, quienes sí tienen como formación de base la profesión docente, resaltaron en sus biografías personales el momento, como una decisión, de trabajar en estos espacios “socioeducativos”, aun existiendo la posibilidad de acceder a otros puestos de trabajo con mejores condiciones en cuanto a los derechos laborales (salario, estabilidad, etc). Esta decisión aparece ligada a las características que tienen las prácticas educativas que allí se dan, las cuales son identificadas diferencialmente de las tareas formativas de las escuelas.

La principal diferenciación que mencionan sus educadores está vinculada con una orientación de los Programas a intervenir -y transformar- la educación de los sectores más “vulnerables”. Ligado a ciertos modos de llevarlo a cabo que son distintos a los que ya conocen del entorno escolar. Según registramos, allí se dan las condiciones pedagógicas para la educación de estos sectores, condiciones entendidas como la posibilidad de formular cierto tipo de proyectos, posibilidad de trabajar junto con diversos actores no tradicionalmente escolares, así como orientar y explicitar las prácticas en el marco de iniciativas políticas a cargo de movimientos sociales y/u organizaciones sociales. También los y las docentes destacan la relación cotidiana y próxima con las familias, niños, niñas, adolescentes y adultos, y la oportunidad de diseñar contenidos vinculados con los escolares y otros, diseñados a partir de los contextos locales y de las problemáticas detectadas en las sedes, los programas y los equipos de trabajo.

Además de las características que venimos presentado, cuando nos introducimos a las condiciones de trabajo, una cuestión sumamente relevante que es necesario destacar de los Programas Socioeducativos, es que, históricamente los y las docentes de estos Programas eran contratados por cortos períodos de tiempo, sin poder acceder a los derechos correspondientes al trabajo docente. Las contrataciones duraban 10 meses, perdiendo el ingreso durante los meses de receso escolar de verano y tenían, según registramos en la investigación, salarios muy bajos los cuales además se cobraban de maneras irregulares. Estas cuestiones, son relevantes para describir las propuestas. Al respecto de estas condiciones laborales y los efectos que tenía en la legitimación como docentes, un referente de un sindicato docente, dice:

“Nosotros los socioeducativos, los que estamos en el área, no todos somos lo que estrictamente se entiende como un docente, por eso siempre hablamos de nuestro reconocimiento. Si bien el Estatuto dice que todo es docente, en el artículo 1 dice que todo es docente, no sólo el que ‘tiene la tiza frente al pizarrón’, no lo dice así, pero bueno. El que asiste, acompaña. El concepto docente es mucho más grande” (Docente de Programa Socioeducativo, referente el Área Socioeducativa, 2014).

Este testimonio da cuenta de las características de los Programas, pero también de las condiciones materiales en las cuales se llevan a cabo. Sobre todo, resalta la poca legitimidad que tenían como docentes por estar periféricos al Estatuto Docente, el cual regula el trabajo de esa profesión.

En relación a las condiciones pedagógicas, en la investigación también documentamos -desde una perspectiva de análisis centrada en lo gremial- un conflicto con estas directrices del trabajo: la necesidad de que la práctica que tiene lugar dentro de un Programa Socioeducativo sea reconocida como “educativa” aun cuando no sea necesariamente “escolar”; y que el trabajo que se realiza sea reconocido bajo la nominación de docencia, aun cuando no sea el ejercicio clásico de ser docente. Esto implica también el debido reconocimiento de los programas dentro de la educación escolar, cuestión que en los últimos años comenzó a suceder, elemento central de la historia reciente de estos Programas ya que significó un importante reconocimiento de sus derechos laborales (Autor, 2019; 2021)

Es así que, aproximadamente en el año 2006, surge el colectivo docente sindicalizado con el objetivo de organizarse como trabajadores de la educación, desde su especialidad “socioeducativa”, para que sea reconocida su labor como docente, y por ende gozar de todos los derechos correspondientes. El reclamo político, implicó este movimiento discursivo de reconocimiento de derechos, adquirir de un marco que no tenían (Lahire, 2006) nuevo para explicar el trabajo educativo, pero también de legitimación de sus prácticas. Como corolario de este proceso de lucha, en el año 2010 se aprueba la Ley N°3623, que establece la creación de un Área de Programas Socioeducativos y la creación de una Junta Docente Ad-Hoc, órgano de regulación docente que tensiona sentidos sobre las prácticas “socioeducativas”. A grandes rasgos, esto se debe a que la Junta dirime a través de listados y puntajes, quiénes y por qué accederían a estos cargos docentes, una vez que fueron incluidos y reconocidos dentro de la estructura permanente del Estatuto Docente como un área específica: el Área Socioeducativa. Esta conquista, presentó novedosos conflictos al interior del colectivo de docentes socioeducativos, conflictos que serán analizados en el apartado II.

El proceso de lucha sobre los derechos de los trabajadores y trabajadoras y la estrategia sindical, permitió que proliferaran discusiones sobre los sentidos de la educación y las prácticas educativas en los Programas Socioeducativos. Estas discusiones, tienen como resultado estas normativas novedosas que conllevó una sistematización respecto a qué hacen en los Programas Socioeducativos, tareas que en su momento no estaban muy registradas desde el gremio docente.

La problemática contractual de las y los docentes en los Programas, para muchos de ellos, está asociada con el lugar periférico, poco relevante en términos de presupuesto y prioridad que sostienen les otorga el Ministerio de Educación como propuestas en el Sistema Educativo de la CABA. Según entendemos, esta característica propia de estos programas debe ser entendida no sólo por la ubicación geográfica en la periferia -ya que la mayoría tiene sus sedes en los barrios del

sur de la ciudad-, sino más bien como plantea Asad (2008), en los márgenes del estado. Desde esta conceptualización, los Programas Socioeducativos pueden ser entendidos como aquellas experiencias en las que el derecho estatal y el orden deben ser constantemente reestablecidos (Asad, 2008; Das y Poole, 2008), ya que los programas operan alejados de las oficinas centrales, redefiniendo concepciones históricas sobre la territorialidad, el estado y las escuelas, con frecuencia presentan ambigüedades administrativas y normativas. Sin embargo, a pesar de operar desde estos márgenes, no dejan de regular y clasificar (Asad, 2008) en qué lugares y con qué propuestas se define la experiencia escolar como aquella por excelencia educativa para la población. Experiencia históricamente ligada a la construcción del estado nación, la educación de las masas y, con el tiempo, construida como derecho. Derecho que, en este caso con la creación de la Junta de Clasificación Docente de Programas Socioeducativos, clasifica a quiénes estarían en condiciones de involucrarse en la educación de los sectores “más vulnerables de la sociedad” para garantizarlo.

Desde la estrategia gremial que aquí se analiza decimos que, a partir de las reivindicaciones por las condiciones laborales, se pone en marcha un proceso que pone en cuestión el carácter marginal y periférico de lo estatal en los Programas. Cuando éstos comienzan a pertenecer a la órbita del Estatuto Docente, las definiciones del orden de lo estatal para la educación de los sectores populares que ellos y ellas mismas planteaban sobre sus tareas y propuestas, comienza a tomar nuevos rumbos, más alejados de la idea de margen (Asad 2008; Das y Poole, 2008). Es decir, no deja de haber clasificación y regulación, mas los efectos de estado (Trouillot, 2001) que se producen a partir de este suceso, incorporan nuevas vertientes en torno a lo tradicionalmente escolar. Desde estos planteos gremiales, se hace oficial la necesidad del colectivo de incorporarlos a la propuesta estable del Sistema. Los y las docentes históricamente contratados comienzan a titularizar sus cargos³ y “lo socioeducativo” comienza a permear en las escuelas desde propuestas más protagónicas en el transcurrir de la vida cotidiana.

Como fue mencionado con anterioridad, ser docente socioeducativo es definido como parte de las “decisiones personales” dentro de un recorrido profesional. Durante la investigación registramos la relevancia que tiene la intersección entre las decisiones personales y lo que un Programa Socioeducativo propone como experiencia educativa. Hay una relación entre lo personal y el

³ La expresión “titularizar un cargo docente” corresponde a la máxima modalidad de estabilidad en un cargo que se puede tener. La figura anterior, la de “interino”, es una figura que supuestamente, dura un tiempo determinado. Por lo general, esta transición lleva muchos años antes de que un docente pueda efectivamente ser “titular” del cargo que está ejerciendo. Para el caso de los Programas Socioeducativos, esto cobró un significado político relevante porque estuvo involucrado en las negociaciones con lxs funcionarios, el hecho de ir otorgando esta máxima estabilidad, a lxs docentes de los Programas, una vez modificado el Estatuto. Figura legal que ahora sí les permitía entrar en los reconocimientos (administrativos en este caso) que lxs docentes tienen, a través de esta normativa.

posicionamiento político pedagógico de las propuestas: lo que hace, cómo y por qué se hace allí en torno a la educación de los sectores populares a pesar de la precariedad laboral y de la cuestionada legitimidad de sus prácticas de enseñanza por el resto del gremio en general.

Los Programas Socioeducativos y la Junta de Clasificación Docente

Entre lo administrativo y la educación

Dada la baja regulación en los Programas Socioeducativos, durante muchos años estuvieron atravesados por una dinámica de trabajo con cierta autonomía para decidir sobre los sentidos educativos de sus propuestas, a pesar de la compleja precariedad e inestabilidad laboral. Cuestión que se vio significativamente modificada con la modificación del Estatuto Docente, el reconocimiento de los Programas en el mismo, y la creación de una Junta de Clasificación específica para éstos. Antes de ingresar de lleno al análisis respecto de los nuevos conflictos y tensiones que esto trajo, resulta necesario dejar en claro algunas cuestiones generales que hacen al funcionamiento de las Juntas de Clasificación Docentes y los Estatutos. De modo contrario, sin este marco previo, algunas de las discusiones registradas no se lograrían comprender en su totalidad.

Quienes trabajan hace muchos años en Programas Socioeducativos, afirman que la creación de esta Junta surge principalmente para dar respuesta al malestar que generaba la inestabilidad por las condiciones de contratación y porque esto también producía la imposibilidad de sostener y planificar los procesos educativos para los cuales están orientados. Esta respuesta trajo interrogantes y problemáticas nuevas. La Junta de Clasificación no sólo regula cuestiones cotidianas de los Programas, también implicó la modificación del Estatuto Docente de la Ciudad⁴, una normativa emblemática e importante dentro del sistema educativo (Batallán, 2007; Doberti y Rigal 2014; Ivanier, et.al., 2004). Mediante esta vía, se consigue dar estabilidad y garantizar

⁴ El Estatuto Docente de la Ciudad de Buenos Aires estuvo precedido por la Ley Nº 14.473/58, que de algún modo continúa siendo pilar de esta normativa, como marco de regulación del trabajo de maestros y profesores en la Argentina hasta la actualidad, pero también vigente desde las ideas que pregona como norma que regula a los trabajadores de la educación. En los períodos intermitentes entre dictaduras hay antecedentes significativos aún desde cuando no existían las regulaciones en torno al trabajo docente. Tales como la Liga Nacional de Maestros y la Confederación de Maestros y la Ley de Asociaciones Profesionales sancionada en 1945, como normativa laboral preexistente (Perazza, 2015). Durante la dictadura, en la Ciudad se sanciona el Estatuto del Docente Municipal en el cual tiene mayor injerencia del Poder Ejecutivo en las Juntas de Clasificación y en los cargos de ascenso. Con el retorno de la democracia, se vuelve a modificar esta normativa, específicamente en la intervención arbitraria del Poder Ejecutivo en las Juntas. A partir de este momento hay mayor autonomía a las Juntas, que serán elegidas por procesos electorales (Batallán, 2007). También, establece las tareas y objetivos de las Juntas de Clasificación casi como funcionaron hasta el 2012 con la modificación que introdujo la más reciente gestión en la Ciudad.

derechos laborales con ciertas condiciones de trabajo tales como cobrar los 12 meses del año y aguinaldo, vacaciones pagas, tener aportes jubilatorios, etc. Dada la informalidad administrativa que muchos de ellos históricamente traían en sus estructuras, primero debían incluirse como parte de la organización preexistente del Sistema Educativo. Solamente mediante una modificación del Estatuto podrían acceder a los derechos propios del trabajo docente.

Autores como Analía Ivanier et al. (2004) que estudiaron los estatutos docentes de distintas jurisdicciones del país, explican que estas normas explicitan y objetivan relaciones de poder, y por lo tanto son un interesante objeto de análisis para pensar las concepciones en torno a la docencia y al Estado que subyacen a los mismos, además de que resultan útiles para analizar las identificaciones cristalizadas entre los sujetos “docentes” y el puesto de trabajo que efectivamente desempeñan. Dicen las autoras, la definición docente no hace referencia al conocimiento especializado o a la autonomía profesional -elementos constituyentes de otras profesiones-, ni refiere al trabajador, sino que interpela al agente mismo; esto se expresa nítidamente en el Estatuto Nacional, que toman como base muchas jurisdicciones (Ivanier, et.al, 2004, p. 25). Elementos de esta subyacente concepción sobre “lo docente” que trabajan estas autoras, pueden observarse en el artículo 1 del Estatuto del Docente de la CABA, de un particular modo que veremos a continuación.

Como ya fue mencionado, el enfoque desde el cual aquí pensamos al estado, aún desde sus normativas, es desde un doble efecto de orden y trascendencia. Es decir, considerando la importancia de las normas como discurso y, por tanto, como parte de la presencia del estado desde el orden que imparte, aunque también desde los aspectos dinámicos de la vida cotidiana (Das y Poole, 2008). Como sostienen las autoras, a la hora de reconocer los efectos y la presencia del “estado” en la vida local, no debemos atenernos exclusivamente a los signos de racionalidades administrativas y jerárquicas que aparentemente proveen vínculos ordenados con los aparatos políticos y reguladores de un estado burocrático centralizado (Das y Poole, 2008, p. 21). En este sentido, las tareas de una Junta de Clasificación que son definidas institucionalmente como custodia de los legajos del personal docente son: inscripción, clasificación y confección de listados para interinos y suplentes; confección de listados de orden de mérito para los movimientos anuales; evaluación de pertinencia de títulos, evaluación de títulos y antecedentes; proposición y/o integración de jurados para los concursos de oposición; operativización de los llamados a concurso; resolución de recursos; comunicación de los listados de orden de mérito, de los llamados a concurso y de sus resultados; pronunciamiento sobre pedidos de becas y licencias para perfeccionamiento (Doberti y Rigal, 2014, p.16). Esta definición formal de la clasificación, deja por fuera criterios y experiencias, que no regula o que regula indirectamente.

Desde la perspectiva de algunos autores, la centralidad de la clasificación en un sentido burocrático de permanencia y movilidad dentro del sistema, no incluye alguna revisión y reflexión

sobre la “práctica pedagógica” (Ivanier, et. al., 2004), produciendo malestar con esta modalidad ya que lo que realmente terminan evaluando son características “poco meritorias”, como la acumulación de antecedentes, la antigüedad docente y los títulos obtenidos (Doberti y Rigal, 2014). Desde otro punto de vista, entendemos la importancia histórica del surgimiento de esta normativa, que introduce las Juntas de Clasificación en el año 1958, como un elemento progresista producto de las luchas docentes y pieza clave para regular la arbitrariedad, el acomodo, los ascensos (Batallán, 2007, p. 66). Así, el hecho de que sea un órgano que supone impartir orden y clasificación sobre la carrera docente, no está libre de contradicciones y complejidades.

En relación a estos derechos y la lucha por su conquista en los Programas Socioeducativos, al agruparse al interior del sindicato aproximadamente en el año 2003 y reclamar por sus derechos, comienzan a gestarse los debates gremiales sobre la importancia de “lo socioeducativo” en el sistema escolar. Estas discusiones empiezan a poner de manifiesto los sentidos en torno a la educación de los sectores populares que existían previamente en cada Programa, que se encontraban fragmentados desde la historia particular de cada uno y en las experiencias cotidianas, muchas veces no documentadas. Las asambleas gremiales, a partir del debate sistemático por las condiciones laborales, trajeron como beneficio secundario poner a debatir los sentidos sobre la educación. Así, se consolida y conquista la creación de un órgano de regulación del trabajo docente que conlleva lógicas de clasificación que, según algunos autores y de acuerdo a lo que relevamos en el trabajo de campo, no promueven una reflexión sobre la práctica educativa (Ivanier, et.al., 2004) obturando el ingreso a docentes quizás menos “clasificados” y “calificados”, pero con mayor experiencia y conocimientos en las problemáticas sociales que atraviesan a los Programas Socioeducativos. Y reproduciendo una lógica administrativa de evaluación de antecedentes y antigüedad docente, que poco refleja la disposición pedagógica para los complejos escenarios donde se despliegan los Programas.

Los conocimientos y criterios que no clasifican: “lo territorial” y “el posicionamiento”

A inicios de marzo del 2013 comienza una nueva etapa para los Programas Socioeducativos, a partir de la modificación del Estatuto y la nueva regulación sobre su trabajo. A partir de este momento comienzan, progresivamente, las instancias oficiales que concretan la creación del Área Socioeducativa en el Estatuto. Entre ellas, ligada con la actividad de la Junta, surge el efectivo funcionamiento del acto administrativo que se denomina “Acto Público”⁵, que tiene como fin

⁵ “Acto público” es una instancia administrativa donde se otorgan cargos suplentes o interinos a lxs docentes inscriptos en los listados, previamente clasificados y evaluados por las Juntas. El mismo tiene como fin cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes. Existen cronogramas con los Actos donde dice qué día y a qué hora se realizan. En este artículo es trabajada también como una categoría nativa (Rockwell, 2009), es decir, propia del universo de significaciones de lxs sujetos.

cubrir cargos u horas ya sean titulares, provisionales o suplentes. Esta modalidad provee legitimidad administrativa para quienes están en los listados para tomar los cargos y se presenten al Acto. El trabajo de campo me permitió comprender que este histórico mecanismo aporta transparencia y normalización y forma parte de conquistas históricas sobre los derechos laborales de los docentes. Sin embargo, no cobró el mismo significado sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo en los Programas Socioeducativos. Como se viene planteando, dada la profusa variedad de propuestas que engloban a sus equipos docentes e historias, este procedimiento administrativo, complejiza y resignifica las prácticas educativas a partir de su intervención. La puesta en marcha de este procedimiento sobre la clasificación de los legajos docentes para ingresar, tomar suplencias o licencias tiene muchas implicancias en las tareas cotidianas de las realidades locales de cada programa y sede, las cuales se manifiestan de modos diversos. Así, durante el trabajo de campo pude registrar algunos de los dilemas que se generan a partir de la actuación administrativa de los “Actos Públicos”, tal como se amplía a continuación.

Se dio en los Programas un debate en torno a los “perfiles” para los distintos cargos docentes y se conjuga éste en la expresión de uno o varios títulos. En el marco del proceso gremial, estas construcciones se dieron en un ámbito privado de los Programas. Y con ello nos referimos a lo circunscrito al interior de cada programa. Donde la intimidad, para la investigación aquí presentada, es entendida como la plantea Nora Rabotnikof (1998), una forma de concebir la sociabilidad, ligada a la “vida en privado”, distinta de la “vida en público”, más ligado a situaciones de camaradería, amistad y complicidad que requieren y desarrollan sus propios códigos.

Como decíamos, con las nuevas regulaciones, a partir del año 2013 comenzaron a exhibirse los puestos para ser suplantados. Anteriormente, el ingreso de los docentes a los Programas se realizaba a través de entrevistas, mediante currículums vitae y/o coloquios realizados por las coordinaciones generales y/o de las respectivas sedes. De esta manera, era posible elegir recorridos profesionales muy diversos, o poco tradicionales para los trabajos ligados a la educación escolar. Como se dijo, estos recorridos se realizaban desde experiencias muy ligadas a diversas experiencias alejadas de la institucional escolar: militancias de base, otras formaciones no docentes, experiencias artísticas y/ del ámbito comunitario. En este marco de puesta en marcha, la progresiva incorporación a este mecanismo de regulación sobre el trabajo y las prácticas docentes, trajo dificultades a la hora de regular los ingresos de nuevos docentes por “Acto Público”. Como consecuencia, la dimensión -propia de muchos de los Programas- respecto del trabajo con “otros actores” en el “territorio”, comenzó a resultar más difícil de preservar como un objetivo y metodología dentro de las propuestas educativas. Desde el punto de vista de algunos docentes esto produjo una aproximación a lo tradicionalmente “escolar” y sostiene que erosiona la tradición propia que tenían desde la cual se identifican desde un posicionamiento político específico.

“Lo territorial” aparece en los relatos de distintos “docentes socioeducativos” como un abordaje o una relación particular con el entorno, donde se da cuenta de la proximidad que se mantiene con diversos actores sociales, pero también como un modo de estar en el barrio y sus problemáticas sociales. Según lo registrado en el trabajo de campo, saber cómo trabajar en “territorio” y cómo articular el “trabajo con otros”, constituyen prácticas educativas que tienen poco reconocimiento y poco margen de actuación en las escuelas, pero que sí tienen -y tenían- en las propuestas socioeducativas aquí analizadas.

Para algunos “docentes socioeducativos”, como ya expusimos, sus prácticas están atravesadas por sentidos no explícitos en torno a la educación, los cuales fueron contruidos en el pasado reciente de estos Programas y actualmente están perdiendo fuerza. Estos conflictos en torno a la regulación de la Junta Docente Socioeducativa, expresan dilemas que en concreto fueron abordados con la elaboración de los “perfiles”, pero que, analizados en clave histórica ponen de manifiesto el carácter dinámico de la educación y las escuelas. El proceso documentado pone de manifiesto que, para este colectivo de docentes, el tipo de prácticas educativas que allí llevan a cabo, que se encuentran profundamente relacionadas con el sostenimiento de la escolaridad de los sectores populares, y que no siempre puede ser garantizado por un título tradicional de maestra, maestro o profesor.

Palabras finales

Este artículo presentó un abordaje específico sobre el campo de “lo socioeducativo” en la Ciudad de Buenos Aires, a partir del cual se buscó analizar sentidos históricos y disputas en torno al trabajo en educación en sectores populares. También aporta a la documentación y sistematización algunas de las voces de sus protagonistas, junto con las contradicciones que surgieron al calor de los hechos registrados.

A la luz de lo analizado a lo largo del artículo, concluimos que, a partir de la puesta en funcionamiento de la Junta de Clasificación, y el efectivo reconocimiento dentro del Estatuto Docente, los equipos de trabajo pierden control sobre quién puede ser educador en las propuestas “socioeducativas”. Se “abren” canales concretos, públicos y estatales para el ingreso a los espacios de trabajo, elaboración de legajos, listados docentes y sus respectivos puntajes de acuerdo a la antigüedad, cursos y títulos obtenidos. En paralelo, mediante estos canales los Programas Socioeducativos quedan sujetos a un mayor control y regulación estatal de la que previamente gozaban. Este movimiento de apertura produce efectos de clausura no planificados por el colectivo docente al reclamar por sus derechos, y también efectos sobre los sentidos de la educación disputados desde sus prácticas.

Sin embargo, pese a la intencionalidad estatal, donde la normatividad y el control están siempre presentes, nunca se determina totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Este intersticio entre el control y la interacción de los agentes resultó ser un aspecto constitutivo de “lo socioeducativo”, que inicialmente buscaba conocer a la luz de un proceso particular en relación a la modificación del Estatuto Docente. El aporte sustancial es que, al calor de este proceso, también pude conocer cómo se visibilizaron los debates político-ideológicos en torno a la educación de los sectores populares, históricamente gestados desde estos intersticios de los Programas. Y cómo, en discusiones docentes se elaboraron criterios nuevos y estrategias para sortear estos nuevos controles, desde la negociación y construcción de los “perfiles” para la Junta, prácticas cotidianas que recuperan modos históricos de camaradería y “posicionamiento” pedagógico en los Programas. Por otro lado, a lo largo del artículo pusimos en evidencia cómo el avance en la visibilización de las propuestas, y la ganada legitimidad en el proceso, a la vez obtura muchos de los debates político-ideológicos que allí se gestaron, los cuales no encuentran vías para ser “traducidos” en la clasificación de una Junta Docente.

El avance en la regulación del trabajo puso en jaque esta una dinámica público -a veces- privada que constituía a los Programas. Las tensiones que surgen a partir de la demanda por la creación de una la Junta habilitaron que un aspecto políticamente dilemático ingrese a la esfera de lo público, movilizado por la lucha colectiva. Así, se da esta encerrona donde el ingreso a este mecanismo de regulación sobre el trabajo docente en los Programas Socioeducativos, no siempre da lugar a los debates político-ideológicos propios de éstos, al no poder traducir sus “claves” históricas en la “clasificación docente”.

Por otro lado, resulta relevante cómo estas experiencias “socioeducativas”, más próximas a los márgenes del estado (Asad, 2008; Das y Poole, 2008), además de producir sentidos sobre las políticas, lo hacen desde instancias íntimas-privadas (Rabotnikof, 2018) dentro de cada Programa. Las cuales, a pesar de no estar en el centro del escenario, problematizaron debates profundamente ideológicos sobre la educación en contextos de desigualdad. Si bien se clausuran criterios de elección de los y las docentes de los Programas Socioeducativos y con ello, los tipos de propuestas que se pueden elaborar al interior de éstos, la lucha gremial y la puesta en marcha de la Junta, también permitió que se abrieran a la “vida en público” de un colectivo docente aún mayor, sentidos sobre la educación de los sectores populares históricamente discutidos en entornos de la “vida en privado” los Programas (Rabotnikof, 1998). De este modo, en un proceso para nada unívoco, también se visibilizó -y se jerarquizó- la relevancia del trabajo docente socioeducativo “en territorio” y desde un “posicionamiento” político pedagógico respecto de la desigualdad social.

La investigación presentada en este artículo permite vislumbrar una arista, dentro de otras posibles, respecto de los Programas Socioeducativos y sus docentes a la luz de las implicancias que

trajo la modificación del Estatuto Docente y las innovaciones en la regulación del trabajo y las prácticas educativas. Además, pudimos observar cómo la escisión entre lo público y lo privado resulta más bien, una imbricación. Para el caso analizado, las prácticas de las y los docentes socioeducativos, y la perspectiva que éstos tienen sobre la educación de los sectores más desfavorecidos, resulta un interesante ejemplo sobre cómo esta clásica escisión puede ser revisada. Dando a conocer estrategias creativas, debates políticos y prácticas político-pedagógicas en torno a los sectores populares, que de otro modo no podríamos acceder.

Como corolario, y para finalizar, este artículo busca contribuir a las discusiones sobre la educación de los sectores populares en un escenario donde la crisis sanitaria nos ha dejado más preguntas que respuestas sobre los formatos y tradiciones de lo escolar. Esta crisis, puso en evidencia que otros procesos y actores sociales intervienen activamente en la educación de los sectores populares. Actores sociales ya vigentes en el entramado del estado y las políticas públicas, tal como aquí se registra. Actores que disputan sentidos sobre la educación, a la vez que construyen propuestas con formatos para contener alumnos y alumnas con diversidad de recorridos mientras que forman parte de maneras colectivas de resolver la vida cotidiana en contextos adversos, desafiando la histórica escisión entre lo escolar y lo comunitario.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Laborde Editor, Rosario.
- Azurmendi, E., Guilmen, V., De la Vega S., Piñeiro, P., Canosa, C (2005) *Quién vendrá hoy?, relato de una experiencia de trabajo pedagógico en los talleres escolares con chicos y chicas en situación de calle. Historia de un relato: lectura de novelas por capítulos*. Primer Seminario - Taller Internacional de Educación “Escuela: Producción y Democratización de Conocimiento”, organizado por la Dirección de investigación. Secretaría de Educación. GCBA. Buenos Aires
- Asad, T. (2008) ¿Dónde están los márgenes del estado? *Cuadernos de Antropología Social* N° 27. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4329>
- Batallán, G. (2007) *Docentes de Infancia*, Paidós, Buenos Aires.
- Batista, E y Monzani, M.A. (2002) “La casa de los niños. Un proyecto construido a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño” (Coomp. De Cristóforis) *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente* (pp.143-174), Paidós, Buenos Aires.
- Cerletti, L. (2014) *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*, Editorial Biblos, Buenos Aires

- Das, D y Poole, D (2008) El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas, *Cuadernos de Antropología Social* N° 27.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>
- Doberti, J y Rigal, J. (2014) *Las Juntas de Clasificación: Características y Funcionamiento*. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006496.pdf>
- Estatuto del Docente. (2019) Ordenanza N°40.593 y sus modificaciones – reglamentada por Decreto N° 611/86 y sus modificaciones. Gerencia Operativa de Recursos Humanos Docentes.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1985) “Escuela y clases subalternas”, en *Educación y clases subalternas en América Latina, México*, DF: DIE-CINVESTAV-IPN
- Gallardo, S. (diciembre, 2015) “*Se fue de paseo con su mamá a la provincia... Reflexiones sobre prácticas sociales en torno a la escolarización infantil en un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*”. XI Reunión de Antropología del MERCOSUR, Montevideo.
- Guber, R. (2013) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y. y Saforcada, F. (2004) ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa. *Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Cuaderno de Trabajo N° 46*, Buenos Aires
- Lahire, B. (2006) “Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer”. En *El espíritu sociológico*. (pp. 137-157) Ediciones Manantial, Buenos Aires
- Meo, A.I y D.Milstein (2016) Programas socioeducativos y regulación del trabajo docente en el nivel secundario. *Educação e Pesquisa*, vol. 44. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Montesinos, M.P. (2010). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Nro. 9.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1469/1481>
- Montesinos, M. P. y Pagano, A. (2010) “Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 8 no. 1, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales

- Montesinos, M.P., Ambao, C., Morello, P., Otero, M., Paredes, D., Santos Souza, A., y Schoo, S. (2021) Los sentidos en torno a la “continuidad pedagógica” en un contexto de reconfiguración social. Un estudio exploratorio, *Serie Informes de Investigación*, N° 11, Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa, Secretaría de Evaluación e Información Educativa Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- Neufeld, M.R. (1997). "Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología No.17*
- Perazza, R. (2015) *La norma laboral docente en la Argentina: entre la historia y los retos futuros*, tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Recuperado en:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12030>
- Rabotnikof, N. (1998) “La dicotomía público-privado”. *Revista Debate Feminista*, Vol. 18, Octubre, México
- Restrepo, E. (2018) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Retamozo, M. (2006) “Notas en torno a la dicotomía público – privado: una perspectiva política”. *Reflexión Política*, Año 4, N° 16. Colombia: EP – UNAB.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires
- Santillán, L (2012) *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Shore, C. (2010) La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas”. *Antípoda*, 10
- Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, 42

Notas

¹ María Florencia Soto es Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas. Orientación sociocultural, investiga en políticas públicas y agentes estatales que intervienen en la educación de sectores populares. Técnica en Pedagogía y Educación Social. Docente del Área de prácticas profesionalizantes de dicha carrera. Educadora en programas y políticas socioeducativas. msflorencia@gmail.com

Procesos de escolarización secundaria de jóvenes wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro

Secondary schooling processes of wichí youth. Inequality, obligatory nature and future perspectives

Elisa Martina de los Ángeles Sulca¹

Rodrigo Saul Guanuco²

Beatriz Berta Vega³

Resumen

El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a reforzar procesos de exclusión.

Palabras clave: estudiantes wichí; desigualdad educativa; formato escolar monolingüe y monocultural

Abstract

The purpose of this article is to analyze the material and symbolic conditions in which the schooling of Wichí youth takes place in a rural multi-course itinerant school located in the town of Misión San Patricio, province of Salta, Argentina. In-depth interviews with teachers, principals and parents revealed that the poverty affecting students, teaching conditions, the monolingual and monocultural school format and the various expressions of racism in daily school life hinder access to quality education and even contribute to reinforcing exclusion processes.

Keywords: wichí students; education inequality; monolingual and monocultural school format

Recepción: 03/02/2022

Evaluación 1: 18/05/2022

Evaluación 2: 08/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

En las últimas décadas la tendencia del Sistema Educativo en países del Cono Sur y de México ha sido su expansión hacia los sectores sociales históricamente excluidos. En Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria se impulsó con la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 en el año 2006 y asumió un desafío de carácter institucional y pedagógico en un contexto de profundas desigualdades (Kaplan y Piovani, 2018). Ante la diversidad de sujetos y contextos dicha ley estableció ocho modalidades de educación que representan ofertas específicas de formación: educación técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, domiciliaria y hospitalaria y en contextos de encierro. La educación secundaria en contextos rurales, puntualmente en la provincia de Salta¹, se organizó en tres formatos: pluricurso con itinerancia y sin itinerancia, mediadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y escuelas con albergue estudiantil.

La organización de la escuela pluricurso consiste en el agrupamiento de los distintos años² en un mismo espacio áulico coordinado por un docente. La pluricurso con itinerancia está integrada por un aula base y aulas anexas ubicadas en distintos parajes rurales, los y las docentes permanecen en cada una de ellas (tanto en el aula base como en las anexas) entre 7 y 15 días según la cantidad de aulas asignadas por el ministerio de educación. La mediada por TIC está conformada por una sede central ubicada en la capital y sedes que funcionan en las instalaciones de escuelas primaria localizadas en distintos parajes rurales, el/la director/a de la institución y los y las profesores/as de cada área curricular se desempeñan en la sede central mientras que en las sedes rurales está la figura de un coordinador pedagógico que es el responsable del seguimiento tutorial de los y las estudiantes. Las escuelas con albergue estudiantil funcionan en contextos con baja densidad poblacional, en condiciones de aislamiento geográfico y sin medios de transporte ni caminos para movilizarse, por lo que los y las estudiantes permanecen en las instalaciones de la escuela durante la semana (de lunes a viernes), en otros casos durante todo el ciclo lectivo o en períodos específicos (Rocabado, et al., 2021).

El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a procesos de exclusión.

¹ Argentina está integrada por 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

² La educación secundaria en Argentina tiene una duración de cinco o seis años según lo haya establecido cada provincia. En Salta la duración es de cinco años.

Desde una mirada de largo plazo es preciso reconocer que la escuela secundaria (1860) se creó para las élites con el objetivo de contribuir a sus intereses políticos de formar a los futuros administradores del Estado nacional (Southwell, 2018). En este sentido, la educación secundaria se organizó alrededor de una matriz selectiva, jerárquica y hegemónica cuyas características persisten más allá de los intentos de diversificación y ampliación de este nivel en las últimas décadas. De allí que resulta imperioso analizar los mecanismos de desigualdad que operan en la actualidad cercenando el derecho a la educación secundaria a uno de los grupos más vulnerados a lo largo de la historia: los y las jóvenes indígenas.

Los pueblos indígenas, desde la conformación del Estado nación (fines del siglo XIX y principios del XX), han sido objeto de discriminación por la pluralidad de sus cosmovisiones que disientan de los objetivos políticos de homogeneidad. La diversidad cultural ha sido gestionada por el Estado a través de la escuela mediante procesos de exterminio, negación, invisibilización y exacerbación, según los mementos históricos. En este sentido, García Palacios, Hecht y Enriz (2014) aluden, en términos generales, a dos tendencias del sistema educativo argentino con relación a los grupos étnicos: un modelo escolar monolingüe y monocultural (siglo XIX y XX) que impartió un conocimiento, lengua, historia y geografía eurocentristas y un modelo escolar intercultural bilingüe (siglo XX hasta la actualidad) que ha tomado formas diversas y adversas en torno al reconocimiento de la diversidad cultural. Las políticas educativas de este son focalizadas (Hecht, 2007) y conllevan un carácter compensatorio que encubre las desigualdades estructurales que afectan a los pueblos indígenas. De allí que aún están lejos de garantizar el acceso a una educación intercultural y plurilingüe que tienda a revalorizar y respetar la diversidad cultural.

Partimos de considerar que la escuela es un microcosmos de lo social (Kaplan, 2008), representa un paradigma empírico donde se pueden identificar con más claridad las dinámicas del poder y la desigualdad que operan en un contexto más amplio. Al respecto, Elias y Scotson (2016) argumentan que:

La investigación de los problemas a pequeña escala en el desarrollo de una comunidad y los problemas a gran escala en el desarrollo de un país son inseparables; estudiar los desarrollos comunitarios como si sucedieran en un vacío sociológico carece de sentido. (p.70)

La dinámica escolar está tensionada por procesos de inferiorización hacia quienes son señalados como diferentes por la cultura, la religión, la lengua, los aspectos corporales, entre otras. Skliar (2016) plantea que en los vínculos humanos lo diferente y las diferencias aluden a aspectos distintos.

Los diferentes obedecen a una construcción y son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar diferencialismo, esto es una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o

peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias. (p.108)

La escuela es un escenario propicio para identificar y visibilizar el “racismo cotidiano” (Essed, 1991) atravesado por sistemas de representaciones que en algunos casos tienden a folklorizar a las identidades indígenas señalando como propio ciertos rasgos fenotípico y pautas culturales y, en otros a esencializarlas deslegitimando expresiones contemporáneas (Novaro y Hecht, 2017). De allí que:

...la problemática de la desigualdad y de la exclusión social, está ligado a la discriminación que aún hoy sufren los pueblos indígenas, intersectado por otras dimensiones (...) las representaciones que subestiman lo indígena, coadyuban al fracaso escolar, sobre todo se ven afectadas las jóvenes indígenas, quienes muy lentamente acceden a estudios secundarios y superiores. (Bensi, et al., 2019, p. 108).

La educación de carácter monocultural y monolingüe, que se imparte en las escuelas secundarias y de otros niveles, puede ser interpretada como “discriminación epistémica” (Ivanoff, et.al., 2020, p. 39) en tanto niega e invisibiliza otras epistemologías y se impone como superior y legítima.

Contexto y metodología de estudio

Los resultados que socializamos en este trabajo surgen del proyecto de investigación N°2624/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta³, Argentina. El propósito es comprender las dimensiones que urden las experiencias escolares de jóvenes wichí que asisten a la escuela secundaria en la localidad Misión San Patricio departamento Rivadavia, provincia de Salta. La institución de nivel secundario funciona desde el año 2013, es de carácter rural pluricurso con itinerancia. El aula base se localiza en la Misión San Patricio y tiene aulas anexo en los parajes rurales de Pozo El Algarrobo, Fortín Belgrano y La Salvación. El trabajo de campo se llevó a cabo en el aula base donde asisten estudiantes que se autorreconocen wichí y estudiantes que se autodenominan criollos, sus edades oscilan entre 13 y 25 años. Los y las docentes y el directivo realizan un circuito rotativo entre los cuatro parajes, cuya distancia entre sí es de 60 kilómetros aproximadamente y el tiempo que permanecen en cada lugar es de una semana.

En la misión San Patricio habitan aproximadamente 150 familias pertenecientes al pueblo wichí que mantienen la vitalidad de su lengua. No obstante, su uso es relegado al ámbito familiar ya que fuera de la comunidad hablan el castellano, lengua que es aprendida en los primeros años

³ El proyecto de investigación que da lugar al presente artículo lleva como título “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Está bajo la dirección de la Esp. Mónica Tolaba y la co-dirección de la Esp. Beatriz Vega.

de la escolarización primaria. Las condiciones de existencia de las familias son desfavorables, las viviendas están construidas con adobe de barro y techos de paja, no poseen servicios básicos de agua potable y energía eléctrica. Las actividades de subsistencia están basadas en la cría de animales caprinos, porcinos y vacunos y en menor medida en la caza, la pesca y la confección de artesanías en cháguar⁴. Las instituciones presentes en la comunidad son la escuela primaria (en cuyas instalaciones funciona la escuela secundaria), un puesto sanitario y una iglesia anglicana que imparte la religión católica a través de una biblia monolingüe.

La investigación socioeducativa es cualitativa de carácter exploratoria. Se planteó un estudio de caso con el propósito de conocer en profundidad los puntos de vista de distintos actores escolares sobre la escolarización de jóvenes indígenas en un contexto de desigualdad y exclusión. La decisión de trabajar con el aula base se debe a que es la que recibe a estudiantes wichí y criollos y por la accesibilidad al contar con medios de transporte para llegar a la institución. Para la recolección de los datos se construyó una guía de entrevistas en profundidad para docentes, directivo y padres considerando las siguientes dimensiones: vínculos, convivencia escolar, violencias y perspectivas a futuro. El análisis se realizó mediante un proceso artesanal de categorización y recategorización de los datos (Freidin, 2017).

Resultados

Obligatoriedad escolar y desigualdad social

Los testimonios de los actores escolares evidencian la distancia entre lo que plantea la Ley de Educación Nacional sobre el acceso a la educación secundaria en contextos rurales y pluriculturales y las condiciones reales en las que se materializa. El director de la institución educativa alude diversas “*carencias*” que obstaculizan el desarrollo de una educación de calidad:

Hay muchas carencias y eso a veces dificulta impartir una educación de calidad, por ejemplo, cada docente tiene que ver cómo va a llegar a la escuela, algunos tienen un vehículo, una moto y con eso van a trabajar, los que no tienen pagan un flete que cuesta mil pesos por tramo y es mucho (...) El acceso es difícil, el camino en muy mal estado perjudica a muchos profesores porque llegan tarde, algunas veces se pincha una goma del vehículo o se rompe la moto y al no tener comunicación de ningún tipo se quedan a la deriva y esperan a que pase alguien y lo pueda llevar o arreglar la moto. [Entrevista director, junio de 2019]

El ausentismo docente debido a las condiciones para ingresar a la institución, el tiempo limitado en cada una de ellas y la falta de herramientas pedagógicas para enseñar en contextos rurales, interculturales y en el marco de una modalidad de itinerancia incide en términos negativos en el acompañamiento a las trayectorias socioeducativas de los y las jóvenes wichí. Es decir, no solo las condiciones materiales de los y las estudiantes y sus familias representan puntos de partida

⁴ Plantas herbáceas que crecen en la ecorregión del Chaco, provincia de Salta. Se extrae las fibras para para elaborar hilos, teñir y luego tejer.

desigual para el acceso a la educación secundaria, sino que las condiciones del trabajo docente están atravesadas por las adversidades de la desigualdad social. El director comenta que:

Aquí viene un docente común y corriente, todos hemos venido con los ojos cerrados sin saber cómo se trabajaba. No tenemos en la formación alguna materia como por ejemplo educación rural, no hay, no existe. [Entrevista director, junio de 2019]

La capacitación y actualización docente se ve imposibilitada por la falta de medios de comunicación y de transporte para que los y las docentes puedan acceder a las propuestas generadas desde el Ministerio de Educación u otras instituciones.

Con el tema de la itinerancia nos cuesta muchísimo la capacitación, hay que pensarlo dos veces cuando vas a hacer un curso porque dejas la escuela, tenés que viajar, lo que fuere para capacitarte. Entonces después ahí vienen la bronca de la comunidad, se molestan porque dicen que estamos faltando, pero por otro lado también están los reclamos de la supervisora sobre por qué faltamos... [Entrevista director, junio de 2019]

La capacitación y actualización docente es necesaria ante la falta de herramientas pedagógicas para enseñar en este contexto, lo cual genera reclamos por parte de la comunidad ya que ello implica la ausencia de los y las docentes, sumado a que en otras ocasiones dicho ausentismo se debe a las imposibilidades de acceso a la institución dadas las condiciones climáticas y la falta de movilidad para trasladarse.

Otro factor que incide en las dificultades para la materialización de la educación secundaria en este contexto es la falta de recursos materiales y la no cobertura de las necesidades básicas de las familias. Los y las jóvenes se insertan en el ámbito laboral a temprana edad para contribuir al sostenimiento de sus hogares.

A mi parecer, influye mucho la condición económica para que los jóvenes puedan continuar con sus estudios en la comunidad, tal es así que muchos de ellos deben emigrar a distintas ciudades en busca de trabajo y de una mejor situación económica también para su familia. [Entrevista director, junio de 2019]

Las múltiples necesidades económicas y materiales se tensionan con las esperanzas depositadas en la escuela como horizonte de posibilidades. Dos entrevistados sostienen que:

yo tengo hijos que tienen interés en ir a la secundaria y quieren llegar un poco más arriba y por ahí cuesta porque tenemos muchas necesidades. Por ejemplo, es mucho sacrificio comprar los útiles, yo saco un crédito para poder tener las hojas, la mochila o lo que se necesite para la escuela. [entrevista al padre de una estudiante, junio de 2019]

la situación económica obliga mucho a los jóvenes a salir a trabajar a poder ganarse su plata, poder priorizar su familia por sobre el colegio o los estudios en general [...] por ejemplo un chico que está en edad de secundario y ya tiene familia, ya es papá y eso lo obliga a tener el sustento para su familia por lo tanto ya está abandonando el colegio. [entrevista a docente, junio de 2019]

Otro aspecto señalado como “*carencias*” que afectan las trayectorias escolares de los y las jóvenes wichí tiene que ver con los saberes desarticulados o “*insuficientes*” que traen del nivel primario, al respecto una docente menciona que:

El estudiante del Ciclo Básico tiene una desventaja y es que viene con una muy mala base de la primaria. [entrevista a docente, junio de 2019]

El primer obstáculo con el que yo me encontré es la comunicación, es que hablaban poco y casi nada, yo no podía saber si me estaban entendiendo o no, me costó un poquito romper esa barrera de comunicar y cuando logré hacerlo, lo que pude ver es que estaban en un, bueno estaban en un nivel bajo de conocimiento, tanto es así que yo tenía que bajar los niveles de lo que yo estaba dando para comenzar desde ahí, con decirte que hay chicos que no saben las tablas. [entrevista a docente, junio de 2019]

Las formas de comunicación que adoptan los y las jóvenes indígenas como el silencio es un rasgo cultural, sobre todo ante quienes son ajenos a la comunidad de pertenencia (Guaymás, et al, 2019). No obstante, en el ámbito escolar es considerado como falencia, como una dificultad para entender o bien es una evidencia del no saber.

Una escuela monolingüe y monocultural

Duschatzky (1999) plantea que el horizonte de la inclusión escolar no cuestiona la configuración institucional ni los valores y principios hegemónicos, sino que trata de “*acoger*” a la diversidad en sus estructuras definidas y sin intención de ser alteradas. Lo sostenido por la autora cobra sentido en los siguientes relatos:

El mayor obstáculo por supuesto es... su lengua madre, el wichí. En la primaria no tienen inglés en toda la primaria, van al secundario con algunos problemitas en la lengua castellana y yo como profesor tengo que enseñarles otro idioma y eso muchas veces es dificultoso, por ahí ellos no entienden mucho el tema castellano y se les hace más complicado todavía tratar de aprender otro idioma más. Eso es algo muy difícil para ellos, pero en muchos casos por suerte hay alumnos que les gusta mucho el inglés y tienen una hermosa fonética. [Entrevista a docente, junio de 2019]

La lengua wichí es señalada como “*el mayor obstáculo*” en los procesos de enseñanza en el ámbito escolar. Si bien en el nivel primario se inicia el aprendizaje de la lengua castellana no todos/as los y las estudiantes logran un buen manejo de ésta. Es preciso destacar que la lengua wichí tiene un alto grado de vitalidad entre sus hablantes. En algunos casos se habla las dos lenguas (bilingües), generalmente son niños y jóvenes en procesos de escolarización, en otros, solo manejan la lengua materna (monolingües), ello es evidente en niños y niñas que no aun no han ingresado al sistema educativo y ancianos no escolarizados (Ossola y Hecht, 2011). Entonces, “la educación formal asume en primera instancia un carácter ajeno e incómodo tanto para los niños como para los maestros, quienes no han sido formados para enseñar el español como segunda lengua” (Ossola, 2014, p. 131). Así lo plantea uno de los entrevistados:

la escuela primaria es la que se encarga de introducir el castellano, ya en la secundaria hablan el castellano porque nosotros no sabemos hablar el wichí y si aprendemos a hablar es para decir siéntense, cállense, hagan caso. [Entrevista director, junio de 2019]

La lengua materna ocupa posiciones de subalternidad en relación con el español no solo porque los contenidos escolares son impartidos en la lengua hegemónica, sino porque las representaciones sobre la lengua wichí son estigmatizantes, lo cual lleva a que su uso no sea extra-grupal, relegándose al ámbito familiar y comunitario. En este sentido, “las interacciones lingüísticas que involucran al wichí y al español en contexto áulicos expresan las profundas desigualdades sociales” (Ossola, 2014, p. 139). La madre de una estudiante comenta que:

como comunidad 100% hablan en idioma wichí que es nuestro idioma, el idioma de todos los chicos que nacen, crecen con esa lengua ese idioma y llega a la escuela donde muchas veces, cuesta muchas veces entender el castellano en un promedio de 1%, 2% necesita apoyo en traducción porque si bien hasta los adultos, yo adulto me siento analfabeto ante alumnos...esto es muchas veces el miedo porque en algunas consignas se escribe en castellano y el chico joven que va a la secundaria es difícil como interpretar esas consignas así que también los trabajos que dan los profesores en matemática, lengua, ciencias naturales, muchas veces ellos desconocen porque son castellanos. [Entrevista a madre de una estudiante, junio de 2019]

Los contenidos educativos que se imparten están basados en la tradición de la ciencia occidental moderna. Son definidos por el Ministerio de Educación (esfera marco) y materializados por los actores escolares (esfera micro) quienes poseen márgenes de acción para elaborar estrategias de enseñanza y de aprendizaje ante las demandas y particularidades del contexto. Al respecto, un docente señala lo siguiente:

Como doy física y química, trato en física de contextualizar hacerles ejemplos de un libro de que habla de distancia, yo ponerles casos puntuales y poner una distancia desde San Patricio hasta Los Blancos en una moto más rápida, una moto más lenta, hacer que relacionen y con eso, con esa contextualización es que lo tienen más a mano al tema, entonces hay responden bien. En química, dándoles ejemplos con cosas que son comunes, por ejemplo, que te puedo decir sistemas materiales, el agua, la tierra, el pan, todo lo que ellos ya conocen no irte tan teórico [...] Los problemitas que tienen los contextualizo, hay cosas que agregó, hay cosas que no las pongo. Y en química igual, tengo una cartilla y tengo dos o tres libros de cabecera que los uso siempre. [Entrevista a docente, junio de 2019]

La experiencia citada da cuenta de las posibilidades de aprendizaje de aquellos contenidos educativos universalistas y abstractos en la medida en que son acercados a las realidades concretas de los y las estudiantes. Sin embargo, las preguntas que surgen son acerca de la utilidad de tales conocimientos y el lugar que se les da a las experiencias formativas construidas en la comunidad de origen. La madre de un estudiante sostiene que:

Sería importante que les den a los chicos la posibilidad que estudien algo sobre la tierra, o algo que les guste, ellos saben de agricultura y muchos se quedan a trabajar de eso y que le enseñen más de eso o de artesanías sería muy útil porque ellos tienen ese saber que le

enseñamos nosotros y algunos o casi todos van a vivir de eso. [Entrevista a madre de estudiantes, junio de 2019]

Otro aspecto a destacar es la estructuración del calendario escolar, el mismo no considera las condiciones climáticas que inciden en la accesibilidad de los y las docentes a la institución y tampoco a las formas de organización de la vida cotidiana de la comunidad. Con respecto a lo primero, el padre de una estudiante menciona que:

Tenemos muchas necesidades y no se pueden cubrir sobre todo por el acceso, en tiempos de lluvia es inaccesible, no podemos salir cuando están enfermos los chicos o los profesores y el director mismo no pueden entrar o no pueden salir porque no hay forma, entonces se pierden días de clase y eso afecta al chico, pero tampoco se puede hacer nada porque sabemos cómo es el tema de ingresar a la comunidad en tiempos de lluvia. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

La organización temporal de la comunidad wichí está ligada a los ciclos de la naturaleza y con relación a las actividades de subsistencia, principalmente a la recolección y la pesca, lo cual lleva a que los y las estudiantes *“asistan esporádicamente a la escuela”* como señala un docente, ya que participan activamente de las mismas.

Los testimonios de los distintos actores escolares develan la existencia de una matriz de desigualdad construida históricamente que se reproduce a través de mecanismos objetivos, pero también subjetivos que cercenan el acceso a la educación secundaria de los y las jóvenes wichí. No obstante, en contextos de profundas desigualdades la escuela representa un universo simbólico de posibilidades. Los siguientes relatos expresan que:

Como padre estoy colaborando para que terminen la escuela, como todo padre debe hacer. Mi cultura es que terminen su colegio, y que continúen [...] me estoy esforzando porque la mejor herencia que les quiero dejar es que tengan estudios. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

yo siempre platico con mis hijos, a veces con un almuerzo o una merienda, siempre estoy tocando el tema de la escuela para que tomen conciencia de que es importante estudiar, porque la escuela puede darnos herramientas para salir adelante y tener otra vida. [Entrevista a padre de estudiantes, junio de 2019]

En un escenario donde coexisten tensiones y disputas entre la inclusión escolar de los y las jóvenes indígenas y las desigualdades históricas que los afectan, los y las estudiantes y sus familias depositan en la escuela esperanzas subjetivas para mejorar sus condiciones de vida.

Reflexión final

La escolarización secundaria de jóvenes wichí tiene lugar en un contexto de desigualdad histórica. La cobertura de las necesidades básicas como el acceso a la salud, el agua y la vivienda es una deuda pendiente por parte del Estado, que surte efectos tales como “la mortalidad y desnutrición infantil, violencia institucional, sobreedad, repitencia y abandono escolar,

discriminación y marginación sistemática” (Casimiro Córdoba 2019, p. 80). De allí que la educación secundaria adquiere diversos matices. Por un lado, representa un avance en términos de ampliación de derechos, por otro, en su materialización hay desfases entre lo expresado y lo que efectivamente se puede lograr (Bensi, et al, 2019). Los testimonios citados dan cuenta de las múltiples aristas de la desigualdad social y educativa que afecta a los y las jóvenes wichí, como así también de las esperanzas subjetivas que depositan en la escuela como posibilidad para cambiar sus condiciones de existencia.

Referencias bibliográficas

- Casimiro Córdoba, A. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta*. Fondo Ciudadano de Salta: Ministerio de Cultura.
- Bensi, M.A., de Anquin, A., Durán, A., Rodríguez, G., Vara, O. y Villagrán, A. (2019). Inclusión educativa de indígenas y campesinos/as. Sobre educación rural e intercultural en el Noroeste de Argentina. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 7, pp.107-122.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N., y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. Newbury Park: CA, Sage.
- Freidin, B. (2017). El uso de despliegues visuales en el análisis de datos cualitativos: ¿Para qué y cómo los diseñamos? En P. Borda; V. Dabenigno; B. Freidin y M. Güelman *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, (72-108)
- García Palacios, M., Hecht, C. y Enriz, N. (2014). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XII, (12), pp. 1-25.
- Guaymás, A., de Anquin, A., Soria, G., Arocena, M., González, M. y Sulca, E. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo*, (pp. 67-76). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 1(1), pp. 183-194.
- Ivanoff, S.; Miranda, V.; Peralta, V. y Loncon, D. (2020). La punta del iceberg. El racismo y sus manifestaciones en las instituciones de educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*, (pp. 37-52). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

- Kaplan, C.V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En J. I. Piovani y A. Salvia (Coord.), *La Argentina del Siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*, (pp. 220-263). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Novaro, G. Hecht, A. (2017). Identificaciones étnico-nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en argentina. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, 1, (3), pp. 10-30.
- Ossola, M. (2014). Diversidad cultural y lingüística en la educación superior argentina. Debates sobre los usos y representaciones de las lenguas wichí y español entre jóvenes universitarios. *Papeles de Trabajo*, 27, pp. 128-141.
- Ossola, M. (2020). Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua Wichí. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 29 (1), pp. 28-46.
- Ossola, M. y Hecht, A. C. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichí y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 23 (244), pp. 7-11.
- Rocabado, S., Tacacho, E., Reyes, C., Mase, M. y Cadena, C. (2021). Intranets educativas para escuelas rurales aisladas de Salta. *RedUNCI-UNdeC*.
- Skliar, C. (2016). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22, (55), pp. 18-37.

Notas

¹ Elisa Martina de los Ángeles Sulca es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora Regular de la cátedra de Psicopedagogía de la Alfabetización de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Integrante del proyecto de Investigación “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. elysulca@gmail.com

² Rodrigo Saul Guanuco es Prof. en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional de Salta - Facultad de Ciencias Naturales. Licenciado en Gestión Educativa - Universidad Católica de Salta - Escuela de Perfeccionamiento Docente. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Integrante del proyecto de Investigación “Las tramas de la experiencia escolar desde los relatos de docentes y estudiantes de una escuela secundaria del Chaco Salteño” financiado por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. rodrigoguanuco793@gmail.com

³ Beatriz Berta Vega es El propósito de este artículo es analizar las condiciones materiales y simbólicas en las que tiene lugar la escolarización de jóvenes wichí en una escuela rural pluricurso con itinerancia ubicada en la localidad de la Misión San Patricio, provincia de Salta, Argentina. Las entrevistas en profundidad realizadas docentes, directivos y padres permiten comprender que la pobreza que afecta a los y las estudiantes, las condiciones del trabajo docente, el formato escolar monolingüe y monocultural y las diversas expresiones del racismo en la vida cotidiana escolar obstaculizan el acceso a una educación de calidad e incluso contribuyen a reforzar procesos de exclusión. vegabeatriz@yahoo.com.ar

Simulación y educación médica: intervenciones pedagógicas desde el laboratorio de disección anatómica de la UNMDP

Simulation and medical education: pedagogical interventions from the anatomical dissection laboratory of the UNMDP

Yaquelina Gricel Torres¹

Resumen

El Laboratorio de Disección Anatómica de la Escuela Superior de Medicina (en adelante ESM) de la UNMdP es un espacio destinado a enseñar y aprender desde el conocimiento del cuerpo humano a través de cadáveres o partes de ellos, conformada por docentes capacitados y principalmente de alumnos voluntariados. Si bien no pertenece a un eje ni un área en particular, según la organización curricular de la carrera, se define como integrativa en la formación de los futuros médicos. Este laboratorio está en una constante búsqueda de domicilio dentro de la recientemente creada carrera de medicina. Ante la ausencia de un depósito aún no generado, se ve imposibilitada la conservación química del material biológico. Es por ello que se decide intervenir con la realización de simuladores de partes humanas de diferentes materiales creados por los docentes del laboratorio para el estudiantado.

Palabras claves: anatomía; disección; enseñanza; intervención; simulación.

Abstract

The Anatomical Dissection Laboratory of the Higher School of Medicine (hereinafter ESM) of the UNMdP is a space designed to teach and learn from the knowledge of the human body through corpses or parts of them, made up of trained teachers and mainly of volunteer students. Although it does not belong to a particular axis or area, according to the curricular organization of the career, it is defined as integrative in the training of future doctors. This laboratory is in a constant search for a home within the recently created medical career. In the absence of a deposit not yet generated, the chemical conservation of biological material is impossible. That is why it is decided to intervene with the realization of simulators of human parts of different materials created by the teachers of the laboratory for the student body.

Keywords: anatomy; dissection; teaching; intervention; simulation.

Recepción: 22/03/2022

Evaluación 1: 19/04/2022

Evaluación 2: 13/04/2022

Aceptación: 30/05/2022

Introducción

La simulación en el área de la salud consiste en situar a un estudiante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad y en establecer, en ese ambiente, situaciones o problemas similares a los que deberán enfrentar con individuos sanos o enfermos, de forma independiente, durante las diferentes prácticas clínicas. La simulación en la Educación Médica ha sido propuesta como un método para reducir la brecha educativa entre “ver uno” y “hacer uno”.

La orientación en particular de este Laboratorio se basa en la Universidad Nacional de Rosario y su Museo de Ciencias Morfológicas, pero por supuesto existen numerosas referencias a tener en consideración para su composición. En sincronía con otras entidades de laboratorios de anatomía, sitios en diferentes puntos del país, por ejemplo, el de la ciudad de Rosario. Contempla la producción de piezas y preparaciones cadavéricas conservadas con MAR o Museo Anatomía Rosario (innovadora técnica en seco desarrollada por el mismo museo) y otras técnicas que son introducidas en un circuito de “museo dinámico”: un sistema de préstamos que permite tanto a estudiantes y docentes acceder a la colección del Museo para su estudio apreciando y palpando los elementos y su morfología tridimensional sin otras limitaciones que las propias, sistema que mantiene hasta hoy en día, abierto al público y articulado a la currícula de Medicina en mostraciones cadavéricas.

Desde el año 2018 se han dispuesto abrir las puertas del Museo a la comunidad toda, principalmente a estudiantes del nivel secundario a través de un programa de Visitas Guiadas, gratuito y autogestionado, dirigidos a difundir la historia de la Cátedra y el Museo por sus mismos docentes y preparadores, que lleva hasta la fecha la vista de más de 1000 estudiantes secundarios y 30 instituciones escolares de Rosario y el sur de Santa Fe.

El ex decano de la Facultad de Medicina, Dr. Eduardo Albanese, destacó que “la conducta de la cátedra siempre fue utilizar el material cadavérico; la premisa es que cuando a un alumno le comentan algo, se lo acuerda. Si lo ve, se lo acuerda un poco más; pero si lo busca, lo investiga y lo encuentra él mismo no se lo olvida más. Eso intentamos hacer con el material, y así el aprendizaje es distinto. La anatomía, para que sea eficiente, se enseña con la práctica sobre cadáveres, durante la cual los alumnos aprenden a manipular y manejar todas las situaciones” (Material Universidad del Salvador).

Es así como los alumnos que cursan en la Cátedra ocupan gran parte del tiempo de los trabajos prácticos en el estudio de las preparaciones anatómicas, tratando de individualizar, con la ayuda del docente, los distintos elementos anatómicos, como una mejor forma de aprendizaje. La actividad práctica se extiende al modelo vivo, a través de la anatomía de superficie y proyectiva, donde el alumno aprende a ubicar, siempre guiado por el docente, los distintos elementos anatómicos en el modelo a través de maniobras de palpación, percusión y auscultación ya desde primer año. Finalmente, los alumnos analizan los elementos anatómicos a través de los estudios por imágenes: radiografías, tomografías, ecografías, resonancias magnéticas simples y con contraste. De esta forma la Cátedra aspira a que el alumno integre los conceptos y adquiera un conocimiento amplio de las estructuras anatómicas desde su visión en

el cadáver, pasando a la forma en que luego aplicará ese conocimiento en el ciclo clínico y posteriormente, ya como profesional de la salud tendrá que manejarlo frente al paciente.

El dictado de los trabajos prácticos en esta forma obliga, por una parte, a una amplia dedicación por parte de los docentes y además mantener una relación docente/alumno pequeña, y por otra parte poder contar con material suficiente.

A partir de lo anteriormente descrito, recorriendo los recursos de otras facultades e incluso en parte de la ESM, es que tecnológicamente se están utilizando los simuladores o programas de simulación médicas.

La simulación en la Educación Médica ha presentado un desarrollo importante a nivel mundial, ésta se ha convertido en una herramienta mediante el cual se favorece la adquisición de habilidades clínicas previas al contacto real con el paciente y fomenta la seguridad para éste, mediante la realización de destrezas para disminuir la posibilidad de errores o complicaciones en la realización de procedimientos. Los avances en la tecnología de la simulación han creado un cambio en el paradigma de la educación y se ha dirigido la atención en la adquisición de competencias y habilidades necesarias para la práctica médica. Las aplicaciones de la simulación son múltiples y cuentan con un potencial ilimitado, la mayoría de las experiencias involucran el entrenamiento de habilidades y la adquisición del conocimiento cognitivo. La simulación en la Educación Médica sirve como plataforma para la Educación Médica Continua, ésta provee a los profesionales en la salud la oportunidad para conocer nuevos avances y procedimientos, favorece la exploración de diversas áreas con deficiencia en competencias y proveedores de poderosas herramientas de intervención para mejorar las habilidades que requieren mayor entrenamiento.

La simulación en el área de la salud consiste en situar a un estudiante en un contexto que imite algún aspecto de la realidad y en establecer, en ese ambiente, situaciones o problemas similares a los que deberán enfrentar con individuos sanos o enfermos, de forma independiente, durante las diferentes prácticas clínicas.

La simulación en la Educación Médica ha sido propuesta como un método para reducir la brecha educativa entre “ver uno” y “hacer uno”. Una de las grandes diferencias entre la enseñanza de la medicina con el modelo tradicional y la enseñanza basada en la simulación, es que durante el entrenamiento clínico en pacientes reales los alumnos deben de estar continuamente supervisados para evitar que cometan errores y corregirlos de manera inmediata, esto con el fin de cuidar la integridad y seguridad del paciente; en contraste, dentro de una simulación, los errores son permitidos por el instructor, con el fin de que el alumno aprenda de las consecuencias de su error, rectifique y vuelva a realizar el procedimiento de manera correcta, reforzando así sus conocimientos.

El marco teórico y conceptual de la simulación médica, está centrado en el concepto de competencias. Las aplicaciones de la simulación son múltiples y cuentan con un potencial ilimitado, la mayoría de las experiencias involucran el entrenamiento de habilidades ya sean básicas o avanzadas, que sirven para el entrenamiento clínico o con el fin de mejorar el conocimiento cognitivo.

El Laboratorio de disección Anatómica en una constante búsqueda de domicilio dentro de la Escuela de Medicina de joven inicio, por falta de estructura de espacio físico, y a partir de ello, la habilitación del sedronar y otros, es lo que impide comenzar con el aporte de material humano.

Por tal motivo, se decide intervenir con la realización de simuladores de partes humanas, de diferentes materiales como el caucho, latex y otros, creados por nosotros docentes del laboratorio, para el estudiantado.

El objetivo general de esta investigación es interpretar las intervenciones pedagógicas desarrolladas mediante simuladores clínicos en el Laboratorio de Disección Anatómica de la Escuela Superior de Medicina de la UNMDP. Para la secuencia de tres objetivos específicos, que recursivamente orientan el trabajo: (1) Describir el contexto de formación del Laboratorio de Disección Anatómica en particular y de la Escuela Superior de Medicina de la UNMDP en general; (2) Analizar la generación de simuladores de diferentes materiales, no humanos, al momento, para colaborar en la adquisición de habilidades y destrezas del alumnado de la Escuela Superior de Medicina y (3) Comprender al Laboratorio de Disección Anatómica como generador, diseñador y fabricante de simuladores de materiales no humanos, como parte de los procesos de intervención pedagógica.

Líneas conceptuales

El Laboratorio de Disección Anatómica de la Escuela Superior de Medicina de la ciudad de Mar del Plata, es joven, aún le falta completar estructuralmente su espacio para ser habilitado y poder comenzar con el recurso del material humano. Se realizaron cursos de habilidades con material orgánico animal, que son útiles y complementan al momento, alguna de las habilidades que se pretenden. Pero ante el conocimiento de necesidades urgentes de diferentes áreas de habilidades de la ESM, es que se decide intervenir para la fabricación y elaboración de maquetas que SIMULAN las partes humanas, siendo de descripción como anteriormente mencione, de baja fidelidad.

Con diseños que en este Laboratorio se realizarían en material humano, se decide intervenir con el diseño de simuladores de los mismos, con diferentes materiales como el caucho, látex, poliuretanos y otros. A través de los simuladores se completará el recurso para la adquisición de habilidades y destrezas para la realización de colocación de inyectables, o de accesos a vías periférica; destrezas de suturas; destreza de enyesados; destrezas de curación de quemados y heridas, entre otros. Siendo oportuna para lograr completar estas habilidades a los alumnos que egresan en el año corriente, y ya siendo una inclusión, dentro de la currícula para los diferentes progresos en la carrera de nuestros alumnos. Por lo tanto, es factible, oportuna, trascendente y fecunda.

Existen diversas clasificaciones en la literatura en cuanto a las alternativas de simulación basadas en el concepto de “fidelidad”; este término define el grado de realismo de los modelos utilizados. En general se describen tres modalidades de simulación: baja fidelidad, fidelidad intermedia y alta fidelidad.

Tipo de simulación	Características
1. Baja fidelidad	Simuladores de un segmento anatómico, en los cuales se practican ciertos procedimientos y algunas maniobras tanto invasivas como no invasivas. Prácticas como exploración ginecológica, aplicación de inyecciones intramusculares o intravenosas o toma de presión arterial.
2. Fidelidad intermedia	Combina el uso de una parte anatómica con computadoras que permiten manejar ciertas variables.
3. Alta fidelidad	Integración de múltiples variables fisiológicas, manejados mediante computadoras utilizando tecnología avanzada en <i>hardware</i> y <i>software</i> para aumentar el realismo de la simulación. Prácticas de situaciones clínicas complejas como la atención de un parto eutócico o complicado, Intubación endotraqueal, resucitación cardiopulmonar en niños y adultos, reconocimiento de enfermedades cardiacas y atención de emergencias en una terapia intensiva.

Esquema de tipos de simulación, copiado (Dávila Cervantes, 2013).

La simulación es utilizada como herramienta de evaluación en los Exámenes Objetivos Estructurados. Uno de los puntos clave en la simulación es la sesión de realimentación o 'debriefing', el cual se realiza posterior al evento. En este se identifica el impacto de la experiencia, se explican conceptos, hechos y los principios usados en la simulación, el instructor los puntos de vista de cada uno de los participantes sobre la experiencia vivida y se crea un contexto en el cual él pueda aprender, y una vez experimentado lo incorpore a la vida diaria. Durante la realimentación se favorece la adquisición de conocimientos de forma estructurada para que el alumno realice el autoaprendizaje y la autoevaluación, y se promueve la comunicación y el análisis entre los miembros del equipo.

La intervención pedagógica que se intenciona en este trabajo profesional busca desmarcar la comprensión de la didáctica del nivel superior de su agenda tecnocrática. Es decir, que alejados de los modelos planificadores y hegemónicos que articulan tanto al campo médico como al educativo, siguiendo a Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2012) la observación es una acción que ha tenido un lugar central en la formación docente desde su origen, dado que cada uno de estos sentidos que nos acompaña en la práctica docente direcciona un modo de observar y un uso que, a posteriori se hace de lo observado.

El requerimiento urgente para completar la formación práctica de los futuros egresados de este año de la Escuela de Medicina, permitió recurrir a la intervención del Laboratorio con la fabricación de los Simuladores y así brindar la enseñanza teórico, pero principalmente práctica, de las colocaciones de vías periféricas endovenosas, como la enseñanza de extracción de sangre arterial, venosa y los diferentes sitios de inyectables para administración

medicamentosa como de vacunación. como ejemplo de uno de los talleres realizados de simulación. La intervención logra la adquisición de destrezas y habilidades médicas y logra el recurso inmediato para tal fin.

Líneas metodológicas

Si bien la docencia ha sido estudiada desde múltiples aristas, tales como su reconocimiento público, su profesionalización y sus condiciones modernas, sus implicancias laborales y gremiales, sus trayectos de formación y de capacitación, sus normativas y disposiciones legales, ha quedado velada una necesaria comprensión subjetiva, íntima y afectiva de su condición. Respecto del estudio de la docencia universitaria, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP ha desarrollado una perspectiva centrada en las biografías y en las prácticas docentes que será retomada en este trabajo.

En esta intervención acerca de la docencia en un enclave específico ensayaremos un desplazamiento del dato a la experiencia, aprovechando el análisis de los registros (auto) etnográficos asociados al trabajo de campo y dislocando los modos tradicionales de valorar los contenidos de las investigaciones educativas. Se trata de desplazamientos que se interesan en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadores y lo que nos provoca movilizar estas (otras) narrativas. Con este ímpetu comenzaremos por recomponer los momentos de la investigación, recuperando una serie de aportes asociados a la tradición (auto)etnográfica en la educación como territorios de la docencia.

La investigación autobiográfica narrativa en educación, es resignificadora y transformadora de la labor docente; un continuo reflexionar y repensar el hecho no sólo del saber pedagógico, sino aún más de la vida misma. Andrea Alliaud plantea que “escribir, narrar, contar, reflexionar acerca de lo que como profesionales producimos, es una tarea que potencia el propio desarrollo profesional pero también y fundamentalmente, implica posicionarse como productores de un saber disponible para otros” (Porta, 2021).

La perspectiva narrativa como metodología cualitativa, permite conocer aspectos ligados a lo sutil y lo espontáneo de la educación. En este sentido, por un lado, remitimos a la narrativa como cualidad estructurada de la experiencia y entendida como un relato; y por otro advertimos que corresponde a un enfoque de investigación en sí mismo, con pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los relatos de los procesos educativos. Este enfoque, permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete. Puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados y como coautor de la narración, pues formamos parte del propio proceso de investigación.

Entre los referentes y activistas de esta forma de conocer lo social, Susan Chase (2015) en la defensa del estudio de los individuos en su contexto social e histórico definió a la investigación narrativa como un tipo de investigación cualitativa; advirtiéndole que pese a su emergente

desarrollo se trata de un campo incipiente. Una tradición que es rica y difusa a la vez, por su gran número de oportunidades para explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes y porque sus metodologías múltiples se encuentran en distintas etapas de desarrollo. Según esta investigadora la potencia de este campo radica en que se consideran tanto las historias posibles, como las limitadas por los recursos y las circunstancias; en una narrativa que comunica el punto de vista del narrador e incluye por qué vale la pena contarla. En esta investigación se recogen emociones, pensamientos e interpretaciones. se coloca el interrogante en la investigación y en las posibilidades de proponer un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una “era de incertidumbre”.

En el preguntar sobre el tipo de narrativas que irrumpen procesos sociales opresivos, si bien Susan Chase (2015) reconoce que aún queda mucho por delante (a través de análisis empíricos fundados y de una revisión de la crítica social) está claro que aún debemos pensar más cerca de quién se beneficia con nuestras acciones. Además, desde estos entramados inscriptos en un orden mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor (auto) reflexión se construyen prácticas de investigación que se alejan de los grandes relatos y de los paradigmas ontológicos y metodológicos únicos y abarcadores. En tanto nuestra investigación tiene foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, en un observar las maneras de actuar desde una parcialidad entre las múltiples formas de presentar los datos.

Domingo Contreras (2016) en relación a la investigación narrativa en educación explicó que un relato ajeno puede pasar a ser nuestra historia, al proporcionarnos dimensiones de una experiencia que se ponen en relación con la propia experiencia, abriéndonos la posibilidad de un nuevo pensamiento. Nos vamos haciendo “viviendo” historias propias y ajenas; cualquier historia puede significar para nosotros “la ampliación de nuestro horizonte de existencia”. Más aún desde la indagación narrativa se remarca la convicción de que la experiencia y la vida se componen narrativamente (Clandinin y Connelly, 2000). Para estos autores, no sólo vivimos historias, sino que vivimos desde y como historias; desde y como relatos que nos contamos o nos han contado. En tal sentido es oportuno destacar que la idea de indagación narrativa y no de investigación remarca una perspectiva que no está centrada en la utilización de datos narrativos, sino en que el propio proceso de investigación sea un proceso y una experiencia narrativa. Entonces el propósito no es el de recopilar y componer relatos de las historias que vive y cuenta la gente. La indagación narrativa no busca representar la realidad, sino generar nuevas relaciones de los seres humanos con su ambiente, de manera que permita una nueva experiencia más significativa y menos abrumadora y opresiva (Clandinin y Connelly, 2000). Su aspiración es que la indagación nazca de la experiencia y vuelva a ella, generando la posibilidad de nuevas versiones de la misma, así como de nuevas experiencias más ricas y valiosas. Un ciclo que se denomina: vivir, contar, recontar y revivir. No es suficiente contar historias, pero tampoco lo es interpretarlas. Su aspiración es contar nuevos relatos a partir de los anteriores que creen nuevas posibilidades con las que vivir nuevas experiencias. No se busca recopilar información, sino componer relatos que se van haciendo evolucionar al indagar en ellos, en sus tramas, en sus cruces con otras historias, con otras vidas, con otras posibilidades para ellas. Recontar es el proceso de indagación que busca encontrar nuevas versiones de los primeros relatos que permite entrever nuevos sentidos y posibilidades.

La contribución de la indagación narrativa es normalmente la creación de nuevos sentidos y significados, más que la producción de nuevo conocimiento para añadir como incremento al conocimiento existente en el campo (Clandinin y Connelly, 2000;42). Una lectura resonante, que conecte con sus propias experiencias, para compartir el preguntarse que el texto suscita. Entonces no se trata de pensar sobre los relatos, sino pensar con los relatos. José Contreras Domingo (2016) propone dar un paso más y acercarnos a lo intangible y frágil de la educación, para transitar una indagación no sólo narrativa sino educativa. Lo que requiere abrir la posibilidad de un pensar que se conecte con dimensiones no visibles y no evidentes, pero que están presentes en nuestra relación pedagógica con la experiencia. Hacerla pedagógicamente pensable, pero hacerla pensable significa aquí pensar de un modo conectado, personal, viéndose en situación y no una teorización abstracta. Es intentar expresar en el relato algo de lo inexperable; traer a la presencia aquello que va más allá de las evidencias.

Profundizar educativamente la experiencia requiere sostener la pregunta educativa junto al pensar narrativo, para tratar de tocar algo de lo inapresable de la educación, haciéndola pensable y expresable más allá de los hechos, ayudando a entrever, junto a los relatos por contar, algo de su sentido, su potencialidad, sus misterios, sus incertidumbres. Entrenando una voz que reflexione pedagógicamente al hilo de las historias que se cuentan. Aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican. Lo cual supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo que está siempre intentando conducir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante y lo que cuenta son los resultados de dichas acciones programadas.

Una investigación narrativa supone además que eres tú también, con tus circunstancias y tramas vitales, quien está allí, viviendo junto a quienes pueblan el aula las circunstancias y situaciones que se van dando. Lo que tratamos de contar, nace de la experiencia de relación creada por la cual vivimos y los ponemos en relación configurando una historia. Lo importante no es tanto la forma concreta que adquiera, como la oportunidad de que una historia abra la posibilidad de pensar y de pensarse; la posibilidad de que te llegue, te diga algo, te mueva algo. Que te resuene. Y en el ámbito de la educación la cuestión es si un relato permite poner en movimiento algo de su sustancia escurridiza y sutil, de tal manera que te ponga en movimiento. Las cuestiones claves pasan por elegir qué historias contar, qué preguntarse ante ellas, y cómo componerlas para que la relación entre el relato contando y los interrogantes que nos despiertan puedan convivir juntos, abriendo la historia (abriéndose posibles lecturas) más que cerrándola (Contreras Domingo, 2016).

Líneas contextuales

Esta intervención se centra en la utilización del LDA como formador de recurso educativo, a través de Simuladores de diferentes materiales sintéticos. Los instrumentos que construiré para la recopilación de datos abarcan el cuaderno autoetnográfico, las grillas de observación, el

análisis documental del Plan de Estudio de la carrera, del Trabajo Docente y de la presentación de los simuladores.

La intervención se concentrará en el espacio del LDA y el objeto de análisis profundiza respecto de los materiales didácticos para la adquisición de habilidades y destrezas de los futuros médicos. Los sujetos involucrados en esta intervención serán el equipo docente de la materia en articulación a la carrera, los graduados y adscriptos asociados a la cátedra y los estudiantes del ciclo lectivo 2021.

El LDA y la ESM será el referente empírico al que alude esta intervención, proponiendo un análisis del diseño de material sintético para lograr los aprendizajes con dichos simuladores. Respecto del marco temporal se tomará al trabajo desarrollado durante del ciclo lectivo 2021, no obstante, recuperamos reflexiones autoetnográficas del LDA que se retomaron al 2017.

El Laboratorio de Disección Anatómica (en adelante LDA) es un área de formación para el estudio anatómico sobre tejido cadavérico humano. Su principal objetivo es brindar conocimiento anatómico sobre el cuerpo humano cadavérico, también lo es, la formación académica de disectores y elaboradores de preparados anatómicos cadavéricos con sustancias químicas para tal fin. Dentro del laboratorio también se desarrollan proyectos según requerimientos de algunas cátedras, que no logren el recurso práctico para cubrir los conocimientos necesarios que le competen. es por ello que se diseñan cursos o jornadas de suturas básicas y avanzadas, cursos de inyectables básicas y avanzadas, cursos de curación de heridas básicas y avanzadas, cursos de enyesados, entre otras.

El LDA es joven en su formación, aun no teniendo los recursos materiales para el desempeño de todas sus habilidades, entre ellas el dictado de los cursos de disección, e incluso la especialización en disección y conservación cadavérica. Es independiente de otros ejes de la escuela de Medicina y colaboran con alumnos de tercero, cuarto y quinto año de la ESM, para que obtengan el recurso práctico.

El proyecto de formación del alumnado, se inicia con la inscripción en los cursos y de allí, estimularlos para que permanezcan como voluntarios en la participación y colaboración del laboratorio. Posteriormente, mediante el aprendizaje del alumno en estas prácticas, el producto final de estos preparados anatómicos realizados, consiste en la utilización de los mismos para el análisis anatómico con el material biológico en la mesa de estudio, la utilización de los mismos por parte del docente en la clase, o bien lograr una exposición variada y numerosa de todo este material cadavérico apuntado en maquetas, a diferentes zonas anatómicas de estudio.

En la actualidad, según los recursos materiales, se llama a la inscripción de los alumnos interesados en el aprendizaje del curso que se dicta en determinado momento del año. Está orientado a alumnos que ya hayan superado el segundo año de la carrera de Medicina. Los cursos no superan las ocho horas Cuando se logren los recursos, se realizarán los cursos de duración anual. Los docentes a cargo, especialistas en Cirugía y en mi caso en particular, Especialista en Medicina Legal, en Cirugía Plástica y Reparadora y Especialista en disección y elaboración de preparados anatómicos, somos los tutores que llevan la dirección del

Laboratorio, tanto en su desarrollo interno, como en la colaboración de recurso práctico según requerimientos de las otras cátedras.

Es por ello que el LDA en una constante búsqueda de domicilio dentro de la Escuela de Medicina de joven inicio, por falta de estructura de espacio físico, y a partir de ello, la habilitación del sedronar y otros, es lo que impide comenzar con el aporte de material humano. Por tal motivo, se decide intervenir con la realización de simuladores de partes humanas, de diferentes materiales como el caucho y otros, creados por nosotros docentes del laboratorio, para el estudiantado.

Referencias bibliográficas

- AA.VV (2017) Comparación entre 3 modelos para el entrenamiento en el cierre de una herida superficial. *Investigación en Educación Médica Volume 6*, Issue 23, July–September 2017, Pages 147-152.
- Aguirre, J y Porta, L (2019) "Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico- narrativa", en: *Revista Linhas Criticas*. UnB, Brasilia, Brasil.
- Anijovich, R y Mora, S (2012) Estrategias de enseñanza: otra mirada al que hacer en el aula. Buenos Aires, Aique.
- Arfuch, L (2018) *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María, Eduvim
- Chase S (2015) "Investigación narrative: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces" En: DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Volumen VI. Barcelona: Gedisa.
- Clark, B (1991) *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Contreras, José (2015), "Profundizar narrativamente la educación", en: de Souza, E.C. (Org.), (Auto)biografías y documentacao narrativa. Redes de pesquisa e formacao. Salvador: EDUFBA.
- Connelly, M y Clandinin, J (1990) Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19 (5): 2-14.
- Davila-Cervantes, A (2013) Simulación en Educación Médica. *Investigación en Educación Médica Volume 3*, Issue 10, April–June 2014, Pages 100-105.
- Denzin, N y Lincoln, Y (2011) *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Erickson, F (1997) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Cruz, M (2013) "La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes", en *Revista de Educación*, Año 4, No. 5. Eudem, UNMdP, pp. 213-219.
- Flores, JC (2016) Nuevo simulador híbrido cadavérico/sintético para la enseñanza de técnicas intervencionistas para tratamiento del dolor refractario. *Revista de la Sociedad Española del Dolor vol.23 no.2 Madrid mar./abr.*
- Greco, MB (2012) *El espacio político: democracia y autoridad*. Buenos Aires, Prometeo.

- McEwan, H; y K. Egan comps (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs. As.: Amorrortu.
- Meirieu, P (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.
- Porta, L (2021) Seis interludios autobiográficos: Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa* vol 25, UNLPam, 1 – 14.
- Porta, L (2020) (coordinador). *La expansión biográfica*. Tomo 5 *Colección: Narrativas, Autobiografías y Educación*. Buenos Aires, UBA.
- Porta, L; Aguirre, J y Ramallo, F (2018) “*La expansión (auto)biográfica. Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación cualitativa*”, en: *Revista Interterritorios*. Volumen 4, n. 7. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru - Brasil. Pp 164-183
- Porta, L y Álvarez, Z (2018) *Pasiones*; María Cecilia Colombani. Mar del Plata, EUDEM.
- Porta, L y Yedaide, MM (2017) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUDEM.
- Porta, L y Ramallo, F (2018) “Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía” (en coautoría con Luis Porta). En: Kaplan, Karina (coord). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp-59-75.
- Ramallo, F (2019) “Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores” *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 101-122.
- Ranciére, J (2012) “Pensar entre disciplinas”. En: Frigerio, G y Diker, G (comps.) *Educar: (sobre)impresiones estéticas*. Paraná, Fundación La Hendija.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

¹ Yaquelina Gricel Torres es Médica. Especialista en medicina legal, especialista en cirugía estética y reparadora. Especialista en disección y conservación cadavérica. Docente de la Escuela de medicina UNMDP. A cargo del laboratorio de disección anatómica ESM. yanisat@hotmail.com

La construcción metodológica como marco de análisis de las Prácticas Integrales

The methodological construction as a framework for the analysis of Integral Practices

Carlos Alberto Zavaró Pérez¹

Resumen

Las prácticas integrales constituyen un espacio en construcción que implica no sólo la articulación de contenidos conceptuales sino también el ensamble de los métodos que aportan las tradiciones disciplinares que en ella convergen y la experiencia de los miembros de la comunidad con quienes se trabaja. La comprensión de este formato pedagógico, en el marco de las prácticas docentes universitarias, contribuye a develar tanto la complejidad implícita en el aula cuando es concebida como espacio de aprendizaje situado en el territorio, como la relevancia que reviste el método en la mediación de ese aprendizaje y en la evaluación reflexiva de esa praxis. De esta manera, se propone como estrategia para la planificación y el análisis de este formato algunas categorías propias de la construcción metodológica.

Palabras clave: prácticas integrales; contrato didáctico; aula; macrodecisiones; microdecisiones; construcción metodológica.

Abstract

The integral practices constitute an space under construction. They imply the articulation of conceptual contents, the set of methods provided by the disciplinary traditions that converge on it and the experience of the community members with whom one works. The understanding of this pedagogical format, within the framework of university teaching practices, contributes to reveal the implicit complexity in the classroom, when it is conceived as a learning space located in the territory, and the relevance of the method in the mediation of that learning and in the reflexive evaluation of that praxis. In this way, some categories of the methodological construction are proposed as a strategy for the planning and analysis of this format.

Keywords: integral practices; didactic contract; class; macrodecisions; microdecisions; methodological construction.

Recepción: 26/10/2021

Evaluación 1: 08/03/2022

Evaluación 2: 03/02/2022

Aceptación: 02/04/2022

Introducción

Las prácticas integrales han comenzado a vislumbrarse como un horizonte que anima a transitar nuevos modos de concebir la formación universitaria. Si bien existen experiencias muy diversas que han ido surgiendo como resultado de la creatividad de quienes las coordinan, éstas comienzan a delinear un nuevo formato que, al margen de lo instituido, no sólo impacta en la manera en que se entrelazan las funciones académicas tradicionales sino, sobre todo, en la forma de entender los contextos en los que acontecen.

La integración de funciones, disciplinas y metodologías ha formado parte de las decisiones de los universitarios en su relación con las modalidades en que se explicitan sus prácticas cotidianas. No obstante, bajo un paradigma que propone la integralidad como modelo institucional en la formación de las/os futuras/os egresadas/os, toma relevancia la comprensión y el análisis crítico de cuanto acontece en el aula, tanto en relación a las teorías que subyacen en la planificación de la clase, como en torno a la reflexión sobre el modo en que ésta se objetivan.

Integrar las prácticas bajo un formato de enseñanza es todo un desafío porque esa integración no se limita únicamente a articular contenidos de diversas disciplinas en el abordaje de las problemáticas sobre las que se puedan diseñar las estrategias de mediación didáctica, sino también supone articular sujetos e incorporar el territorio como escenario de la práctica docente.

Aun cuando las prácticas integrales continúan siendo un formato en construcción, en los últimos tiempos las paredes que enclaustraron los contenidos académicos por centurias bajo un paradigma enciclopedista, comienzan a desmoronarse cuando las tradiciones de la extensión atraviesan el modo en que se concibe esa mediación porque la praxis contextualizada permite establecer una dinámica singular en la que otros actores se incorporan y con ellos, saberes de diferente naturaleza (Zavaró Pérez, 2020). Este escenario no sólo modula los procesos de enseñanza - aprendizaje integrando teoría y práctica basada en el abordaje de problemas concretos, sino también reconfigura el contexto de aprendizaje.

La complejidad inmanente a la manera que se inscriben las prácticas de enseñanza como prácticas situadas constituye una de las razones por las que considero relevante la construcción metodológica (Furlán, 1989; Edelstein, 2002) como sustrato teórico de la concepción, de la planificación de la práctica docente y de la evaluación de este tipo de formatos. Reflexionar en torno a ésta como fundamento didáctico del espacio y de los supuestos y premisas que lo sustentan, constituye el propósito de estas líneas.

En este sentido, el artículo recorre algunas consideraciones e imaginarios que impactan en la planificación, enfatizando en la figura del **contrato didáctico** que rige los acuerdos sobre los que se configura el andamiaje de la clase, en las particularidades del **aula como categoría de análisis** que incluye tanto al acto de enseñar y de aprender como la diversidad de quienes constituyen y modelan ese espacio, en **la relevancia del método**, en la **planificación** de la enseñanza y en el valor de la evaluación como forma de vertebrar una **praxis reflexiva**. Estas constituyen premisas de un modo de construir saber de manera intersubjetiva y creativa en el que la **construcción metodológica** encuentra terreno fértil para el diseño de la mediación en un contexto que es enmarcado por la lógica del territorio y en el que las decisiones (**macrodecisiones** y

microdecisiones) asociadas a la planificación, operan como puente entre lo pedagógico y lo didáctico.

Acotaciones sobre la práctica

La lógica que atraviesa la práctica docente universitaria no siempre incluye una reflexión crítica en torno a los modos en que esta acontece, quizás porque los saberes pedagógicos no siempre forman parte del trayecto formativo de las/os profesores universitarios, quienes usualmente son especialistas en la producción de conocimiento sobre los temas que enseñan pero no en relación a los modos en que es posible mediar el aprendizaje de esos conocimientos.

Esta particularidad además ha estado anclada históricamente a una concepción positivista de la realidad que, paradójicamente, ha legitimado al conocimiento científico como saber incuestionable y que en instituciones como las facultades de ciencias ha logrado delinear un modo de concebir la enseñanza como la transmisión generacional de un saber apprehendido, consensuado e irrefutable que remite al concepto de hábitus desarrollado por Bourdieu (1994) y que, inevitablemente, termina por formar sujetos acríticos. En las antípodas, otras experiencias interpelan las tradiciones docentes bajo un formato que encuentra en la construcción colectiva de saberes (Porlán, 1995; Cruz Garcette *et al.*, 2014) y sentidos, sustrato para la enseñanza crítica (Cota Alfaro, 2021; Zavaró Pérez, 2020).

Ahí, el docente más que protagonista de una clase magistral, asume el rol de facilitador sugiriendo modalidades de aprendizaje basadas en la circulación de la palabra y en el desarrollo de habilidades y competencias, en el manejo de herramientas metodológicas, en la gestión de recursos y en la evaluación entendida como espacio de aprendizaje y no únicamente como instancia de acreditación. Este enfoque si bien fomenta reflexiones éticas y valorativas tanto sobre el conocimiento disciplinar y sus implicaciones sociales, como sobre los contextos frente a los cuales se articulan, apuesta al desarrollo de un pensamiento crítico y especialmente a un modelo de educación académicamente emancipadora que sea capaz de trascender la perspectiva bancaria (Freire, 1970; Rojas Olaya, 2009), fomentando la discusión, la intervención de las/os estudiantes en la formulación -incluso- de propuestas alternativas, y reconociendo en este proceso el valor de la circulación del conocimiento y de los aportes que de él emergen como posibilidad de reconfigurar un ámbito en el que la construcción de conocimientos, desde una didáctica crítica, implica la construcción de significantes (Miranda Núñez, 2022).

Aun bajo esta mirada pedagógica, la clase, no obstante, no constituye un acto improvisado; todo lo contrario, la complejidad que supone esta lógica demanda una planificación que, sin encorsetar a la práctica, requiere de la definición de objetivos, de la elección cuidadosa de actividades y técnicas, entre otras consideraciones. Siendo que la didáctica no se restringe a una caja de herramientas donde hurgar para facilitar el desarrollo de las clases y el aprendizaje de los contenidos propuestos, sino que se ha constituido como un campo de reflexión en torno a la enseñanza y todo un campo de debate y de discusión con premisas y fundamentos teóricos que lo legitiman, es oportuno analizar algunos de los aspectos que considero relevantes en la planificación de este tipo de espacios.

El contrato didáctico como premisa

Brousseau (1980) define al contrato didáctico como el conjunto de comportamientos del docente que son esperados por las/os estudiantes y viceversa. Es decir, el conjunto de relaciones explícita y/o implícitamente establecidas entre un grupo de estudiantes, en un contexto particular, y el sistema educativo, representado en la figura del docente, con la finalidad de que las/os estudiantes se apropien de un saber constituido o en vías de constitución (Brousseau, 1982). Esta mirada implica poner el foco del aprendizaje en la didáctica y no en las habilidades individuales y esto es posible a través de la figura de un contrato que es establecido por consenso entre las partes.

Si bien existen contratos implícitos que están basados en la habilidad de las/os estudiantes en decodificar hábitos y configuraciones específicas inherentes a la actividad de enseñar y a las pretensiones del docente en relación con aquellos comportamientos considerados como aceptables (Ávila, 2001), la relación contractual entre docentes y estudiantes no deberían establecerse en función de acuerdos tácitos percibidos implícitamente y menos aún en relación a la memoria didáctica (Brousseau & Centeno, 1991) de los primeros respecto de situaciones educativas exitosas que lo remiten a su rol como estudiantes. Todo lo contrario, esta relación debería constituirse de manera explícita como una negociación de intereses entre sujetos conscientes del rol que cada uno desempeña en el aula y de la relevancia que cobra esa actitud en relación a la finalidad del hecho educativo.

De esta manera los contratos didácticos suponen una predisposición del docente a la negociación con las/os estudiantes en torno a la clase, característica poco común bajo ciertos modelos pedagógicos transferencistas donde éste se considera una autoridad en la materia y, en base a ella, ejerce el poder (Hernández Méndez, 2006) imponiendo los límites y reglas bajo las que se desarrolla su clase.

Cuando la propuesta contractual es habilitada por el docente, no sólo sorprende a las/os estudiantes -que no están acostumbrados a ese tipo de situaciones- sino que impacta positivamente fomentando nuevos canales de comunicación que suelen ser favorables a la enseñanza. En contraposición a esta postura, Montiel (2002) sostiene que sin contrato didáctico se tiene solamente una situación problema. La formulación de un contrato se basa, entonces, en la idea de que el espacio de aprendizaje es conformado por sujetos con quienes es posible establecer acuerdos que regulan las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre éstos con el saber: un tipo de relación basada en derechos y obligaciones de unos y otros (Chevallard, 1988).

De esta manera, el establecimiento de un contrato didáctico no debería ser fruto de la ritualización de la enseñanza sino de la negociación en torno a la manera en que ha de acontecer la cursada, ya sea en lo referente a las pautas comportamentales como en relación a lo cognitivo. No obstante, los contratos didácticos no deben ser entendidos como acuerdos universales, sino como modos específicos de relación entre sujetos que están mediados por una actitud comprometida con las situaciones de aprendizaje y con el contexto en el que estas se explicitan, así como en las relaciones que de ella emergen. El contrato didáctico constituye, entonces, un aliado en la manera de construir el espacio de aprendizaje: el aula universitaria.

El aula universitaria como categoría de análisis

Otra de las premisas a considerar en la concepción del formato educativo es la complejidad que representa el aula universitaria, especialmente cuando esta es pensada desde el formato de las prácticas integrales. Becerra *et al* (1989, 227) definen al aula como un "microcosmos de lo que el currículum es", y en este sentido, las representaciones pedagógicas hegemónicas le han otorgado históricamente un lugar casi sacro donde acontece la clase bajo la autoridad de un profesor que suele mirar desde el estrado a un conjunto de estudiantes condenadas/os a tomar nota sobre un conocimiento enciclopédico que es transmitido como parte de esa liturgia.

También el diseño del espacio físico en las aulas universitarias ha condicionado la enseñanza en base a ese modelo hegemónico de transmisión de saberes instituidos que ha pretendido estandarizar, y por lo tanto condicionar -según plantea Pérez (2004)-, la formación de las nuevas generaciones no sólo en relación a los saberes específicos sino también en sus formas de pensar, sentir, expresarse y de actuar (Jeria Madariaga, 2013). Freire (1970), yendo un poco más allá, identifica al modelo como una forma de dominación y de disciplinamiento social. Si bien los últimos tiempos han sido testigos de algunos cambios en la concepción del aula y esos cambios no sólo se acotan a modificaciones en la constitución y el diseño de su mobiliario o a la manera en que es pensada la circulación de la palabra, las aulas siguen constituyendo un escenario donde se expresan las asimetrías tanto en relación a las/os docentes a cargo de la enseñanza como en la diversidad de sujetos que la integran y constituyen.

Integrar y constituir entonces no resultan sinónimos si pensamos al aula como un espacio dinámico, heterogéneo y único. Integrar implica formar parte de un conjunto, pero sin que esa participación necesariamente conduzca a aquel que participa a desempeñar un rol activo en el mismo, constituir un espacio -por el contrario- implica no sólo participar del mismo como condición necesaria, sino también inmiscuirse en los modos en que funciona, formando parte del engranaje que define y modula su funcionamiento.

Comprender la dinámica que acontece en el aula es crucial para el docente por la relevancia que, en el contexto de aprendizaje, cobran las relaciones que se establecen entre los actores involucrados (estudiantes, docentes, la comunidad, etc.) ya que esas mismas relaciones modulan un escenario que se sucede y reconfigura continuamente impregnándole, a la clase, singularidad. La clase entonces excede al acto de enseñar, transformándose en una categoría de análisis que involucra tanto el modo en que se objetiva el conocimiento -a través de la palabra- como las interacciones que se establecen entre quienes la conforman con toda la diversidad que supone, no sólo la sumatoria de las individuales que la integran, sino también los emergentes que surgen de esa interacción que la constituye.

La heterogeneidad que aporta la diversidad de trayectos formativos de las/os estudiantes, sumada a las experiencias y saberes del docente, pero en especial a sus concepciones pedagógicas, terminan por conformar un sistema complejo donde la interacción de la multiplicidad de dimensiones que entran en juego modula una suerte de ecosistema educativo que condiciona y propicia diversos nichos en los que es posible anclar el aprendizaje, recreando dispositivos y modos de enseñanza que fomentan un modo de trabajo que es diseñado a la medida de los sujetos y a sus necesidades cognitivas. Esto supone, indefectiblemente, una mirada inclusiva sin que por ello se descuide la dimensión colectiva como espacio de integración de esas singularidades.

Esta diversidad que, en cierta medida también remite al concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997), obliga al docente a modificar sus prácticas de enseñanza a fin de facilitar el aprendizaje en medio de la diversidad. Si bien esta situación pareciera inabarcable desde una perspectiva tradicionalista, probablemente una solución radique en la reformulación de los contratos didácticos de tal manera que en ellos se resignifique el rol de otras/os estudiantes como facilitadores de un aprendizaje de tipo cooperativo que le permita al docente "delegar" ciertas intervenciones en quienes reconoce un mayor capital simbólico. Subrogar en otros estudiantes la palabra, fomenta el protagonismo del estudiantado en el aprendizaje colectivo.

Echeita (2005) sostiene que reconocer esas individualidades y adecuar la dinámica del espacio a la estructura quienes lo integran permite lograr un mayor grado de ajuste de la actividad educativa. Entender al aula desde un paradigma de la complejidad según Jiménez Fontana, *et al* (2015) conlleva a reconocer en las personas que la integran, sujetos de derecho. Este posicionamiento pedagógico, pero también ético, permite transformar al aula en un espacio de diálogo que constituye un sustrato fértil para el aprendizaje. Siendo que esas interacciones son únicas e idiosincrásicas entonces no sólo no existen aulas idénticas, sino que, incluso, los momentos educativos que son posibles de identificar dentro de una misma aula, suelen ser diferentes entre sí.

Para que el conocimiento áulico sea resultante de la interacción social, es central, según Cubero y Villanueva (2014), incorporar modificaciones en las metodologías de enseñanza que permitan promover el trabajo en equipo, valorar los conocimientos y reconfigurar la actitud de las/os docentes ante el acto educativo como premisa para la transformación de la práctica.

La relevancia del método: aprendizaje por problemas

Chevallard (1991) sostiene que el método -al menos en la docencia universitaria- no sólo debe ser concebido desde la transposición didáctica de un conocimiento que es ajeno al docente. El método debería atravesar la enseñanza desde un saber hacer en el que el método científico pueda operar como método didáctico capaz de enriquecer el modo de trabajar los recortes disciplinares previstos en los programas de estudio. Algo similar puede aplicarse cuando se trabaja en la zona de superposición de varias disciplinas.

Así, la apropiación del conocimiento no debería constituir un proceso lineal ni unidireccional, todo lo contrario. Comprender los modos en que circula el conocimiento y se "acumula" de manera diferencial en los sujetos que integran el espacio de aprendizaje en interacción con el hacer de las disciplinas, es crucial para entender al aprendizaje en sí mismo como un fenómeno que no sólo depende del esfuerzo personal, sino también de la interacción con otros actores. En este proceso el conocimiento se construye en base a reflexiones conjuntas con modos de trabajo colaborativo y bajo un patrón multidireccional que supone desdibujar los roles respecto del que enseña y de quien aprende o más aún, de quiénes es posible aprender, corriendo -insisto- el rol del docente de la centralidad de la escena y ubicando en el lugar protagónico a las/os estudiantes y a la comunidad.

Aprender en base a problemas y empleando diferentes métodos en su abordaje constituye una forma interesante de mediar, desde la didáctica, entre los recortes disciplinares que conforman los programas de estudio y los saberes previos que pueden circular entre las/os estudiantes en

torno a la problemática planteada como caso de estudio. Trabajar en base a problemas no es un recurso novedoso, pero la relevancia que adquiere bajo la concepción de las prácticas integrales sí, porque los problemas no constituyen imaginarios que emergen de un diagnóstico presuntivo, sino que constituyen condicionantes de la planificación del espacio de aprendizaje.

Son los problemas los que imponen el recorte disciplinar, y por tanto los que aglutinan a los actores que intervienen en la práctica: vecinas/os y referentes de las organizaciones sociales e instituciones radicadas en el territorio con los miembros de la comunidad académica. La enseñanza a partir de problemas concretos, que constituye una decisión pedagógica, enmarca la práctica, la define, la reconfigura permanentemente y la condiciona. Los problemas -y su problematización- marcan el ritmo del espacio, la naturaleza de los saberes en diálogo y el modo en que se intersecan.

Por otra parte, la enseñanza sobre la base de problemas que son trabajados *in situ*, requiere de la articulación con otras prácticas académicas. En esa interacción no sólo resulta relevante la interfase que pueda establecerse entre docencia y extensión universitaria. Cuando las vivencias que emergen de la práctica situada y de la experiencia relacional que aporta la extensión, a partir de las tradiciones que ha sabido construir con la comunidad, se incorporan al hecho educativo, afloran nuevos modos de desacartonar la clase tradicional imponiéndole un marco de horizontalidad que fomenta la circulación de la palabra por la intervención de otros actores. Esto inevitablemente contribuye a configurar un aprendizaje de tipo multidireccional, multidimensional e incluso multisectorial.

A su vez, la investigación aporta a ese proceso de enseñanza las metodologías propias de las disciplinas que intervienen en la deconstrucción de esos problemas sobre los que se concibe y planifica el espacio de aprendizaje. Si bien el método está condicionado por la naturaleza de los problemas y las leyes que rigen los fenómenos que involucra, y cada campo de la ciencia ha ido elaborando sus propios métodos de investigación y de producción de conocimientos (Edelstein, 2002) incluyendo incluso el lenguaje que lo configura y que se constituye en un límite disciplinar que impacta de igual forma en el vocabulario que es enseñado con la materia, los métodos -afirma la autora- no son simples operaciones externas (Edelstein & Rodríguez, 1974 p. 8) a la práctica. Las epistemologías disciplinares condicionan y contribuyen a una didáctica específica y de esa manera, apostar a métodos resultantes de una construcción reflexiva en torno a la disciplina que se enseña, a la práctica áulica y a los trayectos de los sujetos que aprenden, constituye uno de los caminos más promisorios en la didáctica contemporánea cuando el vínculo con el territorio y los problemas que lo atraviesan son parte de las mediaciones de ese formato de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje no sólo implica la apropiación de contenidos conceptuales sino también de los métodos de estudio, analizando sus resultados desde los marcos teóricos que los explican y desde el aporte experiencial de quienes conviven con ellos. Aprender en base a problemas contextualizados requiere también la incorporación de la gestión como una competencia y un aprendizaje más, lo que a su vez tracciona el acercamiento de nuevos actores, disciplinas y de otros modos de aprender y producir conocimiento sobre el entorno. En ese contexto, la didáctica no se agota en la experiencia de aprendizaje, sino que se prolonga en un modo reflexivo de evaluar la experiencia de manera permanente.

La evaluación crítica como soporte de la praxis reflexiva

Las rupturas con los modos tradicionales de enseñanza y por lo tanto con el modelo de aprendizaje bancario, están ligadas indisolublemente a la mirada de las/os docentes respecto a todo aquello que acontece en el aula. De esta manera la experiencia educativa debería estar atravesada bajo la perspectiva de la evaluación por tres dimensiones de análisis: la evaluación de aquellos significantes producidos en clase, los modos de acreditación de esa apropiación y la manera en que esta evaluación -por sus características- impacta en la práctica docente y por lo tanto en la construcción de las experiencias de aprendizaje que permiten reconfigurar el espacio de la práctica. Apropiarse de un saber co-construido entre docentes, estudiantes y otros actores es uno de los logros más importantes de las prácticas integrales.

En aulas tradicionales, donde el docente asume el rol de transmitir un saber incuestionable, las evaluaciones suelen responder a la necesidad de calificar de manera diferencial aquellos conocimientos que las/os estudiantes han logrado memorizar para acreditarlos en una instancia en la que sólo es interpelado el rol de estudiante y en la que el docente se presenta como custodio de esos saberes con el poder de juzgar valorativamente el desempeño del estudiantado en base a las respuestas elaboradas en esas instancias de evaluación. En ese marco, el discurso elaborado desde el lugar de poder ante las bajas calificaciones suele estar atravesado por una transferencia absoluta de responsabilidad del docente hacia las/os estudiantes (Morales Vallejo, 2008) a quienes no sólo se les reclama no haber demostrado compromiso sino también se les culpa de elaborar artilugios, atajos y otras prácticas de evasión (Ortega, 2000; 2011) con las que acreditan la materia sin que realmente se tenga certeza de que hayan logrado incorporar los contenidos como un conocimiento significativo.

Araujo (2009) al criticar la herencia positivista que ha impregnado la educación universitaria y, en consecuencia, las instancias de evaluación, plantea la relevancia de superar el reduccionismo implícito en ese modelo que, centrado en los resultados de la enseñanza antes que en los procesos, restringe la evaluación a una simple verificación del desempeño estudiantil, resaltando la importancia de innovar en los modos de evaluar como posibilidad para reconocer efectos colaterales en la implementación y objetivación del currículo, así como en la comprensión de los factores que favorecen u obstaculizan la práctica docente.

Al respecto Álvarez Méndez (2001) afirma que evaluar con intencionalidad formativa no es lo mismo que calificar, sosteniendo que la evaluación constituye una actividad crítica de aprendizaje, ya que bajo esas premisas el docente aprende a colaborar en el aprendizaje de sus estudiantes y a mejorar sus prácticas. Celman (1998) ya sostenía que la evaluación no es ni puede ser un apéndice del proceso de enseñanza - aprendizaje sino parte de éste, ya que en la medida en que el sujeto aprende, también evalúa, discrimina, valora, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta, etc. Argumentos de esta naturaleza permiten correr a la evaluación del lugar de verificación de la enseñanza en que usualmente se la ubica (Moreno, 2009; 2011).

Aun cuando el equipo docente perciba a la evaluación como un proceso formativo, las tradiciones pedagógicas la han situado en un lugar desde se ejerce el poder, y es así como es entendida por las/os estudiantes porque son las/os profesores quienes usualmente diseñan el modo de evaluar,

definen los contenidos, analizan los resultados (Stiggins & Du Four, 2009) y califican, excluyendo por completo a las/os estudiantes de ese proceso. No obstante, el carácter formativo de la evaluación no radica en la posibilidad de que la calificación otorgada por el docente impacte positivamente en el desempeño futuro de las/os estudiantes sino en que ésta logre integrarse a la experiencia educativa de tal forma que sea naturalizada, convirtiéndose en una instancia más del proceso de aprendizaje a tal punto que las/os estudiantes se sientan incluso habilitados para sugerir modos alternativos de realizarla y sin inhibición alguna para evaluar incluso la práctica, siendo conscientes de que en ella también es evaluado el docente sin que esto les represente represalia alguna.

La evaluación en espacios heterogéneos como las prácticas integrales es todo un desafío, porque incluso más allá del acompañamiento que supone una evaluación procesual y la complejidad que ésta representa para las/os docentes en lo que respecta a discernir las experiencias previas y las correlatividades que distinguen -en términos curriculares- las trayectorias individuales de las/os estudiantes, la necesidad de acreditar la materia representa tanto una necesidad del estudiantado como una exigencia de la institución y esto, que aparenta ser un dilema, constituye una posibilidad de ensayar estrategias creativas que permitan legitimar no sólo los saberes disciplinares y las herramientas que son aprendidas como un paralelismo de lo que Bourdieu (1984, 1994) ha dado en llamar el hábitus -y que constituye un modo de comprender y de resignificar un recorte particular del conocimiento y un modo comprometido y flexible de habitar las disciplinas-, sino también una manera de transformar la práctica docente y el formato en sí mismo.

Esta situación representa entonces, parafraseando a Edelstein (2015), una posibilidad de visibilizar la experiencia educativa capitalizando el recorrido formativo y ubicándolo como objeto de reflexión colectiva. La autora advierte, no obstante, lo infrecuente que resultan esos procesos en el seno de las cátedras, y esto resulta lamentable en tanto éstas, según sostiene Ickowics (2002), constituyen una estructura organizacional fundamental con enormes posibilidades para la capacitación de las/os docentes. Esta perspectiva introduce además un enfoque que considero imprescindible en el marco de la construcción metodológica: la praxis reflexiva.

Al respecto, Perrenoud (2004) sostiene que toda reflexión sobre la acción lleva consigo una reflexión sobre el hábitus que la sustenta y aclara que la práctica pedagógica es una intervención singular y compleja que no se reproduce de forma idéntica, en tanto que en el ámbito de la acción simbólica, el enseñante se enfrenta permanentemente a situaciones parcialmente nuevas, aunque existan algunas analogías con experiencias previas. También añade que la resolución casi naturalizada de las situaciones cotidianas conspiran en contra de la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las prácticas, ya que pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo reflexivo sobre el hábitus no resulta fácil.

En relación a esto, resulta oportuno distinguir, a pesar de los nexos que reconocen Moreno Durán & Peña Rodríguez (2011), las diferencias que demarcan la acepción del hábitus que sostiene Piaget, basado en una suerte de rutina asociada a lo cognitivo (Piaget, 1975), respecto del concepto acuñado por Bourdieu que es entendido como un sistema de disposiciones socialmente constituidas y transferibles que, en cuanto a estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (Bourdieu, 2007, p. 86) constituyen el principio

generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías que caracterizan a grupos particulares y remiten a una perspectiva identitaria que cohesiona y conforman las diversas culturas académicas (Becher, 1993) que terminan definiendo y configurando tribus (Becher, 2001) cuyas particularidades, lógicas y rituales, son "enseñados" también en el ejercicio de la práctica docente.

Si bien la génesis de la praxis reflexiva como categoría se remonta a la obra de Schön (1998) asociada a la reflexión "sobre y en la" acción de lo disciplinar, habitualmente ha sido malentendida como una actividad naturalizada desde la autopercepción de todo aquello que estructura lo cotidiano en el desempeño docente, aunque su incorporación a la praxis constituye un posicionamiento pedagógico que es en sí mismo transformador (Perrenoud, 2004) tanto en lo personal como en lo institucional, en especial cuando constituye una meta colectiva.

La construcción metodológica desde una mirada etnográfica

Al intentar hilvanar las premisas y supuestos anteriores, rememoro a algunos de los aportes de Edelstein & Coria (1996) quienes reconocen en la cotidianidad de las aulas un espacio donde, además de los saberes disciplinares, se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento y reglas que condicionan la vida social. En un escenario de esta naturaleza el docente no constituye una suerte de ingeniero capaz de dominar el modelo didáctico que opera entre el campo disciplinar y la clase (Díaz Barriga, 1985) ya que bajo estos contextos no sólo se debe trascender la mirada tecnocrática de la enseñanza al intermediar entre el saber legitimado en la currícula y la planificación didáctica (Díaz Barriga, 2005), sino que debe tener en cuenta el alcance de los problemas a trabajar, las aristas y dimensiones que lo atraviesan y sobre todo la complejidad que representa la inclusión de la comunidad y las particularidades del contexto en que se objetiva ese modelo de enseñanza.

Refiriéndose al problema de lo tecnocrático, Edelstein (2002, 2011) sostiene que los discursos de esa naturaleza encuentran eco en la cotidianidad de la práctica porque el docente suele descubrir en los formatos ritualizados una "respuesta" a los problemas concretos del aula, siendo frecuente que esta manera de concebir la enseñanza encuentre sentido en las tradiciones conductistas, en tanto el método sea sacralizado y reproducido irreflexivamente. Sin embargo, estos posicionamientos son inadmisibles en el marco de las prácticas integrales porque ese tipo de soluciones son insuficientes ante la complejidad que representa el formato y el desafío que éste supone.

Es en ese contexto en que la **construcción metodológica** se constituye como herramienta y *corpus teórico* relevante de la génesis de la práctica al combinar la planificación estratégica situada con una praxis profundamente reflexiva que es sustentada por categorías de análisis interpeladas desde una mirada etnográfica que entiende al aula como objeto de conocimiento. Siguiendo ese derrotero Edelstein (2002) enfatiza en la necesidad de desnaturalizar las prácticas ritualizadas enfocándose en la importancia del método, no sólo en su vínculo con los contenidos propuestos sino especialmente como herramienta para la deconstrucción de la praxis y para la planificación y el análisis reflexivo sobre esa práctica objetivada que, en cierto modo, también impacta dialécticamente en una planificación recurrente del formato de aprendizaje.

Así, la construcción metodológica propuesta por Furlán (1989) y desarrollada posteriormente por Edelstein retoma, desde la praxis reflexiva, diferentes aspectos como el condicionamiento impuesto por la lógica disciplinar, el contexto del aula sujeto a la coyuntura histórico social en que se objetiva el aprendizaje, las trayectorias de los sujetos que la conforman y que están atadas a singladuras propias de la clase social de pertenencia (Casal, *et al.*, 2006) y el capital cultural diferencial (Bourdieu, 1997) que arrastran, así como la decisión del docente en democratizar la palabra y habilitar un formato áulico donde la integración de actores y funciones académicas complejizan el hecho educativo y su evaluación. En ese contexto, la diversidad de situaciones que emergen de esa complejidad implícita en el aula, cuando ésta es el territorio, conforman un escenario de aprendizaje que interpela a quienes participan no sólo en relación a los saberes que circulan, sino sobre todo al formato, y por tanto al equipo docente, que se ve instado a adecuar y mejorar permanentemente su práctica en atención a esa evaluación colectiva.

Edelstein al preguntarse por qué plantear lo metodológico en el campo de la didáctica como una construcción colectiva que contribuye a modelar el formato de enseñanza, retoma las ideas de Díaz Barriga (1985) que sostienen que "el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva [en el campo disciplinar] y el conocimiento como problema de aprendizaje (Díaz Barriga, 1985, p. 69).

Bajo esta lógica, lo metodológico -en el campo de la didáctica-, implica un acercamiento a la singularidad del sujeto que aprende y a las metodologías propias de la producción de conocimiento en ese campo disciplinar, lo que implica plantearse diferentes vías que permitan deconstruir ciertas estructuras [de conocimiento] producidas para luego ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto que aprende en relación a los diferentes conocimientos que circulan en ese espacio, sobre todo cuando la comunidad es parte de él y conforman, en consecuencia, una suerte de ecología de saberes (Sousa Santos, 2007) que transforma al aprendizaje en un hecho social.

Edelstein, no obstante, insiste en que esa construcción deviene del fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos que participan y las situaciones y contextos particulares por constituir éste el ámbito donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica e ideológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento y por lo tanto tiene su expresión en el modo en que se construye metodológicamente la propuesta educativa.

De igual forma Gimeno Sacristán (1986, 1988) destaca que el método no es un elemento didáctico más, sino que más bien expresa una síntesis de opciones y de posibilidades que incluyen el diseño de la estructura en que serán abordados los saberes disciplinares, la organización y los modos de interacción con las/os estudiantes como sujetos relacionales y -agregó- la manera en que se integran esos saberes en relación a la interacción de las disciplinas que los resguardan, a las tradiciones que en ellas convergen, y a la configuración de síntesis que define al formato.

Esta idea de síntesis nos remite entonces a algunos aspectos en relación a la categoría de la construcción metodológica que me interesa resaltar. Por una parte la creatividad depositada en el equipo docente en relación a la concepción y a la gestión de una práctica situada, contextualizada

y concreta que requiere de un conocimiento de la disciplina desde el saber y desde el saber hacer, lo que constituye una herramienta poderosa en la concepción de la clase. Por otra, una comprensión real de la necesidad de democratizar la palabra como estrategia para la deconstrucción de los problemas que imperan en el territorio y que son concebidos como mediación del aprendizaje, ya que ese abordaje no supone una transmisión mecánica de conocimientos disciplinares en tanto el aula no es entendida como contexto de aplicación de la ciencia, sino por el contrario representa una apropiación y una resignificación de esos contenidos -que incluyen también al método como articulador- en diálogo con los saberes de la comunidad y con sus experiencias. De esta manera, el saber es un saber co-construido críticamente por quienes integran el espacio y en esa construcción es que se construye y delimita el formato.

En este modelo, donde contenido y método son indisolubles en la elaboración de la propuesta pedagógica (Edelstein, 1998) la planificación es parte de la construcción y del análisis de cuanto acontece en la clase. Esto implica que a pesar de que pueda realizarse una planificación idealizada, la práctica misma se interpone convirtiendo y ajustando ese ideal al de una práctica concreta. La didáctica entonces bajo estas premisas, tal como señala la autora, se nutre y objetiva en el diseño de estrategias como modo de relación con el aprendizaje y con sus situaciones coyunturales. Esta definición entonces, nos sitúa ante dos planteos que definen a la práctica en sí misma: el universo de las llamadas **macrodecisiones** y el de las **microdecisiones**. Si bien ambas responden a lógicas distintas son interdependientes, y es la conjunción de ambas -en la concepción de la intervención docente-, la que permite definir la estructura de la clase.

Las macrodecisiones por una parte, corresponden al ámbito de la planificación previa y están estrechamente ligadas a las posiciones pedagógicas, filosóficas e ideológicas del docente respecto de la producción de conocimientos y a la comprensión del aula en toda su complejidad como premisa para habitarla, modificarla y rediseñarla dinámicamente generando las condiciones para que acontezca la enseñanza y sea posible el aprendizaje.

Las premisas o supuestos que definen el formato en sí mismo y lo condicionan, el modo en que el docente ordena la clase y la estructura en etapas, momentos y actividades, así como la manera en que decide el uso del espacio forman parte de esas macrodecisiones. A pesar de que estas decisiones no están libradas al azar, los permisos que se le ha concedido a las/os estudiantes y a la comunidad en los contratos previamente establecidos, les habilitan a cuestionar y modificar las premisas de la clase idealizada. En ese modo de objetivarla es que aparecen las microdecisiones como herramienta capaz de reencauzar los propósitos de la clase.

Las microdecisiones, entonces, garantizan la ductilidad de la clase en respuesta a las interrupciones que en ella acontecen y la perturban coyunturalmente, y éstas dan cuenta de la creatividad del docente, de su capacidad de adecuar reflexivamente la planificación ante nuevas circunstancias y de sus posibilidades para alcanzar los propósitos y objetivos trazados previamente. No obstante, las microdecisiones no son improvisaciones azarosas a las que se apela en medio de una situación caótica, sino decisiones circunstanciales que si bien son resultantes del proceso de interacción coyuntural no suelen rebasar el límite que representan las macrodecisiones en la planificación del desarrollo de la clase, ya que estas últimas encarnan las concepciones del docente [o del equipo] sobre la práctica y bajo ninguna circunstancia estas soluciones

coyunturales más ligadas -como sostenía Edelstein- a las estrategias, se toman por fuera de aquellos fundamentos teóricos que vertebran y definen la práctica.

Macro y microdecisiones configuran entonces la base metodológica de la construcción propiamente dicha respecto del modo en que se planifica y concreta la práctica docente. El recorte disciplinar que configura el eje de la clase, el método de trabajo que media entre el conocimiento deseado y aquel que es discutido en clase y del que pueden apropiarse las/os estudiantes, así como los modos en que se evalúa esa apropiación de significantes configuran gran parte de las macrodecisiones que son tomadas permanentemente y que repito, son indisolubles en relación a la concepción misma de enseñar, en tanto la manera de gestionar las relaciones en la clase objetivada, los modos en que administra la palabra en determinados momentos, las respuestas concretas a las interrogantes posibles, e incluso la solución de conflictos de toda índole y la gestión coyuntural del espacio, terminan por configurar el modo en que es construida la intervención.

De esto se desprende que si bien las construcciones metodológicas suponen una sintonización entre la planificación y la objetivación de la clase, no es posible obviar -a pesar de las singularidades- aquellas regularidades que sin sacralizar el método y suponerlo como una receta para garantizar el aprendizaje, permitan reconocer en él particularidades que se adecúen a las didácticas específicas específicas. Bajo esta premisa es necesario encontrar herramientas que garanticen su evaluación, ya que sólo es posible una construcción cuando ésta es consciente y reflexiva.

Es en relación a la reflexión sobre la práctica donde toma relevancia, bajo la idea de la construcción metodológica, ciertos métodos de la etnografía (Bourdieu & Wacquant, 1995) como insumo para el análisis y la evaluación de las clases y del formato en sí mismo. Esto supone la implementación de estrategias novedosas de evaluación como la observación participante y la deconstrucción colectiva de las experiencias, el uso de diarios y registros personales sobre la clase que son confeccionados por quienes participan del espacio con la posibilidad de que éstos se conviertan en un insumo de análisis posterior en busca de convergencias. También resultan interesantes otros métodos como el relato pedagógico, los registros memorísticos y exhaustivos de las experiencias de clase que permiten reconstruir situaciones áulicas específicas en base a la memoria de lo aprendido y a la identificación de ciertos hallazgos (Edelstein, 2003) que son relevantes para la comprensión de la práctica y del formato.

Recurrir a encuestas estructuradas, a entrevistas con las/os estudiantes en el marco de la evaluación de proceso y en una suerte de devolución sentipensante, posibilita analizar el modo en que éstos han transitado el espacio. También los encuentros de diálogo con colegas y con la comunidad bajo una situación asamblearia en la que es posible plantear diferentes puntos de vista sobre la base del diálogo y de la crítica constructiva, constituyen estrategias alternativas que impactan positivamente en la reflexión sobre la praxis, que si bien se contraponen a las tradiciones culturales que han caracterizado a la práctica docente por estar sustentadas en la autoevaluación como un modo de ejercer la crítica, contribuyen a empoderar a los sujetos que participan de un espacio que, no sólo es *sui generis*, sino que además se reconoce por su compromiso con lo epistemológico, con lo ético y con lo político.

Un formato de enseñanza de estas características no sólo se objetiva como un hecho educativo sino que se constituye como un hecho social y como un acontecimiento que le otorga a las prácticas integrales, singularidades que las demarcan como un espacio revolucionario en lo referente a la formación académica, siendo esta manera de evaluarlas y reconstruirlas una forma de reconstruir la "historia no documentada" de la experiencia que, por otra parte, tal como insiste Edelstein (2002), no suele ser visibilizada en las historias oficiales.

Conclusiones

Como síntesis de algunas de las reflexiones anteriores es posible afirmar que la construcción metodológica, como criterio de planificación de las prácticas integrales, y de su sistematización, combina tanto posicionamientos pedagógicos como estrategias y teorías de la didáctica situacional. Algunos de los supuestos teóricos que sostienen la arquitectura que articulan las macrodecisiones en las que se sustenta la planificación de la clase y el sustrato en el que anclan las microdecisiones tomadas coyunturalmente son: la figura de un contrato didáctico -que explicita los acuerdos entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad para la consecución de la clase-, el aula -que es entendida como un espacio complejo de intercambio de conocimientos y de aprendizaje colectivo y situado-, el método como forma de interpelar aquellos conocimientos que convergen en ese espacio -sobre la base de la resolución de problemas concretos que derivan de la práctica contextualizada- y la evaluación procesual y reflexiva como forma de acompañamiento de las/os estudiantes en el proceso de aprendizaje y como un proceso de análisis permanente de un formato que se revaloriza como un espacio de integración de disciplinas, de saberes y de actores. Un espacio donde el aprendizaje se constituye en un hecho institucional, social y político que, además de ser relevante y significativo para las/os estudiantes y para la universidad como institución, lo es también para la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2011). El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En Álvarez Méndez, J. M. (Ed.), *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y Propuestas Educativas*. (pp. 11-26). Madrid: Ediciones Morata.
- Araujo, S. M. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 7(12),107-130. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/236654297.pdf>
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Artículos de Investigación, Educación Matemática*, 13(3), 5-21. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/13002/>
- Becerra, M. G., Garrido, M. R. & Romo, R. M. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria: Una panorámica áulica del currículum. En Furlán, A. & Pasillas, M. A. (Eds.), *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum*. México: Iztacala.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160.

Recuperado de: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México DF: Grijalbo S.A.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie otolaryngologie*, 101(3-4), 107-131.
- Brousseau, G. (1982). *Ingénierie didactique. D'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. Olivet: Deuxième École d'Été de Didactique des Mathématiques.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Role de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 11(2-3), 167-210.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/13002>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1988). *Sur l'analyse didactique. Deux études sur les notions de contrat et de situation*. Aix: IREM.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cota Alfaro, O. A. (2021). Transversalidad entre el constructivismo y la pedagogía crítica decolonial. *Analéctica*, 8(49), 4-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5813611>
- Cruz Garcette, L. Martins De Abreu Ballester, G. & Brandi Bruna, L.S. (2014). La relación intersubjetiva en la construcción del conocimiento. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 85-98.
- Cubero, K. & Villanueva, L. (2014). Prácticas Académicas Inclusivas en el Aula Universitaria: Un aprendizaje intercambiable. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 7(29), 91-115. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.5>
- Díaz Barriga, A. M. (1985). *Didáctica y currículum*. México, DF: Nuevaomar.
- Díaz Barriga, A. M. (2005). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares S.A.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas en atención a la diversidad. *Revista Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 17-16.
- Edelstein, G. (1998). Formación Práctica del Profesorado. Más allá del ritual.. Otros guiones, otras escenas. En Zabala, M. & Iglesias, L. (Eds.), *Innovaciones en el Practicum. Nuevos Enfoques y Nuevos Recursos para el desarrollo del Practicum*. V Symposium Internacional sobre el Practicum. Lugo: Unicopia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3637189>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.

- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. & Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político*. (pp. 127-152). Buenos Aires: del Estante.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. & Rodríguez, A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de las Ciencias de la Educación*, 4(12), 21-33.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Furlán, A. (1989). *Metodología de la Enseñanza. Aportaciones a la Didáctica en la Educación Superior*. Iztacala: UNAM-ENEP.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teorías de la Enseñanza y el desarrollo del Currículum*. Buenos Aires: REI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hernández Méndez, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Ickowics, M. (2002). Unidad y Formación: Las cátedras como espacio artesanal para la formación docente universitario. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 101-113. Recuperado de: <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>
- Jiménez Fontana, R., García Glez, E., Azcárate, P. & Navarrete, A. (2015). Dimensión ética de la sostenibilidad curricular en el sistema de evaluación de las aulas universitarias. El caso de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 536-549. Recuperado de: <http://hdlhandle.net/10498/17608>
- Jeria Madariaga, L. M. (2013). La relación educativa en el aula universitaria: Una mirada desde los conflictos suscitados en ella. *Revista de Psicología Universidad de Viña del Mar*, 2(4), 8-32. Recuperado de: <https://repositorio.uvm.cl/handle/20.500.12536/533>
- Miranda Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79-91.
- Montiel, G. (2002). *Una caracterización del contrato didáctico en escenario virtual*. Tesis de Maestría. México: CINVESTAV – IPN.
- Morales Vallejo, P. (2008). *El rol del profesor y la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. II Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 119-131.
- Moreno Durán, A. & Peña Rodríguez, F. (2011). Piaget y Bourdieu: elementos teóricos para una pedagogía ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 60, 151-162. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.847>
- Ortega, F. (2000). *Atajos, Saberes escolares y estrategias de evasión*. Córdoba: Narvaja.

- Ortega, F. (2011). Docencia y Evasión del conocimiento. En Ortega, F. (Eds.) *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades* (pp. 89-106.) Córdoba: Ferreyra. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391657>
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Rojas Olaya, A. R. (2009). La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 93-108. Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/riiiv/v2n1/n01a06.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Stiggins, R. & Du Four, R. (2009). Maximizing the power of formative assessment., *Phi Delta Kappan*, 640-644. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177%2F003172170909000907>
- Zavaró Pérez, C. A. (2020). Saberes ambientales y extensión como sustrato de las prácticas integrales. *EXT: Revista de Extensión de la UNC*, 12, 1-15. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revahhttp://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/30566>

Notas

¹ Carlos Alberto Zavaró Pérez es Mg. en Ciencias en Biodiversidad Vegetal, con mención en curatoría (Academia de Ciencias de Cuba), especialista en Docencia en docencia universitaria otorgado por la UNLP, miembro de la Carrera de Doctorado de la Fac. Cs Nats y Museo de la UNLP., Docente-Investigador del Dpto. de Plantas Vasculares del Museo de La Plata, investigo en filogenia de plantas parásitas, taxonomía y sistemas jerárquicos, imparto materias de Introducción a la Botánica y Sistemática de Plantas Vasculares., Miembro de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Fac. Cs. Nats y Museo (UNLP) en actividades de gestión de proyectos y prácticas integrales. Prof Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Belgrano (imparto las materias de Evolución / Conservación y Educación Ambiental / Habilitación Profesional con enfoque en sociología de la ciencias. Intereses en Práctica Académica, Epistemología y Sociología de la Ciencia. czavaro@fcnym.unlp.edu.ar

Escuela, conocimiento y política en la sociedad contemporánea

Carlos Minchala¹

Reseña de: Molina, E. (2021). *Pedagogía de la denuncia. Filosofía y práctica*. Guayaquil: Centro de Investigaciones Pedagógicas.

Pedagogía de la denuncia de Eduardo Molina (2021) aporta con valiosos marcos analíticos para reflexionar acerca del lugar que ocupa la escuela en la formación de sujetos políticos críticos que respondan a los desafíos de la realidad latinoamericana. Al tratarse de una obra que argumenta que el acto educativo es también un acto político (Freire, 1967), su publicación es un homenaje al pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire, de quien en el 2021 se conmemoró el centenario de su natalicio. Incluso, se puede considerar como una continuidad de su pensamiento y sus obras.

El libro se organiza en dos partes. La primera contiene cuatro capítulos que describen el inicio y lugar de la pedagogía de la denuncia, así como también, desde un enfoque filosófico, se discuten los conceptos fundamentales de dicha pedagogía, se reflexiona sobre las implicancias de ser educador/a y educando/a. En esos abordajes se discuten principios epistemológicos, éticos y políticos de la pedagogía de la denuncia. La segunda parte, compuesta por tres capítulos, se enfoca en el quehacer educativo, específicamente resalta el sentido y significado del colectivo, los pilares de la práctica pedagógica y una propuesta de metodologías múltiples.

El autor sistematiza las experiencias y prácticas pedagógicas del colectivo de docentes del Colegio Celestin Freinet de Guayaquil (Ecuador)¹. Ello se realiza a partir del diálogo continuo entre los principios filosóficos y pedagógicos de la educación popular con las prácticas educativas contextualizadas en la escuela. Con ello, uno de los desafíos que plantea Molina (2021) a educadores y educadoras, es reflexionar acerca del lugar que ocupa la escuela en los procesos de producción de conocimiento científico y configuración de epistemologías de la educación desde el sur global.

De manera específica, el autor explica que la *pedagogía de la denuncia* "es un enfoque surgido desde el paradigma latinoamericano, en su corriente crítica-transformadora, y producto de una síntesis de diez concepciones educativas que confluyeron a lo largo de su práctica, discurso, sistematización y teorización" (p. 25). Se trata de una propuesta pedagógica que articula y condensa diversas concepciones educativas (Mejía, 2011)² alineadas a los procesos de transformación social, entre sus prioridades está la formación de sujetos políticos críticos, así como también el dialogo permanente y real entre educación y contexto sociocultural. Por ello,

¹ A través del siguiente link se puede acceder a algunas de las prácticas de docentes y testimonios de estudiantes: <https://freinetguayaquil.wixsite.com/educacion-y-politica/projects>

² Las diez concepciones educativas a las que se refiere Molina (2021) son: pedagogías socialistas, escuelas cooperativas, escuela como reproducción económica, escuela como reproducción cultural, escuela como reproducción política, escuela como lucha hegemonía, educación popular, pedagogía como subjetivación, educación como descolonización y educación como resistencia y biopoder (Mejía, 2011, pág. 78-80).

se considera que la *pedagogía de la denuncia* se caracteriza por ser contrahegemónica, crítica y transformadora, lo cual configura modos particulares de ser educador/a y educando/a.

En el marco de ese enfoque pedagógico, Molina (2021) resalta tres rasgos del educador/a: lector/a, entrenador/a y político/a. Son características que configuran el eje central de la práctica docente. Entonces, otro de los desafíos que plantea el libro a los y las docentes, más allá de la formación y los títulos profesionales, consiste en trabajar el hábito de la lectura, la capacidad de contemplación de la realidad en general, y de los/as estudiantes en particular, así como también desarrollar conciencia política en sí mismo y en los/as educandos/as. Consideramos que son características que todo ciudadano/a comprometido con su realidad social debe desarrollarlas, pero de forma particular aquellos/as que están vinculados/as con el mundo de la educación. En ese sentido, recomendamos la lectura del libro no solo a educadores y educadoras, sino también a quienes están vinculadas de diferentes modos con procesos de transformación social.

En relación a los rasgos del educando/a, el autor los caracteriza en dos grupos: perfil básico y perfil avanzado. El primero implica la participación activa, no condicionada, de los/as estudiantes. Ello se produce en un marco de libertad, como expresión de ruptura del miedo y el silencio, sin que sea una petición realizada por el educador o colectivo. El perfil avanzado se refiere al proceso en el cual los/as estudiantes exteriorizan sus destrezas sorprendiéndose a sí mismos y a los demás. Es decir, se produce un descubrimiento de sus capacidades, lo cual "conduce a autodisciplinarse en el entrenamiento de sus habilidades, adquiriendo destrezas y hábitos" (Molina, 2021, p. 70). En el marco del perfil avanzado del educando se destacan tres rasgos: participación creativa, militancia y ciudadanía.

Las instituciones educativas tienen un rol central para potenciar los rasgos del educador/a y educando/a que antes hemos mencionado. De acuerdo con el autor, la escuela es el espacio que debe posibilitar ese autodescubrimiento que empieza por una crítica al sistema dominante, continúa con la potenciación de un ser humano que expresa su palabra y deviene en ciudadano/a crítico y comprometido con la construcción de una sociedad más justa, equitativa y humana.

Otro de los aportes que hace el autor se refiere a "la aplicación práctica", por decir de algún modo, de los principios filosóficos de la *pedagogía de la denuncia*. Ello se desarrolla en la segunda parte del libro. Allí se reflexiona sobre la importancia, el sentido y significado que tiene el *colectivo* en los procesos educativos, se resaltan los pilares fundamentales de la práctica educativa, así como también se presenta una descripción de algunas metodologías básicas en el marco del enfoque pedagógico propuesto.

Los planteamientos del libro contribuyen con una mirada crítica para resignificar la educación (Vásquez, 2014) en clave de *colectivo*. Ello se considera un acto político y contrahegemónico, debido a que rompe con los discursos y las prácticas de ideología individualista y competitiva, propio de la lógica del capitalismo neoliberal. En ese contexto, promover desde la escuela el sentido de *colectivo pedagógico*, es crucial para reconstruir los lazos de solidaridad, recuperar la importancia de aprender en comunidad, tal como Freire (1970) lo planteó, así como también el valor que tiene la asamblea como espacio propicio para el debate y encuentro con el *otro*.

La impronta del texto de Molina (2021) está en que al mismo tiempo que aporta con una reflexión filosófica y pedagógica acerca de la educación, también provee elementos metodológicos que permiten desarrollar con fundamento teórico las prácticas educativas cotidianas. El autor señala tres pilares que sostienen la práctica del enfoque de la pedagogía de la denuncia: el entrenamiento, la lectura y la experiencia intensa. Específicamente, el último capítulo del libro se enfoca en la descripción de algunas metodologías básicas, resalta la concepción del espacio físico de la escuela, presenta los debates acerca del currículo, propone *el giro* como práctica propia de la pedagogía de la denuncia (Molina, 2015a), así como también contribuye con elementos para pensar la didáctica de la pregunta, las especificidades del taller en el marco de dicho enfoque pedagógico, las características de la didáctica de la lectura, didáctica de las matemáticas, didáctica de las ciencias, la cultura física, las artes y las TICS. Esas metodologías son los resultados de varios años de trabajo, compromiso, investigación y vinculación que el autor viene desarrollando en el campo educativo (Molina, 2015b).

En definitiva, *Pedagogía de la denuncia. Filosofía y práctica* (Molina, 2021) aporta con elementos conceptuales y metodológicos centrales para pensar y diseñar a la escuela en su conjunto como un proyecto político de transformación social. En la sociedad contemporánea atravesada por la cultura del silencio, la inmediatez, miedos, incertidumbres, crisis, poca credibilidad en la política y los/as políticos/as, el libro de Eduardo Molina (2021) aporta con marcos referenciales para "repolitizar el mundo" (Fassin, 2018) y de manera particular la escuela. Así, el autor plantea el desafío de reactualizar el compromiso que tienen las instituciones educativas en la formación de sujetos políticos críticos para que respondan a las problemáticas actuales de la realidad latinoamericana.

Referencias bibliográficas

- Fassin, D. (2018). *Por una repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Molina, E. (2015a). El Giro: una nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica. *Revista En-claves del pensamiento*. Año IV, Número 18, pp. 79-102.
- Molina, E. (2015b). *Brújula para investigar en la escuela. Recorrido por las metodologías más habituales*. Guayaquil: Centro de Investigaciones Pedagógicas.
- Vásquez, J.D. (2014). *Resignificar la educación. Comunicación, cultura y pedagogía*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Notas

¹ Carlos Minchala es Becario doctoral en el LICH-UNSAM. clminchala@gmail.com

Algunos comentarios para leer “Educación y pandemia. Una visión académica”

María Nazareth Romero¹

Gonzalo Rubiola²

AA. VV. *Educación y pandemia. Una visión académica*. México D.F.: IISUE, UNAM. Disponible en: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

La aparición sorpresiva del covid-19 en diciembre de 2019, y su expansión a escala global durante casi dos años, llevándose vidas y enfermando a muchas personas, ha trastocado la vida cotidiana personal y social. Se trató en sus inicios de un reto mundial sin precedentes ya que anteriores pandemias no se habían dado con la actual situación tecnológica comunicacional, dándose un minuto a minuto de la situación en todo el planeta, según relatos de lo que cualquier persona en su casa podía transmitir en la red. Hoy se continúa combatiendo el virus, con vacunas, protocolos y, sobre todo, la capacidad de resiliencia de personas e instituciones.

Si bien todos los ámbitos de la vida social e individual padecieron las consecuencias políticas, económicas, psicológicas y de toda índole, de la emergencia sanitaria, el campo educativo resultó severamente alterado. En ningún otro momento de la historia se habían visto suspendidas las actividades de millares de estudiantes, de todos los niveles educativos globalmente.

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) es quien dirige la compilación aquí trabajada, el mismo funciona en la Universidad Nacional Autónoma de México, y se había propuesto reflexionar desde diversos campos disciplinarios e interdisciplinarios, sobre los efectos y problemas ocasionados por la pandemia en el campo educativo.

Se trata de análisis surgidos en el marco de la pandemia, pero también profundizan sobre aspectos que ya son de larga data en educación, como la cuestión del contenido y la evaluación; la gestión de los centros educativos; las relaciones con las familias y la sociedad; los problemas de vinculación y desvinculación con otras instituciones sociales; el papel de los Estados en educación y políticas públicas, entre otras, vistas a desde esa coyuntura particular (qué sucedía antes y qué pasa ahora). Se reúnen 34 trabajos de autores iberoamericanos que abordan la amplia temática de la educación. Son interpretaciones académicas que rondan seis esferas temáticas, ofrecen una mirada general, acerca de los mismos durante la pandemia, sin pretender exhaustividad. Ellas son: Educación, escuela y continuidad pedagógica; Educación Superior; Educación, tecnología y conectividad; Educación, desigualdad y género; Educación y cultura. La dimensión histórica; y La educación hacia el futuro. El compilado ofrece una visión plural e independiente de investigadoras e investigadores, que tienen relación entre sí en cuanto a principios de pensamiento y también divergencias en algunos detalles, pero todos con una mirada de inclusión educativa, temática subyacente que, a nuestro parecer, desarrolla el libro.

Todos los aportantes manifiestan los problemas educativos que dejó a la vista la pandemia por Covid19, para los estudiantes, sus familias e instituciones educativas y el sistema en general, además de las desigualdades sociales, económicas y sanitarias que reforzó durante este tiempo. Toma los aportes muy completos y de mirada holística de, en su mayoría, pensadores mexicanos, y de entre los tópicos destacamos “Educación hacia el futuro”, que luego de todos los retos que muestran los autores anteriores, en esta sección se dan pistas para pensar una educación diferente y qué actitud se debe encarar para ello. Por ejemplo, “un buen comienzo es romper con el matrimonio entre capitalismo y educación, (...) (que) nos lleva a decir, de manera casi inconsciente, que la educación no puede parar. ¿Por qué no puede parar?” (Álvarez González, 2020:276); o ¿por qué intentar cumplir con el curriculum a toda costa a pesar de la crisis? Es momento de revisar concepciones y construcciones curriculares “el currículum, como proyecto cultural, político y social, tendrá que abrirse a esas voces y asumirlas de manera estructural en contenidos, metodologías, perspectivas y prácticas didácticas. Abrirse para la construcción del currículum en ese futuro incierto, cada vez más presente” (Alicia de Alba, 2020:293).

La mayoría de los trabajos prefieren mirar la pandemia como una oportunidad para hacer las cosas en y de la educación de una manera diferente, para no repetir patrones de exclusión en sociedades a veces demasiado injustas, como las latinoamericanas. El libro puede considerarse como un conjunto de denuncias que traspasan lo meramente educativo y tocan otros temas adyacentes que se vinculan casi forzosamente. Sin embargo, no se trata de un conjunto de pensadores que por ser críticos son pesimistas y poco creativos, al contrario, sus escritos son de fácil lectura, entretenidos, creativos, propositivos, escritores fascinantes considerando la pasión con la que transmiten sus ideas.

Es recomendable la lectura completa del libro por su riqueza y por las visiones de futuro para la educación y la cultura en América Latina. No obstante, un investigador o un docente comprometido con su práctica puede elegir las temáticas sobre las que desea desarrollar una visión particular y conocer cuáles son los apuntalamientos actuales de estos pensadores reconocidos en el campo de la educación, la investigación educativa y la tecnología educativa. Se puede hacer ya que si bien, como se dice en las Humanidades y Sociales, todo se relaciona con todo, el no abordar un capítulo o trabajo particular, no atenta contra la comprensión.

Notas

¹ María Nazareth Romero es Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Integrante del Equipo de Investigación PI 20HE13 (2021-2024) - SGCyT-UNNE. “Los procesos de estudio mediados por las TIC, en las/los estudiantes universitarias/os y las propuestas de enseñanza. Estudio en Facultades de la Ciudad de Resistencia, Chaco y de Corrientes, Capital, de la UNNE”. Becaria de Iniciación en la Investigación por la UNNE para la carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires. Profesora pasante en la asignatura Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades. Línea de investigación: uso de tic en los procesos de estudio de estudiantes universitarios avanzados. nazromero13@gmail.com

² Gonzalo Rubiola es Profesor de la Educación General Básica y el Polimodal en Historia, con habilitación en Geografía. Nueve años de antigüedad en la docencia del nivel medio en el Colegio Secundario “Presidente Dr. Raúl Alfonsín”, Corrientes Capital. Estudiante de la articulación en Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, en etapa de tesis. gonzarubiola2000@gmail.com

III Jornadas de Intercambio Territorial: Escribiendo-Nos Teorías de la Educación

III Conference on Territorial Exchange: Writing-Us Theories of Education

Nadia Rodríguez¹

Resumen

Las *III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación* se desarrollaron los días 19 y 20 de noviembre de 2021 a través de una modalidad mixta; virtual y presencial respectivamente. Las mismas fueron co-organizadas por la Cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (CIMED), el Grupo de Extensión "Pedagoría" y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El día 19 de noviembre con el objetivo de facilitar el encuentro con investigadoras/es, formadoras/es y estudiantes de distintas latitudes, se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom y fueron transmitidas simultáneamente por el canal de YouTube de Teoría de la Educación. Por otra parte, el día 20 de noviembre se realizó de forma presencial con sede en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. El objetivo de las jornadas fue posibilitar un intercambio de voces, experiencias y perspectivas para pensar y repensar de forma colectiva la educación en el contexto actual; favoreciendo la formulación de nuevas preguntas al concebir lo educativo como motor para (re)pensar el mundo que habitamos.

Palabras claves: educación; jornadas; territorio; intercambio.

Abstract

The *III Conference on territorial exchange: Writing-us Theories of education* took place on November 19 and 20, 2021 through a mixed modality; virtual and face-to-face, respectively. They were co-organized by the Educational Theory Chair of the Bachelor of Educational Sciences, the Research Group on Educational Scenarios and Subjectivities (CIMED), the Extension Group "Pedagogy" and the Extension Secretariat of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata (UNMDP). On November 19, with the aim of facilitating the meeting with researchers, trainers and students from different latitudes, they were carried out through the Zoom platform and were broadcast simultaneously on the YouTube channel of Theory of Education. . On the other hand, on November 20, it was held in person at the Faculty of Humanities of the UNMDP. The objective of the conference was to enable an exchange of voices, experiences and perspectives to collectively think and rethink education in the current context; favoring the formulation of new questions by conceiving education as a motor to (re)think the world we inhabit.

Keywords: education; conference ; territory; exchange.

La Cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (CIMED), el Grupo de Extensión "Pedagoría" y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) co-organizaron las *III Jornadas de intercambio territorial: Escribiendo-nos Teorías de la educación*. Las mismas se desarrollaron los días 19 y 20 de noviembre de 2021 a través de una modalidad mixta; virtual y presencial respectivamente. Así, el día 19 de noviembre con el objetivo de facilitar el encuentro con investigadoras/es, formadoras/es y estudiantes de distintas latitudes que no pudieron acercarse a la ciudad de Mar del Plata, se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom y fueron transmitidas simultáneamente por el canal de YouTube de Teoría de la Educación. En cambio, el día 20 de noviembre se realizaron de forma presencial con sede en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La finalidad de las jornadas tuvo su eje en la edificación de un espacio ameno y amable que posibilite el intercambio de voces, narrativas y perspectivas para pensar y repensar de forma colectiva la educación en el contexto actual; favoreciendo la formulación de nuevas preguntas al concebir lo educativo como motor para (re)pensar el mundo que habitamos.

En esta oportunidad, se desarrollaron paneles con investigadoras/es y docentes nacionales e internacionales, conferencias y diálogos con diferentes especialistas del campo educativo, académico y social. Las palabras inaugurales de las jornadas estuvieron a cargo de la Prof. Gladys Cañueto y en representación de la Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades aludió a la importancia de las mismas en cuanto a la posibilidad de sostener y afianzar el diálogo iniciado en 2019 en pleno proceso de apertura de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades, UNMDP.

El sábado 20 de noviembre las jornadas transcurrieron de forma presencial desde las 9 am. a las 14 pm. en distintas aulas de la Facultad de Humanidades, UNMDP. En esta ocasión, se desarrollaron dos mesas de noveles investigadoras/es en simultáneo, seis mesas de investigadoras/es y extensionistas también simultáneamente y 1 panel con tres presentaciones a cargo de especialistas de la UNMDP.

La mesa 6 y 7 -de noveles investigadoras/es- estuvieron coordinadas por Geraldina Goñi y Paula Gambino respectivamente. En la mesa 6, tuvo lugar la exposición de los trabajos de Romina Carozzo y Paula Paonessa con *"Del mitos al logo, y del logos al pathos, reflexiones en torno a la dimensión logopática de la educación y al entramado cognitivo afectivo de la enseñanza"*, Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra con *"Adscripción en pandemia: experiencia de tareas en docencia en Filosofía de la Educación (UNMDP 2020-2021)"*, Débora Romina García con *"Entre la herencia y lo ganado: reflexiones sobre la trayectoria de una educación cada vez más especial"*, Daniel Román March con *"Dos perspectivas filosóficas de la educación: intersubjetividad y emancipación"*, y Rocío

García Paris con *"La dimensión afectiva en las clases de Matemática. Una variable esencial para la democracia y la justicia social"*. Por otra parte, en la mesa 7 tuvo lugar la exposición de los trabajos de Brian Kelly con *"Miradas curriculares. La importancia de los sujetos y las instituciones en las luchas sociales dentro (y fuera) de los entornos culturales"*, Paula Valeria Gaggini con *"Registros autoetnográficos. Una experiencia en y con la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UNMdP en la búsqueda de nuevos sentidos para la Pedagogía"*, Ariadna Beatriz Sosa con *"Investigación situada. Performativizando la autoreflexión para co-crear nuevos destinos"*, Abigail Bachmann y Paula Gamero con *"La problemática del suicidio adolescente en la ciudad de Mar del Plata. Una realidad que nos involucra más allá de las instituciones educativas"*, Mariana Paula Martino con *"Virtualidades Contra interpretativas: Entre una propuesta de Investigación y de Docencia"*, Silvina Aulita con *"Nuevas pedagogías y democracia"*, y Florencia Genzano con *"Mujeres maestras jardineras: tradiciones, tensiones y puntos de fuga en la construcción de identidad"*.

A mitad de la mañana, se desarrollaron simultáneamente las seis mesas de investigadoras/es y extensionistas que se corresponden con las mesas 8, 9, 10, 11, 12 y 13. La mesa 8 fue coordinada por Geraldina Goñi y tuvieron lugar las presentaciones de María Andrea Bustamante con *"Conmovernos con la enseñanza. Hipertextos: Escenarios de una formación docente en pandemia"*, Catalina Pepi con *"Corporizando e In(corpo)rando la virtualidad en la educación. Un abordaje pedagógico y antropológico sobre los desafíos que presentan las relaciones intersubjetivas e intercorporales en el ámbito universitario"*, Paula Gambino con *"Interpelar la división social del derecho a enunciar: reivindicación de una justicia redistributiva de la palabra"*, y Luciana Berengeno con *"Girar maniatado ¿Cómo investigar cuando estamos llenos de palabras?"*. La mesa 9 fue coordinada por Rosa Castillo y tuvieron lugar las presentaciones de Gabriela Cadaveira *"Etnografiar prácticas pedagógicas: la clase de Ciencias Sociales"*, Ornella Barone Zallocco e Ileana Villaverde con *"(de) formaciones y re(x)istencias pedagógicas"*, Marianela Valdivia con *"Territorio de la delicadeza. Aproximaciones sensibles para pensar la lectura literaria en la escuela"*, Ana Siccardi y Claudia De Laurentis con *"Evaluación y educación docente: problematizar en la búsqueda de prácticas democratizadoras"*. En sintonía, la mesa 10 fue coordinada por Sebastián Trueba y tuvieron lugar las presentaciones de Mariela Gómez, Selene Queirolo y Emilia Pozzoni con *"Experiencias de extensión crítica universitaria en escuelas secundarias. Reconfiguraciones en el Grupo de Extensión "Bisagras entre la Escuela y la Universidad"*, Mariana Buzeki con *"Narraciones vividas... contadas"*, Jonás Bergonzi Martínez con *"Las narrativas biográficas: una hermenéutica de la interacción"*, y Sebastián Trueba con *"Comunidad investigadora. Vínculos horizontales entre la investigación y la educación docente"*. La mesa 11 fue coordinada por Bárbara Bequio y tuvieron lugar las presentaciones de Gladys Noemí Cañueto con *"Profes en el aula, el desafío de enseñar a pensar históricamente"*, María Galluzzi con *"Extensionar en pandemia. Del desconcierto al descubrimiento"*, Nicolás Braun y Jonathan Aguirre con *"Miradas múltiples de las prácticas educativas. Las artes marciales y su enseñanza como medialidad en la constitución del sujeto"*, y Laura Virginia Proasi con *"Afectándonos en Red-es: la experiencia de TACA en la virtualidad"*. La mesa 12 fue coordinada por Rosario Barniu y tuvieron lugar las presentaciones de Claudia Marcela Orellano

con *“Historizar lo esencial, relatar lo existencial: memorias pedagógicas de resident@s en formación en el ámbito de la salud pública”*, Yaquelina Gricel Torres con *“Intervenciones pedagógicas mediante simuladores clínicos en el laboratorio de disección anatómica de la escuela superior de medicina de la unmdp”*, y Damián Rodríguez con *“Psicología Educacional y extensión universitaria: encrucijadas entre la academia y la práctica”*. Finalmente, la mesa 13 fue coordinada por Natalia Riccardi y tuvieron lugar las presentaciones de Miguel Leyva Ramos con *“¿Exergo o palimpsesto? La educación en tiempo de pandemia”*, Santiago Diaz y Ximena Magali Villarreal con *“Sin herida no hay verdad. (Re)aprender a ver desde la belleza, o del cuidar pedagógico”*, Mariela Senger, Andrea Sordelli, María Marta Ulzurrun, Jorgelina Ferreiro y Cecilia Benito con *“Pensar, escribir, subjetivar: la dimensión teórica en la enseñanza de la Didáctica Crítica”*.

Durante el cierre de las jornadas, se desarrolló el panel con la coordinación de Ornela Barone Zallocco y las presentaciones de Sonia Bazán (UNMDP), Jonathan Aguirre (UNMDP) y Francisco Ramallo (UNMDP). En primer lugar, Sonia Bazán -docente e Investigadora de la Facultad de Humanidades- presentó *“Contranarrativas desde el Antropoceno por la justicia curricular y cognitiva. Ejercicios epistemológicos, metodológicos y praxeológicos”*. Luego, Jonathan Aguirre -docente e Investigador de la Facultad de Humanidades- presentó *“Gravitando entre contingencia(s), pandemia(s) y deseo(s). Tiempos (re)inaugurales para una Sociología de la Educación alternativa y situada”*. Por último, Francisco Ramallo -docente e Investigador de la Facultad de Humanidades- presentó *“Erotizar la investigación en educación: ¿(com)posiciones con experiencias?”*.

Sin dudas, cada ponencia representó una semilla que incita a promover el diálogo y el intercambio sobre aquello que ocurre en los territorios y que, como habitantes de los mismos, no podemos permanecer ajenxs. En los movimientos de escritura, reescritura, composición, descomposición y recomposición de lo educativo, las experiencias se compartieron a partir de un espíritu colaborativo que invitaron a imaginar los futuros que deseamos en la educación. Las jornadas nos dejan la sensación gratificante de aprender colectivamente, lxs unxs de otrxs.

Notas

¹ Nadia Rodriguez es Profesora en Biología- ISFD n°19. En formación: Licenciatura en Ciencias de la Educación UNMDP - Facultad de Humanidades. nadiaro47@gmail.com

PROYECTO *Señales de Orgullo*

El proyecto *Señales de Orgullo* consistió en la intervención de los postes de alumbrado con banderas LGBTIQ+ realizadas en mosaico, a lo largo del recorrido histórico de la Marcha del Orgullo en Mar del Plata. Esta iniciativa concibe a la ciudad como un espacio de educación y aprendizaje que transforma a las personas, y que a su vez, es transformado por ellas, quienes construyen un conocimiento colectivo, constitutivo del lugar que habitan: su ciudad. También es una forma de ocupar un espacio que le fue negado a la comunidad LGBTIQ+: todavía hoy besarse en la vía pública puede ser peligroso. Estas intervenciones representan un mensaje de amor a quien transita la calle: establecen una Señal de Orgullo de una ciudad que abraza y contiene a todas las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexual, travestis, intersexuales, no binarie, queers y más. Una Señal de Orgullo y de dignidad de una ciudad que agradece la lucha de la comunidad LGBTIQ+ porque su lucha le ha devuelto la humanidad.



Esta iniciativa creada desde la “Comisión organizadora de la Marcha del Orgullo” y la “Comisión Basta de Travesticidios y Transfemicidios Mar del Plata-Batán” junto a artistas mosaiquistas de la ciudad coordinadas por Victoria Carboni y Rosana Cassataro comenzó en el confinamiento por la pandemia del Covid-19. Las 45 artistas realizaron las banderas en mosaico en sus talleres, junto a sus familias para su colocación en el espacio público. También se realizó un taller de realización de banderas en el marco del Torneo de Fútbol Disidente en el Polideportivo Che Guevara, Barrio Jorge Newbery, donde la comunidad LGBTIQ+ pudo hacer su aporte construyendo una bandera en mosaico.



Las 60 banderas del orgullo LGBTIQ+ en su mayoría, intercaladas con banderas de orgullo intersexual, bisexual, no binarie, lésbica y trans que representan los distintos colectivos que integran el movimiento LGBTIQ+ fueron inauguradas el sábado 11 de diciembre del 2021 durante la 15° Marcha del Orgullo en Mar del Plata. Algunas de ellas se ubican específicamente en lugares donde aún se persigue y reprime a la comunidad LGBTIQ+, como la puerta trasera de la Catedral y en el frente de la Comisaría.

Señales de Orgullo fue íntegramente subvencionado por las artistas participantes y organizaciones políticas, sociales y sindicales de la ciudad. El proyecto fue presentado en el Honorable Concejo Deliberante el 28 de junio de 2021, Día Internacional de los Derechos LGBTIQ+, acompañado por la Presidenta de la Comisión de Género Sol de la Torre y su equipo de trabajo. Finalmente el HCD mediante el Decreto N° 258/21 otorgó el permiso de intervención y expresó su entusiasmo por el proyecto que refleja el diálogo de la ciudad con sus habitantes a la vez que educa a través del arte, manifestando el respeto y reconocimiento de todas las identidades en este recorrido que celebra las diferencias y la lucha por la igualdad y la inclusión.



El mosaico es una disciplina artística que utiliza materiales y técnicas que perduran en el tiempo, es resistente al vandalismo y a las inclemencias climáticas. Un mosaico se conforma de pequeños fragmentos, cada tesela es única y forma parte de algo mayor: en este punto el mosaico resulta una metáfora del trabajo colectivo en general y de esta acción de visibilizar la diversidad en particular.





¿Quiénes conforman Señales de Orgullo?

Comisión Basta de Travesticidios y Transfemicidios, Mar del Plata - Batán y
Comisión organizadora de la Marcha del Orgullo MdP (@marchaorgullomdp)

Integrantes: Agustina Ponce, Guadalupe Bazan, Cintia Pili, Laura Cardozo, Sofía Barra, Cesar Rivero, Juane Zubrzycki, Hugo Pozal, Santiago Flores, Marcos González, Vicky Schadwill, Romina Sandoval, Victoria Ramos, Emiliano Rilloz, Edgardo Rebolini, Macarena Nicol Tapia, Magali Vidal, Nicolas Krysiak Escobar, Martin Mestre, Aida Ramone y Sofía Barra Vázquez.

Y un equipo de 45 artistas mosaiquistas marplatenses coordinades por Victoria Carboni (@victoriacarboni.mosaico) y Rosana Cassataro (@porchelana_ro) e integrado por Adriana Ibarra, Adriana Taglioni, Agata Navarro De Armas, Alejandra Bonnefon, Alejandra Lemmi, Ana Laura De Pablo, Andrea de Esteban, Angelina Capasso, Cecilia Laboureau, Cecilia Vaisman, Cintia Nogueira, Daniela Azzone, Estela Calle, Eva Otero Ciccari, Felisa Sánchez, Hilda Lopez, Iván Teryda, Jorgelina Diez, Lia Lucarelli, Liliana Miriam Montaldo, Lourdes Carbajo, Mabel Diaz, Magdalena Costanzo, Marcela Fabiana Fernández, Mariana Cozzi, Marina Diaz, Marta Riva, Mercedes Ines Venturi, Micki Ramos Maciel, Miriam Antenuchi, Mónica Elizabet Simon, Mónica García, Mónica Vecchio, Nora Mouso, Patricia Rita Presentado, Roxana Mingo, Sabrina Calderín, Sabrina Revuelta, Silvana Suárez, Sofía Chiaramonte, Tamara Cassini, Valeria Pendas y Viviana Villanueva.

