

Revista

de Educación



23

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 12 - Número 23
Mayo - Agosto 2021



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata
Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XII – N° 23

MAYo - Agosto 2021

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIAS: María Galuzzi (UNMDP) y María Antdrea Bustamante (UNMdP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

Claudia De Laurentis - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

María Graciela Di Franco - Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Silvia Adriana Branda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

• EDITORIAL	<i>Editorial</i> María Andrea Bustamante, María Galluzzi, María Marta Yedaide....	9
• ENTREVISTA	<i>Entre tramas y pinceladas: reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es. Entrevista a Andrea Laura Arcuri</i> <i>Among strokes and threads: reflections about experiences in educators networks and collectives. An interview with Andrea Laura Arcuri</i> Rita Torchio.....	15
• ARTÍCULOS	<i>La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas</i> <i>The student experience in Teacher Training Institutions in the context of the war for the Malvinas Islands</i> Josefina Natalia Ramos Gonzales	37
	<i>El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo</i> <i>The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development</i> Ignacio Andrés Rossi	55
	<i>Gobernanza de la investigación científico-tecnológica: orientación de las agendas y evaluación académica en el marco de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)</i> <i>Governance of Scientific-Technological Research: Agenda Orientation and Academic Assessment within the Framework of Technological and Social Development Projects (PDTs)</i> Mauro Alonso, Mariángela Nápoli	75
	<i>Educación privada ¿Qué financia el Estado? Un análisis de la Provincia de Buenos Aires</i> <i>Private education. What does the State finance? An analysis in the Province of Buenos Aires</i> Pedro Fiorucci, Manuel Fernandez Escalante	103
	<i>El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina</i> <i>The value of inclusion. A study on educational policies and inclusive practices in Argentina</i> Georgina Belén Córdoba, Cristián Davis Expósito	121

Sumario

<p>Ateliê – literário – como Dispositivo Ético e Estético das Diferenças: Território Comum de Liberdade e Invenção El Taller Literario como dispositivo ético y estético de las diferencias: territorio común de libertad e invención Literary Workshop as na ethical and aesthetic device of differences: common territory of freedom and invention Ana Paula Pereyra</p>	137
<p>Biblioteca infantil: espaço de ação, atuação e mediação da leitura para crianças Biblioteca de niños: lector de espacio de acción, actuación y mediación de la lectura para niños Children’s library: space of action, acting and mediation reader for children Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Suellen Evellyn Feliciano</p>	159
<p>Fronteras interculturales: Argentina en manuales de Español Lengua Extranjera de la Enseñanza Fundamental en Brasil Intercultural Borders: Argentina in Spanish as a Foreign Language Textbooks in Enseñanza Fundamental in Brazil Lucas Brodersen</p>	183
<p>La Biblioteca en la Educación Sexual Integral y la Educación Sexual Integral en la Biblioteca The role of libraries in comprehensive sex education and comprehensive sex education in libraries Griselda Castiglione</p>	205
<p>Metodologías constructivistas en educación superior: impulsoras del pensamiento divergente Constructivist methodologies in higher education: divergent thinking drivers Jessica Andrea Harumi Pinillos Benites, Flor Fanny Santa Cruz Terán</p>	219
<p>Formación y ejercicio profesional: El caso de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria. Training and professional practice: The case of paramedics or pre-hospital care technicians Erika Ochoa Rosas, Guadalupe Barajas Arroyo.....</p>	241
<p>Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19 Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic Inés Villanueva De la Cruz, , Vanesa Yesveny Santos Sanabria Edith Gissela Rivera Arellano, Emilio Oswaldo Vega Gonzales...</p>	253

Sumario

• RESEÑAS encuentros	<i>II Jornadas de Intercambio Territorial: Experiencias Poderosas entre Teorías de la Educación. Mar del Plata, 14 de diciembre de 2020. Modalidad Virtual</i> Silvina Aulita 273
• RESEÑAS libros	<i>Mientras respiramos (en la incertidumbre)</i> Débora García 279
• RESEÑAS tesis	<i>La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina</i> Luciana S. Berengeno..... 285
• EVENTOS	<i>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2021</i> 295

Sumario

Emprendemos como comunidad editorial una nueva etapa en la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, en un tiempo convulsionado, a la vez dramático y fecundo, traumático y tramático. Con el espíritu fundador de esta publicación, siempre dispuesta a la escucha, sensible a las urgencias y prioridades locales y regionales, y profundamente comprometida con las transformaciones educativas, damos el puntapié de un nuevo ciclo intentando honrar esta historia.

Quizá esto explique por qué decidimos comenzar con una sección que nos recupera en nuestros legados y nos recuerda nuestro poder. El número actual, entonces, inicia con una maravillosa entrevista de Rita Torchio a Andrea Laura Arcuri, en la cual ambas rehilvan la experiencia de redes y colectivos que hacen investigación de/por les docentes en las escuelas. En **Entre tramas y pinceladas: reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es**, la conversación nos pasea entre lo íntimo y lo político, con una poética exquisita, conjugando memoria y activismo educativo. La entrevista da paso a la contribución de Josefina Natalia Ramos Gonzales que, con idéntico afán de recuperación de la historia en clave política y colectiva, nos invita a reconocer una poderosa iniciativa en **La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas**. Podemos encontrar en el texto una apuesta colectiva resistente y entonces desplazarnos sin esfuerzo a leer el manuscrito **El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo**, de Ignacio Andrés Rossi, que retoma los lineamientos de la fundación del sistema de instrucción pública en Argentina y nos permite reconectar con esos ideales educativos que se expresan en diversos formatos y enclaves institucionales y que van dejando antecedentes sobre los cuales reescribir nuestras luchas.

Un segundo conjunto de artículos de este Número quedan agrupados por su común interés en abordar las instituciones educativas a través de lentes meso y macrosociales. Mauro Alonso y Mariángela Nápoli se interesan por nuevos dispositivos de evaluación de la investigación. En **Gobernanza de la investigación científico-tecnológica: orientación de las agendas y evaluación académica en el marco de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y social (PDTs)**, lxs autorxs ponen en discusión las condiciones concretas para la libertad académica en tensión con las disposiciones y regulaciones de los contenidos y las participaciones en los proyectos. También en el ámbito de las políticas educativas, Pedro Fiorucci y Manuel Fernandez Escalante nos proponen detenernos en el análisis del financiamiento público a la educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires con su artículo **Educación privada ¿Que financia el Estado? Un análisis de la Provincia de Buenos Aires**. Como cierre de este conjunto de artículos presentamos **El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina**, de Georgina Belén Córdoba. En este texto la colega argentina aborda el estado del arte de la educación inclusiva en el sistema educativo nacional y los

avances en contextos escolares.

Las contribuciones que siguen se interesan por la potencia educativa de la literatura; si bien describen contextos distintos y se presentan en las dos lenguas que admite la Revista, se orquestan maravillosamente en sus intenciones. El recorrido inicia con el artículo de la colega brasileña Ana Paula Pereira, denominado **Taller Literario como dispositivo ético y estético de las diferencias: território comum de libertad e invención**. Allí se describe el trabajo en un atelier literario que fomenta una experiencia estética que hospeda las diferencias y colabora en la construcción de la subjetividad en contextos de discapacidad visual. Luego, Ilsa do Carmo Vieira Goulart y Suellen Evellyn Feliciano, también desde la academia Brasileña, comparten los resultados de una investigación realizada en la biblioteca Del Otro Lado Del Arbol, en la ciudad de La Plata en Argentina. En **Biblioteca infantil: espaço de ação, atuação e mediação da leitura para crianças**, Ixs colegas confirman la importancia del estímulo de la literatura infantil para la promoción de la creación imaginaria. Finalmente, Griselda Castiglioni se pregunta sobre los aportes que las bibliotecas pueden hacer para la defensa y promoción de derechos en **La Biblioteca en la Educación Sexual Integral y la Educación Sexual Integral en la Biblioteca**.

La última sección de este Número agrupa cuatro contribuciones sobre temáticas particulares, que introducen interesantes perspectivas para contextos y situaciones específicas. **Fronteras interculturales: Argentina en manuales de Español Lengua Extranjera de la Enseñanza Fundamental en Brasil** es un artículo de Lucas Brodersen en el que se comentan los resultados de una investigación sobre manuales confeccionados para el *Ciclo Final de Educación Fundamental* en Brasil en el marco de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. El siguiente artículo, denominado **Metodologías constructivistas en educación superior: impulsor del pensamiento divergente** y a cargo de los colegas peruanos Santa Cruz Terán y Pinillos Benites comparte una investigación cuantitativa con diseño pre-experimental, en la que se evalúa el impulso de las metodologías constructivas para la originalidad y flexibilidad del pensamiento entre estudiantes de arquitectura. También en el marco de una investigación de corte cuantitativo, Ixs colegas mexicanos Erika Ochoa Rosas y Guadalupe Barajas Arroyo han encontrado una fuerte desvinculación entre la formación y el desempeño profesional. En su contribución, denominada **Formación y ejercicio profesional: El caso de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria**, Ixs autores comparten un estudio de tipo exploratorio cuyo objetivo fue analizar la formación académica y el ejercicio profesional de los paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria, a través de su experiencia profesional. Finalmente, en óptima afinación con los tiempos que corren, Inés Villanueva De la Cruz nos propone volver la mirada sobre las condiciones de aprendizaje precipitadas por la pandemia. En su texto **Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19**,

la colega peruana ha encontrado diferencias entre niñxs de diferentes años de escolaridad al abordar cuestiones de autonomía y autogestión de los aprendizajes.

El Número actual cierra con tres interesantes reseñas. En primer lugar, Silvina Aulita propone un rehilvanado narrativo de las *II Jornadas de Intercambio Territorial: Experiencias Poderosas entre Teorías de la Educación* en un texto denominado **Un diálogo sentido, acuerpado y situado entre unxs y otrxs. Experiencias generadoras de espacios más habitables para todxs**. El texto de Carlos Skliar, *Mientras respiramos: en la incertidumbre* (2020) es reseñado con maestría por Romina García, mientras que Luciana Berengeno nos convida una síntesis de su tesis *La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina*.

Deseamos que estas páginas que comienzan les tienten a emprender una aventura por territorios diversos pero erotizantes, capaces de hacernos sostener nuestra curiosidad y nuestra disposición a afectarnos en estos tiempos que tanto desafían nuestros habitares.

María Andrea Bustamante

María Galluzzi

María Marta Yedaide

Revista

de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Entre tramas y pinceladas: reflexiones en torno a la experiencia en redes y colectivos de educadoras/es. Entrevista a Andrea Laura Arcuri¹

Among strokes and threads: reflections about experiences in educators networks and collectives. An interview with Andrea Laura Arcuri

Rita Torchio²

Resumen

Una trabajadora de la educación y de las artes, especializada en investigación educativa, relata su recorrido autobiográfico y profesional a través del cual nos acerca al movimiento de redes y colectivos de educadoras y educadores que investigan desde la escuela, sin dejar de establecer nexos con su propia producción artística. A partir de algunas de sus experiencias expresa el sentido y la potencia que revisten estrategias de co-formación docente como la “Lectura entre pares” y los “Viajes Pedagógicos”. Sus modos de hacer docencia se visibilizan en proyectos educativos de intervención socio cultural comprometidos con la transformación escolar y social.

Palabras clave: Investigación educativa; Formación Docente; Redes y Colectivos Arte; Proyectos Educativos de Intervención Socio Cultural

Summary

As an educator and artist specialized in educational research, Laura Acuri engages in an autobiographical, professional account which says much about the collectives and networks of educators that investigate from schools while they connect to their own artistic production. On the basis of her experience, she conveys the meanings and power of collaborative teacher education strategies such as “Peer reading” and “Pedagogical Journeys”. Her approach to teaching manifests in educational projects and sociocultural interventions deeply committed to social and school transformation.

Keywords: Educational Research; Teacher Education; Collectives and Networks; Arts; Educational Projects With Social Intervention

Fecha de Recepción: 16/06/2020
Primera Evaluación: 16/11/2020
Segunda Evaluación: 20/11/2020
Fecha de Aceptación: 02/12/2020

P1: Te propongo que en este diálogo nos dejemos acompañar por una voz, la de John Berger en su obra “Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos”. Allí, dice:

A los dos nos gusta contar historias. De noche, tendidos de espaldas, contemplamos el cielo estrellado. Aquí es donde empiezan todas las historias, bajo la égida de esta multitud de estrellas que por la noche se apodera furtivamente de las convicciones, para restituirlas, a veces, en forma de fe. Los primeros que inventaron, que dieron un nombre a las constelaciones eran narradores. Al trazar una línea imaginaria entre ellas, les confirieron una imagen, una identidad. Se ensartaban las estrellas en esa línea al igual que se van ensartando los acontecimientos en un relato. Imaginar las constelaciones no modificó las estrellas, ni tampoco el negro vacío que las rodea. Lo que cambió fue el modo de leer el cielo nocturno (Berger, 2017, p. 29).

Como si estuviéramos contemplando ese cielo nocturno, nos gustaría que nos cuentes sobre ese modo de leer, “tu” modo, de cómo lo compusiste, es decir, de los rasgos de tu identidad docente.

Lo relaciono con lo que leíste porque para mí es importante construir relatos, es una necesidad que siento, y que me permite componer mi historia, saberme humana. Relatar ayuda a crear recuerdos, memoria. Y eso es fundamental porque permite dejar huellas, marcas que te van a permitir compartir con otras/os, imaginar proyectos compartidos y también volver sobre tus propios pasos. Muchas veces le digo esto mismo a mis hijos, y especialmente cuando les tomo fotografías: ésta es la forma de crear recuerdos.

Los míos comienzan en la Ciudad de Buenos Aires, nací y viví allí hasta los 19 años. Me recibí de maestra en el Profesorado de Enseñanza Primaria “Mariano Acosta”, que es una institución a la que amo profundamente. Luego de recibida decidí seguir mi proyecto laboral en el sur y sin conocer demasiado del lugar, porque en aquel entonces no había internet, nos guiábamos por los mapas, por los libros que leíamos o las historias de la gente. Así llegué a Cipolletti, Río Negro, y después de un tiempo lo elegí para quedarme y construir una historia en esta ciudad. Vivo aquí, me asumo porteña, patagónica y latinoamericana; no reniego de ninguna de estas raíces: soy orgullosamente mestiza.

En relación con mi identidad docente, es múltiple. Hace mucho tiempo que entiendo que la identidad se constituye en continuo porque a partir de las relaciones que entablo voy modificándome. Principalmente, me asumo como una mujer trabajadora de la educación, una militante social de los organismos de derechos humanos y las organizaciones sindicales; también, como una trabajadora de las artes comprometida con un modo de hacer y de pensar ese espacio, una persona que colabora en construir lo necesario para cambiar el mundo. Con esta convicción

fui desplegando distintos roles: soy madre, no concibo mi ser y mi estar en el mundo sin haber atravesado la experiencia de la maternidad, pero según el momento también puedo ser socorrista, albañil, jardinera, viajera, caminante. Sobre las formas de estar en el campo educativo, he desarrollado tareas dentro y fuera de las escuelas en diferentes niveles y modalidades educativas, pero antes que todo me defino como maestra. Todo mi interés está direccionado a conocer, investigar, crear y desafiarme en pensar cosas nuevas.

P2: En el año 2017 presentaste en la Universidad Nacional de Río Negro la muestra “De horrores y aconteceres. Una posible interpretación plástica en torno al vínculo infancias y derechos”. En el programa de esa presentación se lee que para vos, el abordaje de los derechos de las/os niñas/os a través del arte es una forma de praxis arte-política que reflexiona sobre la humanidad -bastante inhumana-, ¿podés explicarnos esta manera de comprender el arte compartiendo algunas de tus obras?

Esa presentación se realizó en el marco de mi tesis de licenciatura. Cuando hablo de arte-política me refiero a comprender que el arte, como todas las dimensiones de mi vida, está comprometido con lo social, con una forma de pensar y de intervenir en el mundo en el sentido de querer hacer algo para transformarlo, poder interpelar un orden social injusto que está presente y atraviesa todas las esferas de producción cultural. Desde este lugar entiendo que el arte es lo que me permite poner de manifiesto este compromiso con otros lenguajes, con herramientas distintas a las que puedo generar desde mi campo laboral y de estudio. Es importante aclarar que las producciones que realizo no buscan ser manifiestos ni panfletos sino una forma de representación de lo que me conmueve, atraviesa, interpela y reclama. Es ello lo que intento expresar a través del arte: que afecte a otra y a otro en su forma de percibir y de sentir, que la o lo mueva para pensar de otra manera. Esto es lo que nombro como arte-política.



Arcuri, A. 2014. Agustín, luz en el ocaso [Pintura]

En particular, esta colección se focalizó en mi compromiso a favor de las infancias, resultó nada más que una continuidad de mi militancia en este tema, el cual he puesto de manifiesto tanto en diversas organizaciones como dentro de las instituciones educativas en las cuales trabajé y trabajo. Aquí, solo hice un giro para canalizar este compromiso a través de expresiones artísticas. Intento mostrar la distancia que existe entre el marco normativo y los discursos en defensa de los derechos de los niños y de las niñas. A partir de una situación familiar muy dolorosa que viví, se produjo en mí un punto de inflexión que me llevó a pensar sobre el tema. Una de las primeras obras “Agustín, luz en el ocaso” (2014) representa a uno de mis hijos.

Este pensar sobre la vulneración y defensa de los derechos de mis propios hijos me convirtió en una observadora del tema en otras coyunturas, porque cada infancia se define en función de su contexto y de su propio devenir histórico. Y, a partir de ahí, encaré la producción artística para generar sentidos, producir experiencias y acontecimientos.

Realicé un trabajo de investigación previo a la concreción de las obras y dada la vasta cantidad de hechos sociales que encontré, decidí focalizarme desde el año 1945 a la actualidad, porque recién ahí, a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, los países del mundo occidental y algunos del bloque oriental comenzaron a delinear los cuerpos normativos destinados a proteger los derechos de la humanidad en general y de los/as niños/as en particular.

Al indagar comprendí que era importante la apertura, la disponibilidad y la sensibilidad para que las cosas me llegaran y no condicionarme en las exploraciones para que lo inesperado pudiera tener lugar. Las búsquedas me llevaron a mirar y a analizar una innumerable cantidad de documentos escritos e imágenes terribles. Traté de generar una manera personal de representación de los sucesos que pudiera poner de manifiesto el acontecer del horror.



Arcuri, A. (2014). En Terezín no vuelan las mariposas [Pintura]

El trabajo de investigación me permitió reflexionar sobre las infancias en la Shoah, el genocidio del pueblo judío, el cual está arraigado en mi propia historia familiar ya que mi padre fue una persona muy preocupada sobre la cuestión y, en consecuencia, fue un gran lector que compartió conmigo sus libros y revistas para que pudiera, desde chica, dimensionar los alcances del nazismo. A partir de eso, pinté “En Terezín no vuelan las mariposas” (2014), que hace referencia al campo de concentración que los nazis mostraban al mundo como modelo de una colonia judía, mayoritariamente habitado por niños/as, para negar sus actos criminales

En lo personal, me resultó muy complejo pintarlo, me preguntaba cómo hacerlo, si era posible desarrollar arte figurativo, porque, ¿es posible pintar a un niño o a una niña en esas situaciones? A mí me resultó imposible. Por ello, consideré

una obra que las/los contuviera a todas/os, que pudiera poner de manifiesto ese espanto y por eso pinté un guardapolvo de uno de los pequeños niños que estuvo en Terezín, tomando como fuente de referencia imágenes fotográficas del campo de concentración.

Si reflexiono sobre la serie en general, mirando hacia atrás, puedo afirmar que, cuando comencé a pintar, las pinceladas se asemejaron al acto de brindar caricias recurrentes y sostenidas, una clase de gestos que, si se los comparte con un niño o una niña, llevan indefectiblemente a acomodar el mechón de un cabello, de una remera o el pliegue de un abrigo. Pero eso no era suficiente para mí. Necesitaba que las obras circularan, que salieran a militar las calles, las galerías, los centros culturales, los museos, los salones, las instituciones. Necesitaba que se pusieran en movimiento para que se abrieran y me abrieran a nuevas experiencias y devenires. Por eso no fue casualidad que, por ejemplo, algunas de ellas se expusieran en la ESMA3 o en la Embajada de Palestina o que fueran publicadas acompañando artículos vinculados a las cuestiones identitarias y a la defensa de los derechos humanos.



Arcuri, A. (2016). Un niño entre lxs 30000. [Pintura]

“Un niño entre los 30.000” (2016) tomó como referencia la desaparición de los/as estudiantes secundarios en la ciudad de La Plata durante la última dictadura cívico-militar. Pero no caracteriza a ninguno de ellos en particular. Pintar a un chico, joven, cualquier chico desaparecido, lleva a pensar en cuáles han sido los dolores y sufrimientos de los niños y las niñas, de los y las jóvenes que también fueron torturados y torturadas, desaparecidos y desaparecidas; consideré importante hacer alguna referencia a esas infancias y juventudes sobre las que todavía hoy tenemos una terrible deuda como sociedad.

La pieza “Las bárbaras: adolescentes, luchadoras y mapuce” (2015), representa

a jóvenes integrantes del pueblo nación mapuche quienes tienen los derechos ancestrales de propiedad sobre estos territorios, pero de los cuales fueron despojados y así su cultura negada y silenciada. Aquí intenté darles un lugar a esas jóvenes y mujeres que son violentadas y vulneradas sistemáticamente y, sin embargo, mantienen con resistencia su espíritu guerrero, ellas son bravas y luchadoras.



Arcuri, A. (2015). Las bárbaras: adolescentes, luchadoras y mapuce. [Pintura]

En Neuquén existe el grupo musical mapuche “Puel Kona”⁴ que en una de sus canciones expresa:

Pero somos preexistentes con origen milenario.
Este Pueblo Originario no se agacha, ¡se la banca!
El sonido del Waj Mapu es la voz que se levanta,
ese puño que no para, que golpea, que no calla...
¡Con fuerza! Haremos frente a su violencia.



Arcuri, A. (2017). Ay, Guatemala, ¿quién te quita esta pena? [tela e hilo]

Otra de la obras, “Ay, Guatemala, ¿quién te quita esta pena?” (2017), está vinculada a los asesinatos de 40 niñas de un hogar de menores durante el año 2017 en la capital de Guatemala. Investigué sobre lo que allí sucedió y elegí la metáfora de las muñecas Quitapenas para darle cuerpo a esta masacre, jugando con la relación entre las muñecas que se colgaban en los portones del hogar para denunciar el asesinato masivo y las quitapenas que son una tradición dentro de ese país.

Si bien te mencioné solo algunas, la totalidad de la serie procura componer sensaciones, como un acto militante -a través de la pintura, del tejido y del armado de las obras- apuntando al desarrollo de una producción de arte política singular, que no es ajena a mi historia de militancia en el campo de lo social ni a mi labor en la esfera educativa.

P3: Volvamos a escuchar a Berger:

Algunos pintores, cuando llegan a una fase determinada de su trabajo en una obra, suelen observarla en un espejo. Ven entonces la imagen al revés. Cuando se les pregunta para qué lo hacen, contestan que esto les permite ver el cuadro con una mirada nueva, como si lo estuvieran contemplando por primera vez (Berger, 2017, p.59).

Desde hace tiempo que sos parte de redes o colectivos de educadoras/es. Te propongo, como nombraba Berger, mirar a través de un espejo algo

que tiene muchos años en vos porque quizás así puedas verlo como por primera vez. ¿Qué te llamó a sumarte a este movimiento? ¿En qué te sentiste convocada? ¿Recordás alguna pregunta que vos te formulabas y que en esa interioridad pudiste des-armar y pensar?

Si formo parte de redes y colectivos es por la historia de militancia y de trabajo en las escuelas, no surgió mágicamente, llegué porque previamente transité por otros lugares y el Colectivo Argentino fue la parada obligada, “la palabra y la parada elegida”. Por los caminos que yo transité no podría haber llegado a otro lugar. Por ello, no puedo perder de vista todo lo que hice, viví y fui aprendiendo y construyendo para en un momento elegir decir “yo quiero estar acá”. Así es que no me puedo olvidar de que cuando era muy joven y era estudiante en el Colegio Normal N° 8, de la Ciudad de Buenos Aires, con mis amigas y compañeras teníamos ya la preocupación de trabajar para quienes, en nuestro país, estaban en situaciones desfavorecidas. Nuestra tarea dentro de la escuela consistía en pensar e implementar propuestas -desde nuestras posibilidades como estudiantes de nivel secundario- que acompañaran a superar, en alguna medida, las dificultades que esas personas tenían. Tampoco puedo olvidar lo que aprendí en el Profesorado “Mariano Acosta”, en términos de formación política, ya que milité, mientras estudiaba, en el centro de estudiantes en un contexto donde la primavera democrática se encontraba en peligro por las Leyes de “Obediencia Debida” y “Punto Final”⁵. Fue esta formación la que me abrió la cabeza y me partió al medio, la que me invitó a leer a otros autores, a pensar y desarrollar otras prácticas junto a mis compañeras y compañeros. Sumado al trabajo social que hacía cuando vivía en Buenos Aires, constituyó la caja de herramientas que yo me traje cuando me vine a vivir al sur. Aquí elegí trabajar en escuelas rurales con compañeros y compañeras que también venían de otras provincias con diversas experiencias y formación, con quienes tuve la posibilidad de conformar grupos comprometidos con los mismos ideales. Estos primeros/as compañeros/as, estas primeras directoras de escuela, que me recibieron cuando era muy jovencita, me ayudaron a construir una forma de hacer docencia -en la que asumo cometí muchísimos errores-, que se nucleaba alrededor de la convicción de generar cambios y transformaciones sociales. Convicción que se anuda en mí con la militancia sindical, porque tuve la posibilidad de formar parte de conducciones dentro del sindicato y de comprender, así, sentidos más profundos sobre ser un/a trabajador/a de la educación. En este recorrido, en el que no queda ausente la militancia en Organismos de Derechos Humanos, se presenta la posibilidad de ser parte de una experiencia de formación en el campo de la investigación educativa llevada a cabo en forma conjunta entre la CTERA (Confederación de Trabajadores de la República Argentina) y la Universidad Nacional del Comahue. Esta propuesta resultó muy novedosa para su tiempo porque gracias a ella confluimos un cuerpo de formadores comprometidos con el campo de la investigación educativa y un

grupo de profesores-estudiantes anclados en la idea de interpelar los modos tradicionales de investigar. Nos motivaba poder pensar de otra manera, investigar de otro modo para revertir el trabajo que se hacía desde las aulas y las escuelas. Allí conocí a Miguel Duhalde (actual Secretario de Educación de la CTERA) quien fue uno de los responsables de esta formación. Al finalizar esta experiencia, en el año 1999, por iniciativa de Duhalde y desde la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la CTERA, se constituye la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Red DHIE). Al finalizar la Especialización en Investigación Educativa, Miguel nos invitó a todos y todas a participar de la RED DHIE y, algunos/as, aceptamos. Posteriormente, es la misma Red DHIE la cual da origen a la creación del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela, y en él se comunican las diferentes redes, nodos y grupos que investigan sobre la praxis a escala nacional. A la vez, el Colectivo Argentino se reúne cada tres años en lo que se denomina Encuentro Iberoamericano de Docentes que Investigan desde la Escuela y confluyen, se encuentran, diversas redes y organizaciones. Entonces, por ser parte de la RED DHIE tuve la posibilidad y la oportunidad de sumarme al Colectivo Argentino y a los Encuentros Iberoamericanos. La Red DHIE tiene la particularidad de su raíz sindical, su labor siempre tiene un pie en los sindicatos a los cuales se pertenece, en mi caso particular la “Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro” (UNTER) y la “Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén” (ATEN). A partir del trabajo conjunto, la Red DHIE Centenario de Neuquén se fue consolidando y articulando con otras redes que se fueron creando en distintas localidades del país y también con otros colectivos en el plano iberoamericano. Como dije, existimos no por el azar sino porque nuestras historias nos llevaron a que nos encontremos, como dice el lema de este año de los Organismos de Derechos Humanos y, con motivo de recordar los 45 años de la dictadura cívico-militar, “Plantamos Memoria”⁶.

P4: Estas redes que integrás -la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (RED DHIE) y el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores Que hacen Investigación Desde la Escuela- en su propia denominación incluyen la palabra investigación, ¿cuál es la relación entre colegialidad e investigación educativa?

Lo que nos motoriza a todas/os las/os que integramos estas redes es reivindicar que, como trabajadoras/es de la educación, somos capaces y tenemos derecho a producir saberes, a reflexionar sobre ellos y a sistematizarlos. Muchas de las formas tradicionales de producir saber en el campo educativo, lejos de permitirnos explorar, nos han encorsetado y limitado. Entonces, desde este lugar, como grupo nos constituimos en función de pensar otras formas de producir saber, de recrearlo

y compartirlo. Nosotras/os buscamos abrir las posibilidades para poder desarrollar prácticas transformadoras porque por nuestra propia concepción queremos intervenir en el campo de lo social. No nos interesa una investigación de laboratorio o que sólo sirva para acumular escritos o créditos o producir libros sino que, por sobre todo, repercuta y se constituya en una praxis que reúna teoría, reflexión y acción, que resulte un “continuum” que propicie otra construcción social. Entonces, desde aquí, la palabra investigación no puede quedar ausente. Por el contrario, tiene que estar subrayada aunque no desconozco que es una práctica no reconocida o asumida como parte de nuestra labor como educadores y educadoras. En este sentido, deberíamos dejar de nombrar a la investigación por separado de la tarea de educar en las aulas (y fuera de ellas) porque ambas tienen que entenderse como constitutivas de la labor que desarrollamos cotidianamente desde las escuelas. Cada una con una especificidad, pero inherentes al trabajo docente y, como diría Freire, en tanto acción creativa, situada y experimental es la que genera las condiciones para la transformación y en esa dirección orientamos nuestro trabajo dentro de las escuelas.

P5: Algunas estudios aportan el dato de que la acción colectiva de reflexión que se desarrolla en los grupos o colectivos tiene efectos en la revisión y mejora de las prácticas, ¿qué puede ofrecer esta experiencia tanto a la formación como al desarrollo profesional de las/os educadoras/es?

Cuando me subí a la Red DHIE y al Colectivo tuve la posibilidad de conocer a muchos compañeros y compañeras que me han ayudado, desafiado e interpelado para poder cambiar mi práctica. Lo que recibí de ellas/os es esta posibilidad de compartir y de transmitir haceres, ellas/os me ofrecieron diversos materiales de estudio, compartieron conmigo el por qué leer determinada obra y el por qué no. También, recibí de ellos y de ellas sus propias preguntas, dudas y experiencias, no en términos de transferir una experiencia individual para que sea generalizada sino en comprender que esas experiencias se pueden articular con otras para así escribir el propio texto, es decir, “dan letra” para pensar nuevos problemas o una nueva propuesta. Para mí, esto es lo formativo del trabajo en redes o dentro del colectivo: el tener la posibilidad de conocer qué hace un otro u otra, escuchar sus preocupaciones e interrogantes, aquellas cosas que le salieron bien y las que no. Recién después, con mis propias exploraciones, yo diseñé la hoja de ruta que llevé al aula.

Otro aspecto clave es que hacia el interior de las redes los vínculos no son verticales o jerárquicos, esta experiencia es con el/la compañera/o que tengo al lado aunque esté más alejado en la geografía. Es una acción que pone sobre la mesa que no se precisa de alguien que esté “por encima” de la cadena de mando

para aprender. En una relación simétrica puedo conversar sobre lo que me pasa en el trabajo que hago cotidianamente. En las redes se abren caminos de una manera más horizontal, más informal, quizás más desprolija, pero resultan -por lo menos para mí- un aporte importante y ya sea que venga desde España como de Santa Fe o Santiago del Estero o de la Capital o de veinte cuadras de mi casa es una cuestión rizomática. Todo esto que yo voy recogiendo es lo que ayuda a mi formación, es la posibilidad de apropiarme y de producir un conocimiento en el campo educativo apelando a modos alternativos y contra hegemónicos de formación-investigación y socialización de saberes entre pares.

Por ello, uno de los grandes desafíos del Colectivo y de las redes que lo integran, y que forma parte de nuestros debates, tiene que ver con la posibilidad de incidir en las políticas públicas. Buscamos resonar, desafiar, hacer mover o torcer los escenarios en los cuales trabajamos, tironeamos continuamente para que lo que estamos haciendo sea considerado y tomado en cuenta en los lugares en los que desarrollamos nuestras prácticas, tanto en el plano nacional como en las jurisdicciones en las cuales cada red se desarrolla.

P6: Una de las prácticas centrales que se realiza en las redes es la “Lectura entre pares”, el propio Colectivo Argentino (2009) la define como una estrategia formativa que requiere disponibilidad hacia la palabra del otro, tanto desde lo actitudinal como desde lo intelectual y lo afectivo. En relación con esta tarea de leer y dar a leer, ¿cuál ha sido tu experiencia? ¿Podrías mencionar otras estrategias formativas o aportes metodológicos producidos en el marco de colectivos de educadoras/es?

Como integrante del Colectivo Argentino he coordinado la elaboración de algunos documentos referidos a estas prácticas que mencionás. Durante el año 2019, con mis compañeras de la RED DHIE sede Centenario, Neuquén, tuvimos a cargo la organización del Encuentro Nacional del Colectivo Argentino en esta provincia. Para que los/as lectores sepan, estos encuentros tienen lugar una vez al año. Entre las tareas organizativas que realizamos, coordinamos el proceso de “Lectura entre pares” entre quienes presentaron experiencias, narrativas y /o investigaciones. A su vez, fui una de las responsables de la instancia internacional de este proceso, como representante de Argentina, preparatoria para el Encuentro Iberoamericano que se realiza cada tres años y el cual tenía que desarrollarse el año pasado en Colombia, pero debido a la pandemia se encuentra postergado. En este sentido, remarco que quienes integramos redes y colectivos realizamos “Lectura entre pares” con educadoras/es del propio país y de otros países. Es un requisito para participar de los encuentros nacionales e iberoamericanos.

Al vivenciarlo he aprendido sobre su complejidad. Por ejemplo, los que

conformamos las redes vivimos en lugares distantes entonces el modo de dialogar siempre ha sido mediado por la tecnología, es decir, lo que hoy está siendo discutido (alrededor de las clases no presenciales) nosotras/os lo venimos trabajando desde hace mucho tiempo. Hemos intentado aprender a dialogar sin estar “cara a cara”, sin poder ver nuestros gestos o percibir cabalmente los tonos.

Otro tema delicado es que un comentario a una producción puede comprenderse como una corrección al otro/a o como una descalificación de lo que se está haciendo. Uno de los grandes desafíos que tenemos, aún hoy, es buscar el tono de la conversación en la distancia y fortalecer la confianza de que, quienes participan del proceso, están efectivamente allí para ayudar a formarse mutuamente. Aquí no es necesario “robarle” la idea al otro/a sino intercambiar sobre lo que el compañero y la compañera pueden aportar. Hablo en singular pero quiero aclarar que el desafío de los trabajos realizados desde las redes es la construcción colectiva.

La lectura entre pares no es un proceso sencillo, fundamentalmente, porque uno siempre tiene a mano “el lápiz rojo” para corregir y el desafío es, precisamente, dejarlo en suspenso y ponerse en el lugar de esa/e otra/o para tratar de entender lo que hizo, cómo lo hizo, para qué y por qué, escuchar y buscar qué saberes, ideas o nociones se generaron a partir de su tarea. Siempre siento que es necesario pelearse con uno mismo para dar lugar a esta situación en términos de experiencia. Como colectivo considero que hemos ido aprendiendo mucho y que todavía sentimos un poco de miedo ante esta instancia.

Por otro lado, es valioso no dejar pasar por alto algunas cuestiones y revisar lo que se expresa. La lectura crítica es fundamental para fortalecer nuestra tarea orientada a la transformación educativa y social y, si bien cada experiencia es válida, no todas encuadran en los principios que rigen a nuestro Colectivo y a los Encuentros Iberoamericanos. Teniendo en cuenta todo esto, tenemos que aprender a hablar a la distancia pero en un clima amoroso, de respeto y de cuidado del otro y la otra. En lo personal, si a mí algo se me escapa o si lo que hago está equivocado o si puedo ir por otros lugares y con otros sentidos, me gusta que me lo marquen. Qué mejor que me lo diga un par, un educador o una educadora como lo soy yo.

P7: John Berger, en el libro que nos acompaña en este viaje, trae la voz de una poeta que dice:

¿De dónde nos viene el dolor?

¿De dónde viene?

Es el hermano de nuestras visiones

Desde tiempo inmemorial.

Y el guía de nuestras rimas.
escribe la poeta Nazik al Malala.

Romper el silencio de los hechos, hablar de la experiencia, por amarga o dolorosa que sea, poner en forma de palabras es descubrir la esperanza de que esas palabras quizás sean oídas y luego, una vez oídas, juzgados los hechos (Berger, 2017, p. 191).

Hablamos de tu experiencia. ¿Nos convidas con algún proyecto o propuesta que hayas implementado? ¿Podrías compartir en qué consistió y qué entusiasmos y sinsabores reunió?

Desde el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Neuquén en el cual trabajo, y en el marco de la materia “Enfoque sociocultural de la educación”, soy parte de diversos proyectos. Uno es la “Juegoteca barrial ambulante”, una propuesta que -desde hace diez años- intenta aportar a la superación de dos grandes problemas: uno vinculado a la formación y, otro, vinculado a la vida de nuestra ciudad, que es la vulneración del derecho a jugar libremente en Centenario y en las ciudades relacionadas con nuestro Instituto. Otra propuesta se denomina “Enfocarte”, y pone el acento en las relaciones entre prácticas artísticas, educación y derechos humanos. Se busca reivindicar las prácticas artísticas de las/os estudiantes y de sus familias, muchas veces negadas o descalificadas y acercar otras formas de hacer arte en la comunidad. También reunimos esfuerzos alrededor del documental “Rodar la vida” que considera como marco de referencia un proyecto ya existente que se llama “Siete millones de otros” y que recoge las voces de diferentes personas sobre sus preocupaciones como seres humanos. A los/as estudiantes los/as fuimos filmando en la escuela pero a las familias en el lugar que habitan, lo cual nos permitió recorrer una gran parte del Alto Valle de Río Negro y Neuquén, desde El Chañar hasta General Roca.

Quisiera detenerme en una propuesta en particular, la cual me resultó un gran desafío diseñarla desde una perspectiva de intervención socio cultural con acento en el agenciamiento humano. Quisiera compartir el camino que recorrí.

En ese tiempo, sucedió que una red de Brasil me invitó a un encuentro en Río de Janeiro y, ahí, entre tantas cosas que iba escuchando, el Profesor Valter Filé de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro formuló una pregunta simple al auditorio, hasta podría decirse básica: ¿Conocemos realmente a nuestros estudiantes? Nos invitaba a pensar acerca de quiénes son nuestros/as alumnos/as y qué sabemos de ellos/as. Luego, él mismo ficcionó que si ellas/os nos respondieran dirían algo así como: si quieres realmente conocerme dame un tiempo para que te cuente de mi historia. Fue ahí que me interrogué ¿qué supe yo, históricamente, de mis

estudiantes de educación superior? y me respondí nada más que generalidades, cuestiones superficiales que poco dicen acerca de quiénes son realmente. En ese momento, entendí que para que ellos y ellas tuvieran la oportunidad de contar sus experiencias de vida, yo tenía que generar otras formas de trabajo para que el aula se convirtiera, verdaderamente, en un espacio de convivencia pluricultural habitado por nosotros y nosotras.

A mí me quedó resonando la pregunta de Valter y ello me llevó a reflexionar porque quién no se la ha formulado. Pero a mí me llega como si fuera la primera vez y es porque estoy en otro país, con un docente que se refiere a sus estudiantes negros y en un contexto de racismo. Quisiera destacar que no es una cuestión estrictamente mental porque aquí el cuerpo se involucra, no queda escindido. Es algo que no es menor porque en la educación sigue considerándose privilegiada “la cabeza”, lo mental, y lo corporal muchas veces se desplaza; por ello, para mí es importante registrar cómo me vibra el cuerpo.

Y sucedió que algo se terminó de dar forma al escuchar el trabajo que estaban llevando adelante otras compañeras de Brasil, de otra red, a partir de narrativas pedagógicas. Entonces, tomé esas dos cuestiones y las puse en tensión con lo que venía realizando la “Red de Formación Docente y Narrativas” en Argentina y me propuse habilitar un tiempo y un espacio para que las estudiantes cuenten su historia, cuenten quiénes son y a partir de esa narración pensar el vínculo entre educación, cultura y sociedad; recuperar, analizar y reflexionar las experiencias educativas por las que ellas mismas y sus familias transitaron ya sean inclusivas o excluyentes.

Entonces, se me ocurrió motorizar la producción de un libro escrito por ellas mismas y aunque no sabía muy bien cómo ponerlo en práctica. Había leído sobre el campo de las narrativas, pero lo que buscaba era otra cosa, tenía que considerar el desarrollo de la materia y articularlo con la propuesta de escritura colectiva. Seguía pensando en el proyecto cuando, en otro contexto, escuché la narrativa “Tres libretas negras” de Zulma San Juan. Este relato fue el primero que compartí con las estudiantes del curso. Tomé prestadas muchas ideas de aquí, en particular, las referidas al trabajo con los recuerdos personales y la recuperación de las historias familiares.

Algo significativo es que incorporé la modalidad de trabajo de Luis Iglesias en el “Museo del aula” que él implementaba en las escuelas rurales. Comencé a llevar objetos en mi mochila e invitar a las estudiantes a que hagan lo mismo, que traigan también elementos para armar nuestro “museo de objetos que nos ayudan a narrar” las historias de nuestras biografías personales y, también, las de nuestras familias casi como si fueran “objetos susurradores de memoria”.

Las estudiantes escribieron, y al hacerlo, pudieron reflexionar sobre sí mismas

y sobre sus culturas. Los escritos que compusieron el libro “¡Ahora hablamos nosotras! Relatos educativos escritos por estudiantes” no intentaron, ni intentan, ser una confesión sino dar cuenta de los sentidos de las experiencias propias y de quienes -de manera inexorable pero nunca determinante- forman parte de las raíces de uno/a mismo/a. Así surgió algo potente, porque estaban presentes tanto las historias de las estudiantes como las de sus propias familias, el aula fue habitada por otros y por otras que nos permitieron escuchar sus vidas, aunque difíciles y complejas. Ello generó otra instancia de aprendizaje y de formación, pudimos analizar que lo educativo se desarrollaba en el aula pero también “más allá” de la escuela ya que una experiencia educativa tenía lugar entre las estudiantes y sus familias. Por ejemplo, las abuelas nos enviaron objetos que tenían sentido para sus vidas cotidianas y en el aula se escribía sobre ellos. Así, se corrió la división adentro-afuera: yo era la docente en el aula pero las estudiantes les enseñaban a sus familias afuera de allí y, a la vez, cuando las estudiantes contaban su historia me enseñaban a mí.

Ahora bien, para hacer esta tarea tuvimos que interpelar al dispositivo escuela, porque hubo que revisar cuestiones vinculadas con la evaluación, la acreditación y la habilitación de la palabra. Un obstáculo se presentó hacia el interior de la propia institución formadora, algunos/as compañeros/as sintieron que se desconsideraba su trabajo. Probablemente se sucedieron errores en la difusión, en contar cómo lo hicimos y para qué lo hicimos (es algo que hoy me lo sigo preguntando), pero lo que observé es que nos resulta fácil hablar de otros y de otras. Somos buenos/as en citar autores que nombran experiencias en distintas instituciones pero cuando lo que nosotros hacemos es interpelado nos abroquelamos, cerramos toda posibilidad de repensarnos. Es algo que tenemos pendiente: aprender a reflexionar sobre nuestras propias prácticas, escuchando a nuestro pares pero también a los/s estudiantes con los que trabajamos.

P8: Quisiera destacar que hay una anticipación de este proyecto, un insight, que se produce en un viaje pedagógico. María del Pilar Unda Bernal, una educadora de Colombia, es quien, en el marco de la “Expedición Pedagógica Nacional”, impulsó estos itinerarios de co-formación. Vos diseñaste “Viajes pedagógicos” en tu provincia con una cierta peculiaridad, recibiste a grupos de docentes y les ofreciste un recorrido alrededor de un sentido específico, ¿podrías compartir cuáles fueron?

En Argentina, las provincias de Jujuy, Misiones y Neuquén fuimos pioneras en los “Viajes Pedagógicos”. Cuando organizamos el primer viaje en mi provincia buscamos compartir con las/os colegas de Brasil, Venezuela y de nuestro país experiencias con las que nosotras estábamos trabajando en el Instituto de

Formación Docente en el que anclamos nuestras prácticas. No queríamos que fuera como una vidriera para mostrar lo bueno que sucede sino que queríamos que se implicaran en los procesos formativos que llevábamos adelante, como la “Juegoteca barrial ambulante”, que ya comenté. Por eso, todas/os nuestras/os visitantes participaron en una juegoteca ya programada dentro del trabajo anual de las cátedras intervinientes. Otro espacio de encuentro se organizó en la Ruka de la Confederación Mapuche, otro con los obreros y las obreras en la ex fábrica Zanón, recuperada por ellas/os mismos. Un cuarto espacio se focalizó en la “Biblioteca Popular Jorge Fonseca” que lleva el nombre de un estudiante de esta localidad, Centenario, quien fue el primer desaparecido durante la última dictadura cívico-militar. Aquí, canalizamos el encuentro con los Organismos de Derechos Humanos de nuestra región, participaron “Las madres” con quienes siempre tenemos acciones en conjunto. Y finalmente, entre los/as educadores/as de Venezuela y de la ciudad se planificaron conjuntamente propuestas de enseñanza, previo al desarrollo de las visitas pedagógicas y se implementaron cuando los/as compañeros/as de Venezuela llegaron al país.

La experiencia no consistía en “mirar lo que hacen los demás y compartir” sino en ser parte de un proyecto construido colectivamente entre educadores de diferentes países. No quedan dudas de la potencia de esta propuesta de formación e investigación educativa.

Por último, quisiera reflexionar sobre este escenario tan complejo debido al avance en la transmisión del virus Coronavirus (COVID-19), donde aparecen nuevos condicionantes a nuestro trabajo. Hoy, lo importante es cómo seguir construyendo una escuela para la liberación, cómo trabajar en el aula -ya sea de forma presencial o mediada por las tecnologías- en la línea de interpelar los núcleos duros del dispositivo escolar que hacen que, a pesar de nuestras luchas, las escuelas sigan siendo monoculturales, racistas, discriminadoras, heteronormativas y excluyentes, lo que pone en evidencia su efectividad en el proceso de reproducción del orden social capitalista. Por otro lado, referirse a condicionantes no es una novedad, ya Paulo Freire los nombraba. Él decía que los condicionantes no nos determinan, no tienen la capacidad de cristalizar o paralizarnos, que tenemos que tomarlos en nuestras propias manos y hacer algo: transformarlos. En mi opinión, los compañeros y las compañeras que integramos el Colectivo Argentino hemos desarrollado algunas experiencias donde pudimos pensar estos condicionantes y desplegar, a la vez, “inéditos viables” (Freire, 1993) que, aunque algunos gestados en la virtualidad, también pueden ser trasladados a la presencialidad. Quizás no resulte la primera o la última pandemia, ya que el mundo parecería anunciar que la situación no va a cambiar si no producimos las transformaciones necesarias, y, si vuelve a suceder no deberíamos tener que empezar desde cero. Por ello, nuestra tarea es encontrarnos y documentar lo que hacemos. Aquí debería estar nuestro

compromiso, en consolidar en nuestro país una forma alternativa de socialización, apropiación y producción de saberes.

Te agradezco que hayas traído tu voz a esta conversación.

Notas

(1) Andrea Laura Arcuri es Profesora en Enseñanza Primaria (“Mariano Acosta”, Ciudad de Bs. As.), Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue) y Licenciada en Artes Visuales (Universidad Nacional de Río Negro). Realizó Especializaciones en Educación y Derechos Humanos, en Investigación Educativa y en Pedagogía de la Formación. También se diplomó en Fotografía. Se desempeñó como maestra de grado, maestra domiciliar/hospitalaria y directora en escuelas rurales del Alto Valle de Río Negro y en Bariloche. Fue profesora ayudante en la Universidad Nacional del Comahue. También, coordinadora del área de “Observación, práctica y residencia” y Secretaria de extensión en el Instituto Superior de Formación Docente N° 9 “Paulo Freire” de Centenario, Neuquén; institución en la cual actualmente es docente en las cátedras de “Didáctica General” y “Enfoque socio cultural de la educación”. Realizó trabajos sociales y militó en diferentes grupos y organizaciones, entre ellas: Cruz Roja Argentina, Iglesia católica tercermundista, Sindicatos UNTER y ATEN, HIJOS Alto Valle. Fue Secretaria Gremial en la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro, seccional Cipolletti. Integra la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (RED DHIE) de la “Escuela Marina Vilte” de la CTERA, el Movimiento Plurinacional de Desobediencias Pedagógicas Críticas, ambas entidades conforman el Colectivo Argentino de Educadores/as que Hacen Investigación Desde la Escuela, y el Grupo de artes visuales “Orquídeas en la calle”.

(2) Rita Torchio es pedagoga. Magíster en Políticas y Administración de la Educación (UNTREF). Profesora jubilada en Institutos de Formación Docente (Ciudad de Buenos Aires). Doctoranda en Educación. Programa Específico de Formación en Investigación narrativa y (auto)biográfica en Educación (UNR). Profesora de “Proyecto: Indagaciones etnográficas, narrativas y (auto)biográficas del campo profesional de la pedagogía” (UMET). Integrante del Colectivo Argentino de Educadores/as que Hacen Investigación Desde la Escuela Argentina.

(3) La ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) fue un centro de detención, tortura y exterminio que implementó la última dictadura cívico-militar en la Argentina entre 1976 y 1983. Hoy es un espacio que busca preservar la memoria y promover y defender los derechos humanos. Más información en <https://www.espaciomemoria.ar/>

(4) Su sitio oficial <http://puelkona.com/>

(5) Las leyes de “Obediencia Debida” y “Punto Final” fueron promulgadas entre 1986 y 1987 con el objetivo de impedir que los responsables de delitos de lesa humanidad fueran juzgados. Hoy, se encuentran declaradas en nulidad.

(6) Para ampliar la información sobre la Campaña “Plantamos Memoria” <https://abuelas.org.ar/noticia/a-anos-del-golpe-genocida-plantamos-memoria-1425>

Referencias bibliográficas

COLECTIVO ARGENTINO DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN DESDE LA ESCUELA (2009). Investigación educativa y trabajo en red. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BERGER, J. (2017). Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos. Madrid: Nórdica Libros.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI editores.

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas

The student experience in Teacher Training Institutions in the context of the war for the Malvinas Islands

Josefina Natalia Ramos Gonzales¹

Resumen

Este trabajo se basa en la Tesis de Maestría, recientemente defendida, sobre la experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente (IFD) entre los años 1981 y 1983 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

El artículo se focaliza en el surgimiento de un colectivo estudiantil reconstructor del Centro de Estudiantes (CdeE) denominado Grupo Iniciativa (GI) que emergió en una institución destinada a la formación docente, en contexto de la guerra contra el Reino Unido por las Islas Malvinas. En primer lugar, analiza los escenarios de movilización en las calles en articulación con los primeros indicios de confluencia estudiantil dentro del Instituto. Luego, examina el salto organizativo que protagonizaron los estudiantes para la conformación de un agrupamiento en un contexto donde todavía estaba vigente la proscripción de agremiaciones de todo tipo, incluidas las estudiantiles. Concluye reflexionando acerca del potencial transformador que desplegó esa organización germinal en una institución escolar donde en apariencia la inmovilidad política era hegemónica.

Palabras Clave: Experiencia Estudiantil, Institutos de Formación Docente, Última Dictadura Cívico-Militar

Summary

This work is based on the research of the student experience in the Teacher Training Institutions (IFD in Spanish) of the currently called Autonomous City of Buenos Aires (CABA) between 1981 and 1983. The article focuses on the emergence of a collective called Grupo Iniciativa (GI), devoted to the reconstruction of the Student Council (CdeE). The collective emerged in an institution aimed at teacher training in the context of the war against the United Kingdom over the Malvinas Islands. In the

first place, the study analyzes the scenarios of mobilization in the streets in conjunction with the first signs of student participation within the Institute. Then, it examines the organizational leap towards the constitution of a collective in a context where all kinds of unions --in including student ones-- were still banned. The article concludes by reflecting on the transforming potential that this germinal organization displayed in a school institution where, apparently, political immobility was the rule.

Keywords: Student Experience; Institutes for Teacher Education; Process of National Reorganization

Fecha de Recepción: 05/11/2020 Primera Evaluación: 23/03/2021 Segunda Evaluación: 05/04/2021 Fecha de Aceptación: 06/04/2021

Introducción

Durante la última dictadura cívico-militar, el movimiento estudiantil -al igual que otros sectores sociales en lucha ascendente-, sufrió el embate de las agencias represivas del terrorismo de estado. Estudiantes y profesores, tanto universitarios como terciarios, fueron asesinados o desaparecidos hasta alcanzar la cifra significativa de 28,2 % en el total de bajas entre los años 1973 y 1983 (Izaguirre, 2011). Por su parte los estudiantes secundarios también sufrieron represalias, cuya máxima expresión fue la reconocida operación de "La noche de los lápices".

A partir del año 1982, el estudiantado volvió a cobrar dinamismo con el resurgir de procesos heterogéneos de participación política (Pedrosa 2002; Cristal 2014). Este trabajo recupera la emergencia de las primeras acciones de carácter disidente para la participación estudiantil, particularmente en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Dr. "Joaquín V. Gonzalez" (INSP "JVG"), uno de los más importantes de América Latina y perteneciente al subcircuito Educación Superior destinado a la Formación Docente.

A partir de testimonios orales, publicaciones estudiantiles, documentación ministerial y prensa gráfica de la época, reconstruimos cómo, dónde y cuándo emerge el Grupo Iniciativa (GI). En primer lugar, recuperamos los escenarios de movilización ascendente en las calles en articulación con los primeros indicios de nucleamiento estudiantil. En segundo lugar, describimos algunos de los rasgos que adquirió la conformación del agrupamiento frente a las novedades que ofrecía el conflicto bélico internacional contra el Reino Unido por las Islas Malvinas².

Una matriz teórico-metodológica heterodoxa

El desarrollo de esta investigación considera la riqueza analítica que implica preservar la capacidad heurística del materialismo histórico, focalizando en los procesos de significación que los sujetos -individuales y colectivos- producen y reproducen cotidianamente (Thompson, 1976; 1988). Desde estos lineamientos se trata de poner en diálogo y contrapunto los condicionantes históricos y las visiones de los sujetos que participan de un campo social y educativo que los constituye y en el cual ellos producen y reproducen significados e intervenciones (Williams, 1988).

Siguiendo estos planteos, la investigación se apoya en el concepto de experiencia, que es entendido como el puente entre la existencia de las estructuras dominantes y las formas de acción conscientes contra ella (Archira Neira, 2005). La experiencia es interpretada como una falla, una hendidura, una fractura, un desajuste en las instituciones educativas de la Modernidad o lo que sería su opuesto: una expresión de contra- Modernidad (Grüner, 2016).

Complementariamente, se incorpora la perspectiva freireana desde la cual la

producción de conocimiento no se reduce al privilegio de que “algunos digan a otros”, más bien requiere del encuentro y la colectividad para la concientización y la superación de las situaciones límite (Araujo-Freire, 2002; Rodríguez, 2003). En este estudio el pensamiento utópico freireano³ permite prestar atención a cierto devenir dialéctico que sucede entre la denuncia de las formas de opresión y el anuncio de las posibilidades de surgimiento de procesos de resistencia.

Desde estas dos vertientes, se construye la matriz teórico-metodológica que resulta un andamiaje a la hora de reconstruir los intercambios conflictivos y de analizar los procesos de producción de saberes y conocimientos emergentes en el seno del agrupamiento analizado (Freire, 1975; 1993). Un proceso dilucidado a contramano de la teoría reproductivista (Willis, 2017) desde la cual los estudiantes se encuentran siempre menoscabados, presionados y limitados por los condicionantes relacionados a su pertenencia de clase.

En concordancia con lo antes dicho, optamos por un abordaje focalizado en la institución escolar, pues posibilita examinar las formas en las cuales los recorridos, las vivencias y los sentires individuales se inscriben en relaciones sociales de poder históricamente situadas (Rockwell, 1990). Desde esta óptica, coincidimos con Tadeu da Silva (1998) en su defensa por esta escala de análisis, cuando subraya que “la vida en las aulas, la cotidiana y la conflictiva producción social y cultural de la escuela y de los sujetos, perdió visibilidad y legitimidad como tema de indagación pedagógica en la misma medida que el discurso educativo dominante la cosificó y fragmentó para su mejor administración y control” (1998, 25).

Entonces, asumiendo la riqueza del abordaje presentado, se accede a la experiencia estudiantil reconstruyendo el pasado próximo de la IFD. Este desafío motivó el siguiente interrogante: ¿cómo reconstruir la vida cotidiana institucional de épocas pasadas? (Rockwell, 2009). Aquí, los aportes de la historia reciente resultaron valiosos, en tanto proponen “descubrir todo aquel espacio de libertad que los constituye (a los sujetos) y que escapa al encorsetamiento de estructuras e ideologías” (Franco y Levin, 2007 p. 6).

Recogiendo los lineamientos expuestos, sostenemos⁴ junto a Prins (1993) que las fuentes orales ayudan a corregir otras perspectivas, de la misma forma que las otras fuentes las corrigen a ellas. En efecto, la investigación asume que los testimonios no están aislados de los contextos histórico-normativos; más bien se enriquecen en sus diálogos con los mismos. En este sentido, también se examinaron las publicaciones estudiantiles: mariposas⁵, volantes, folletos, revistas, en tanto son evidencias de vasos comunicantes, canales expresivos y ámbitos de participación más estables y sostenidos en el tiempo (Berguier, Hecker y Schifrin, 1986).

A partir de la labor (Restrepo, 2018) y de la sistematización que da orden a la complejidad de la información relevada, interesa producir una reconstrucción analítica

de tal densidad descriptiva (Geertz, 1973) que permita visibilizar intercambios donde se pone en juego el control, la apropiación, la negociación y la resistencia y, de este modo, darle materialidad a la experiencia estudiantil analizada durante el período seleccionado. Así se construye un abordaje metodológico cualitativo que permite la investigación empírica y la generación conceptual sobre un objeto de estudio aún no explorado.

Resultados

La articulación de la movilización en las calles y la emergencia de la confluencia estudiantil

Durante la tercera y última etapa de la dictadura cívico-militar⁶, con los gobiernos de Galtieri y Bignone (1982-1983), la conjunción de la recesión económica y el accionar de las bases de trabajadores fabriles⁷ en respuesta a la caída del salario real dará el jaque final al período dictatorial.

En algunos distritos del país sucedieron acontecimientos de diferente alcance político. El 17 de junio de 1981 las huelgas del Sindicato de Mecánicos y afines de Transporte Automotor (SMATA) fueron el puntapié para una escalada de movilizaciones y reclamos. Un mes después, la Central General de Trabajadores (CGT)-Brasil llamó a un paro general. El 7 de agosto tuvo lugar la marcha por “Paz, pan y trabajo”, que culminó en la iglesia de San Cayetano y el 10 de diciembre, una multitudinaria Marcha de la Resistencia convocada por las Madres de Plaza de Mayo dio cierre a ese año.

El año 1982 se inició con la movilización del 30 de marzo, en la que participaron diferentes sectores de clase media y trabajadores de “cuello blanco”. La Ciudad de Buenos Aires amaneció vallada con la presencia de carros de asalto, carros hidrantes, la policía montada y los militares por todo el centro porteño. La manifestación también reunió en las calles a los estudiantes del INSP “JVG”, que participaron nucleados en pequeños grupos. Así lo recuerda un estudiante del Profesorado de Castellano, Letras y Latín:

Quando ocurre esta manifestación del 30 de marzo, que nos movilizamos con un grupo de Letras, no teníamos relación con otros Departamentos. Primero, porque íbamos a la tarde, y a la tarde no iba Historia. Los dos departamentos politizados del Joaquín [INSP “JVG”] son Historia y Letras, aún hoy. Pero Historia tenía mañana y noche, nosotros a la tarde. Que eso estaba planteado con algún objetivo, de que no hubiera una coordinación. Entonces, cuando viene la manifestación del 30 de marzo, viene la represión... Hacíamos un control en Pueyrredón y Las Heras. Yo acompaño a 4 o 5 compañeras que estaban en el cine Premier refugiadas por los gases, después me voy al control;

y eso es 30 de marzo (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Era un escenario con el centro porteño en llamas, carros hidrantes y colectivos quemados. Las imágenes trascendieron dentro y fuera del país; algunos de los detenidos fueron el secretario general de la CGT nacional, Saúl Ubaldini; el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel; un grupo de Madres de Plaza de Mayo, y varios periodistas nacionales y extranjeros. Todo transcurrió durante una jornada de lucha que tuvo por varias horas a los manifestantes ocupando las calles.

En ese contexto los estudiantes del Profesorado de Historia también se dieron cita en las calles. Así lo recuerda una de ellos:

Entrábamos y salíamos [reitera 3 veces] todo ese día desde las seis de la tarde porque nos perseguían los carros hidrantes y entrábamos de vuelta al bar de abajo de San José [en referencia a la sede donde estaba emplazado por esos años el INSP “JVG”]. Todo un grupo de estudiantes y volvíamos a salir y volvíamos a enfrentar a la cana y volvíamos a entrar al bar y volvíamos a salir... participé toda la jornada. Me acuerdo como si fuera hoy, la persecución fue terrible, a la noche todos fuimos al departamento de José. Tenía uno chiquito cerca del Instituto de Av. Mayo y San José. Estábamos eufóricos, una compañera había contado que alguien de la CGT le había dado kerosene y prendieron fuego un colectivo. Yo pensé que teníamos que estar marcados y me dije a mí misma: “¡Esta noche acá va a caer la cana!” A las 2 am le comenté a mis compañeros lo que pensaba y me fui del departamento (I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

La organización estudiantil consistió en reconocerse, agruparse y marchar junto a otros estudiantes de la misma carrera. Las formas y los modos en las que se contuvieron cada uno de los grupos adoptaron características diferentes: juntarse en una casa o definir previamente algún punto de reunión en algún bar o cruce de calles. En ambos casos se trataba de cotejar la presencia física de todos los asistentes a la movilización, asegurándose de que ninguno estuviese detenido.

Se trató de un momento donde se desplegaron saberes organizativos acerca de cómo ocupar el espacio público, donde se ponían en juego algunos dispositivos básicos de seguridad y se experimentaban los primeros acompañamientos entre compañeros de una misma carrera por fuera de los muros de la institución escolar.

Fue un proceso donde algunos se animaron a volver a las calles; otros lo hacían por primera vez. Se compartían las estrategias de contención y preservación personal y grupal que se recuperaron en ese volver a estar juntos y ocupar el espacio público. Este proceso fue parte del trasfondo contextual y acompañaría la emergencia del GI como agrupamiento.

Un salto en la organización estudiantil a partir del acto escolar en apoyo a la

guerra de Malvinas

En la voz de Galtieri, la Junta Militar anunció la recuperación de las Islas Malvinas (2 de abril de 1982). Este acontecimiento significó para la Argentina el primer y único conflicto transatlántico con una potencia internacional durante todo el siglo XX y hasta la actualidad. Desde el desembarco de las tropas argentinas en Malvinas, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCE), a cargo del contador público nacional Cayetano Licciardo⁸, se ocupó de incentivar y estimular la realización de actos de contenido patriótico y de exaltación a la acción militar en todas las instituciones escolares del territorio argentino.

Una expresión de esta operación fue la Circular N° 53 expedida el 5 de mayo de 1982 por la Dirección de Educación Media y Superior del MCE, a pocos días de iniciarse los combates abiertos. El documento resumía todo el respaldo y la animosidad que se pretendían propiciar sobre el conflicto en Malvinas, particularmente, en las instituciones de educación media y superior. A través de ella, remitida a los Directores y Rectores de la dependencia que dirigía (entre ellas, el INSP “JVG”), la máxima autoridad a cargo de esa Dirección, la Prof. María Luisa Olsen Serrano Redonnet, tomaba posición respecto al conflicto⁹:

...Independientemente de las actividades cumplidas en forma espontánea o por disposición superior, cada Rectorado o Dirección, al igual que cada profesor o maestro, aprovechará cuanta oportunidad se le presente para profundizar en la legitimidad irrefutable de los derechos argentinos sobre las islas [...], así como fortalecer en los alumnos la práctica de las virtudes patrióticas y cívicas que todos, en esta difícil pero gloriosa hora argentina, estamos llamados a vivir en plenitud y con entera responsabilidad [...] Finalmente, deben nuestros alumnos, cualesquiera sean las contingencias y alternativas circunstanciales de este proceso, vivir con fe esta hora argentina. Fe en los hombres que nos conducen; fe en aquellos que nos defienden; fe en la argentinidad que nos une; fe en la justicia de los reclamos, que nos hace fuertes ante el mundo y ante nuestros agresores...

Se trataba de un contexto social e institucional marcado por la proscripción de la actividad política al que se le sumó la promoción de la causa patriótica por Malvinas, instituida desde las estructuras centrales del MCE. En esa coyuntura, el Rectorado del INSP “JVG” realizó un acto escolar durante el turno vespertino, que contó con la asistencia de estudiantes provenientes de diferentes turnos y carreras. Así lo recuerda un testificante:

A partir de ahí, se reformula todo. Cuando viene el asunto de Malvinas, la otra semana, el Rectorado hace un acto (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

Al evento institucional concurren los estudiantes de Castellano, Literatura y

Latín del turno tarde, que ya venían participando de las movilizaciones durante ese año y realizando acciones disidentes dentro de su profesorado, como la recolección de firmas en solicitud de la apertura del turno vespertino. Por otra parte, asistieron estudiantes de Historia del turno noche, quienes también habían participado de las movilizaciones callejeras el 30 de marzo y venían instalando fuertes polémicas sobre la contribución “voluntaria” a Amigos del Instituto de acuerdo con el documento institucional titulado “Convocatoria”. Fue una asociación creada en octubre de 1960 por un grupo de egresados cuya “finalidad era la de contribuir al mejor y más completo desenvolvimiento de la enseñanza” (López Raffo y Gatti, Documento escolar, 1983).

El acontecimiento institucional permitió la aproximación y el intercambio de dos grupos que venían debatiendo y activando por separado; y hasta ese momento sostenían una agenda donde predominaban las actividades sociales: grupos de estudio, asados, equipos de fútbol, y donde progresivamente comenzaron a asomar las primeras acciones de discrepancia con el clima institucional y el contexto social.

En el marco del acto escolar en defensa de Malvinas promovido desde el Rectorado, ese activismo disgregado que también participaba de la movilización en las calles se reconocería en el Instituto. Posteriormente comenzarían a estrechar vínculos entre estudiantes de diferentes profesorados, avanzando hacia un tipo de nucleamiento que posibilitaba socializar y producir saberes para la construcción de estrategias de participación e intervención en el terreno de la escolaridad.

Durante los primeros meses de 1982 se consolidaron como un núcleo de referencia estudiantil a escala institucional. Más tarde, en octubre del mismo año, sus materiales escritos explicitarían el contexto de surgimiento, enfatizando los motivos que impulsaron su conformación:

A partir de un hecho histórico, la guerra de Malvinas surge en el INSP un grupo de alumnos que comprendimos que también nosotros necesitábamos la unión para hacer frente a un sinnúmero de problemas que se nos presentan, no sólo como alumnos sino también como futuros docentes (Revista Iniciativa, octubre 1982, p. 8).

En este contexto surgió el GI y abrió importantes articulaciones entre quienes venían impulsando iniciativas precedentes. Representó un ámbito donde confluyeron estudiantes disidentes, cuestionadores de algunos rasgos institucionales y que, en algunos casos, además eran promotores y organizadores de actividades sociales en distintos turnos (mañana, tarde y vespertino), entre diferentes carreras y divisiones.

Si bien fue un agrupamiento conformado integralmente por estudiantes éstos también depositaron expectativas en los aportes que podían ofrecer los profesores en ese contexto -sobre todo en aquellos docentes que habían tenido cierto protagonismo en el Centro de Estudiantes Instituto Nacional Superior del Profesorado (CEINSP) cuando estudiantes- y fueron a su encuentro buscando construir algún vínculo posible.

Así lo recuerda un integrante del grupo:

No me olvido nunca más, lo vimos al profesor¹⁰ que habló en el acto de Malvinas y lo arrinconamos... Le planteamos si estaba con nosotros en la reconstrucción del Centro [de Estudiantes]. Dijo que por ahora no quería quedar pegado... Cuando volvimos de hablar con él (porque viste cuando una referencia docente se te cae) dijimos “¡ya está!”. Pensamos que estaba en nuestras manos (C. Mangone, entrevista presencial, octubre de 2016).

No se detuvieron frente a la respuesta negativa del profesor ni se replegaron con la expresión de prudencia formulada por el docente: “quedar pegado”. Más bien reflexionaron sobre las responsabilidades que les confería la situación en curso, resumida en la expresión “estaba en nuestras manos”, sobre todo, en lo referente a desplegar un rol estudiantil propositivo y ajustado a las oportunidades que podía ofrecer un contexto de esas características. En este sentido, aprovecharon la animosidad institucional que intentó instalar el Rectorado con el acto de apoyo a la causa de Malvinas y las implicancias, las expresiones y las movilizaciones que se dispararon en toda la comunidad educativa en torno al conflicto bélico. Siendo un tema polémico dentro y fuera de la institución, varios estudiantes y profesores expresaron sus posicionamientos. La preponderancia de este ambiente puede reflejarse en el siguiente testimonio:

Un docente que daba historia latinoamericana había pedido que todo el mundo escriba a un senador, a uno de la cámara de representantes de Estados Unidos. Yo no lo hice, no sé si se daba cuenta, o no se daba cuenta, porque no formaba parte de la..., fue una cosa espontánea que hizo. El grueso, ¡grueso! yo me acuerdo, que una sola chica no lo hizo que tenía afinidad, que me entendía muchísimo y pensábamos parecido, pero todos los compañeros lo hacían (J. C. Angaramo, entrevista presencial, abril de 2017).

Desde el acto escolar tanto las autoridades en su conjunto como algunos profesores de forma más dispersa, comenzarían a instalar “un tema político” en la institución escolar con el propósito de generar cierta afinidad con el conflicto bélico iniciado por el gobierno de facto. Este posicionamiento institucional -sin proponérselo- avalaría el desarrollo de acciones, comentarios y opiniones sobre temas de la coyuntura política en el terreno de la escolaridad donde venían estando proscriptas.

En este cuadro, los estudiantes demandaron al Rectorado un accionar consonante al apoyo expresado en el reciente acto escolar. Así lo recuerdan dos estudiantes del Profesorado de Historia:

Y... ya sí, lo que produce un cambio, o sea estaba el deseo de empezar a juntarse. Lo que es un momento clave para el centro de estudiantes, es cuando comienza la guerra de Malvinas. Porque algunos de nosotros ahí digamos, tomamos la decisión de salir por los cursos a pedir ayuda para los

soldados que estaban en Malvinas. Y un día clave, que yo no me acuerdo el día que fue, con un grupo grande de Historia, pero también tendría que haber habido de otros profesorados, fuimos, cruzamos las escaleras -ya estábamos funcionando en otro lugar, en Rivadavia, en Av. Rivadavia y Mario Bravo se trasladó el Profesorado - y entramos medio de prepo [a la fuerza] en la sala del Rector que era López Raffo y de hecho algo que no se podía haber hecho, se hizo, que fue obligarlo a recibirnos y empezar a pasar por los cursos planteando la ayuda a Malvinas (J. Pierri, entrevista presencial, junio de 2017).

Por supuesto que detrás estaba la verdadera intención de elegir delegados por cursos y comenzar a organizarnos. Suena duro, pero era una excusa, la idea era sacar delegados por cursos (C. Monti, entrevista presencial, enero de 2017).

Así, se instaló un nuevo clima que habilitó el libre desplazamiento por la institución con la excusa de estar juntando un “fondo” para la causa de Malvinas. Esta nueva situación permitió la justificación de convocatorias y reuniones en los pasillos del Instituto, donde comenzaban a desarrollarse pasadas por cursos, pintadas de carteles, debates en los pasillos entre otras prácticas que antes habían estado proscriptas. En suma, el estudiantado organizado consiguió una circulación más “legitimada” en el establecimiento que inicialmente se presentó en afinidad con el apoyo que el Rectorado expresó a la causa patriótica de Malvinas. En palabras de una estudiante de Historia:

Salíamos a los pasillos y en las horas de clase estábamos armando carteles inmensos. Eso no había ocurrido nunca en el Joaquín en el tiempo que yo estaba ahí (...) Mi sensación es que salimos del aula y de golpe andábamos por todos los cursos, íbamos a la mañana, salíamos y pegábamos carteles, nos tirábamos a hacer carteles con papel afiche, todo por Malvinas. La verdad es que nosotros lo veíamos como una lucha antiimperialista, sabíamos que era una trampa, pero queríamos intervenir (I. Marrone, entrevista presencial, mayo 2017).

Se abrió, de este modo, una nueva etapa para encontrarse y reconocerse a partir de una relación interdepartamental que comenzó a aflorar en los pasillos del INSP “JVG”. Desde preocupaciones coincidentes entre los estudiantes de diferentes carreras y con el trasfondo de las movilizaciones en la calle, se fue conformando un núcleo de activismo entre los distintos profesorados pertenecientes al Instituto. Así lo recuerda una estudiante:

Cuando nos ligamos a Iniciativa fue para Malvinas que intervino Mangone [Carlos] y trajo a toda esa gente de Letras, eran un montón de minas [mujeres] preciosas. Eran todas unas profesoras de literatura que eran una más bella que la otra y hablaban con un pico de oro que, ¡no sabés! Y nosotros los de historia éramos como los feos, sucios y malos y de golpe caían todas estas

(I. Marrone, entrevista presencial, mayo de 2017).

En ese nuevo escenario escolar también tuvieron lugar los primeros disensos entre estudiantes. El aula que podría ser considerada el ámbito más institucionalizado entre los diferentes espacios que presenta un establecimiento escolar, también se haría eco -en plena situación de dictado de clase- de las polémicas en torno a la guerra de Malvinas. Así lo recodó un estudiante:

Tengo una pelea con el que hoy es mi amigo. Yo tenía una posición, que hoy revisaría, contraria absolutamente a la guerra. Él pasaba por los cursos juntando cosas para los soldados de Malvinas... Ahora lo leo, yo hubiera hecho lo mismo, iría por cursos a aprovechar un momento de crisis en medio de la dictadura para organizar otra cosa (S. Gándara, entrevista presencial, septiembre 2016).

Al parecer el estudiantado politizado adoptaría dos posiciones: quienes estaban en contra de cualquier tipo de guerra y denunciaban el desvío de los “fondos”; y otro sector que, defendiendo la guerra total contra el imperialismo británico, comenzó a organizar las pasadas por cursos, tomando la voz en el espacio escolar y convocando a reunirse al calor del intercambio entre compañeros que comenzaba a resurgir con gran ímpetu.

El GI se inscribiría dentro de la segunda opción y aprovecharía la oportunidad para intervenir en el Instituto capitalizando las arengas institucionales a favor de la contienda bélica internacional para recoger los malestares institucionales enquistados en los diferentes claustros a lo largo de todo el proceso dictatorial -o incluso desde antes- volviéndolos a instalar como intereses comunes y relevantes para la agenda de la comunidad educativa. A partir de aquí avanzaría hacia la construcción de puntos de convergencia política, que les permitieron proyectarse como agrupamiento.

Diálogos, coincidencias y debates con estudios precedentes

Las investigaciones a las que tuvimos acceso no abordan este problema directamente, sin embargo, ofrecen miradas parciales sobre él. Sus contribuciones son retomadas pues resultan aportes significativos para entablar diálogos con los resultados del estudio propuesto.

Sobre el INSP “JVG”, encontramos un acotado grupo de trabajos heterogéneos que aportaron al conocimiento específico sobre una IFD para el Nivel Medio desde diferentes enfoques y problemas de investigación. Algunos hacen un tratamiento residual del subperíodo 1976-1983 (Souto y otras, 2004; Mollis y otras, 2011) mientras otros trabajos se enfocan en dicho subperíodo (Barela, Cunha, Luverá y Echezuri, 2009; Serrao, 2016).

La publicación de Mollis, Lanza y Dono Rubio (2011) adopta el enfoque histórico-

social desde una perspectiva teórico-metodológica comparada. Analiza los procesos formativos en las carreras de Ciencias de la Educación (Cs. Ed.) del INSP “JVG” y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) (1976-1983). A partir de la comparación entre trayectorias institucionales pertenecientes a la Educación Superior, considera dos dimensiones de análisis: la político-institucional y la académico-pedagógica. Desde este abordaje, las contribuciones del estudio plantean:

En cuanto a su autonomía, el Reglamento de 1961 que establecía en su artículo 3 que “el Instituto Superior del Profesorado es autónomo en cuanto atañe a su régimen interno establecido en el presente reglamento”, fue derogado. Del análisis de las entrevistas surge que la falta de autonomía de la institución no fue motivo de debate o cuestionamiento ni antes ni durante el período dictatorial (subrayado propio, Mollis 2011, p.15).

El trabajo con fuentes documentales oficiales menciona el reglamento orgánico de 1961, puntapié de los discusiones en torno a la autonomía, y se centra exclusivamente en la carrera de Ciencias de la Educación, pero deja abierto el interrogante sobre la repercusión de estos debates en el resto de los Profesorados del Instituto. Por otro lado, estas contribuciones afirman que, durante un período que contiene el de nuestro interés, imperó cierta “inmovilidad política”, opinión que debatimos ampliamente a partir de las reconstrucciones analíticas ofrecidas en el apartado precedente de este artículo.

Por su parte, Souto, Mastache y Mazza (2004), desde un enfoque institucional, se ocupan de relevar los rasgos de la matriz identitaria en la historia centenaria del primer Instituto destinado a formación de profesores para el Nivel Medio en Capital Federal. Uno de los ejes de análisis es la relación entre democracia y autonomía. Se enfocan en las dictaduras militares que impactaron al país durante el siglo XX. A partir de este abordaje las contribuciones afirman¹¹:

A fines de 1982, cuando ya era posible anticipar el fin del gobierno de facto y la restauración de la democracia comienza la lucha por la recuperación de la autonomía perdida. Pelea que comienza siendo desde las sombras, encabezada por un grupo de estudiantes anónimos, seguramente con el apoyo de muchos profesores. Meses más tarde la pelea es ya abierta y conjunta entre profesores y alumnos (subrayado propio, Souto 2004, p.204).

La aseveración de las autoras se sostiene en el extenso trabajo analítico realizado con actas del Consejo Directivo (CD) que forman parte del archivo del Instituto. Sin embargo, al examinar las publicaciones estudiantiles en el marco de nuestra investigación, es posible realizar dos señalamientos: i) la emergencia de acciones de oposición y disidencia protagonizadas por estudiantes agrupados se registra hacia fines del llamado Proceso de Reorganización Nacional (PRN), más precisamente, desde inicios de 1982¹¹, y particularmente, las primeras expresiones de diseño y

malestares en torno a la pérdida de la autonomía tuvieron lugar en agosto de 1979 durante el 75º aniversario de la fundación de Instituto.

El trabajo de Barela, Cunha, Luvera, y Echezuri (2009) recurre a la historia oral para analizar la participación política dentro del Instituto en dos períodos diferenciados y separados por una década: 1973 y 1983. Si bien el trabajo testimonial se centra en entrevistar a representantes estudiantiles de los años de interés, no se reconstruyen las articulaciones entre sujetos que devinieron posteriormente en agrupaciones y colectivos. Un procedimiento teórico-metodológico que en el marco de nuestra investigación echó luz sobre los estilos, las formas y las estrategias reivindicativas que adquirió la participación política de la época, de cara a la transición democrática.

Por otra parte, compartimos con las autoras el planteo acerca de la relevancia que adquirió el conflicto en Malvinas para la desarticulación y fractura manifiestas en el debilitamiento de la corporación militar. Nuestro estudio parte de esa premisa y propone ir más allá al reconstruir cómo esta coyuntura se manifestó en la IFD analizada, impactó en los procesos organizativos y abrió paso al desarrollo de intervenciones colectivas todavía inéditas en esos contextos institucionales, pero con posibilidades de tornarse viables.

La investigación de Serrao (2016) se interesa por las tradiciones historiográficas presentes en el Profesorado de Historia entre los años 1976-1983. Uno de los ejes de análisis recupera los circuitos de lecturas extracurriculares del activismo nucleado en la Asociación Egresados de Historia entre septiembre de 1978 y abril de 1980.

Particularmente, estos aportes le otorgan materialidad a la disidencia con el canon historiográfico imperante, entendida como forma de acción (no de oposición o resistencia) desplegadas por los graduados al problematizar el código disciplinar. Es decir, dan cuenta de algunas reminiscencias frente al mismo, que, si bien motiva circuitos lectores alternativos, éstos no alcanzarían para generar transformación curricular.

En clave de la matriz teórico-metodológica explicitada con antelación, el concepto de inédito viable supone el desafío a las llamadas “situaciones límite” que estarían caracterizadas por no dar otra alternativa a los hombres sino la de adaptarse a ellas. Este andamiaje conceptual orientó la reconstrucción analítica de nuestra investigación. En otras palabras, permitió examinar el potencial transformador alojado en la experiencia estudiantil.

Conclusiones

Si bien la finalización del gobierno militar se concretó con la asunción de Raúl Alfonsín a la presidencia de la Nación en diciembre de 1983, una serie de movilizaciones, huelgas, medidas de lucha, y finalmente, la actitud de oposición

ante la guerra y posterior derrota en Malvinas en junio de 1982 resultarían acciones de confrontación que conformarían un andamiaje orientado a garantizar el declive final del gobierno Militar.

El artículo analiza un agrupamiento estudiantil que aprovechó el contexto de la guerra de Malvinas que tuvo el propósito de oxigenar el PRN. El colectivo intervino en sentido contrario a éste, desarrollando una serie de cuestionamientos sobre la vida escolar pretendidamente instituida en el INSP “JVG” mediante lineamientos de facto proyectados desde el MCE.

Desde los momentos fundacionales, el GI se conformó como un ámbito propicio para recuperar los saberes y conocimientos vinculados a los procesos de participación que habían quedado suspendidos e interrumpidos. Éste fue un ámbito que nucleó a los compañeros que habían sido alcanzados por las estrategias represivas y los impulsó a la organización conjunta nuevamente, en diálogo con las nuevas generaciones que problematizaron la propia participación en la IFD.

Recuperando lo sistematizado hasta aquí, es posible afirmar que el GI emergió con una trayectoria colectiva a modo de un inédito viable; forjándose como un espacio de organización en tanto recurso imaginativo (no existía experiencia previa) que proyectó un futuro posible a partir de la deconstrucción crítica del clima institucional y el enfrentamiento a la proscripción de las organizaciones estudiantiles como una de las situaciones límite a la que hizo frente.

Notas

1 Becaria Doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) Directora Dra. Judith Naidorf. Magister en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas FFyL L/UBA. Prof. Lic. en Ciencias de la Educación FFyL/UBA. Profesora de Prácticas y Residencia en Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Medio de CABA.

2 Una derrota que precipitó la caída de la Junta Militar abrió el cuestionamiento hacia el régimen de facto y demandó la convocatoria a elecciones democráticas. Véase Lorenz (2008).

3 Paulo Freire recupera la noción de esperanza concreta de Ernest Bloch (Escobar, 1990). En el pensamiento freireano no se puede prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo. Una concepción inspirada en Bloch, quien concebía a la categoría de lo utópico, lejos del sentido tradicional del término, como un anticiparse al curso natural de los acontecimientos. De ahí que, tanto para Freire como para Bloch, el término utopía pueda ser leído como la posibilidad de trascender.

4 Esta explicación también evita caer en el confusionismo entre historia y reconstrucción de la memoria (Godoy, 2002).

5 El término mariposa hace referencia a un volante o panfleto pequeño que tiene el propósito de no ser muy extenso para que su pequeña dimensión y poco peso le permita volar al ser arrojado al aire con el impulso de una mano.

6 Siguiendo a Juan Carlos Marín (1984: 24): “Es necesario abandonar la reiteración de la imagen del ‘Estado terrorista’ como responsable del genocidio, porque ello encubre la responsabilidad genocida que tuvo el bando capitalista de la sociedad civil argentina”.

7 Como expresa Sartelli (2005), respecto a este período hay una gran masa de delegados sindicales de base, obreros rurales y demás, que no militaban orgánicamente en ninguna organización.

8 Días más tarde, el propio ministro, en ocasión de un nuevo aniversario de la Revolución de Mayo de 1810, dirige un discurso a la Nación con iguales conceptos y finalidades patrióticas y elogiosas a la acción bélica y de las FF. AA. (Clarín, martes 25 de mayo de 1982, “Sección Política”; Buenos Aires, Argentina) <https://sepaargentina.com/2018/03/15/1982-gesta-de-las-islas-malvinas-testimonios-insoslayables/>. Asimismo, el día siguiente a la rendición de las tropas argentinas y el fin de la contienda (martes 15 de junio de 1982), nuevamente Cayetano Licciardo emitiría una nueva circular ministerial, a manera de balance de la guerra, reafirmando la necesidad de seguir considerando Malvinas como una causa nacional, obviando cualquier consideración cuestionadora a dicha causa y el rol jugado por las FF. AA, con el transparente fin de legitimar la dominación política del régimen dictatorial sobre la sociedad. <http://portal.educ.ar/noticias/circularescolar>. También véase Birgin y Pineau (2014).

9 El texto completo de la mencionada Circular N° 53, en una versión fascimular y ampliada, se encuentra en exhibición colgado de una de las paredes del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, ubicado en Av. del Libertador 8151 (Espacio Memoria y Derechos Humanos, Ex ESMA, en CABA). Este documento y otros de iguales características forman parte de la muestra temporaria (organizada en forma conjunta por dicho Museo y el Museo de las Escuelas), titulada “Escribir cien veces: son nuestras”. Un recorrido por la historia de Malvinas en las aulas, inaugurada el 14 de septiembre de 2018.

10 Graduado del Instituto en 1976 ese mismo año, comenzó a trabajar en la organización de los cursos de ingreso y la corrección de los exámenes de admisión a la Carrera de Historia. Fue Secretario General de la Comisión Directiva (CD) del Centro de Estudiantes (CEINSP) durante el año 1970, luego, siguió ocupando distintos cargos en ese ámbito.

11 Para una profundizar en este punto ver Ramos Gonzales (2019), Cap. 5. En defensa de la participación en el gobierno de la institución escolar. La representación estudiantil en el Consejo Directivo (CD).

Referencias bibliográficas

ARCHILA NEIRA, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (32), pp. 293-308.

ARAÚJO- FREIRE, A. (2002). Notas. En FREIRE, P. Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI.

BARELA, L.; CUNHA, S.; LUVERÁ, S. y ECHEZURI, A. (2009). Experiencias de participación política. El caso del Profesorado 'Joaquín V. González' 1973-1983. Revista Testimonios, (1). Revista digital de la Asociación de Historia Oral de la República Argentina. Buenos Aires.

BERGUIER, R., HECKER, E. Y SCHIFRIN, A. (1986). Estudiantes secundarios: sociedad y

política. Buenos Aires: CEAL.

BIRGIN, A. Y PINEAU, P. (2014). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Revista Teoria e Prática da Educação* – “Dossier História da formação docente: olhareslatino-americanos”. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá

CRISTAL, Y. (2014). La reorganización de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982 – 1983). En: MILLÁN, M. (comp.). *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del '83*. Buenos Aires: Final Abierto.

CIRCULAR N. ° 53 Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Educación Media y Superior, 1982.

Convocatoria de Amigos del Instituto a los Profesores, personal, egresados y alumnos 1983, INSP “JVG”

DA SILVA, T. (1988). Distribution of school knowledge and social reproduction in a Brazilian urban setting. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (1), pp. 55-79

ESCOBAR GUERRERO, M. (1990). Educación alternativa: Pedagogía de la Pregunta y participación estudiantil. México: FFyL - UNAM.

FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI/Tierra Nueva

FREIRE, P (1993) *La naturaleza política de la educación. Cultura. Poder y liberación*. Ediciones Paidós, Barcelona.

GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GRUNER, E. (2016). Teoría crítica y Contra-Modernidad. En: GANDARILLA, J. (coord.). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). México: Akal.

GODOY, C. (2002). *Historiografía y memoria colectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LORENZ, F. (2004). Tomála vos, dámela a mí. *La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas*. En: JELIN, E. y LORENZ, F. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MARÍN, J. C. (1984). *Los hechos armados. Un ejercicio posible*. Buenos Aires, Cicso.

MOLLIS, M.; H. LANZA y S. DONO-RUBIO (2011). La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6). México: UNAM-IISUE/Universidad.

PRINS, G. (1993). *Historia Oral*. En: BURKE, P. et al. *Formas de hacer historia* (pp. 144-176). Madrid: Alianza.

PEDROSA, F. (2002). *La universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar*. En: PEREL,

M.; PEREL, P. y RAÍCES, E. (2006). Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden (1973-1983). Buenos Aires: Ediciones del CCC.

RAMOS GONZALES, J. (2017) Identidad docente y Movimiento Estudiantil Terciario.

Políticas Educativas. Número 5. Año 4. Invierno 2017. ISSN: 2347-1212 Pag 73-82.

Disponible en: <http://www.rps.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/276/238>

RAMOS GONZALES, J (2018). Los institutos de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: participación estudiantil y formas de gobierno. Políticas Educativas. Número 6. Año 5. Verano 2018. Disponible en: <http://www.rps.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/issue/view/5/4> e ISSN: 2347-1204.

RAMOS GONZALES, J. (2019). La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981- 1983). Tesis de maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11455>

RESTREPO, E. (2018). Etnografía. Alcances técnicas y éticas. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ROCKWELL, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: BATALLÁN, G. y NEUFELD, M. R. Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Buenos Aires: Biblos.

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

RODRÍGUEZ, L. (2003). Producción y Transmisión de conocimiento. En: Freire, P. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacionvirtual/20100720084839/4rodriguez.pdf>

ROJO USTARITZ, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. Perfiles Educativos, (74) [fecha de consulta: 21 de octubre de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207402>

SERRAO, P. (2016). Propuestas historiográficas en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González (1976-1983) (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social). Universidad Nacional de Luján.

SARTELLI, E. (2005, primavera). Otra vez: ¿por qué perdimos? Revista Razón y Revolución, (14).

THOMPSON, E. P. (1976, 30 de diciembre). Folklore, antología e historia social. En Indian History Congress. Calicut, Kerala.

THOMPSON, E. P. (1981). Miseria de la teoría. Barcelona: Crítica.

WILLIAMS, R. (1988) Marxismo y literatura. Barcelona: Península.

WILLIS, P. (2017). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal pensamiento crítico.

El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo

The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on its development

Ignacio Andrés Rossi¹

Resumen

El Congreso Pedagógico Internacional (CPI) de 1882 es un acontecimiento central para discutir los lineamientos de la fundación del sistema de instrucción pública en Argentina. La reconstrucción y relevamiento del evento y sus principales discusiones constituye un aporte elemental para futuras investigaciones que pretendan analizar aspectos puntuales o más profundos sobre el tema. En este ensayo proponemos realizar un relevamiento del Congreso, para ello recurrimos a la documentación y producción literaria que se ha ocupado sobre el tema, principalmente desde la historia de la educación y la pedagogía política, a fin de reconstruir el proceso, retomar las principales líneas argumentativas y reflexionar sobre su significado para la fundación del sistema educativo en el contexto de la construcción del Estado nacional en 1880. El trabajo se divide en tres partes, en la primera se examinan los antecedentes del evento y sus bases organizacionales, la segunda reflexiona sobre el espíritu que le imprimieron sus impulsores y las temáticas que se prescribieron y, la última, retoma las principales discusiones y debates que se desataron entre sus ponentes. Se ha constatado que el evento se relacionaba con el avance del Estado nacional y el interés específico por fundar el sistema de instrucción pública, también que las discusiones que se mantuvieron involucraron disputas por definir la figura del maestro, por la laicidad de la educación y los modelos de ciudadanos para la república.

Palabras clave: Estado; Educación; Congreso; Ciudadano.

Abstract

The International Pedagogical Congress (CPI) of 1882 is a central event to discuss the guidelines for the foundation of the public education system in Argentina. The

reconstruction and survey of the event and its main discussions constitute an elementary contribution to future research that seeks to analyze the topic in a more specific or deeper manner. In this essay we propose to undertake a survey of the Congress; we thus resort to the documents and literary production that have dealt with the subject, mainly from the fields of history of education and political pedagogy, in order to reconstruct the process, retake the main argumentative lines and reflect on their meaning for the foundation of the educational system in the context of the construction of the Nation State in 1880. The work is divided into three parts; the first examines the background of the event and its organizational bases, the second reflects on the spirit that its promoters imprinted on it and the themes that were preselected, and the last one takes up the main discussions and debates that arose among its speakers. It has been found that the event was related to the advancement of the Nation State and the specific interest in founding the public education system; also that the discussions that continued involved disputes to define the figure of the teacher, secularization of education and the citizen models for the Republic.

Keywords: Nation State; Education; Pedagogic Congress; Citizenship

Fecha de Recepción: 24/02/2021 Primera Evaluación: 18/03/2021 Segunda Evaluación: 31/03/2021 Fecha de Aceptación: 05/04/2021

Introducción

El CPI es un acontecimiento central para discutir los lineamientos de la fundación del sistema de instrucción pública en Argentina y su posterior desarrollo a lo largo del siglo XX (Southwell, 2013; Peiró, 2017). La reconstrucción de sus antecedentes y las bases materiales e ideológicas que lo impulsaron son importantes para entender las motivaciones que llevaron a las élites políticas de la década del '80 a discutir sobre el papel de la educación en las jóvenes repúblicas que se integraban al capitalismo y el mercado internacional. Así también, la reconstrucción y relevamiento del evento y sus principales discusiones constituyen un aporte elemental para futuras investigaciones que pretendan analizar aspectos puntuales o más profundos sobre el tema.

En este ensayo se propone abordar, con una mirada histórica, el Congreso haciendo hincapié en su relación con el contexto político y social. Para tales fines se recurrió a la documentación recopilada por varios trabajos en la década del '80 del siglo XX, y la producción literaria posterior que se ha ocupado sobre el tema desde diferentes enfoques técnicos y metodológicos, principalmente, los campos de la historia de la educación y la pedagogía política. En suma, reconstruir el proceso, retomar las principales líneas argumentativas de los trabajos y reflexionar sobre el significado del CPI para la fundación del sistema de instrucción pública en el contexto de la construcción del Estado nacional forman parte de los objetivos específicos de este ensayo.

El trabajo se divide en tres partes, la primera se dedica a examinar los antecedentes del evento a nivel internacional, las bases organizacionales que le dieron origen y las motivaciones políticas de las élites de fines de siglo. En la segunda parte se reflexiona sobre el espíritu que le imprimieron los organizadores y sus principales intereses. La última, examina las discusiones y debates que se desataron entre sus ponentes en torno al rol del Estado, el estatuto profesional de los maestros, la educación religiosa y los diferentes modelos educativos.

De la Exposición Continental de Buenos Aires al Congreso Pedagógico: Antecedentes del CPI, preparativos y puesta en marcha

El 15 de marzo de 1882 se llevó a cabo la Exposición Continental en Buenos Aires,² ícono del proyecto liberal de la generación del '80, que mostraba los avances de una nueva etapa signada por la estabilidad política tras largas décadas de guerras civiles. Este tipo de eventos tenían antecedentes en la *Great Exhibition of the Works of Industry of all Nations* de Londres en 1851, y en el territorio argentino, en la Exposición Nacional de Córdoba en 1871 y la primera Exposición Nacional de la Industria en Buenos Aires en 1877 (Loiacono, 2013). Las primeras reuniones formales de carácter pedagógico realizadas en el mundo occidental aún no trascendían la órbita local, exceptuando el Congreso Pedagógico Internacional que se realizó en Bruselas en

1880. Así, el CPI, evento prescripto por la cartilla de exposiciones que planificaba el Club Industrial argentino, sería parte de la exhibición de la consolidación capitalista al mundo exterior (Cucuzza: 1986).

Estas exposiciones eran parte de la difusión de la cultura occidental dominante que fomentaba la construcción de instituciones relacionadas con la producción, la ciencia y también la educación. Como lo señaló Jens (2008):

Estas muestras de lo nacional a través de la mercancía expuesta a las miradas de públicos locales y foráneos también permiten observar la emergencia, desde el interior de la propia economía visual del capitalismo liberal, de una figura disidente de la modernidad arraigada en la idea del desarrollo nacional, que desafiaba los regímenes hegemónicos de valor (p.190).

En suma, las exposiciones funcionaban como universos que proyectaban los países articulando pasado, presente y futuro, exhibiendo el lugar que ocuparían en el concierto de las naciones europeas y occidentales.

El CPI sería impulsado bajo el signo del augurado progreso de la joven nación sudamericana por argentinos, americanos y europeos destacados en la cuestión educativa. Así, llegaron a la Argentina delegaciones de Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Italia y Estados Unidos. De este modo, el CPI que comenzó gestándose como un subproducto de exposición industrial, empezó a tomar mayor relevancia: “Congreso y Exposición Continental aparecieron así entrelazados en distintos momentos, al punto que la prensa en algún instante, lo denominó Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984: 4).

La política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Julio Roca (1880-1886), sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, se tornaba central para lo que se encontraba en ciernes: la formación del Estado Nacional. Desde la etapa abierta con la caída de Rosas tras la Batalla de Caseros, la discusión sobre qué educación debía impartir el Estado estuvo caracterizada por diferentes propuestas como las de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y Domingo Sarmiento, inclinado por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Más allá de los diferentes modelos, desde la década de los '70 el ciclo de creación de las escuelas normales y la Ley de Subvenciones Nacionales N° 463 a las provincias comenzaron a dar base a un campo del saber pedagógico y burocrático para el sistema educativo (Southwell, 2013)

También las fisonomías económicas de la república eran reflejo de disputas por la matriz educativa que se debía impulsar. En aquel entonces se encontraban las regiones agrícolas del litoral y la ganadera bonaerense que poseían una numerosa población extranjera concentrada en colonias agrícolas con escuelas organizadas

por comunidades y asociaciones. Éstas defendían intereses locales vinculados a las actividades productivas y sus raíces culturales y generaban que las élites debatieran por diferentes modelos educativos que las tuvieran en cuenta (Lionetti, 2005). Herrero (2014) dice que, como política de Estado convivían:

al menos dos programas de república. Por un lado, se visualiza en el nivel social y económico en la zona del Litoral y en Buenos Aires la república del habitante: impera el productor de riqueza extranjero y el desarrollo económico contrasta con otras regiones del país [en las cuales no es central un sistema productivo dado]. Y por otra parte, en todos los niveles educativos se imparte una educación para formar ciudadanos argentinos: impera (...) la función política de la educación. Al mismo tiempo, se observa como política de Estado, según la esfera de la realidad que se mire, un programa de república de ciudadanos y otro de república del habitante productor. (p.6)

Con Roca al poder, en 1880 se había logrado una considerable extensión del territorio nacional a través de la Campaña del Desierto y despejando el campo de caudillos provinciales. Hecho el orden, se debía abrir la etapa del progreso y la instrucción pública era una herramienta elemental para ello. Entre los modelos que se discutían, importados desde el exterior, estaban el estadounidense, de matriz productiva y de carácter descentralizado y, por el otro, el francés, que proponía una educación de raíz humanista y una organización administrativa centralizada en el Estado. La Argentina finalmente adoptó el esquema de Jules Ferry, Ministro de Instrucción Pública de la Tercera República Francesa, que a los ojos de las clases acomodadas argentinas aparecería por entonces como un modelo cultural de referencia con su ley de enseñanza primaria, laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010). Algo que nuestro país llevó adelante tan sólo dos años después del CPI, siendo este un antecedente directo de dicha ley.

Roca diagnosticaba al asumir su presidencia que la instrucción pública no lograba la inserción de los individuos en el mercado, sino que, por el contrario, generaba individuos que disputaban cargos en el Estado generando querrelas políticas perjudiciales para la nación. Se debía encauzar la instrucción pública de acuerdo a la promoción de inmigración masiva de trabajadores, es decir, integrarlas al mercado y al sistema político. Para Roca era preferible apuntar a formar sujetos trabajadores que con su trabajo y sus ahorros construyeran riqueza individual y del mismo modo, contribuyeran a forjar una riqueza colectiva nacional, porque en el fondo se temía que un sistema de educación universal llevara a las masas trabajadoras a incrementar su participación política y a poner en cuestión el proyecto nacional de la élite (Santa: 2015). Sin embargo, a pesar de las resistencias de Roca la dirigencia política, a fines del siglo XIX, se volcó a adoptar un modelo de instrucción básica universal como parte de un ciclo que buscaba “concluir con el ciclo de la república del habitante

para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos” (Herrero, 201, p. 71).

Sarmiento -que se encontraba en aquel entonces bajo el cargo de Superintendente de Educación- consideraba, como la mayoría de los integrantes de las élites, que debía proyectarse la educación nacional recuperando las iniciativas francesas y norteamericanas porque los pueblos de América del Sur no tenían mucho que aportar a los logros educativos. Fue así que los representantes del interior del país casi no participaron del evento -a pesar de que muchos asistieron, lo hicieron más en calidad de oyentes- pero sí estuvieron presentes, mayoritariamente, expositores de la Capital, de la Provincia de Buenos Aires y de Montevideo -de la última se admiraba el sistema de instrucción pública impulsado por el educador José Pedro Varela- (Cantarelli, 2015).³ Los miembros de las élites subestimaban la participación de los educadores y maestros del interior, fundamentalmente por el escaso nivel científico que presentaban esas regiones del país. También cuestionaron la participación femenina, considerable entre las maestras, pues se argumentaba que el género era más influenciado a las sensibilidades, y el aporte extranjero a la educación nacional, aunque admirado, era criticado por los que consideraban que se trataba de directrices ajenas a la vida de la república (Dogliotti, 2012).

La federalización de Buenos Aires, llevada a cabo en 1880, produjo el desprendimiento de las escuelas que se encontraban en la Capital Federal del resto del territorio nacional. Dichas escuelas abandonaron su dependencia del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires para abrir paso, el 25 de enero de 1881, a la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE).⁴ El organismo estuvo presidido por Sarmiento y, destinado a asistir a las escuelas que quedaban bajo su órbita junto al régimen escolar de la Capital Federal de forma homogénea, funcionó como un conglomerado de poder que traducía las alianzas que el roquismo buscaba tejer entre los laicistas y los católicos agrupados en el Ministerio de Instrucción Pública presidido por Manuel Pizarro (Cucuzza: 1986).

Se le adjudicó al CNE una propuesta de elaboración de una ley estructural para el sistema educativo pero la iniciativa comenzó a dificultarse por las disputas entre Sarmiento y Pizarro a quienes se les encargó convocar al CPI (Nuñez, 2006). La falta de acuerdos provocó que Sarmiento renunciara al CNE en 1882 y como dijera Duarte (2014a) “el enfrentamiento giró en torno a tres problemas; el debate sobre la necesidad de abrir una escuela de artes y oficios, las limitaciones con las que contaba Sarmiento al tener sobre él la autoridad de Pizarro y, finalmente, el concordato que el ministro intentaba acordar con el Vaticano para los planes de educación (p. 136)”. Roca reaccionó creando en 1882, en sustitución del CNE, una Comisión Nacional de Educación presidida por Benjamín Zorrilla y Federico de la Barra que finalmente convocó al Congreso y nombró a Sarmiento Presidente Honorario en un gesto por aminorar los debates. Finalmente, el énfasis en organizar la instrucción pública se

configuró con el lema de la convocatoria: ¡Hay que organizar la educación! ¿Para quién? y ¿Para qué?. Así, se reunieron un total de 249 delegados de 14 provincias, 8 países extranjeros, 9 colegios nacionales y universidades, 12 escuelas normales, 4 escuelas superiores, 86 establecimientos elementales, 48 escuelas infantiles, 26 sociedades de la educación y gobiernos municipales, 17 maestros normales y 21 educadores invitados (Mercante, 1918).

Aunque los acalorados enfrentamientos siguieron en las columnas periódicas de *El Nacional* -con participación de Sarmiento-, y *La Tribuna Nacional*- oficialista- (Cantarelli: 2011), la mediación de Roca, quien aceptó la renuncia de Sarmiento y los miembros del CNE, fue parte de la maniobra que buscaba imperiosamente formular una ley general para el sistema de instrucción pública convocando armoniosamente al CPI sin que las disputas partidarias lo envenenaran. Además, el presidente sustituyó al Ministro Pizarro por Eduardo Wilde y remitió el proyecto de legislación federal al Parlamento a través del Decreto N° 11.844/81, donde se prescribía la orden de llevar a cabo el CPI, la responsabilidad de la Comisión Nacional de Educación en la elaboración del programa de trabajo y las conferencias, una grilla de posibles temáticas a tratar en las sesiones, la asistencialidad al evento, el detalle de los gastos que incluía la dieta de los participantes, pasajes de ida y vuelta, etc. (Bravo: 1987a). En suma, lo que estaba en juego detrás del ímpetu por llevar a cabo un Congreso Pedagógico era parte de las fuerzas institucionales que desde la organización de la república se encontraban en un proceso de sistematización por el que un conjunto de prácticas e instituciones que se encontraban organizadas en torno a organizaciones sociales o confesionales comenzaban a articularse con el Estado para formar un sistema educativo (Southwell, 2013).

Espíritu del Congreso, integrantes y temario de exposición

Reconociendo las dificultades iniciales en la puesta en marcha del evento y la tardía incorporación al congreso de los delegados extranjeros, el presidente del Congreso Onésimo Leguizamón aminoraba las discusiones políticas que hasta el momento se habían generando reconociendo que:

La Comisión no debe ocultar que sus primeros pasos fueron difíciles, ya por tratarse de asuntos de educación, de suyo poco atractivos hasta hoy para la generalidad, ya por que la idea de reunir un Congreso con ese solo objeto, carecía de todo precedente en esta parte de América. (...) A pesar de esto, la Comisión estaba resuelta a preservar en labor tan meritoria, cuando voces amigas vinieron a traerle desde lejos inesperados estímulos. El Uruguay, Paraguay y Bolivia, sedientos de instrucción como nosotros mismos, y duramente aleccionados con lo poco que puede esperarse de la ignorancia del pueblo, se apresuraron a aceptar nuestra invitación y constituyeron sus

delegados (Biagini, 1983, p. 78).

Así, el evento que convocó a nivel general a profesores y “personas competentes” interesadas en discutir la organización de la educación, estableció la obligatoriedad de asistencia a los directores de las escuelas públicas de la capital y las normales de la Nación. A su vez, se invitaba a todos los encargados de la educación común y delegados de diferentes niveles del país y del extranjero. En este contexto, las autoridades que presidieron el Congreso presentaron una figura del maestro como portador de la libertad y la civilización, siendo éste el principal anfitrión del CPI. Así lo manifestaba el presidente del Congreso Onorio Leguizamón:

Era la voz de los meritorios maestros de los Colegios y Escuelas de la Nación, la voz de esos viejos servidores del amor á la infancia, de esos pacientes y casi olvidados zapadores de la eterna guerra contra el oscurantismo, de cuya hacha brota, á pesar de todo, la chispa inextinguible que ha de iluminar el porvenir (...) El maestro es casi siempre un precursor. Enseñando, descubre sin querer el porvenir; y los mirajes del porvenir estan impregnados de aquellas luz resplandeciente que incomoda a la mirada del despotismo. Nuestros viejos maestros andaban (...) vaticinando desde léjos á sus conciudadanos (...) como los profetas bíblicos (...) la próxima caída de la dictadura y el renacimiento de la libertad! (Biagini, 1983, p. 78).

Sólo el cultivo de las facultades intelectuales y morales levanta al ser humano sobre el nivel de los demas seres inferiores de la Creacion. Suprimid por un instante todo lo que la humanidad debe á los maestros de todos los tiempos, y en pleno siglo XIX nos encontraríamos en presencia del hombre prehistórico, de aquel esquimal de la epoca cuaternaria, medio desnudo, obligado á disputar su sustento al gran mahamont y al tigre de las cavernas (Biagini, 1983, p. 80).

En este marco, el Congreso inaugurado el 10 de abril, sesionó durante 28 días con la participación de entre 250 y 300 personas. Entre ellas, los delegados de Uruguay, el delegado del Imperio del Brasil Abilio Cesar Borges, Nicómedes Antelo por Bolivia, Agustín Escudero por las repúblicas centroamericanas, Adolfo Decoud por Paraguay, Telemaco Susini por el Reino de Italia y Juan Ryan por los Estados Unidos. En abrumadora mayoría se encontraban maestros y maestras de la ciudad y la provincia de Buenos Aires, aunque también directores de las escuelas normales del país (Dogiotti, 2012; Campos, 2016). Sin embargo, los maestros y maestras, profesores y directores en formación, no contaban con capacidad para dictaminar en las mociones y sesiones de debates, de modo que sólo se encontraban en calidad de asistentes. De esta forma se aseguraba que quienes pudieran deliberar fueran:

Los miembros de la Comisión Nacional de Educación encargada de organizar y dirigir los trabajos del Congreso; las personas que, por su

reconocida ilustración y competencia en asuntos de educación, fueren invitadas por la Comisión a tomar parte en los trabajos del Congreso; los delegados de los gobiernos extranjeros; los delegados de los gobiernos de provincias; los rectores de las Universidades y Colegios Nacionales o delegación de dichos establecimientos; los directores de las escuelas normales de la Nación; los delegados de las Municipalidades o Sociedades de educación del país o del extranjero; los directores de la escuela superiores, elementales e infantiles de la Capital (Recalde, 1987, p. 98).

En general, el testimonio de los referentes educativos de la época coincidía en que el estado de la situación educativa en aquellos años era de total atraso (Bravo, 1987a). Cuantitativamente, el primer censo de la República Argentina realizado durante la presidencia de Sarmiento en 1869 registró 409.876 niños, de los cuales asistía a clases un 20,2%. Unos años más tarde, el Primer Censo Escolar de la Nación realizado el 25 de diciembre de 1883 arrojó un total de 265.773 varones, 237.818 mujeres, de los cuales solo leían y escribían, de entre la población escolar, un 25,2% (Di Pietro, Tófaló, Medela y Egle, 2013). Puede entenderse así que los esfuerzos se concentraran en la incorporación masiva de la población a la educación común y en establecer los pilares administrativos y financieros para su progreso.

La escuela, era una institución de vital importancia en el orden social que se estaba construyendo. No sólo como preparadora del lector, el ciudadano y el votante -como se afirmó en las jornadas del CPI-, sino como futura formadora de todos los hombres que habitaran la república y más específicamente de los inmigrantes que llegaban como mano de obra a la nación exportadora. Así, el Ministro Interino de Instrucción Pública Victorino de la Plaza diría:

¿Queréis ser comerciantes, manufactureros, creadores; queréis ser fuertes en la tierra y en los mares; queréis que predomine el espíritu individual o social en la organización política? Pues bien, todo esto ha de forjarse en la primera dirección de las escuelas y en el plan de la enseñanza, porque es allí donde la gran generalidad termina su preparación intelectual para luego entrar en la lucha del trabajo y de la vida (Biagini, 1983, p. 84).

El CPI contó con una agenda de temáticas generales que recomendaban tratar los sistemas y métodos de enseñanza, la higiene, las cajas de ahorro y los montepíos profesionales. También se discutieron los medios prácticos y eficaces para remover las causas retardices, la acción e influencia de los poderes públicos y el rol que en la educación le corresponde a los poderes públicos con arreglo en la Constitución, legislación y potencial reforma (Asenstein, 2013). Finalmente, se agregó un listado sobre el Estado de la Educación común en la República en alusión a las preocupaciones nacionales del Congreso (Recalde, 1987).

Quienes condujeron el evento fueron el ya mencionado presidente Leguizamón,

Jacobo Varela y José Manuel Estrada como vicepresidentes, Francisco Alsina delegado, Trinidad Osuna y Carlos Ramírez secretarios. También hubo delegados locales incorporados en el transcurso del evento, como Juan Biale Massé, en representación de la Municipalidad de Córdoba, Pascual Beracochea por la Municipalidad de Mercedes, José Posse por el Colegio Nacional de Tucumán, Ángel Carranza Mármol por el Consejo Escolar de Belgrano, Gregorio Gallardo por la Municipalidad de Navarro, José María Ramos Mejía por la Municipalidad del Bragado, Roque Sáenz Peña por la Municipalidad de Marcos Paz, Enrique Herold, por el Colegio Alemán de la República, Alberto Diana, Juan José Montes de Oca, Antonio Malaver por el Consejo Escolar de Quilmes, Delfín Gallo por la Municipalidad de Morón y Eugenio Lartigán por la Sociedad Cosmopolita de Protección Mutua (Burad, 2008; Machado, 2009).

Además se conformó una comisión para organizar los trabajos que se presentaran, la cual fue presidida por Leguizamón, Osuna y una junta de vocales compuesta por Zorrilla, Marcos Sastre, Escalante Wenceslao, Nicolás Avellaneda, Julio Fonrouge, Marcelino Aravena, José Hernández, Marron Froncini, Miguel Goyena, José Wilde, Juan Larsen, Salvador Diez Mori, Noclas Achaval, Emilio Lamarca, Enrique Herold, José Picioti, José Estrada, Federico de la Barra, Raúl Legout, Nicanor Larain, Enrique de Santa Olaya y Bonifacio Lastra (Recalde, 1987). En lo que respecta a los representantes locales, Buenos Aires fue representada por el Director General de Escuelas Enrique Santa Olalla y el Inspector General de Escuelas de la Provincia Nicanor Larraín, Santa Fe por Estanislao Zeballos e Isidro Aliau, Entre Ríos por Francisco Romay, Corrientes por Juan Aguirre Silva, San Luis por Adéudate Berrondo, Mendoza por Pedro Ortiz, Salta por Emilio Godoy, Santiago del Estero por Francisco Alsina, Jujuy por Canonigo Manuel Piñero y Leandro Alem, Mendoza por Pedro Ortiz y Emilio Godoy, San Juan por Rafael Igarzábal, Catamarca por Guillermo Correa, La Rioja por Adolfo Dávila y Córdoba por Tristán Achával.⁵ Así, el CPI agrupó un amplio círculo de miembros de las élites nacionales y extranjeras de los más variados espacios intelectuales que se desempeñaban como funcionarios públicos o en la prensa (Bravo, 1987b).

En cuanto al programa, el mismo era una propuesta de política de administración y presupuesto educacional pero a lo largo del desarrollo de las sesiones se advirtió que un temario tan amplio exhibía la falta de capacidades de muchos de sus participantes para abordarlo. En la práctica se buscó excluir las deliberaciones que excedían el carácter escolar y pedagógico poniendo énfasis en aquellas que involucraban a los grandes aspectos de la formación del sistema de educación común y se declaró que los extranjeros podían abstenerse de votar en cuestiones vinculadas con la vida nacional de la república (Bottarini, 2012 y 2016).

El plan de trabajo propuesto por los congresales se dividió en 19 subtemas y

cada uno se le asignó un responsable. Entre éstos, se encontraban discusiones en torno a los sistemas rentísticos (José M. Torres), estado de la educación común y propuestas para su desarrollo (Paul Groussac), acción e influencia de poderes públicos (Nicolás Avellaneda), estudio sobre legislación (Nicanor Larrain), educación común en las campañas (Enrique Herold), sistemas de instrucción (Raúl Legout), obligación de educar menores (José Posse) y métodos de enseñanza (Francisco Berra), instrucción cívica (Adolfo Decoud) e higiene escolar (Telémaco Sussini), entre otros (Recalde, 1987).

Así, la mayoría de las temáticas rondaron en torno de los grandes problemas de aquel entonces, como escolarizar amplias masas, organizar los poderes públicos y la administración del sistema, además de algunos pilares pedagógicos que debían establecerse. De este modo, los debates que se desarrollaron involucraron la necesidad de reglamentar el ejercicio del derecho a enseñar y la formación de los maestros, los modos para evitar la influencia del poder político en las escuelas, las atribuciones de los directores y las funciones de los consejos de educación, el fortalecimiento de las tareas de los inspectores escolares, las experiencias de la educación mixta, la exigencia de saber leer y escribir para el ejercicio cívico del voto, la gratuidad de la enseñanza y el alcance de la obligatoriedad, la estabilidad e inamovilidad de la función docente, el mejoramiento de los planes de estudio y la educación de la mujer (De Vedia, 2005). Por último, se desarrollaron extensas sesiones, que generaron la modificación de la organización de las exposiciones, para lo cual se siguió el régimen parlamentario de la cámara de diputados, y se dedicó una columna específica para el periodismo en el recinto, que produjo una amplia difusión sobre los debates (Fernández, 1984).

Reflexiones acerca de las principales discusiones en el CPI

Una de las primeras discusiones desarrolladas se desató cuando los uruguayos objetaron que el decreto presidencial del 2 de diciembre de 1881 que establecía en su art. 7º la obligatoriedad de la asistencia al Congreso para los directores de las escuelas públicas de la Capital y normales de la Nación favorecía una mayoría de argentinos. Además, la delegación uruguaya advirtió que el temario propuesto carecía de carácter internacional,⁶ y que, por el contrario, estaba al servicio de los intereses locales (Machado, 2013). Los que compartían esta moción decían que las discusiones y exposiciones debían atenerse a parámetros generales, cuestión por la cual se desarrollaron interrupciones en torno a este tema.⁷ Quizás en realidad, esta discusión era reflejo de la pugna entre los intereses del gobierno nacional que necesitaba de la presencia internacional en este espacio, y desarrollar este tipo de eventos (Duarte: 2014b). Como dijera (Garabán, 2009), el referente principal del CPI era la nación de modo que los intereses de la Argentina se superponían al de los

delegados extranjeros, especialmente porque se encontraba detrás el interés de las autoridades políticas argentinas en que las discusiones produjeran una propuesta de ley general para la educación común menos que generar debates internacionales (Lionetti, 2007; Romano, 2013).

La obligatoriedad y el estado de la educación en las provincias, que presentaban un retraso en relación con la capital del país, fue otra de las preocupaciones que buscó resolver el progreso de la educación común en todo el territorio nacional. De esta forma, la idea de la escuela pública asociada a la escuela común bajo el proyecto de integrar la población a la comunidad política deseada era una postura hegemónica entre los congresales (Bravo, 1987b). Pero este perfil de escolaridad fue discutido entre quienes ponían el acento en la responsabilidad del Estado entre las principales funciones y los que abogaban por garantizar la libertad de los padres, las comunidades y el municipio (Cantarelli, 2015). Estos últimos entendían que el Estado debía relegarse a cuestiones administrativas porque el educador oficial era el distrito y las familias. En suma, un Estado subsidiario asesor de los gobiernos provinciales en el dictado de leyes, administración de rentas, etc, que no podía dirigir los establecimientos escolares (Carbonari, 2004). Los que se oponían a esta postura entendían que la intervención privada significaba favorecer intereses tanto contrarios al ser nacional que se buscaba promover y, por eso, aseguraban que el poder nacional debía ser el principal promotor y administrador de la instrucción pública (Southwell, 2009 y 2013).

La cuestión de la laicidad⁸ también produjo discusiones aunque no era una temática prescripta en el temario, último argumento de los congresales para evitarla. Quienes estaban a favor de una instrucción laica bogaban porque no se enseñara ningún tipo de religión en las escuelas, quedando relegado a los ámbitos privados. Por otro lado, quienes expresamente defendían un educación católica, exigían la participación religiosa en los planes de estudio, presupuesto para las confesiones y la educación privada respetando el derecho a la libertad educativa (Nuñez, 2006). Luego de las interrupciones, tras ocho sesiones, el secretario Carlos Ramírez propuso con otros 21 congresales que se eliminara de los debates la cuestión de la enseñanza laica y religiosa. Rafael Igarzábal, el delegado católico de la provincia de San Juan, sugirió que la propuesta fuera aprobada por aclamación, resultando aprobada, pero las discusiones siguieron hasta que los delegados católicos se retiraran del Congreso (Garaban, 2009).

En aquellos años, existía un debate acerca de qué papel debía ocupar la Iglesia Católica en el nuevo orden de conformación del Estado Nacional. Fortunato Mallimaci señaló que “la década del ‘80 constituyó una primera etapa de enfrentamiento entre católicos y liberales como reflejo de una disputa por la definición de la modernidad religiosa en América Latina” (En Di Stefano, 2011, 84). Este debate se centraba en:

La existencia de una escuela confesional, en que educación era sinónimo de adoctrinamiento religioso (...) la persistencia de una sociedad sacralizada, continuación de la que había caracterizado a los tres siglos de dominación española, o una sociedad secularizada, en que las creencias religiosas fueran admitidas, como un componente más, de libre elección (Recalde, 1987, p. 89).

Esta discusión involucraba el papel del Estado en el sistema de instrucción pública, como se dijo, entre quienes discutían la posibilidad de un estado subsidiario u otro principalista y que, a su vez, agrupaba a quienes defendían un federalismo favorable a las familias, las comunidades y el municipio y quienes estaban a favor de la centralización bajo la égida del Estado nacional (Nardacchione, 2010).

Otra de las discusiones destacadas fue la pugna entre normalistas e industriales quienes discutían diferentes modelos de promoción escolar. Los normalistas enfatizaban en una escuela normal que formara futuro ciudadano, que poblara la república (Fernández, 2013) mediante la introducción de educadores que fomentaran los avances de otros países. Así lo describe Herrero (2011), al decir que:

Muchos de ellos son extranjeros, maestros y maestras sobre todo de origen estadounidense que fueron contratados por el Estado argentino. Fundan publicaciones y asociaciones donde difunden sus ideas y defienden los intereses y valores de la educación común: pelean por el salario del maestro, reclaman por la construcción de edificios escolares, plantean que son los maestros los que deben definir los planes de estudio, etc. (p. 76).

Los normalistas defendían decididamente la tríada de una instrucción común, obligatoria y gratuita para asegurar la incorporación de los sectores más bajos de la población contra una educación secundaria que había favorecido el establecimiento de una oligarquía intelectual contraria a la institucionalización republicana.

Por su parte, los industriales promovían una enseñanza vinculada al mundo del trabajo, las artes y los oficios. Nucleados en el Club Industrial de Buenos Aires, celebraron en aquel entonces la propuesta del ministro Pizarro y el presidente Roca para crear la primera escuela de artes y oficios del país. Defensores del proteccionismo económico y de las industrias nacionales, eran contrarios a los colegios normales y universidades porque entendían que difundían un pensamiento librecambista contrario al progreso económico y desvinculado de las áreas productivas de la nación (Fernández, 2013). Este grupo, abrió debates acerca de la relación entre la educación y el desarrollo económico y discutieron contra los normalistas que entendían que la instrucción debía tener un carácter común a todos los ciudadanos (Herrero, 2009).

Cabe mencionar que hubo voces contrarias al normalismo, aunque no precisamente por el polo industrialista. El delegado boliviano Nicómedes Antelo, decía que éste se trataba de un vicioso sistema socialista que promovía que el rico

pagara la educación al pobre y que atentaba contra la división social del trabajo como factor fundamental para el progreso de las naciones. Además, entendía que según el rango social que se ocupara correspondían ciertos conocimientos de forma que no tenía sentido universalizar una educación común. Esta postura liberal conservadora entendía que el progreso nacional debía sustentarse en el intelecto de las clases superiores con una enseñanza de tipo aristocrática (Cucuzza, 1985) guardando especial cuidado en conservar la estructura social.

De hecho, cuando se propusiera que la educación común fuera sostenida con fondos y rentas especiales administradas por autoridades escolares y no por autoridades políticas, se produjeron tensiones. La postura conservadora de Antelo, en realidad discutía contra los liberales radicales a favor del normalismo y argumentaba que los padres de familia que educaban a sus hijos por sus propios medios debían estar exentos de los impuestos a la educación (De Vedia, 2005). De forma que aún, en el cenit de la construcción del Estado Nacional, la posibilidad de universalizar el sistema de instrucción pública que de hecho se concretó en nuestro país con la ley 1.420, no gozaba de total consenso internacional.

Por último, cabe mencionar la aversión por los asuntos gremiales producida, en un principio, entre quienes aseguraban que los maestros no debían intervenir para decidir sobre asuntos que les afectaban de cerca, corriendo el riesgo de envenenar un Congreso limitado a fomentar la educación y no la profesionalización de los mismos. Sin embargo, el problema de la inamovilidad de los educadores generó discusiones en tanto se arguiría que el magisterio era una carrera profesional y que la estabilidad laboral de los maestros debía discutirse. Específicamente, algunos congresales acompañados por las quejas de los maestros en el recinto, exigieron la inamovilidad del cargo -en contestación a la destitución arbitraria que permitía la ley bonaerense de educación- como forma de asegurar la estabilidad del magisterio. Otro grupo de congresales descalificó el debate argumentando que la exigencia era inconstitucional y que estaban en discusión las funciones del Estado, que no les correspondía discutir a los congresales (Carbonari, 2004).

También, las discusiones sobre la jubilación de los maestros formaron parte de los debates. Algunos se posicionaron férreamente en contra de un sistema de jubilaciones, en dinero o tierras públicas, porque afirmaban que el Estado no debía convertirse en la caja de ahorros de los maestros. Los que se manifestaban a favor de las jubilaciones afirmaban que, como el soldado, el maestro presta un servicio a la patria y como tal, merece una jubilación por haber sacrificado su vida durante muchos años (De Vedia, 2005). Esto atentaba con el ideal de maestro sostenido por los organizadores del Congreso que nada tenía que ver con el establecimiento de un estatuto profesional docente, por el contrario, el mismo era objeto de las epifanías sobre la civilización capitalista moderna (Puiggrós, 2002).

Por el contrario, sólo quedaba resolver que las instituciones normales formadoras de maestros se centraran en moldear a los ciudadanos de la república, inclinado al trabajo y educado en la historia nacional y el sentimiento patrio y no en promover las exigencias gremiales de las cuales el sagrado magisterio debería mantenerse al margen. Así, el eje de la discusión se corrió al debate en torno a la exigencia de un certificado para ingresar en la labor educativa, porque un conjunto de antiguos maestros se vería perjudicado pero a pesar que las aguas se dividieron, la moción quedó aprobada (Romano, 2013).

Así, en las últimas palabras del Congreso, el presidente Leguizamon decía que:

El humilde maestro de escuela ha sido oído con atención. De sus labios no brotaron en el principio sino quejas y gemidos (...) pero más tarde hemos oído razonar al maestro. (...) no faltó quien censurase los procedimientos disciplinarios del Congreso.⁹

En la misma línea que buscara despojar a los maestros de un estatuto profesional asignándoles una labor romántica, el Ministro Eduardo Wilde diría:

Os pido que (...) cuando volváis a vuestras escuelas lleváis al fondo de vuestra alma una convicción profunda a la altura de vuestra misión, para que ella/os fortalezca y os aliente en las dificultades que encontréis.¹⁰

La producción final del CPI fue compilada en torno a siete capítulos que aglutinaron los consensos alcanzados entre los que cuentan el carácter gratuito, obligatorio y universal de la educación, la obligación los padres o tutores de instruir a sus hijos en el sistema nacional, la importancia de la instrucción cívicas y la historia nacional, la supresión de premios y castigos humillantes como método de enseñanza, la posibilidad de una educación mixta, una correcta inspección higiénica en los establecimientos, aprovisionamientos de recursos y rentas propias, correcta remuneración de los maestros y la exigencia de un diploma para ejercer el magisterio (Auza y Storni, 1986).

Conclusión

Podemos concluir en que el evento fue un éxito, en tanto dos años después se sancionara la Ley 1.420 que organizó el sistema de educación común. Muchos de sus puntos se encontraron prescriptos en las resoluciones del CPI, tales como el financiamiento de las escuelas primarias, la aprobación de contenidos mínimos obligatorios referentes a la vida nacional, la inspección estatal en las escuelas particulares, la promoción de la escolarización de adultos y, sobre todo, el carácter público, obligatorio y gratuito de enseñanza. Este último otorgaba al Estado un principalismo manifestado, por ejemplo, en el manejo de un Tesoro Común y el Fondo Escolar Permanente como forma de concentrar las rentas del sector y la hegemonía

de las instituciones nacionales.

Nacido de una tradición occidental de exposiciones destinadas a reflejar el progreso de las naciones como “espejo del capitalismo”, el CPI convocó a diferentes individuos representativos de las élites nacionales, latinoamericanas y algunas europeas que se destacaban por sus labores y progresos educativos. Las naciones que se reunieron “sedientas de instrucción” y énfasis en civilizar a sus pueblos presentaron los avances más destacados del progreso educativo mientras que las autoridades nacionales del Congreso presentaron una figura de maestro afanoso por cumplir la sagrada misión de formar los ciudadanos de la república, en suma, un sacerdote laico.

Las discusiones que sobrevolaron al Congreso, aunque más allá de las cuestiones organizacionales, administrativas y pedagógicas, reflejaron las disputas de fondo que atravesaba una sociedad que se encontraba en la fase final del avance de las estructuras del Estado. Así, las disputas en torno a quienes defendían el principalismo estatal y quienes nucleaban los intereses federales de las comunidades, municipios y familias, como la Iglesia Católica, tradujeron las luchas que acarrea la potestad de la formación de los nuevos hombres que poblaran la república de la mano de la inmigración masiva. Los debates entre normalistas e industriales, por su parte, involucraron la oposición por dos modelos educativos, uno centrado en la función política del ciudadano y otro, de raíz industrialista, orientado al trabajo y al modelo productivo de la nación exportadora. En torno a los maestros, el surgimiento de las aristas gremiales no pudieron eliminarse de los debates y la inamovilidad y las jubilaciones pusieron en tela de juicio el avance de un Estado que apelaba al magisterio para formar ciudadanos argentinos pero sin discutir su estatuto profesional. El CPI fue un acontecimiento central en la historia de la educación para comprender el momento de la consolidación del Estado nacional y el posterior avance en la organización del sistema de instrucción pública en Argentina.

Notas

1 Ignacio Andrés Rossi, Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Luján (UNLu), maestrando en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y candidato a doctor por el Instituto del Desarrollo Económico y Social (IDES). Funcionario de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires e investigador en el Instituto del Desarrollo Humano (UNGS)

2 Una Asamblea General llevada a cabo el 12 de mayo de 1878 por el Club Industrial decidirá celebrar en Buenos Aires una exposición Sud-Americana, Industrial, Agrícola y de Bellas Artes en conmemoración del tercer centenario de la fundación de aquella ciudad. Se trataba de sectores que nucleaban al Club Industrial Argentino defensores de escuelas industriales. Entre algunas de sus personalidades puede mencionarse a Vicente Fidel López, Luis Varela, Miguel Puiggarí, Manuel Gache, Nicasio Oroño, Federico Espeche, Carlos Berg, Enrique Moreno, José Hernández y Estanislao Zeballos (Rodríguez, 2013).

3 No sólo participaron del CPI una delegación oficial uruguaya –compuesta por Jacobo A. Varela, Plácido Ellauri y Alfredo Vásquez Acevedo-, sino también *La Sociedad de Amigos de la Educación Popular*, institución creada en 1868 en el mismo país con sus delegados Francisco Antonio Berra, Carlos María De Pena, Carlos María Ramírez y Emilio Romero.

4 Con la fundación del CNE se ponía en marcha una institución que se encargaría en forma homogénea de la educación en la Capital Federal, territorios y colonias nacionales. En este contexto, el entonces ministro de instrucción pública Manuel Pizarro (1880-1882) guardaba la misión de resolver las carencias que sufría la instrucción primaria en el territorio nacional remarcando la preferente atención que se le prestó a la enseñanza media de los colegios nacionales, escuelas normales, agronómicas y de minería (Tedesco, 2003).

5 Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires. Año I. N° 8. 1882, 252.

6 Sin embargo, cabe mencionar que de los diecinueve trabajos presentados siete fueron elaborados por extranjeros (Antelo, Borges, Berra, Decoud, Pena, Varela y Vazques Acevedo) y de los doce restantes hubo al menos dos autores españoles o franceses (Torres, Aliau, Groussac y Legout).

7 Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires. Publicación Oficial del Consejo Nacional de Educación. Año I. N.º 8. 1882, 253.

8 Acerca de este debate pueden verse los trabajos de (Iglesias, 1991; Bravo, 1984; Recalde, 1985; Zanatta, 1996; Tedesco, 2003; Di Stefano, 2012; Torres, 2014, Duarte, 2014c).

9 Doctor O. Leguizamón. Presidente del Congreso Pedagógico Internacional en su sesión de clausura del 8 de mayo de 1882 (Biagini, 1983: 87).

10 Dr. D. Eduardo Wilde, Ministro de Instrucción Pública en respuesta al discurso del presidente de la Nación el 8 de mayo de 1882 (Biagini, 1983: 92)

Referencias bibliográficas

ASENSTEIN, A. (2013) “La higiene en el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882”. En: *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. BRALICH, J. y SOUTHWELL, M. Montevideo: SUHE.

AUZA, N. y STORNI, F. (1986) *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Buenos Aires: Editorial docencia.

BARBA, F. (1968) “La ley de educación común de Buenos Aires de 1875” en *Trabajos y Comunicaciones*, N°18, 53-65.

BIAGINI, H. (1983) *Educación y Progreso*. Primer Congreso Pedagógico Interamericano. Buenos Aires: CEAL.

BOTTARINI, R (2012) “Leer, escribir y votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano”. En: CUCUZZA, H. y SPREGELBURD, P *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: El Calderón.

- BOTTARINI R. (2016) "Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el 1° Congreso Pedagógico de 1882". I Encuentro Internacional de Educación, 29, 30 y 31 de octubre. Tandil: UNICEN.
- BRAVO, H. (1984) *El estado y la enseñanza privada*. Buenos Aires: De Belgrano.
- BRAVO, A. (1987b) *El Congreso Pedagógico en el Congreso Nacional de 1882*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BRAVO, H. (1987a) Reflexiones sobre política educacional (Aporte al Congreso Pedagógico). Buenos Aires: CEAL.
- BURAD, V. (2008) "El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda argentina". Recuperado de: <https://scholar.google.es/citations?user=DNABYRwAAAAJ&hl=es>
- CAMPOS, P. (2016) *Escuela Normal del Paraná: construcciones discursivas de la nacionalidad argentina*. Paraná: Ediciones UADER.
- CANTARELLI, A. (2011) "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882" en Páginas Educación, N° 4, Vol. 1, 1-6.
- CANTARELLI, A. (2015) "El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882" en Páginas de Educación, N°4, Vol.1, 183-186.
- CUCUZZA, H. (1985): "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". En: HILLER, F.; PASO, L.; CUCUZZA, H.; NACIMENTO, R.; ZIMERMAN, L., El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis. Buenos Aires: Cartago.
- DE VEDIA, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico*. Buenos Aires: EUDEBA.
- DI STEFANO, R. (2011) "El pacto laico argentino (1880-1920)" en PolHis, N° 8, 80-89.
- DI PIETRO, S., TÓFALO, A., MEDELA, P., y EGGLE, P. (2013) La situación educativa a través de los Censos Nacionales de Población. Buenos Aires: Informes de Investigación, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa.
- DOGLIOTTI, P. (2012) "La figura del Maestro en los albores de la traición psicológica: El Congreso Pedagógico Internacional americano de 1882" en Políticas educativas, N° 5, 59-77.
- DUARTE, D. (2014a) "Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888)" en Páginas, N°2, Vo.10, 136 a 138.
- DUARTE, D. (2014b) "La influencia católica en la configuración del sistema político y educativo nacional argentino a fines del siglo XIX" en Revista Brasileira de Historia das Religiões, N°7, Vol.19, 51-53.
- DUARTE, D. (2014c) El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: UBA.
- GERSTNER, L. (2012) "Educación, diversidad cultural y cuestión social en la Argentina a propósito de la ley de educación común de 1884" en Naveg@merica. Revista electrónica de

la Asociación Española de Americanistas, N°8, 1-16.

FERNÁNDEZ, S. (1984) *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNM.

FERNÁNDEZ, M. (2013) "Ciudadanía y educación: articulaciones y propuestas en el Congreso Pedagógico de 1882". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.

GARABAN, A. (2009) *Lo público de la educación pública: la reforma educativa en los 90 en Argentina*. México: FLACSO.

HERRERO, A. (2009) "La recepción albedriana en la política educativa de los gobiernos de Julio Roca" en *Revista Perspectivas Metodológicas*, N°9, Vol. 9, 29-45.

HERRERO, A. (2011) "La "república posible" y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1901)" en *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, N°80, 65-84.

HERRERO A. (2014) "Juan Bautista Alberdi: pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX" en *Quinto Sol*, N°18, Vol.1, 1-23.

IGLESIAS, R. (1991): "Los católicos-liberales en la década del 80". En: PUIGGRÓS, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

JENS, A. (2008) "Contienda de valores. Argentina y Brasil en la edad de las exposiciones" en *Cuadernos de literatura*, N°13, Vol.25, 190-191.

LOIACONO, E. (2013) "España rendida a los pies de la Argentina. El león de mármol de Juan Ferrari en la Exposición Continental de 1882". XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mendoza: UNCUYO.

MACHADO, L. (2009) "El Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882" en *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*. Segunda Época, Tomo II, 264-265.

MACHADO, L. (2013): "Algunos aportes de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.

MERCANTE, V. (1918) "Escuelas normales" en *Archivos de Ciencias de la Educación*, N°2, Vol.5, 201-214.

NARDACCHIONE, G. (2010) "La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001". E-I@tina. *Revista de estudios latinoamericanos*, N°8, Vol.31, 21-49.

NUÑEZ, G. (2006) "El niño bello: El discurso de Manuel Dídimo Pizarro y el escolar de la escuela común de Argentina, 1881" en *Revista de la Junta Provincial de Historia de Córdoba*, N°23, 1-17.

PEIRÓ, C. (29 de abril de 2017) "Abril de 1882: cuando los argentinos debatieron apasionadamente sobre educación". Recuperado de: http://www.iade.org.ar/system/files/abril_de_1882.pdf

- PUIGGRÓS, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- RECALDE, H. (1985) *La Iglesia y la cuestión social (1874-1910)*. Buenos Aires: CEAL.
- RECALDE, H. (1987) *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. Buenos Aires: CEAL.
- RODRÍGUEZ, L. (2013): "Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- ROMANO, A. (2013): "Un momento político fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- SANTA, C. (2015) "Dossier legislativo. Mensajes presidenciales". *Acta legislativa del 7 de mayo de 1885*. Biblioteca del Congreso, N°3, Vol. 84, 1-8.
- SOUTHWELL, M. (2013): "Significación del Congreso Pedagógico". En: BRALICH, J. y SOUTHWELL, M. *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. Montevideo: SUHE.
- TEDESCO, J. (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI (1ra edición, 1986).
- TORRES, G. (2014) "Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina" en *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, N°18, Vol.44, 185-165.
- ZANATTA, L. (1996) *Del estado liberal a la nación católica*. Bernal: UNQ.

Gobernanza de la investigación científico-tecnológica: orientación de las agendas y evaluación académica en el marco de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y social (PDTs)

Governance of Scientific-Technological Research: Agenda Orientation and Academic Assessment within the Framework of Technological and Social Development Projects (PDTs)

Mauro Alonso ¹

Mariángela Nápoli ²

Resumen

La concepción instaurada de que los investigadores trabajan en un marco de libertad académica se complejiza si se analiza la forma de evaluar que opera sobre sus decisiones. De esta forma, la relación que pretendemos enlazar expone el problema al no modificar esta cultura evaluativa de modo que invisibiliza esfuerzos para orientar los proyectos hacia la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a nuestras sociedades de América latina. A nivel más general, podemos afirmar que se deja de lado la pregunta acerca de para quién se produce conocimiento y, por ende, se aleja su participación, en diferentes instancias. Hallamos que los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y social (PDTs) resultaron ser una herramienta original que puso el énfasis en la inclusión de la sociedad en el corazón mismo del proceso investigativo y buscaron hallar respuestas en la investigación científica para dar respuestas a problemáticas sociales concretas.

Sus definiciones, sostenemos, apuntan a promover espacios de interacción entre científicos y usuarios, ofreciendo mecanismos de evaluación diferenciada a los investigadores para tal fin y esto es, para todos los casos de política científica, un ejercicio de delegación, en cuyo seno se ubican las asimetrías de información entre quienes señalan un marco de acción y los agentes que se los apropian, rechazan o resignifican, lo que, en efecto, se observa en el bajo grado de participación de los investigadores en el instrumento y la incluso menor participación en su dimensión más innovadora: la evaluación diferenciada.

En este nivel, los agentes políticos a cargo de la gobernanza de estas actividades ponen a disposición recursos materiales, como el financiamiento específico de proyectos y simbólicos, asociados a la gestión de una evaluación diferenciada que, se suponía, sería capaz de impulsar el desarrollo de proyectos que se incorporen al Banco Nacional de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (BNPDTs)

Los PDTs introducen una nueva modalidad que buscó, en algún sentido, empujar al investigador a incorporar al destinatario de su producción en el proceso de producción

de conocimiento, asumiendo que producto de esta relación se promovería un mayor uso del conocimiento producido.

Palabras clave: PDTS – gobernanza -Evaluación Académica -Investigación Científico-Tecnológica

Abstract

The established conception that researchers work within a framework of academic freedom becomes more complex if the way of evaluating that operates on their decisions is analyzed. In this sense, the relationship that we intend to approach exposes the problem implied in this assessment culture, which makes invisible the efforts to guide projects towards finding solutions to the problems that afflict our societies in Latin America. At a general level, we claim that the question about for whom knowledge is produced is left aside and, therefore, participation is removed in different instances. We found that the Social and Technological Development Projects (PDTS in Spanish) turned out to be an original tool that put the emphasis on the inclusion of society at the very heart of the research process and sought to find answers in scientific research to address specific social problems. Its definitions, we maintain, aim at promoting spaces for interaction between scientists and users, offering differentiated evaluation mechanisms to researchers for this purpose; that is, for all cases of scientific policy, an exercise of delegation in which the information asymmetries between those who indicate a framework of action and the agents who appropriate, reject or resignify them prevails. Actually, this is observed in the low degree of participation of researchers in the instrument and even less participation in its most innovative dimension: differentiated evaluation. At this level, the political agents in charge of the governance of these activities make available material resources, such as specific projects and symbolic financing, associated with the management of a differentiated evaluation that, it was assumed, would be capable of promoting development of projects that join the Social and Technological Development Projects National Data Bank (BNPDTS in Spanish). The PDTS have introduced a new modality that sought, in some sense, to push the researcher to incorporate the addressee of their production in the knowledge production process, assuming that the product of this relationship would result in a greater use of the knowledge produced.

Keywords: PDTS; Governance; Academic Assessment; Science and Technology Research

Fecha de Recepción: 25/03/2021
Primera Evaluación: 29/03/2021
Segunda Evaluación: 05/04/2021
Fecha de Aceptación: 07/04/2021

Sobre la gobernanza de las actividades de investigación

Producto de la profesionalización de las actividades académicas durante la segunda mitad del SXX, se intensifica, jerarquiza y compartimenta la gestión de las misiones dentro de la gestión de las instituciones de educación superior (Benneworth, 2014). Incluso cuando las “tres misiones” de la universidad están intrínsecamente relacionadas, haremos foco en aquellas que, en sentido amplio, refieren a las orientadas a las actividades de extensión, transferencia o vinculación con la sociedad. Se parte del supuesto, no siempre acogido en los análisis de la gobernanza de los sistemas de educación superior, que esta última se compone no solo de un conjunto de aparatos, actores e instrumentos sino, además, incluye un componente de elementos subjetivos, de valor, orientaciones, ideologías, mentalidades (Brunner et.al, 2020). En efecto, los actores no se hallan determinados por sus intereses y las posiciones que ocupan en el campo de poder de este sistema, ni los instrumentos de política se hallan limitados exclusivamente a sanciones e incentivos. Por el contrario, hay adicionalmente un componente consistente en un plano de ideas, creencias, narraciones, discursos y su expresión en el plano de la comunicación y en las opiniones. Veamos en primer lugar, algunas consideraciones respecto de la noción de gobernanza en educación superior. Recuperando a Brunner et.al (2020) exploramos cuáles son las ideas de política pública en relación con las principales dimensiones de la gobernanza identificadas en la literatura que estudia su evolución (de Boer, Enders y Schimank, 2008; de Boer et al., 2017): *regulaciones estatales, encuadramiento de las partes interesadas, autogobierno académico, autonomía de gestión, competencia y financiamiento* (Lazzeretti y Tavoletti, 2006; Brunner y Ganga, 2016; Ganga-Contreras, Pérez y Mansilla, 2018). En primer lugar, las regulaciones estatales representan la modalidad tradicional y más importante de gobierno jerárquico por parte del Estado respecto de los modernos sistemas de educación superior (Ferlie, Musselin, Andresani, 2008). Es la acción de arriba hacia abajo, a cargo de cuerpos burocráticos, de tipo control y comando, que actúa mediante leyes y reglamentos, políticas y directivas gubernamentales y a través de agencias públicas. Prescriben conductas –más o menos detalladas– que las instituciones deben cumplir (Brunner et.al, 2020). Luego, el enmarcamiento de partes interesadas (*stakeholder guidance*) consiste en el papel atribuido por la gobernanza a las diferentes partes interesadas internas y externas dentro del gobierno de las organizaciones y a nivel del sistema (Jongbloed, Enders y Salerno, 2008). En tercer lugar, *autogobierno académico* se refiere a los roles que las comunidades de la profesión desempeñan al interior del sistema; en particular, su participación en el gobierno organizacional en los niveles de base (cátedras, departamentos, escuelas / carreras, institutos y centros), o sea, formas de gobierno académicos o colegial (Veiga, Magalhães y Amaral, 2015) y, en general, a través de mecanismos de revisión por pares, en las decisiones relativas a la jerarquización de la carrera académica, el financiamiento de la investigación y

las actividades de control y aseguramiento de la calidad. El rol de las “oligarquías académicas” ha ocupado históricamente un lugar destacado en la mayoría de los sistemas nacionales de educación superior (Clark, 1977; Ringer, 1990). Cuarto, el autogobierno gerencial (*managerial self-governance*) se halla referido a la gestión interna de las instituciones universitarias en cuanto organizaciones (Krücken y Meier, 2006); en concreto, el grado de su penetración dentro de los varios aspectos de la autonomía institucional. Aquí entran en juego el liderazgo del rector y su equipo, la estructuración de los organismos de gestión en el nivel superior, intermedio y bajo de la organización. En particular, importan las funciones que cumplen y sus modalidades de ejecución, los niveles de profesionalización del personal y el clima gerencial en general. En quinto lugar, la competencia por recursos escasos (dinero, personal y prestigio), entre y dentro de las universidades, es parte esencial de la gobernanza de los sistemas en la tradición de Clark; se desenvuelve en los mercados de la ES (Jongbloed, 2003) o bajo la forma de cuasi mercados (Marginson, 2013; Jungblut y Vukasovic, 2018). Finalmente, el financiamiento de la educación superior es un aspecto clave de la gobernanza de los sistemas, tal vez el que posee mayor presencia en la literatura comparada sobre políticas públicas en este sector (Broucker, De Wit y Leisyte, 2016; Zhang, Ning y Barnes, 2016). Reviste máxima importancia en cuanto define el vínculo de los sistemas nacionales y las instituciones con el Estado y la sociedad civil. Además, interesan las fuentes del financiamiento, tanto públicas, privadas e internacionales; el destino de los recursos públicos, si son las universidades o los estudiantes; los costos y la eficiencia de las actividades académicas; las modalidades de asignación y los mecanismos de transferencia; el control del uso de sus recursos y las distintas formas de accountability. Los equilibrios establecidos por cada sistema nacional dentro y entre estas dimensiones –y su evolución por separado y en el conjunto– determinan las modalidades de la gobernanza en cada país. En otras palabras, es posible indagar y comparar diversos regímenes de gobernanza teniendo en cuenta el comportamiento de cada una de estas dimensiones y el resultado de su interacción, a la manera como proceden De Boer, Enders y Schimanck (2008) y, de modo similar, Krüger et al. (2018) y Winckler et al., (2018).

En un artículo titulado *Advancing the Science of Science and Innovation Policy*, Daniel Sarewitz (2010), propone una distinción para el diseño de los objetivos de gestión de la investigación académica que resulta útil para comenzar a desarmar estas consideraciones. Sarewitz distingue entre los productos (*outputs*) y los resultados (*outcomes*), de dicha práctica. Desde la consagración del modelo lineal-ofertista en el informe de Bush, *Ciencia: la frontera sin fin* de 1945, la distinción entre productos y resultados de la ciencia supuso una redundancia. A partir de entonces, el modelo hegemónico para el diseño de la política científica en los países centrales y luego en América Latina pasó a basarse en una concepción insumo-producto, mediante

el cual el Estado debía garantizar los recursos para el funcionamiento de la ciencia (principalmente básica), de la que se derivarían naturalmente las investigaciones aplicadas y los desarrollos tecnológicos que resultarían en beneficios sociales y económicos (Gordon, 2011). El modelo insumo-producto supone que al sistema científico hay que garantizarle ciertos insumos (*inputs*) (recursos económicos, humanos) para derivar resultados (*outputs*) mensurables (publicaciones, patentes, etc.). En este esquema no existe una preocupación por los resultados sociales de la investigación porque se supone un fin *inexorable*, propio de la naturaleza o inevitable, de modo que, los beneficios de la ciencia -se asume- fluyen de manera “natural” hacia la sociedad y no se requiere de la intervención de la política pública que la garantice.

Ya pasado el período de institucionalización de la práctica científica, durante la primera mitad del SXX, comienza a consolidarse, tal como señalamos, un creciente reclamo por la intervención de la universidad en el mundo social que ponga de manifiesto el cumplimiento de su “función social” (Polanyi, 1968). La masificación de la educación superior, la mayor escala (y alcance) de la investigación universitaria y el papel más importante del conocimiento en el proceso de producción económica han transformado a pequeñas instituciones de élite, gestionadas por pares académicos, en grandes organizaciones con múltiples tareas que necesitan de nuevas estructuras de gobernanza para gestionar todas las tareas y roles que existen en las instituciones. Zaharia y Gibert (2005) sugieren que ese reclamo proviene de la necesidad de crecimiento constante en la sociedad basada en el conocimiento, que “depende de la producción de nuevo conocimiento” y es el conocimiento el principal *output* de las universidades. Por cierto, sostienen, que este “nuevo conocimiento” debería transmitirse a través de la educación y las nuevas tecnologías de comunicación y garantizarse su “utilización en nuevos procesos o servicios industriales” (Zaharia y Gibert, 2005: 31). En este sentido, Robertson (2000) identifica un posible alejamiento de “la producción de conocimiento basado en disciplinas académicas construidas institucionalmente (por los propios académicos) hacia formas de producción basadas en la aplicación del conocimiento a problemas específicos en entornos sociales, económicos y comerciales específicos” (Robertson, 2000: 48). La consolidación de la tercera misión en las universidades está, entonces, indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las universidades demuestren su propósito en la sociedad. Las universidades ya no pueden señalar el valor intrínseco de la educación, ahora deben demostrar su utilidad para promover mejoras materiales en la sociedad (Lockett, Wright, y Wild, 2008) y, de este modo, el aumento de las actividades de tercera misión ha presentado a las universidades y al Estado un nuevo medio para hacerlo y un nuevo escenario en el que probar su valor (Lockett, A., Wright, M., y Wild, A, 2008).

Un aspecto evidente de esta transformación se observa también en la gobernanza de las actividades de transferencia de conocimiento. Las universidades siempre

han estado involucradas en actividades de transferencia de conocimiento; no son algo nuevo, “descubierto” en los últimos años, como se argumenta desde algunas tradiciones cómo Triple Hélice o “Modo 2” (Etzkowitz y Leydesdorff 2000; Gibbons et al. 1994) que proponen la idea de una nueva revolución académica que se caracteriza por nuevas universidades que producto de estos cambios se involucran, ahora, en actividades de transferencia. Podemos rastrear las interacciones entre los profesores universitarios (no necesariamente las universidades mismas) y las empresas, desde el desarrollo de la industria química en el siglo XIX (Meyer-Thurow, 1982; Merton, 1937). Sin embargo, lo que se ve incrementado es el interés por la institucionalización de los vínculos entre la universidad y la sociedad a través de la participación directa de la universidad.

Sería incorrecto hablar de una revolución académica porque una verdadera “segunda revolución académica” (la primera es la introducción de la investigación junto con la enseñanza a principios del siglo XIX³) implicaría que todo el personal de una universidad estuviese involucrado en actividades de tercera misión, lo que está lejos de la realidad en la mayoría de las universidades de todo el mundo⁴. Si bien parte del personal académico está muy involucrado con usuarios, organizaciones del tercer sector o empresas a través de las oficinas universitarias dedicadas a transferencia de conocimiento, un número significativo se ocupa casi exclusivamente de la enseñanza y la investigación, incluso cuando pueda realizar alguna consultoría ocasional. El cambio sustantivo requiere algún tipo de “motivación” por parte de los organismos estatales.

El rol del estado como promotor, mediador, posibilitador, facilitador, o regulador de la vinculación (Naidorf, 2001) ha ensayado diversas formas de llevar a cabo estas acciones de manera eficiente.

Estos cambios en el rol del Estado propulsaron un cambio en los sistemas de gobernanza que puedan hacer frente tanto al mayor tamaño y complejidad de la universidad como a su producción altamente específica y diversificada (Geuna and Muscio, 2009; Perkmann et al., 2013). Sumado a esto, frente a las presiones políticas crecientes para que las universidades recauden fondos de investigación de la industria y contribuyan activamente al desarrollo económico, se están reconsiderando los roles de sus instituciones de investigación (y su financiamiento) dentro de los sistemas nacionales de innovación.

Esto se debe a que se considera que la investigación universitaria puede promover la difusión de conocimiento situado (Boroschi y Lissoni 2001; Calderini y Scellato 2005; Feldman y Desrochers 2003) y conducir a procesos regionales de innovación (Jaffe 1989; Varga, 1998). En principio, contribuir a la transferencia y comercialización de descubrimientos es de interés tanto para los investigadores como para la sociedad (Litan et. al. 2007). Asimismo, la transferencia de conocimiento se ha convertido en

un problema estratégico: es una fuente potencial (aunque incierta) de financiación para la investigación universitaria y se ha convertido en una herramienta política para el desarrollo económico. Los trabajos que postularon una mayor influencia del contexto de aplicación como orientador de las actividades académicas (Gibbons et al, 1994) y aquellos vinculados al estudio de los sistemas nacionales de innovación (Lundvall, 1992; Nelson & Rosenberg, 1993; Edquist, 1997; Dosi, 1999) estuvieron en el centro de los debates sobre el rol de la universidad en la capacidad innovadora de las naciones y en su nivel de desarrollo productivo.

Sin embargo, este proceso también fue significado de forma crítica (Newson, J., & Buchbinder, H. (1988), Naidorf (2009), como mercantilización de la educación superior y haciendo visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser “usada” por la empresa (Naidorf, 2016). En efecto, esta tensión creciente hacia una noción utilitaria -en términos de rentabilidad económica- de la práctica académica derivó en dos fenómenos en distintos niveles que motivan el foco de este trabajo.

En primer lugar, como dijimos, la intensificación, por parte de los ámbitos de gestión de las universidades para con los académicos a involucrarse en actividades de transferencia de conocimiento en ocasiones no reconoce los propios matices de estas dinámicas. Si la tercera misión se concibe, en especial, en términos económicos y ésta es ahora reclamada a los académicos que manifiestan resistencias de distinto tipo (valores académicos vs. valores empresariales, fin social, cultural y científico vs. fin de lucro). Por ello resultaría relevante problematizar el vínculo universidad – sociedad y no reducirlo a la dimensión de la comercialización económica: existen múltiples actividades vinculación entre academia y sociedad que exceden el binomio universidad-empresa. En segundo lugar, las múltiples dinámicas internas de la “academia”, en tanto agente que poseen diferentes disciplinas, campos de conocimiento, trayectorias, etc., permitieron la proliferación de preguntas sobre la producción del conocimiento: qué es, cómo se realiza y quiénes intervienen en aquellas actividades que atañen a la tercera misión, ofreciendo múltiples formas y modelos para su estudio, implementación y evaluación de resultados.

Por ende, si la transferencia y vinculación se vuelven explícitamente reclamadas a los académicos, debieran también reconocerse modalidades de estas dinámicas por fuera de aquellas que sólo incumben a la transferencia tecnológica o los vínculos universidad-empresa. Sobre esta segunda cuestión haremos hincapié en las siguientes secciones del trabajo, intentando discutir algunos de los supuestos sobre los que se basa la noción de transferencia de conocimiento e identificando una selección de enfoques y marcos teóricos, que, introducen algunos de los múltiples sentidos posibles de estas dinámicas, por fuera del modelo clásico transferencia tecnológica, propia del marco conceptual del modelo lineal de innovación y estrechamente emparentado con el desarrollo de tecnologías con fines mercantiles.

Como ya se ha afirmado en trabajos anteriores (Naidorf y Vasen, 2014; Naidorf, Vasen y Alonso, 2015; Naidorf, 2016; Alonso, 2017; Naidorf, Vasen y Alonso, 2019), los PDTS son proyectos de investigación orientada que buscan promover el desarrollo de tecnologías asociadas a la resolución de una problemática social específica o al aprovechamiento de una oportunidad estratégica del mercado generando un contacto más estrecho con el potencial usuario de ese conocimiento. Su surgimiento data de las comisiones convocadas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2011 y 2012 que procuraron revisar los parámetros de evaluación de la tarea científica⁵ y se enlazan con las políticas desplegadas desde comienzos de los 2000, centradas en el aumento de inversión y financiamiento de proyectos de variadas modalidades, así como una recomposición salarial y aumento en número de investigadores y becarios/as.

Sobre las actividades de transferencia. ¿Qué entendemos por conocimiento y qué significa transferirlo?

Asumimos, como hemos dicho, que el principal “*outcome*” (sin reparar en el soporte material en el que exista) de las actividades de la universidad es conocimiento. No nos interesa aquí adentrarnos en la discusión respecto del conocimiento científico, su validez o criterios de verdad (ni criterios inherentes relacionados a las dinámicas de la propia de comunidad científica, sus *habitus*, relaciones de poder, prestigio, etc.) sino en identificar algunas conceptualizaciones respecto de conocimiento en tanto componente de un proceso interactivo con destino de apropiación para con un agente social (individual o colectivo). De este modo, nos interesa problematizar y complejizar la concepción del conocimiento en su dimensión científico-epistemológica, incorporando otros agentes por fuera del campo de circulación y validación estrictamente académico.

Las concepciones de conocimiento y la investigación sobre la transferencia y el uso del conocimiento abarcan una amplia gama de fenómenos cuando se refieren a “conocimiento”. La Real Academia Española lo como “Noción, saber o noticia elemental de algo”; “información” y/o “conjunto de verdades o hechos acumulados en el transcurso del tiempo”. Para aquellos que estudiamos y escribimos sobre el conocimiento, su producción, transferencia y utilización, existe una gran diferencia entre “el saber sobre algo”; “la información” y un “conjunto de verdades”. Zaltman (1982), por ejemplo, diferencia el conocimiento de los datos y la información. Los datos pueden incluir estadísticas sobre violencia escolar, pero la información se refiere al significado dado o inferido de las estadísticas (por ejemplo, que la incidencia de casos está en aumento). Si la información (en tanto significado) se reconoce como validada, es conocimiento. Por lo tanto, para Zaltman -entre otros-, el conocimiento es -toda vez- una construcción social de la realidad o más específicamente, siempre

socialmente construido (Zaltman, 1982; Kuhn, 2012; Latour, 1986). De manera similar, Churchman (citado en Machlup, 1980) considera que la información son datos sin procesar y el conocimiento como datos interpretados. Esta distinción entre información y conocimiento tiene implicancias importantes para interpretar los resultados de la investigación sobre transferencia y utilización de conocimiento. Desde la perspectiva de la economía, Machlup (1980) centró su estudio del conocimiento y la producción de conocimiento en “cualquier cosa que alguien conozca” (Machlup, 1980: 7), considerando que la producción de conocimiento es “cualquier actividad por la cual alguien aprende de algo que él o ella no ha conocido antes “ (Machlup, 1980: 7-8).

Por su parte Rogers (1962) describió las características de las “invenciones”⁶ que determinan su aceptabilidad, apropiación y utilización. Estas son su ventaja relativa, compatibilidad con valores y experiencia existentes, complejidad de uso, divisibilidad y comunicabilidad. Estos descriptores se pueden aplicar al conocimiento de la investigación con igual validez. Al revisar la literatura, cada vez mayor en este campo, es difícil encontrar un tratamiento más completo y reflexivo de los conceptos involucrados que el proporcionado por Havelock (Havelock, 1969). Al desarrollar un modelo del sistema social de transferencia de conocimiento, Havelock consideró el rango de fenómenos que podrían ser etiquetados como “conocimiento”. Su marco incluía tres “tipos de mensajes”: (a) conocimiento científico básico (teoría, datos y métodos de la ciencia, especialmente ciencias sociales), (b) investigación y desarrollo aplicados (ese conocimiento basado en el método científico y producido por personas con capacitación científica, orientada a la práctica, pero no del todo lista para el uso sin restricciones, y (c) práctica del conocimiento (el conocimiento más reciente y disponible en un campo de práctica particular, por ejemplo, un producto educativo completamente desarrollado). El conocimiento tiene características intrínsecas (estado científico, carga de valor, divisibilidad, complejidad y comunicabilidad) y características extrínsecas: compatibilidad con el sistema del receptor y ventaja relativa (costos y recompensas de implementación). Louis (1981) diferencia los tipos de conocimiento a lo largo de dos dimensiones: la base a partir de la cual se genera el conocimiento y su fuente en relación con el usuario. Hay tres bases de conocimiento: (a) conocimiento basado en la investigación generado a través del estudio científico; (b) creación de conocimientos basados en la experiencia de aquellos que realmente se dedican a la práctica; y (c) conocimiento común. La última categoría no es descripta y analizada por Louis porque su creación y transferencia son difíciles, sino imposibles, de manipular y observar (Louis, 1981).

Las características del conocimiento estudiado por Knorr-Cetina (1977) varían a lo largo de tres dimensiones: (a) el lugar de definición del problema (si el científico o la agencia de financiamiento definieron los datos que se proporcionarán), (b) la objetividad de los datos, y (c) grado de sofisticación metodológica de la investigación. Dunn (1983) también proporcionó una conceptualización del conocimiento, no en

términos de una definición filosófica, sino en términos de características o dimensiones del conocimiento. Sus “variables” de conocimiento incluyen (a) adscripción (quien lo designa como conocimiento), (b) fuente (donde se originó), (c) objeto (económico vs. ambiental, por ejemplo), (d) beneficios esperados (práctico vs. intelectual), (e) propósito (control vs. comprensión), y (f) justificación (los tipos de supuestos que justifican que se considere como conocimiento, por ejemplo, empírico, ético, autoritario). Short (1973), por su parte, sugirió que es el papel del productor de conocimiento el que resulta más relevante, de modo que el autor distingue cuatro roles posibles en el proceso de producción de conocimiento: el investigador, el integrador, el desarrollador y el vinculador de conocimiento. Cada uno funciona en un rol particular y produce tipos de conocimiento en algún sentido diferentes que pueden cumplir una función diferencial en el uso final.

Para nuestro caso, la particularidad de los PDTS ha sido el intento por generar conocimiento original a partir de la explicitación de un uso concreto de los resultados esperados; para lograr esto, las actividades desarrolladas en las universidades, centros de investigación y organismos de ciencia y tecnología deben satisfacer cuatro criterios para calificar como PDTS: novedad u originalidad local, relevancia, pertinencia y demanda. Asimismo, en la propia constitución de los proyectos debe aparecer de manera explícita la participación de una entidad demandante, adoptante y promotora. Como entidad demandante se refiere a alguna entidad administrativa del gobierno nacional, provincial o municipal constituida como demandante externo de las tecnologías desarrolladas mientras que las entidades adoptantes debían ser capaces de adoptar el resultado desarrollado; se entiende por entidad promotora a la institución de propósito general constituida como demandante interno de las tecnologías desarrolladas (DOCUMENTO II, 2013).⁷

En los siguientes apartados, trabajaremos sobre las particularidades que resignificaron estos proyectos orientados: la incorporación de actores involucrados en la evaluación en relación a la formulación de agendas asociadas a demandas específicas de la sociedad.

Sobre los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)

Los PDTS conformaron una herramienta original que puso el énfasis en el rol de la sociedad en el proceso mismo de producción de conocimiento y buscaron intervenir en la revisión de problemáticas sociales concretas. Como novedad, supuso la inclusión de la figura del demandante, quien firma un preacuerdo de compromiso en la participación en el proceso de diseño, implementación y adopción de los resultados del proyecto (Naidorf, Vasen, Alonso y Cuschnir, 2020).

En las dos primeras etapas de investigación, hemos llevado a cabo entrevistas a directores/as de proyectos, evaluadores, funcionarios/as y miembros de la comisión

de revisión de los criterios de evaluación de la tarea científica que dio origen a los PDTs. En la segunda etapa hemos indagado en torno a las actas de las reuniones llevadas a cabo en 2011 y 2012 en las que distintos actores del complejo científico tecnológico (Oteiza, Azpiazu, 1999) expresan la necesidad de un cambio en el perfil de los investigadores (8)

Como conclusiones preliminares, evidenciamos que estos proyectos demostraron una tibia aceptación de la comunidad científica hacia un estado que postuló temas de investigación articulados por demandas por pertinencia y relevancia socio-productiva como ejes de políticas públicas de ciencia y tecnología (Naidorf, Vasen, Alonso, 2015). Sumado a esto, pudimos visualizar que los PDTs introdujeron métodos de evaluación que los distinguen de otros proyectos de investigación orientada existentes ya que permiten valorar las formas de conocimiento más aplicadas, incluso cuando sus logros no se adecúan a las pautas tradicionales de evaluación bibliométrica vigentes en el sistema de ciencia y tecnología (Bianco et al, 2014; Vasen y Vilchis, 2017; Rikap y Naidorf, 2020). En función del análisis, cabe aclarar que estos lineamientos decayeron desde el año 2016 con el cambio de gobierno y limitaron sus alcances.

Como hipótesis central, entonces, entendemos a los PDTs como un intento -discontinuado y con limitaciones- de poner en discusión ciertas prácticas sociales de la producción del conocimiento científico consolidadas en el campo académico. Como se ha establecido en trabajos recientes del equipo, teniendo en cuenta las inercias en las culturas académicas institucionales, se pudo evidenciar “un desplazamiento del foco de la iniciativa: de la intención original de modificar las pautas de evaluación a la orientación del financiamiento a temas de relevancia tecnológica y social” (Naidorf, et al, 2020, p. 163).

Ahora bien, si analizamos a los PDTs en términos de movilización del conocimiento y sus tiempos (Naidorf y Alonso, 2018), tanto las agendas (antes) como las formas evaluativas (durante) constituyen dimensiones que permiten analizar el alcance de las herramientas de políticas científicas en materia de ruptura (o no) con los modelos de producción de conocimiento vigente. Movilizar el conocimiento implica entender qué factores inciden en este proceso y cómo (y cuánto) una política científica abona a este objetivo. En cuanto a las agendas, nos referimos a los análisis sobre las prioridades que establecen las políticas públicas de los organismos nacionales y supranacionales –internacionales o regionales-, las influencias que los organismos de financiamiento público y privados ejercen sobre la elección de temas de investigación por parte de investigadores individuales, equipos de investigación, institutos o centros de investigación, etc. Asimismo, la definición de temas estratégicos, orientaciones y recomendaciones son objeto de estudio de esta dimensión de la movilización del conocimiento. Con respecto a la evaluación, se analiza el perfil de investigador o investigadora que se promueve, la influencia en los modos de formación de los

investigadores formados y las señales que emiten los sistemas de evaluación en tanto orientadora de actividad científica (Naidorf, y Alonso, 2018).

El trabajo recupera un eje que los PDTS evidenciaron: la relación que se puede establecer entre las agendas de investigación y la evaluación académica haciendo énfasis en el debate sobre la selección y orientación de contenido y/o temas de investigación en la dinámica de la producción del conocimiento científico. Como hipótesis inicial, sostenemos que los PDTS permitieron re-pensar contenidos de trabajo e investigación científica orientada a partir de los actores involucrados en la evaluación que no provenían, solamente, del mundo académico; de esta forma, se visualiza un factor disruptivo: la relevancia y pertinencia de los temas podría estar demarcada por un sector extra-académico.

Los actores extra-académicos como parte del proceso de investigación: su inclusión en la evaluación.

Si asumimos que el conocimiento científico se construye a partir del encuentro entre diversos actores vinculados con la producción, la difusión y la puesta en circulación de dicho conocimiento, las preguntas que orientan la investigación deberían incluir los interrogantes en torno a quién toma las decisiones durante el proceso; una de esas dimensiones que permite abordar este eje se constituye a partir de las diferentes instancias de evaluación a las que se someten los proyectos de diferentes tipo para ser incluidos dentro el sistema académico-científico.

Actualmente, la evaluación académica es uno de los puntos centrales y controversiales del sistema científico (Bianco et al., 2014, Rikap y Naidorf 2020) que surge como tema-problema en vinculación con una preocupación por reorientar la investigación en base a criterios de impacto social. A grandes rasgos, los criterios utilizados para la evaluación de los proyectos de investigación y del personal que realiza tareas científico-tecnológicas son los heredados de la investigación tradicional que se remonta al paradigma lineal de la producción del conocimiento, un sistema establecido en torno a 1950 que, entre otras cuestiones, sostiene la toma de decisiones establecidas por los pares a la hora de evaluar y legitimar producciones científicas (Invernizzi y Davyt, 2019; Rikap y Naidorf, 2020). El tipo de contrato entre científicos y sociedad que se erigió supone un grado de autonomía y autorregulación por parte de los científicos de su propia práctica que se igualó a garantía de calidad (Alonso, 2019); de esta forma, este modelo enfatiza calidad académica (anteponiéndolo al criterio de pertinencia social), en la originalidad (por sobre la aplicabilidad) y en la consideración de la producción bibliométrica (Martínez-Porta, 2014), en detrimento de una valoración a los resultados que no refieren a la producción reflejada solamente en papers; actualmente, los llamados indicadores cuantitativos pasaron a tener un peso fundamental exponiendo un “universo cerrado” de evaluación que tampoco

contempla la diversidad en los modelos de investigación que surgen en distintos campos disciplinarios y que interactúan con otros actores de la sociedad a quienes, se supone, se dirige el conocimiento. Ya hacia 1990 y entrados los 2000, diversos trabajos teóricos, manifiestos y documentos de divulgación (Etzkowitz, 1990; Ziman, 1994; Gibbons et al, 1994, Sarewitz, 2006, entre otros)⁹ han puesto en discusión este modelo y señalan el posible surgimiento de un nuevo paradigma científico que tienda a considerar demandas por resultados de utilidad social y económica, es decir, que retomen la importancia de un nuevo contrato entre ciencia y sociedad.

Siguiendo esta premisa, el papel de la evaluación de la investigación es fundamental ya que sus cambios en los parámetros son señales marcan efectos a futuro a la hora de definir un tema específico de investigación, como un paso obligado en el proceso de producción de conocimiento. En este nuevo contexto es válido preguntarse, entonces, cómo investigar sobre temas establecidos por demandas o problemáticas de la sociedad si éstos no son valorados por las instituciones que evalúan su desempeño; y, por ende, si es posible ampliar la evaluación de la investigación más allá de la comunidad científica y sumar a aquellos a quienes, efectivamente se dirige el conocimiento: involucrando a los potenciales usuarios de la ciencia (Alonso, 2019; Ivernizzi y Davyt, 2019).

Para el caso de los PDTs, se trató de aunar esfuerzos por integrar mecanismos de evaluación para actividades cuyos resultados no se ciñan a la publicación de papers y sostener las prioridades que no han sido consideradas con “peso” en las evaluaciones centradas en la tradición bibliométrica (Alonso, 2019). De esta manera, se comprende cómo el clima de época y la decisión en materia de política científica postula un cambio en la forma de entender el proceso de generación de conocimientos que van de la mano con los debates señalados en el campo CTS.

Para atender a ello, se seleccionaron cuatro (4) criterios de acreditación que debían cumplir los proyectos presentados y que serían evaluados, en una primera instancia, por miembros de los propios organismos de procedencia (universidades, Conicet, etc.); y luego, serían acreditados por una comisión de cada área de estudio propuesta por el MINCYT para su posterior incorporación al Banco nacional de Proyectos del Ministerio. En el caso particular de las Universidades, se estipuló que la selección debía realizarse mediante comisiones ad hoc designadas para cada proyecto por la universidad o conjunto de universidades que lo propongan, compuesta por pares y no pares, de forma de garantizar la pertinencia social del proyecto: “Se propone que en dichas comisiones participen: a) evaluadores de la disciplina o disciplinas correspondientes; b) evaluadores idóneos en la temática específica que aborda el proyecto; c) evaluadores externos provenientes de un Banco Nacional de Evaluadores de los PDTs; y d) representantes de los demandantes y/o adoptantes” (DOCUMENTO I)¹⁰ Finalmente, los criterios se estipularon de la siguiente manera:

novedad u originalidad local del conocimiento, relevancia, pertinencia y demanda (en la siguiente sección nos detendremos en ellos).

Los últimos representantes mencionados en la evaluación (adoptantes/demandantes) constituyen la importancia de este apartado ya que permiten postular una novedad en el proceso de evaluación que retoma la importancia de la mirada de actores extra-académicos a la hora de evaluar proyectos por relevancia económica/social de los resultados. Sentadas estas bases para comenzar a modificar las formas evaluativas, se promovió no penalizar la participación en estos proyectos aplicados que pudieran generar una merma de la cuantía de publicaciones.

A modo de resumen, los PDTs procuraron desarmar un modelo evaluativo hegemónico predominante proponiendo formas alternativas tanto de la evaluación de los proyectos como en su carácter de experiencias de ciencia aplicada. La intención perseguía una ponderación del modo de producción de conocimiento (investigación) y de sus resultados mediante indicadores más allá de los *papers* publicados y a partir de informes elaborados por los potenciales usuarios que firmaron un compromiso al inicio del proyecto. La importancia de incluir a actores externos en el diseño, implementación y evaluación de proyectos es una preocupación de larga data (Llomovatte, Naidorf y Pereira, 2007) y es por esto que la figura del actor externo o demandante/adoptante es central; la existencia de un agente demandante, de un agente adoptante y de un agente promotor y financiador que manifiestan explícitamente interés en los resultados posibles del proyecto constituye una verdadera novedad.

Asimismo, esta participación de actores extraacadémicos conforma un universo de voces e ideas que se suponen involucradas directamente en los resultados de ese bien. Lo que procuramos señalar es la importancia que se otorgó, desde su definición, al rol de los actores extraacadémicos como partícipes necesarios de un proceso de construcción de un proyecto de investigación orientada del que se constituye como co-diseñador, miembro y evaluador (Nápoli y Naidorf, 2020).

Cabe preguntarse si con esta propuesta existe (o no) una modificación a la hora de pensar en los contenidos de los proyectos presentados; como sostienen Invernizzi y Davyt (2019), si la evaluación se ha consolidado centrándose solamente en el desempeño cuantitativo de *papers* de los individuos e instituciones se podría visualizar un vaciamiento o detrimento de los contenidos; por ende, los PDTs, desde estas primeras declaraciones en sus documentos, instaron a discutir también las agendas de investigación frente a una clara necesidad política de re-orientar la ciencia hacia un nuevo contrato con la sociedad que redunde en beneficios para la misma.

Demanda, pertinencia y relevancia de la investigación

El grado de participación e incorporación de actores que se involucran directamente

en “demandar” un conocimiento y, al mismo tiempo, evaluar su cumplimiento resulta central bajo el nuevo paradigma de contrato entre ciencia y sociedad. Pero ¿qué entendemos por “demandar” conocimiento y qué implica que éste sea relevante?, ¿afecta esto, efectivamente, a las líneas o agendas de investigación?

Como señalamos en el apartado anterior, las formas de evaluación clásicas parecieran ser menos permeables a “incorporar” temas que provengan de demandas sociales ya que los/las investigadores/as deben ceñirse a aquellos temas o ejes que garantizarán sus promociones o permanencias en el sistema y que, siguiendo al Modelo Lineal de Innovación prescribe la centralidad de la investigación básica (Sarewitz, 2016); siguiendo a Ivernizzi y Davyt (2019) es un punto nodal a destacar la idea de que las agendas de investigación, y por ende, el contenido de la ciencia producida, está fuertemente determinada por los actores involucrados en la evaluación que son, finalmente, quienes “demandan” conocimiento científico. La aparición de “ideas innovadoras” de producción de conocimiento (los intentos de coproducción, por ejemplo), en general, no se ajustan a las reglas aceptadas por la comunidad científica que concentran líneas de investigación tradicionales; el camino suele finalizar con una evaluación negativa que penaliza no seguir las normas de la dinámica de producción de conocimiento y que sólo observa si los objetivos fueron cumplidos o alcanzaron los resultados “esperados”. Asimismo, esta traslación de objetivos tiende a reordenar las prácticas en la selección de temas de investigación hacia “zonas seguras” (*safe zones*) donde se valore intrínsecamente el proceso de investigación y los resultados hayan sido publicables o no se vean limitados por cláusulas de confidencialidad o tiempos extraacadémicos que afecten su medición estandarizada (Naidorf, *et al.*, 2020).

Actualmente, se destacan las recientes tendencias a seguir pensando las agendas en la producción de conocimiento científico en América Latina a través de la categoría de ciencia privatizada (Rikap y Naidorf, 2020), por ejemplo, ya que da cuenta de la preocupación actual sobre el contenido de la ciencia y su relación las formas evaluativas que señalamos anteriormente. Este concepto engloba las tendencias a copiar agendas y prioridades exógenas al contexto de creación del conocimiento y a las necesidades sociales sin redundar en réditos económico-sociales para las instituciones productoras de ese conocimiento ni tampoco para sus países de origen. Una de las maneras que señalan las autoras como posibles contribuciones a generar ganancias en países centrales tiene que ver la adaptación de “agendas de investigación nacionales o regionales a las prioridades de la agenda internacional de la disciplina –principalmente en el caso de las ciencias exactas, naturales, medicina, de la computación, entre otras- que responden cada vez más a las prioridades de la investigación privada y que se evidencian, entre otros indicadores, por medio de la co-publicación con empresas” (Rikap y Naidorf, 2020, p. 6). Como también señala Beigel (2016), los estudios sobre la dependencia académica o el llamado “capitalismo

científico” abordan la complejidad que existe en el interior de regiones lingüísticas, en la diversidad de instituciones y redes, en las desigualdades entre disciplinas, y en las formas de subordinación que se registran en diferentes escalas, marginadas de la “ciencia universal”.

Desde esta mirada, Fals Borda (2014) señalaba que la aplicación de conocimientos en un contexto diferente del que fueron producidos genera “copias textuales”, “constructos” o imitaciones desarraigadas que hay que revertir; mientras que Varsavsky (1969, 1972), expositor del campo de los estudios latinoamericanos de ciencia, tecnología y sociedad, hacía mención a la dependencia científico-tecnológica a través de las imposiciones mediante temáticas de la agenda de investigación como uno de los mecanismos más notorios.

En Argentina, si bien el rumbo de la actividad científica estuvo marcado por esta lógica disciplinar sostenida por la evaluación de pares (Vaccarezza, 2004; Albornoz, 1997) y, actualmente, está ligada a la evaluación cuantitativa mediante indicadores bibliométricos (Invernizzi y Davyt, 2019), se establecieron, paralelamente, propuestas para atender a estos nuevos modos de producción de conocimientos (Gibbons *et al*, 1997) que puedan dar respuestas a problemas concretos y complejos de la sociedad, promoviendo investigaciones destinadas a temas o problemáticas específicas o de interés social (Naidorf, Vasen y Alonso, 2019). En el origen de los PDTs surge la necesidad de contribuir al desarrollo social y al abordaje de los temas no sólo considerados relevantes por las agendas internacionales sino aquellos inspirados en nuestras necesidades como país semiperiférico (Hurtado, 2012). Es por esto que los PDTs se postularon cuatro (4) criterios que debían cumplirse a la hora de conformar el proyecto y marcan esta tendencia:

- Novedad u originalidad local en el conocimiento: incorpora innovaciones cognitivas sobre fenómenos y soluciones tecnológicas, en el contexto de las condiciones locales en que se desenvuelve el desarrollo tecnológico,
- Relevancia: califica a un proyecto de investigación y desarrollo (I+D) en función de los objetivos o fines a los que atiende y de los objetos a los cuales se aplica, referidos a políticas públicas u objetivos estratégicos, objetivos de políticas de sectores de la sociedad civil o a valores generalizados en la sociedad.
- Pertinencia: considera si la estrategia de investigación, la metodología propuesta por el PDTs, y su consistencia, son adecuadas para resolver el problema identificado en el contexto local de aplicación.
- Demanda: un PDTs atiende una necesidad, problema o propósito claramente identificable en el entorno social, económico, productivo, político, cultural, ambiental, etc. Es necesario un agente adoptante que manifieste explícitamente interés en los resultados del proyecto.¹¹

Estos criterios presuponen proyectos de investigación a partir de una demanda del entorno social que contribuya a la resolución de problemáticas puntuales, de ahí la mención al criterio de novedad local que postula un conocimiento situado que, al mismo tiempo, logre un hallazgo científico; este concepto de novedad puede implicar la reformulación de algún proyecto en tanto permita aplicarse a la resolución de una problemática concreta inconclusa.

El criterio de relevancia nos resulta de mayor interés ya que estipula directamente “objetivos estratégicos relacionados con política públicas o políticas de sectores de la sociedad civil o a valores generalizados en la sociedad”. Siguiendo los manifiestos que señalan un vuelco entre el contrato ciencia y sociedad, como el caso de *Saving Science* (2016) de Sarewitz, se estipula la orientación radical de agendas con fines políticos que implican la concreción de algún objetivo dispuesto por un sector específico de la sociedad. La resolución del criterio de relevancia está necesariamente en manos de las instituciones que presentan los PDTs al Banco de proyectos de acuerdo a las prioridades que expresan las mismas en cuanto a su relación con la sociedad. En este sentido, la relevancia para los PDTs está contextualmente situada y explícitamente definida para cada PDTs en tanto resulta de una atribución de los agentes que intervienen en la producción de conocimiento (Alonso, 2020); sumado a esto, la relevancia como categoría se vincula a un sentido que va más allá de la calidad académica ya que lo relevante para los nuevos actores involucrados no necesariamente es producir investigación de calidad para “contribuir a la humanidad” sino que también provenga de una demanda concreta. De esta forma, se visualiza que estos proyectos exponen una búsqueda de nuevos criterios para dar relevancia local a las agendas de investigación.

Con respecto al criterio de demanda, la novedad presentada implica el reconocimiento de “un otro” en proceso de producción de conocimiento no solamente empresas, como se puede establecer en proyectos de investigación orientada existentes, sino también otro tipo de organizaciones de la sociedad civil e incluso, dependencias del Estado (constituyendo los casos más notorios para las ciencias sociales y humanas). En otras palabras, se intentó ponderar esa “otra porción” del conocimiento producido que no es tenida en cuenta en los casilleros evaluativos de la “carrera tradicional de investigación” aun así proviniendo de las universidades y centros de investigación de prestigio; estos proyectos presuponen desarrollar nuevas reglas y formas de producción del conocimiento científico conjugando un aporte a la resolución de problemas, necesidades o demandas identificables en la sociedad y/o expresadas por los agentes sociales en la esfera de la política, el mercado, el territorio, la cultura, etc. De hecho, en la propia definición enmarcada en el DOCUMENTO II, se señala que un PDTs:

“tiene por objetivo la resolución de problemas o necesidades de carácter

práctico; esto es, problemas y necesidades no justificados en la sola curiosidad científica, el avance del conocimiento disciplinar o la solución de incógnitas teóricas, sino problemas o necesidades enmarcados en la sociedad, la política, la economía o el mercado”.

El criterio de relevancia, más que cualquier otro, está relacionado con los objetivos de la política pública, el sentido de urgencia o necesidad de la problemática a resolver mediante el conocimiento aplicado o el impacto esperado de los resultados de la innovación tecnológica. En efecto, la relevancia es un concepto estrictamente político (en sentido amplio) y, por lo tanto, no califica a características intrínsecas de los proyectos de investigación sino a los objetivos o fines a los que tiende y a los objetos a los cuales se aplican. Una referencia directa a la relevancia es la adecuación de los objetivos del proyecto a las políticas públicas o a los objetivos estratégicos tanto de la política de ciencia y tecnología (nacional, provincial o municipal) como de políticas de otros sectores que inciden en la producción de conocimientos (políticas de salud, industrial, agropecuaria, de vivienda, etcétera). Tal como hemos reconocido luego de haber indagado y propuesto definiciones diversas sobre los criterios de pertinencia y relevancia los documentos que dan origen a los PDTs son los primeros en los que se diferencian de forma explícita desde un documento oficial (Naidorf, Vasen, Alonso, 2016).

Pero también la relevancia puede referir a puntos de vista diferentes a los de la política pública y vincularse a objetivos de política de sectores de la sociedad civil o a valores más o menos generalizados en la sociedad. Esto puede generar contradicciones entre diferentes orientaciones que se desenvuelven en ella y que se pueden manifestar en los objetivos de los proyectos.

La resolución del criterio de relevancia está necesariamente en manos de las instituciones que presentan los PDTs al Banco de proyectos de acuerdo a las prioridades que expresan las mismas en cuanto a su relación con la sociedad. En este sentido, la relevancia para los PDTs, reconocida como un concepto estrictamente político, representa un corrimiento del ideal de relevancia de la investigación, acrítica y multívoca, sobre la que se construyen discursos para legitimar prácticas de investigación. La relevancia, está, en el marco de los PDTs, contextualmente situada y explícitamente definida para cada PDT en tanto resulta de una atribución de los agentes que intervienen en la producción de conocimiento.

Una condición clave de los PDTs es la existencia de un agente demandante, un agente adoptante y un agente financiador del proyecto. En todas las áreas de conocimiento, la existencia de demanda constituye evidencia de que los resultados del proyecto interesan a la sociedad, representada en un actor institucionalizado, y no solamente a la comunidad de investigación desde un punto de vista del interés disciplinar.

El concepto de demanda sugiere la acción de requerir un aporte o bien determinado a los organismos de ciencia y tecnología y universidades sea a sus autoridades, estructuras burocráticas o a través de sus investigadores. Si bien la noción de demanda no es para nada nueva en el marco de las PCTI, significan un intento sostenido por incorporar actores en el proceso de organización de agendas de investigación. En este sentido, incluso cuando otros instrumentos de política de C.y T. ya contaran con alguna definición respecto de la demanda de conocimiento, estos estaban mayormente orientados al plano productivo y vinculados a empresas. En el caso PDTs, se reconoce, también, como “un otro” en proceso de producción de conocimiento no solamente empresas sino también otro tipo de organizaciones de la sociedad civil e incluso, como se dijo antes, dependencias del Estado (en todos sus niveles).

En este sentido, representan también un impulso por definir y dar significado preciso a la inclusión (y modalidad) de actores externos al proceso de producción de conocimiento.

Nos preguntamos, finalmente, por los términos de relevancia, pertinencia y demanda en relación a la noción de agenda orientada si es que podemos pensar que los PDTs, habiendo sentado estos criterios que pretenden “romper” con los moldes del quehacer científico, permiten postular temas orientados a problemáticas tecnológicas y sociales.

¿Cómo entendemos el concepto de agenda orientada bajo criterios de relevancia, pertinencia y demanda local tecnológica y social como marcan estos proyectos? Intentaremos esbozar una respuesta en el siguiente apartado.

¿Orientación de la investigación para quién?

Como intentamos señalar en los apartados anteriores, la definición de los temas de investigación siempre supera la mera curiosidad y es influenciada por múltiples factores que inciden en ella: la relevancia social de un tema, la medición del impacto de una determinada acción humana o una política pública, el financiamiento público o privado que pueda obtenerse, la búsqueda de comprensión de aspectos particulares de la realidad presente o de la historia y también su orientación hacia la transformación de aquello que se estudia (Naidorf y Alonso, 2018).

Si nos centramos en la experiencia de América Latina, los valores sociales que se ponderan como relevantes han sido históricamente atendidos desde la Universidad en nuestro país y en Latinoamérica; las trayectorias de vocación social de las universidades latinoamericanas que se reconocen en la tradición de la Reforma de Córdoba de 1918 han conformado un campo de resistencia frente a un supuesto rol pasivo de la producción del conocimiento hacia sus entornos elaborando diferentes

respuestas en los años '60 y 70, respectivamente¹². Asimismo, existen numerosos trabajos que señalan la importancia de colaborar a que el “radar académico” de los investigadores que detecta problemas que estos están interesados en abordar y capture señales que vienen de la exclusión social. Las agendas de investigación resultantes serán así más ricas y la integración de la Universidad en la sociedad será más fuerte” (Alzugaray, Medero, Sutz, 2011).

Cabe destacar que en los años '80 se crearon leyes de innovación y una batería discursiva que procuró buscar en la empresa un aliado con el que paliar la desfinanciación pública en ciencia recrudescida en los '90 de la mano de las políticas neoliberales que imperaron en el continente con el -supuesto- objetivo de ampliar las vinculaciones del mundo académico (Rikap y Naidorf, 2020); sin embargo, los resultados expresan escasas ventajas y desarrollos para esa porción de la sociedad excluida del sistema que se suponía subsanar.

Respecto a las definiciones más puntuales en torno a la investigación orientada destacamos la clásica distinción que ha realizado Michael Gibbons entre las modalidades de producción del conocimiento que denominó 1 y 2. La Modalidad 1 basada en las disciplinas, la especialización científica y una Modalidad 2: investigación en el marco del contexto de aplicación, la transdisciplina, la orientación a la resolución de problemas y a la comprensión de “sistemas complejos”, entre los que Gibbons incluye al mundo empresarial e industrial. Esta nueva modalidad implica una nueva división internacional del trabajo del conocimiento: para los países en vías de desarrollo es vital que la agenda investigativa quede definida desde los problemas y no desde la abstracta agenda de las disciplinas.

Esta temática también ha sido expuesta frente al rol de las universidades en el desarrollo local, regional o nacional, a partir de dos grandes perspectivas (Gal & Zsibók, 2011): el enfoque de la triple hélice y la perspectiva del compromiso regional de las universidades (regional engagement). El modelo de la triple hélice elaborado por Etzkowitz y Leydesdorff (1997) realiza una aproximación institucional al estudio de los modos de aplicación de conocimientos, dando cuenta de las relaciones recursivas entre universidades, Gobiernos y sector productivo. Para estos autores, el mundo académico ocupa un lugar esencial en el desarrollo tecnológico y regional, lo que influye en su transformación en una institución más interdependiente con el entorno, en la cual adquieren mayor importancia los distintos actores y modalidades de intermediación (instituciones mediadoras y actividades de transferencia). Para los trabajos encuadrados dentro de la perspectiva del compromiso regional (Goddard & Chatterton, 2003; Arbo & Benneworth, 2007), el llamado “tercer rol” de las universidades excede ampliamente la producción de conocimiento, para su aplicación en procesos innovadores de la trama productiva, e incluye la producción curricular y procedimientos de enseñanza orientados a las necesidades del entorno, el

involucramiento en la generación de programas y planes requeridos por los Gobiernos y empresas de la región.

A partir de estas ideas, el concepto de relevancia para pensar la investigación orientada, como marcamos en el apartado anterior, no puede reducirse solamente a partir de su vinculación y respuesta de demandas a un sector empresarial con fines meramente económicos/mercantiles. La evidencia demuestra que los académicos incentivados a trabajar en temas que puedan ser relevantes para aquellos con capacidad de financiar la investigación sólo permitieron la posibilidad de obtener ganancias personales. Sumado a esto, y en contraposición a este sentido mercantil, desde algunos sectores de la academia se responde con una concepción anticomercial, que reivindica los fines culturales e intelectuales de la investigación académica y recela de la determinación externa de agendas de investigación (Vasen, 2011). Por ende, en este contexto, se torna mucho más complejo definir la idea de investigación orientada.

En el caso de los PDTs vuelve la pregunta que redundó en respuestas y resultados negativos en los años '90: ¿hacia quién/es orientamos la investigación? Como se señala en el DOCUMENTO II, un PDTs “está orientado a la resolución de un problema o al aprovechamiento de una oportunidad –sea ésta una tecnología, un marco normativo, un programa de intervención en la sociedad, una prospectiva o una evaluación de procesos y productos”. Si los conceptos de relevancia y demanda permitieron ahondar en un compromiso y/o revisión de los mismos conceptos de creación/aplicación de conocimiento científico hacia los entornos, la orientación debería estar ligada hacia ellos y hacia los elementos que los componen, que no pueden reducirse a prioridades de empresas u organismos que responden a intereses de los sectores concentrados de poder. Muchos de los actores extra-académicos que participan en los PDTs y establecen vinculaciones de aplicación social y/o de fortalecimiento al sistema productivo abren otro campo y otro debate frente al propio concepto de agendas orientadas; las nociones de relevancia, pertinencia y demanda se enriquecen con visiones y opiniones que provienen de esos “otros” sectores de la sociedad.

En el documento, de hecho, se evidencia una elección de palabras que deja abierto al debate sobre posibles vinculaciones y resultados que pueden no favorecer siempre de la misma manera las demandas sociales y productivas. Cabe mencionar que los PDTs introducen la problemática para el campo de las ciencias sociales y humanas y sobre cómo profundizar en la orientación y significación de los objetivos de la política. El Consejo de Decanos y Decanas de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC) enunció, en su momento, “que “el ‘desarrollo tecnológico’ y el ‘desarrollo social’ son dimensiones relacionadas, pero sumamente diferentes, en la medida en que puede haber y ha habido contextos de desarrollo tecnológico

sin efectos positivos en el desarrollo social. En ese sentido, la incidencia específica en el proceso de desarrollo social debe ser establecida de manera distintiva” (CODESOC, 2013). En línea con lo anterior, la declaración sostiene que es necesaria una jerarquización de la investigación según la cual consolidar criterios, si lo que se busca es la promoción de ciertos proyectos, según sean investigaciones aplicadas, transferencias, extensiones, investigaciones orientadas al uso o difusión pública de investigación científica (Naidorf *et al.*, 2020).

Por esto mismo, y volviendo al eje de la selección de temas de investigación en relación a todo el proceso investigativo -no como un tema aislado-, como señalan Rikap y Naidorf (2020), la contribución a la respuesta a los grandes problemas nacionales y de la región que de una u otra manera se relacionan con los temas de investigación deberían fomentarse como áreas de vacancia.

En el caso de los PDTs, entendemos que la respuesta fue la de una mayor burocratización a la hora de modificar ciertas formas evaluativas predominantes sin lograr una incidencia que impacte en el proceso de orientación hacia temas de relevancia social ni en las consecuencias que podrían modificar el perfil de investigador/a en el complejo académico. Sin embargo, el debate iniciado, las reuniones y opiniones intercambiadas, los documentos alcanzados permiten afirmar que los PDTs propusieron desandar cuestiones que, muchas veces, parecen inamovibles. Sin duda, este proceso constituye una tarea e intento destacable y permite seguir re-pensando las formas de hacer ciencia en Argentina y América Latina.

Reflexiones finales

La concepción instaurada de que los investigadores trabajan en un marco de libertad académica se complejiza si se analiza la forma de evaluar que opera sobre sus decisiones. De esta forma, la relación que pretendemos enlazar expone el problema al no modificar esta cultura evaluativa ya que no permite orientar los proyectos hacia la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a nuestras sociedades de América latina. A nivel más general, podemos afirmar que se deja de lado la pregunta acerca de para quién se produce conocimiento y, por ende, se aleja su participación, en diferentes instancias.

Para el caso propuesto, hallamos que los PDTs resultaron ser una herramienta original que puso el énfasis en la inclusión de la sociedad en el corazón mismo del proceso investigativo y buscaron hallar respuestas en la investigación científica para dar respuestas a problemáticas sociales concretas (Naidorf, Vasen, Alonso y Cuschnir, 2020).

En efecto, las definiciones de uso que proponen los PDTs, en tanto instrumento de política científica, apuntan a promover espacios de interacción entre científicos y

usuarios, ofreciendo mecanismos de evaluación diferenciada a los investigadores para tal fin y esto es, para todos los casos de política científica, un ejercicio de delegación, en cuyo seno se ubican las asimetrías de información entre quienes señalan un marco de acción y los agentes que se los apropian, rechazan o resignifican, lo que, en efecto, se observa en el bajo grado de participación de los investigadores en el instrumento y la incluso menor participación en su dimensión más innovadora: la evaluación diferenciada.

En este sentido, la definición de uso social del conocimiento, en este nivel de análisis como lo he desplegado, resulta de la capacidad de vinculación efectiva entre un conocimiento científico y su usuario final, mediado por una demanda específica definida como relevante en los términos definidos en los Documentos I y II que resulte en la apropiación de ese conocimiento por parte del usuario. Asimismo, la participación de éste en el diseño, desarrollo y evaluación del PDTs resulta una novedad a continuar indagando.

En este nivel, los agentes políticos a cargo de la gobernanza de estas actividades ponen a disposición recursos materiales, como el financiamiento específico de proyectos y simbólicos, asociados a la gestión de una evaluación diferenciada que, se suponía, sería capaz de impulsar el desarrollo de proyectos que se incorporen al BNPDTs.

Los PDTs introducen una nueva modalidad que buscó, en algún sentido, empujar al investigador a incorporar al destinatario de su producción en el proceso de producción de conocimiento, asumiendo que producto de esta relación resultaría un mayor uso del conocimiento producido.¹³ En la propuesta del primer diseño de los PDTs, ésta se orientó principalmente a académicos con perfiles “mixtos”, que procuran “mantenerse” en el sistema y no ser penalizados si hacen investigación orientada que no resulte en los *outputs* tradicionales que el sistema evalúa favorablemente.

Por su parte, la figura del actor externo fue ampliándose progresivamente por iniciativa de las universidades. Tal es así que fueron las universidades las que propusieron que en lugar de denominarse Proyectos de Desarrollo Tecnológico también se agregaría la categoría “social” para no asociarlo solo a vinculación Universidad-Empresa.

Notas

(1) Becario Doctoral F.F.y L.-UBA (CONICET), Mg. en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ), Licenciado en Sociología (FSOC-UBA). Docente de la carrera de Sociología (FSOC-UBA). E-mail: mauroralonso@gmail.com

(2) Lic. en Letras (FFyL). Becaria Doctoral (CONICET-UBA). Docente FFyL-UBA. E-mail: marar.napoli@gmail.com

(3) Nos referimos a la transformación Humboldtiana. Véase (Etzkowitz, 1990)

(4) Quizás esto se observe de forma menos evidente para el caso de la Universidad Latinoamericana.

(5) Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico: Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico.

(6) Se refiere a invenciones mayormente vinculadas a innovaciones o productos tecnológicos.

(7) Entidad financiadora: en el contexto del presente documento, se entiende por entidad financiadora a cada una de las entidades que contribuyen al financiamiento de los PDTs. Se incluyen entidades tales como: organismos gubernamentales de ciencia y tecnología nacionales o provinciales; universidades e institutos universitarios de gestión pública o privada; empresas públicas o privadas; entidades administrativas de gobierno nacionales, provinciales o municipales; entidades sin fines de lucro; hospitales públicos o privados; instituciones educativas no universitarias; y organismos multilaterales.

Entidad adoptante: en el contexto del presente documento, se entiende por entidad adoptante al beneficiario o usuario en capacidad de aplicar los resultados desarrollados en el marco de los PDTs. Se incluyen entidades tales como las mencionadas en el punto j. Las instituciones de propósito general, como el CONICET, la CIC o universidades e institutos universitarios de gestión pública o privada, deberán contar con un aval fehaciente de una entidad pública o privada independiente respecto de la posible adopción de los resultados para su aplicación en el ámbito productivo y/o social.

Entidad demandante: en el contexto del presente documento, se entiende por entidad demandante a la entidad administrativa de gobierno nacional, provincial o municipal constituida como demandante externo de las tecnologías desarrolladas en el marco de los PDTs.

Entidad promotora: en el contexto del presente documento, se entiende por entidad promotora a la institución de propósito general constituida como demandante interno de las tecnologías desarrolladas en el marco de los PDTs. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento-ii-de-la-comision-asesora-del-mctip_0.pdf

(8) Véase: <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/031/0000031881.pdf>.

(9) Para ampliar las críticas a estos modelos se propone la lectura de la Tesis de Maestría de Mauro Alonso “Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica. Análisis de su implementación, alcances y limitaciones” (UNQ, 2020) y el artículo de Invernizzi y Davyt (2019) quienes realizan un recorrido por los diferentes manifiestos y documentos que expusieron estas críticas.

(10) <https://vinculacion.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/sites/2/Documento-I-Comision-Asesora-Evaluacion-del-Personal-CYT-version-13-09-121.pdf>

(11) Véase: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/banco-pdts/criterios-de-los-proyectos>

(12) Para ahondar sobre el concepto de transferencia consultar: Llomovate, Naidorf y Pereyra, 2009.

(13) Vale aclarar que junto con los PDTs el programa PROCODAS (Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales creado por Resolución Ministerial N° 609/2008) también se propuso incorporar al destinatario final como parte del proceso de producción de conocimiento. Acerca de los alcances del programa se puede consultar: Galante 2009 y Estébanez 2011

Referencias:

- ALBORNOZ, M. (1997). La política científica y tecnológica en América Latina frente al desafío del pensamiento único. *Redes*, 4(10), 95-115.
- ALBORNOZ, M., & GORDON, A. (2011). La política deficiencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009). *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*, 1-46.
- ALONSO, M (2018). Hacia una nueva definición de utilidad del conocimiento científico. Un primer análisis de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política pública en Ciencia y Tecnología en Argentina *Revista Trilogía. Ciencia, tecnología y Sociedad*; Lugar: Medellín; vol. 9 p. 79 – 97
- ARBO, P., & BENNEWORTH, P. (2007). Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review.
- AROCENA, RODRIGO Y JUDITH SUTZ (2000): La Universidad latinoamericana del futuro; Uduel, México.
- BACKER, T. E., LIBERMAN, R. P., & KUEHNEL, T. G. (1986). Dissemination and adoption of innovative psychosocial interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 111.
- BEIGEL, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, 62(5), 743-765.
- BENNEWORTH, P. (2014). Decoding university ideals by reading campuses. *The physical university*, 217-242.
- BEYER, J. M. (1997): "Research utilization bridging a cultural gap between communities", *Journal of Management Inquiry*, 6 (1)
- BIANCO, M., OLIVA, E., SUTZ, J., & TOMASINA, C. (2010) en el texto "Investigación orientada a la inclusión social: complejidades y desafíos para el contrato social de la ciencia en contextos de subdesarrollo". Buenos Aires, VIII ESOCITE.
- CASTRO MARTINEZ, E. VEGA JURADO; J. (2009) Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista iberoamericana deficiencia, tecnología y sociedad*, 4(12).
- DUNN, W. N. (1983). Measuring knowledge use. *Knowledge*, 5(1), 120-133.
- ESTÉBANEZ, M. E., & KORSUNSKY, L. (2003). Medición de actividades de vinculación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. *RICYT: El estado de la ciencia. Principales indicadores deficiencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos*, 83-92.
- ETZKOWITZ, H., & LEYDESDORFF, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.
- FISCHMAN, G. (2014). If the research is not used, does it exist. *Teachers college record*, 17570, 1-10.
- GIBBONS, MICHAEL ET AL. (1994). La nueva producción del conocimiento; Pomares, Barcelona, 1997.

- GLASER, E. M., GARRISON, K. N., & ABELSON, H. (1983). *Putting knowledge to use: facilitating the diffusion of knowledge and the implementation of planned change*. Jossey-Bass,
- GODDARD, J. B., & CHATTERTON, P. (2003). The response of universities to regional needs. *Economic Geography of Higher Education: Knowledge Infrastructure and Learning Region*.
- HAVELOCK, R. G. (1969). *Planning for innovation*. Office of Education. US Department of Health, Education and Welfare.
- HAYDEN, M. C., PETROVA, M. K., & WUTTI, D. (2018). Direct associations of the terminology of knowledge transfer—differences between the social sciences and humanities (SSH) and other scientific disciplines. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 22(3), 239-256.
- Invernizzi, N., & Davyt, A. (2019) Críticas recientes a la evaluación de la investigación: ¿Vino nuevo en odres viejos? *Redes*, vol 25, n.º 49, Bernal, pp. 233-252.
- KNORR CETINA, K. (1977). Producing and reproducing knowledge: Description or construction? *Social Science Information*, 16, 101-126.
- KOCHANEK, J. R., SCHOLZ, C., & GARCIA, A. J. (2015). Mapping the collaborative research process. *Education policy analysis archives*, 23, 121.
- KREIMER, P. Y ZUKERFELD, M. (2014). La explotación cognitiva: Tensiones emergentes en la producción y uso social de conocimientos científicos tradicionales, informacionales y laborales. En Kreimer, Vessuri, Velho y Arellano, *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad*. México D.F.: Siglo XXI
- LITAN, R. E., MITCHELL, L., & REEDY, E. J. (2007). Commercializing university innovations: alternative approaches. *Innovation policy and the economy*, 8, 31-57.
- LLOMOVATTE, S., NAIDORF, J., & PEREYRA, K. (2009). *La universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: Eudeba.
- LOCKETT, A., WRIGHT, M., & WILD, A. (2013). The co-evolution of third-stream activities in UK higher education. *Business History*, 55(2), 236-258.
- LOVE, J. M. (1985) "Knowledge Transfer and Utilization in Education," in Edmund W. Gordon, ed., *Review of Research in Education*, 12, 1985. Washington, DC: AERA. pp. 337-386
- MACHLUP, F. (1980). An interview with fritz Machlup. *Austrian Economics Newsletter*, 3(1).
- MOLAS-GALLART, J., & CASTRO-MARTÍNEZ, E. (2007). Ambiguity and conflict in the development of 'Third Mission' indicators. *Research Evaluation*, 16(4), 321-330.
- NAIDORF, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su
- NAIDORF, J. (2014) Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *EPAA*. 22 (89). 1 - 31.
- NAIDORF, J. VASEN, F.; ALONSO, M; CUSCHNIR, M. (2020). De evaluar diferente a orientar como siempre. Burocratización e inercias institucionales en la implementación de una política científica orientada al desarrollo tecnológico y social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Buenos Aires: Centro REDES. vol.15 n°45. p. 163 - 182. issn 1850-0013
- NAIDORF, J. Y F. VASEN, M. ALONSO (2016) "Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y

Social como política científica”, *Brazilian Journal of Latin American Studies (PROLAM/USP)*, 27. NAIDORF, J., & ALONSO, M. (2018). La movilización del conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educação*, 39(39)

NAIDORF, J.; VASEN, F.; ALONSO, M. (2016). Evaluación académica y relevancia socioproductiva: los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como política científica. *CADERNOS PROLAM/USP*; Lugar: San Pablo; vol. 14 p. 1 - 21.

NAIDORF, J.; VASEN, F.; ALONSO, M. (2019). Aunar criterios en un sistema fragmentado. Tensiones en torno a evaluación de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico en el origen de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social. *ECCOS REVISTA CIENTÍFICA*.

NAPOLI, M.; NAIDORF, J. (2020). Elinor Ostrom y sus aportes a la coproducción del conocimiento científico *Revista Eletrônica de Educação*; Lugar: Sao Pablo; vol. 14 p. 1 – 16.

NOWOTNY, H., LIMOGES, C., & GIBBONS, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications.

OLMOS-PEÑUELA, J.; CASTRO-MARTÍNEZ, E. Y D'ESTE, P. (2014) Knowledge transfer activities in social sciences and humanities: Explaining the interactions of research groups with non-academic agents, *Research Policy*, 43. 696-706.

RICH, R.F., 1979. The pursuit of knowledge. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization the International Journal of Knowledge Transfer and Utilization* 1, 6–30.

ROGERS, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

ROTHWELL, R. (1975, May). Patterns of information flow during the innovation process. In *Aslib Proceedings*. MCB UP Ltd.

SÁNCHEZ-BARRIOLUENGO, M. (2014). Articulating the ‘three-missions’ in Spanish universities. *Research Policy*, 43(10), 1760-1773.

SCHOEN, A., & THEVES, J. (2006). Strategic management of university research activities, methodological guide. *PRIME Project ‘Observatory of the European University*.

SERNA, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. En: *Revista Ibero-americana de Educación*,

SHORT, E. C. (1973) Knowledge production and utilization in curriculum: A special case of the general phenomenon. *Review of Educational Research*, 43, 237-301

SIVERTSEN, G., & MEIJER, I. (2018). Evaluating and improving research-society relations: The role of normal and extraordinary impact. *R-QUEST Policy Brief*, (3).

VACCAREZZA, L. (2004) El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 1, núm. 2. Centro de Estudios.

VACCAREZZA, L. (2015). Apropriación social e hibridación de conocimientos en los procesos de extensión universitaria. *Cuestiones de sociología*, (12).

VACCAREZZA, L. S., & ZABALA, J. P. (2002). *La construcción de la utilidad social de la ciencia: Investigadores en biotecnología frente al mercado*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

VARSAVSKY, O. (1969). *Ciencia, política y científicismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VARSAVSKY, O. (1972). *Hacia una política científica nacional* (No. 351.855 V3).

VESSURI, H. (2004). La Hibridización del Conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del desarrollo sustentable. *Convergencia*, 11(035), 171-191.

WEISS, C. H. (1989). The interface between evaluation and public policy. *Evaluation*, 5(4), 468-486.

WUTTI, D., & HAYDEN, M. (2017, JULY). Knowledge transfer in the social sciences and humanities (SSH)—definition, motivators, obstacles, and visions. In *Colloquium: New Philologies* (pp. 87-101).

ZAHARIA, S. E., & GIBERT, E. (2005). The entrepreneurial university in the knowledge society. *Higher Education in Europe*, 30(1), 31-40.

ZALTMAN, G., DUNCAN, R., & HOLBEK, J. (1973). *Innovations and organizations*. John Wiley & Sons.

ZAWDIE, G. (2010). Knowledge exchange and the third mission of universities: Introduction: The triple helix and the third mission—schumpeter revisited. *Industry and Higher Education*, 24(3), 151-155.

**Educación privada ¿Qué financia el Estado?
Un análisis de la Provincia de Buenos Aires
Private education. What does the State finance?
An analysis in the Province of Buenos Aires**

Pedro Fiorucci (1)
Manuel Fernandez Escalante (2)

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un análisis del financiamiento público a la educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires en el período 2004 a 2019 a fin de establecer contrapuntos sobre las rupturas y continuidades. Para realizar este análisis tendremos en cuenta la configuración histórica de los aportes públicos al sector privado, el marco normativo que regula estos mecanismos de asignación de recursos, la participación en el presupuesto provincial y la expansión institucional que ha tenido el sector. A su vez se utilizarán como indicadores la inversión en educación privada, inversión por alumno, el aporte nominal según tipo de institución y región, cantidad de unidades educativas privadas sobre las públicas y tamaño de las unidades educativas. El abordaje metodológico se basa en un análisis cuantitativo con el análisis de fuentes primarias de organismos del Estado Provincial, así como con fuentes secundarias de especialistas en financiamiento educativo y en una revisión de las normativas que regulan el funcionamiento del sector.

Palabras clave: Educación Privada; Estado; Política; Financiamiento.

Abstract

This paper proposes an analysis of public financing for private-managed education in the Province of Buenos Aires in the period 2004 to 2019, in order to highlight breakups and continuities. To carry out this analysis, we will take into account the historical configuration of public contributions to the private sector, the regulatory framework that regulates these resource allocation mechanisms, participation in the provincial budget,

and the institutional expansion that the sector has lately had. In turn, investment in private education, investment per student, the nominal contribution according to type of institution and region, the number of private educational units over public, and the size of educational units will be used as indicators. The methodological approach is based on a quantitative analysis and relies on primary sources from Provincial State agencies, as well as on secondary sources from specialists in educational financing and a review of the regulations for the sector.

Keywords: Education; Private-Managed Education; State; Politics; Financing

Fecha de Recepción: 03/02/2021 Primera Evaluación: 02/03/2021 Segunda Evaluación: 09/03/2021 Fecha de Aceptación: 19/03/2021

Introducción

En la Argentina el Estado es el principal responsable de garantizar el acceso a la educación obligatoria y con ello, la participación que ocupa en el financiamiento es central al igual que sucede en la mayoría de los países de la región y del mundo (OCDE, 2017). Por este motivo entendemos al financiamiento educativo, tanto a la fuente como a la forma de obtención de recursos, como un instrumento central de la política educativa. Este financiamiento no solamente abarca al sector público, sino que incluye también una participación en el sostenimiento del sector privado. Este último recibe fondos públicos que se regulan por leyes provinciales y nacionales.

Así el financiamiento educativo en la Argentina se caracteriza por tener un esquema federal sobre una administración descentralizada. En este sentido, el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de la financiación del sector. Existen tres fuentes para esta finalidad: los recursos del presupuesto nacional, los recursos provinciales producto de la recaudación tributaria y los recursos de la Coparticipación Federal de Impuestos (Morduchowicz, 2002). De los recursos que finalmente llegan a las arcas de las provincias, se asignan de diversa manera en el sistema educativo en general y en particular en la participación pública al sector privado. Por este motivo adentrarse en los mecanismos que cada provincia utiliza y las prioridades que establece muestra configuraciones de los sistemas educativos diferentes.

La provincia de Buenos Aires tiene una importancia muy notable en la Argentina por su peso demográfico (habita el 37% de la población argentina), económico (aporta el 40% del PBI nacional), político (primacía electoral) y también educativo (representa cerca del 40% de la matrícula nacional). De toda la matrícula nacional, más de tres millones transitan por la educación privada, de los cuales más del 40% lo hacen en la provincia de Buenos Aires.

Varios autores vienen analizando el crecimiento nacional que está teniendo la educación privada y los fuertes intereses que allí se presentan (Morduchowicz, 1999 y 2020; Mezzadra y Rivas, 2010; Feldfeber, Puiggrós, Robertson, Duhalde, 2018; Lenzi, 2018), como los diferentes motivos que podrían explicarla (Narodowski, Moschetti, Gottau, 2017; Bottinelli y Sleiman, 2015). En este sentido, analizar lo que sucede con el sector privado, el lugar que ocupa el Estado, como los mecanismos que regulan su funcionamiento, entendemos pueden aportar a la comprensión de la realidad educativa que se muestra con grandes desigualdades.

En esta provincia el sector educativo en general y el privado, en particular, recibe un financiamiento público que está regulado por el siguiente marco normativo: Ley de Financiamiento educativo N° 26.075 (2005); Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006); Ley de Educación provincial N° 13.688 (2007); Decreto 552 (2012), Resolución N° 34 (2017) de la Dirección General de Cultura y Educación de la

Provincia de Buenos Aires.

En este trabajo de carácter exploratorio se va a analizar los rasgos más destacados que asumen la educación privada en la provincia de Buenos Aires, y la participación que tiene el Estado en su financiamiento. Con ello buscamos realizar una primera sistematización del caso de la provincia bonaerense, que busca indagar en esta cuestión desde un marco analítico que busca mirar la participación pública del sector privado educativo y las implicancias que ello tiene para el sistema en su conjunto. Con ello, buscamos realizar una primera sistematización del caso bonaerense, con el fin de indagar las implicancias que tiene para el conjunto del sistema educativo, la participación pública en el sector privado de la educación.

Nuestro análisis centra su atención en la participación de la educación privada en el financiamiento de la educación, lo cual no implica desconocer que representa una porción menor a la educación pública. Así, esta oferta representa el 30% de la educación que se ofrece en toda la provincia. Por otro lado, en este estudio analizamos la asignación del aporte estatal y no nos detenemos en el aporte privado que allí se realiza.

Los principales indicadores estadísticos que emplearemos para realizar este análisis serán inversión en educación privada, inversión por alumno, aporte nominal según tipo de institución y región, cantidad de unidades educativas privadas sobre las públicas y tamaño de las unidades educativas. Con ello pretendemos caracterizar la participación pública en la oferta educativa privada, lo cual se vincula a nuestra hipótesis general de trabajo en la cual sostenemos que hay una relación particular entre el financiamiento del sector educativo privado y los procesos de desigualdad educativa.

El abordaje metodológico se basa en un análisis cuantitativo con el análisis de fuentes primarias de organismos del Estado Provincial, así como con fuentes secundarias de especialistas en financiamiento educativo y en una revisión de las normativas que regulan el funcionamiento del sector.

El trabajo despliega cuatro apartados y a modo de cierre, en las conclusiones se presentan las líneas de continuidad y/o ruptura entre el período seleccionado y algunas reflexiones sobre los desafíos futuros en el financiamiento del sector.

La educación privada en la provincia de Buenos Aires

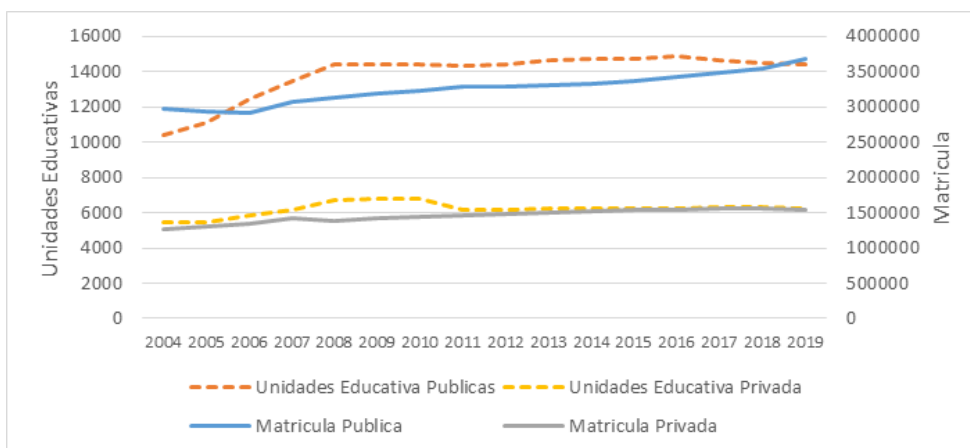
Según el Relevamiento Anual 2019 del Ministerio de Educación de la Nación, en la Argentina hay 11.530.641 alumnos en educación común. De ese total, un 28,8%, es decir 3.320.520 estudiantes, transitan su escolaridad en establecimientos de educación de gestión privada.

La provincia de Buenos Aires representa el 37,3% del total de la matrícula nacional,

con 4.300.194 alumnos, de los cuales 1.464.389 pertenecen a la educación de gestión privada. De esta forma es el distrito con más estudiantes en el sector privado, representando el 44% de la matrícula privada de todo el país. A su vez, el 34% de la matrícula total de la provincia de Buenos Aires se encuentra en el sector privado, lo cual que implica que después de Ciudad Buenos Aires que tiene un 50,9%, es el distrito con más porcentaje de matrícula en el sector privado.

Al hacer el análisis de la cantidad de unidades educativas, se encuentra que en todo el país hay 44.339, de las cuales 15.948 son de la provincia de Buenos Aires. A su vez, del total provincial, son de gestión privada 5.817 unidades educativas, o sea el 36,47%, concentrándose en el Conurbano la mayor cantidad de ellas con 4.287 establecimientos.

Si bien, tanto la matrícula del sector privado, como las unidades educativas crecieron en un 22% en el período 2004 – 2019, este crecimiento se dio en igual porcentaje en el sector público. En cuanto a las unidades educativas, se observa que hay un pico entre 2008 y 2010 y que luego hay una caída, esto se debió a los cambios propuestos por la ley de educación provincial 13.688 donde se pasó de tener Educación Secundaria Básica y Polimodal a tener un unificado nivel secundario.

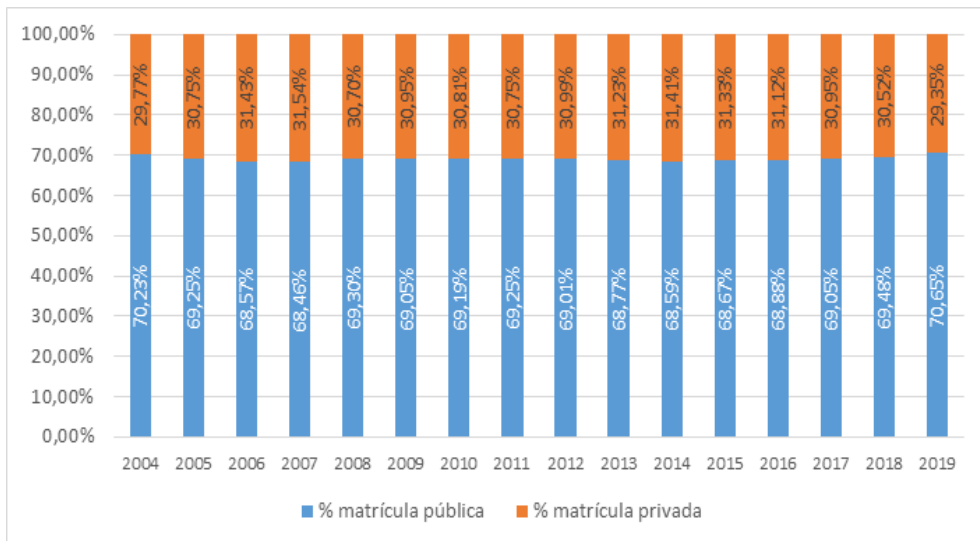


Cuadro 1. Evolución matrícula y unidades educativas por sector (2004 – 2019)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual (MEN)

A su vez, en este período se mantuvo estable el porcentaje de matrícula que representa cada sector dentro del ámbito educativo, en el cual tiene una marcada preponderancia el público sobre el privado. Es de notar que hacia los años 2007 y

2014 la matrícula privada ascendió en términos porcentuales, pero que hacia el final del período volvió a valores similares a 2004.



Cuadro 2. Porcentaje de matrícula por sector (2004 – 2019)

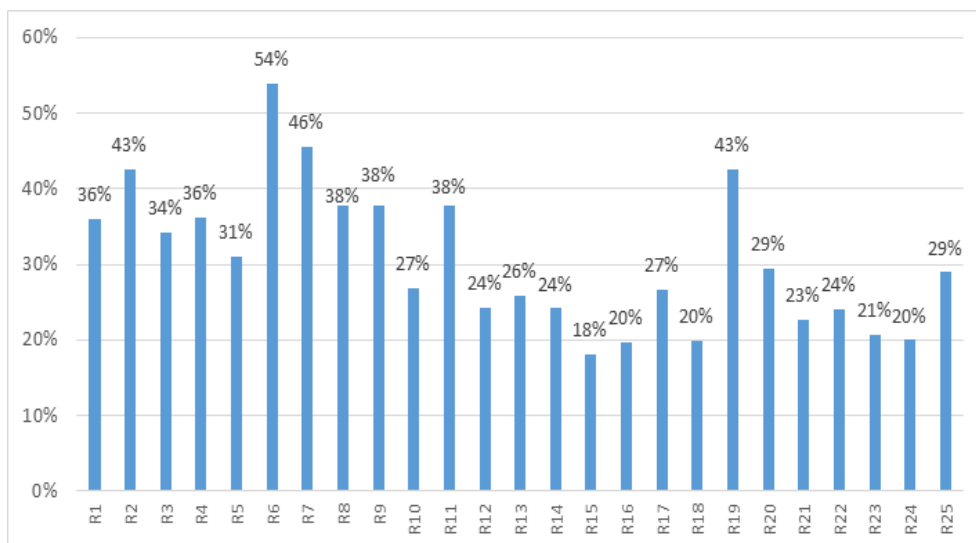
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 (MEN)

Analizando más detalladamente los 135 distritos de la Provincia de Buenos Aires, el proceso de conformación del sector privado es bien diverso, con una mayor incidencia de este sector en los centros urbanos. Así, al analizar la distribución de la matrícula para el año 2019 en las 25 regiones educativas en que se divide la provincia, refleja esta concentración.

Así, en las regiones 1 a 11, que incluyen los distritos del conurbano bonaerense, la matrícula del sector privado se encuentra por encima del 31% (con la excepción de Región 10). Lo mismo ocurre en la región 19, donde el peso de la ciudad de Mar del Plata es determinante en la zona.

En estos casos, se destacan las situaciones de la región 2 (Lanús, Avellaneda y Lomas de Zamora), región 7 (Tres de Febrero, General San Martín y Hurlingham) y región 19 que presentan un porcentaje de 42%, 45% y 42% respectivamente, por encima del promedio provincial.

A su vez, para este análisis, adquiere especial relevancia lo que ocurre en la región 6 donde la matrícula del sector privado supera a la del sector público con casi



Cuadro 3. Porcentaje de matrícula en el sector privado por región educativa (2019)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mapa Escolar. (DIE – DGCYE)
 el 54%. En este caso, la incidencia del sector privado podría correlacionarse con el hecho de que los distritos de Tigre, San Fernando, San Isidro y Vicente López (que conforman esta región) están entre los que mejores indicadores socioeconómicos de la provincia presentan.

Por su parte, las regiones 12 a 25 (a excepción de la 19 como ya se mencionó) que involucran al resto de la provincia, muestran una incidencia del sector privado considerablemente menor que los distritos del conurbano. Tal como se observa en el Cuadro 3, en estas regiones la incidencia del sector privado no llega al 30% como sí sucede en los centros urbanos, siendo la región 15 (9 De Julio, Alberti, Bragado, C. Casares, Chivilcoy, H. Irigoyen, Pehuajó) la que presenta el porcentaje más bajo con 18,06%.

Aporte público al sector privado: Un recorrido por las normativas

El marco normativo que regula la educación privada en la Provincia de Buenos Aires, tal como muestran Rodríguez y Petitti (2017), tiene como primer antecedente a la Ley de Educación Común provincial en 1875. A su vez, en 1920, el entonces Consejo General de Educación sancionó el Reglamento de las Escuelas Privadas que fue modificado en 1942. Allí, la acción privada se equiparaba en gran medida a la escuela primaria oficial con la excepción de los establecimientos donde se enseñaba

una religión no católica o en idiomas extranjeros. En 1958, el gobernador Oscar E. Alende dictó un Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires y un Reglamento para la Escuelas Privadas.

Ya en 1963, se creó el Consejo de Equiparación de Docentes No Oficiales a través del Decreto Ley N° 11.840, quien era responsable de que se igualen “las remuneraciones básicas de todas las funciones docentes de la Provincia que se cumplan en establecimientos no oficiales con las de igual función, cargo, categoría y responsabilidad del orden oficial” (Art. N°1). A su vez se definieron por primera vez mecanismos de financiamiento a las escuelas no oficiales que no puedan financiar estas remuneraciones.

En 1977, el general Ovidio J. A. Solari a cargo del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, creó la Dirección de Enseñanza No Oficial que reemplazó las funciones asignadas al Consejo de Equiparación de Docentes No Oficiales. Esto se hizo como una concesión al Arzobispo Monseñor Antonio Plaza fuertemente involucrado en la agenda educativa católica a nivel nacional, ya que la mayoría de los colegios privados eran católicos (Rodríguez y Petitti, 2017).

En la esfera nacional, el financiamiento público a la educación privada en la Argentina tuvo un primer antecedente en la Ley Estatuto del Docente de Establecimientos Privados N°13.047 (1947) que estableció, junto a otro conjunto de cuestiones, los mecanismos para otorgar subvenciones al sector privado. En los años posteriores, existieron diversas leyes nacionales que buscaron regular los mecanismos de financiamiento público al sector privado, pero que va a tener un hito central en el período de reforma del Estado de los años 90. En 1992, con la Ley N°24.049 se transfirieron todas las escuelas secundarias y terciarias no universitarias nacionales a las provincias, y de esta forma se descentralizó la administración del sistema educativo y con ello también los mecanismos de asignación de los recursos al sector privado.

A partir de 1995, con la Ley N°11.612, la provincia de Buenos Aires reguló el otorgamiento y la distribución de los aportes a la gestión privada y bajo la Resolución N°4.684 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (D.G.C.y E.) del año 2005 se especificaron de manera más objetiva los criterios para la asignación de los recursos.

Ya en el año 2005, el financiamiento educativo a nivel nacional tendría otro hito con la sanción la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 como parte de un conjunto de leyes sancionadas en la década de los 2000 que buscaron reorganizar el sistema educativo. En este sentido, introdujo reglas de juego nuevas para coordinar la inversión que se destina a Educación, Ciencia y Tecnología entre los distintos niveles de gobierno con el fin expreso de llevar el financiamiento sectorial del 4,2%, que registraba en el año de inicio, hacia el 6% del PBI en el año 2010 (Art. 3), lo que

implicaba elevar los recursos del sector en un 50% aproximadamente.

Con esta ley se fijó una estrategia y criterios que deberían cumplir en el financiamiento del sector tanto el gobierno central como los gobiernos jurisdiccionales, marcando como una novedad el marco de planificación para la inversión en el sector. El establecimiento de porcentajes financieros para cada nivel de gobierno está en función de materializar los objetivos educativos que contempla la ley en su artículo 2. De este modo, el 40% de la pauta de aumento que deberá aportar el gobierno nacional, mientras que las provincias y la CABA con su 60% (Art. 4 y 5), teniendo como fuente de los recursos económicos la recaudación de impuestos coparticipables (Art. 7).

Esta ley tendría vigencia hasta el año 2010, y a partir de allí quedaría regulado el financiamiento del sector por la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN). Esta última ley fue sancionada en el año 2006, y allí se estableció que la inversión del 6% debía ser únicamente para la cartera educativa sin considerar a Ciencia y Tecnología. Sin embargo, esto se hizo sin fijar una estrategia económica ni las responsabilidades que le corresponderían a cada nivel de gobierno. Esto implicó un retroceso en la planificación de la inversión hacia el sector, dejando el marco legal para esta área en un estado de cierta discrecionalidad similar a la legislación de los años 90 (Morduchowicz, 2019).

A su vez en la LEN se estableció que el aporte público al sector privado destinado al pago de los salarios docentes se debe realizar bajo “criterios objetivos”. Estos deben estar diseñados para promover la “justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca” (Art. 65).

En el año 2007 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 13.688, que establece a la educación como un derecho y al Estado como el responsable principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar que se cumpla para todos sus habitantes con justicia social (Art.5). A su vez en términos de financiamiento se atiende a las metas establecidas en la Ley Nacional de Financiamiento Educativo (Art.178).

A través del Decreto N°552 (2012), se reglamentaron diversos artículos de las Ley provincial sobre la gestión privada en la provincia. En ella se establecieron los nuevos criterios de la Dirección General de Cultura y Educación para el otorgamiento del aporte estatal, donde establece que quienes soliciten el aporte deberán considerar “los ejes pedagógicos, económicos y sociales de la institución educativa, priorizando aquellas instituciones que no conciben la educación como un bien transable” (Art.9). De esta forma se autoriza la posibilidad de realizar aportes de apoyo económico con fondos públicos a empresas educativas que tengan finalidad de lucro. A su vez, se establece que deberá considerar las características socioeconómicas del alumnado, priorizando a los que asistan “minoridad en riesgo, sectores con altos índices de

vulnerabilidad social y educativa y/o de educación especial” (Art. 9).

Por último, en la Resolución N° 34 del año 2017 se establecieron los conceptos por los cuales puede cobrarse arancel y las franjas arancelarias que las escuelas privadas deben usar para definir el monto de la cuota según el aporte estatal. Allí, se estableció que el cambio de categorías sigue siendo voluntaria por parte de las escuelas y no se fijan mecanismos institucionales de revisión ni plazos de duración del aporte. De esta forma los aportes no son evaluados y no se puede garantizar que éstos se otorguen promoviendo justicia social.

En este sentido, se podría plantear que, para no favorecer al sector privado, el Estado debería redirigir esos aportes de este sector en educación hacia los establecimientos de gestión estatal. Sin embargo, “la eliminación de las subvenciones en las condiciones actuales podría producir un resultado no deseado como es la profundización del resquebrajamiento del sistema educativo, potenciando las tendencias a la compartimentación entre escuelas públicas y privadas” (Botinelli y Sleiman, 2015:31).

Ello porque las regulaciones llevan a que el sector privado en educación tenga las siguientes particularidades que promueven condiciones de desigualdad con respecto al sector público. Por un lado, los representantes legales tienen potestad de designar y despedir a la planta docente y directivos mientras que en el ámbito público esto se hace por orden de mérito y concurso público respectivamente. La dotación del personal también queda a cargo del representante legal en el sector privado, mientras que en el público se define en función de la cantidad de alumnos de la institución. A su vez, las escuelas privadas pueden cobrar una cuota a las familias, que si reciben subvención tienen bandas arancelarias según el porcentaje de los aportes estatales. Este ingreso diferencial les permite a las escuelas privadas sostener materias extracurriculares que no son financiadas por los recursos públicos. Junto con esto, escuelas privadas realizan una selección de los estudiantes que ingresan a su institución, a pesar de las regulaciones que buscan impedir este tipo de operaciones.

Estas diferenciaciones entre sectores se apoyan en una poderosa formación discursiva que acompaña el proceso de privatización de la educación ofreciendo soluciones privadas a problemas públicos (como son las condiciones de la oferta educativa y las demandas de educación de las familias). Entre los argumentos que sustentan esta cuestión, suele esgrimirse el hecho de que, como las familias tienen la libertad de elegir la escuela para sus hijos e hijas, el aporte estatal al sector privado viene a garantizar esa posibilidad al permitir la libre elección de la educación independientemente de las condiciones económicas de los sujetos (Veleda, 2014).

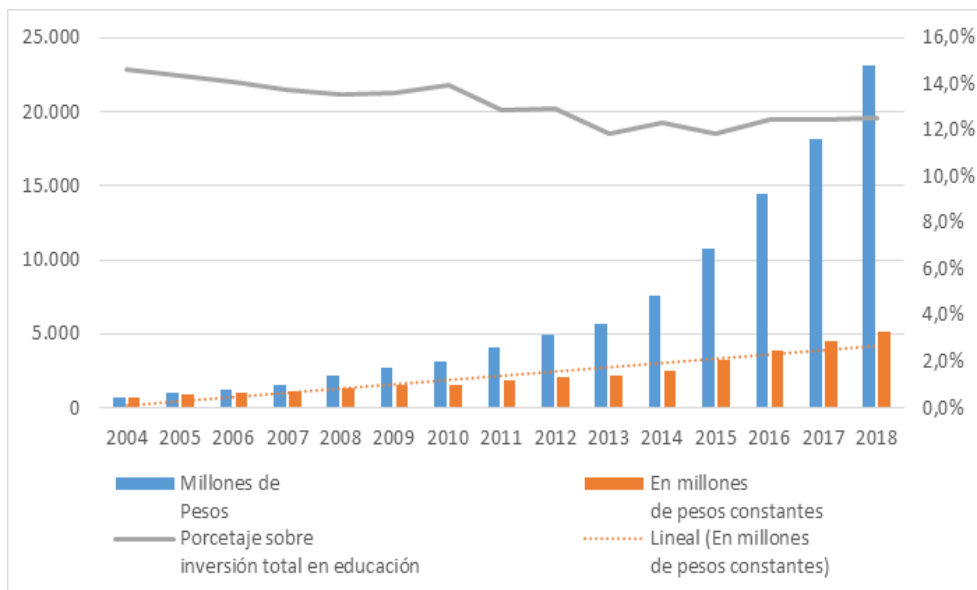
Sin embargo, entendemos que toda vez que se favorece una intervención estatal sobre este sector no sería tanto para eliminar los aportes a la educación privada sino

con el fin de evitar las lógicas de la mercantilización de la educación. De esta forma el Estado estaría velando por promover a “la educación como un derecho social y un bien público vinculada con la construcción del lazo social y la democratización” (Feldfeber, Puiggrós, Duhalde, 2018:7).

¿Cómo fue la evolución del financiamiento de la educación privada?

Considerando la importancia que tiene la educación privada en la Provincia de Buenos Aires y a nivel nacional, ahora nos centraremos en conocer cómo se desarrolló el financiamiento público al sector. De esta forma no estamos considerando el aporte privado que hacen las familias al ámbito educativo, sino que estamos estudiando únicamente la participación que tiene el Estado en el sostenimiento de este sector.

Al mirar la evolución de la inversión pública sobre el sector privado se puede observar que en los años estudiados hay un aumento en la inversión pública total a la educación privada, que pasó de 4 mil millones de pesos en 2004 a 184 mil millones de pesos. Si bien esto también estuvo acompañado de un crecimiento inflacionario, al considerar la inversión en pesos constantes se observa una clara tendencia de crecimiento en el período de un 640%. Se puede observar que esta tendencia muestra un ritmo de crecimiento menor hasta el año 2014, y se acelera entre 2015 y 2018.

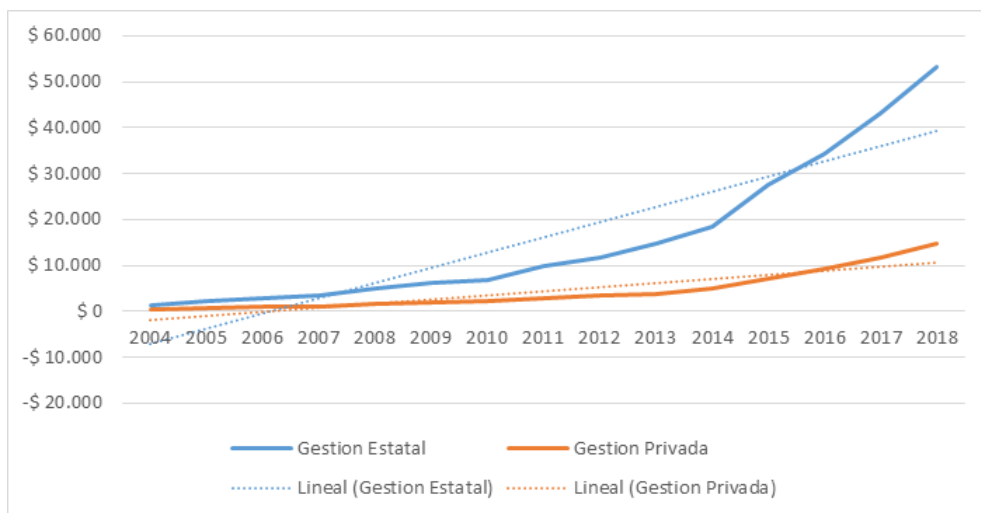


Cuadro 4. Inversión en educación privada en millones de pesos, en pesos constantes y como porcentaje de la inversión total en educación. Años 2004-2018

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Coordinación General Estudio de Costos del Sistema Educativo del Ministerio de Educación Nacional (CGECSE) y base del IPC (INDEC)

Sin embargo, este proceso se dio acompañado de una caída en la participación del sector en el presupuesto total educativo. Así hasta el año 2015 hubo una caída que llegó a ser de 2,8% con respecto a 2004, pero esta tendencia varió y empezó a aumentar hacia 2018. Considerando todo el período hubo un descenso 2,2% entre 2004 y 2018.

En cuanto a la inversión por alumno se observa también una tendencia de crecimiento en la inversión al sector privado, con un mayor crecimiento a partir de 2015 hasta 2018. Así en todo el período hubo un crecimiento nominal de \$550 a \$14.805, con un aumento de 2500%. Sin embargo, este crecimiento no fue tan pronunciado como el que se realizó en sector público, donde el aumento fue de 3600%.



Cuadro 5. Inversión educativa por alumno. Gestión Pública y gestión privada. Años 2004 – 2018

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Relevamiento Anual (RA) y CGECSE

De esta forma es posible observar que en este período hubo un claro aumento de la inversión en educación en general, que también incluyó a la educación privada,

aunque en menores porcentajes que a la educación pública.

Distribución de la inversión pública

En este último apartado, vamos a analizar la distribución del aporte estatal al sector privado. Sobre esta cuestión, un primer acercamiento a los datos permite observar que, de los 5817 establecimientos educativos de gestión privada de la provincia de Buenos Aires, casi el 70% de ellos recibe algún tipo de aporte estatal. Si se discrimina por nivel de enseñanza, del total de escuelas secundarias, el 70,45% recibe subsidios estatales, mientras que para el nivel inicial y primario el porcentaje es de 64%, tal como se desprende del siguiente cuadro.

Nivel de enseñanza	Total escuelas privadas	Total con aporte	%
Inicial	2409	1557	64,63%
Primario	1709	1204	64,63%
Secundario	1699	1298	70,45%
Total	5817	4059	69,78%

Cuadro 6. Cantidad de escuelas de gestión privada con aporte estatal por nivel de enseñanza. Año 2019

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGCYE

En todos los casos, la subvención estatal se destina al financiamiento de los costos salariales de las instituciones, oscilando entre el 40 y el 100% del aporte estatal. Es importante considerar que estamos haciendo referencia al aporte nominal que reciben las escuelas, ya que el porcentaje de subvención estatal se otorga a un curso específico (sala/grado/año y sección). Sin embargo, el porcentaje efectivo de subvención podría diferir, dado que escuelas que obtuvieron el 100% de aporte puede que no lo hayan obtenido para todas sus secciones, con lo que el porcentaje real de subvención resulta menor.

En el siguiente cuadro puede verse, entonces, cómo se distribuye el aporte estatal entre las escuelas de educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires. Allí puede verse la distribución por nivel de enseñanza donde, con leves diferencias, muestran un comportamiento similar.

Subvención nominal	Cantidad de Escuelas subvencionadas		
	Inicial	Primario	Secundario
40 %	8	12	5
50 %	9	11	10
60 %	204	255	193
70 %	55	50	58
80 %	352	316	320
100 %	899	560	712

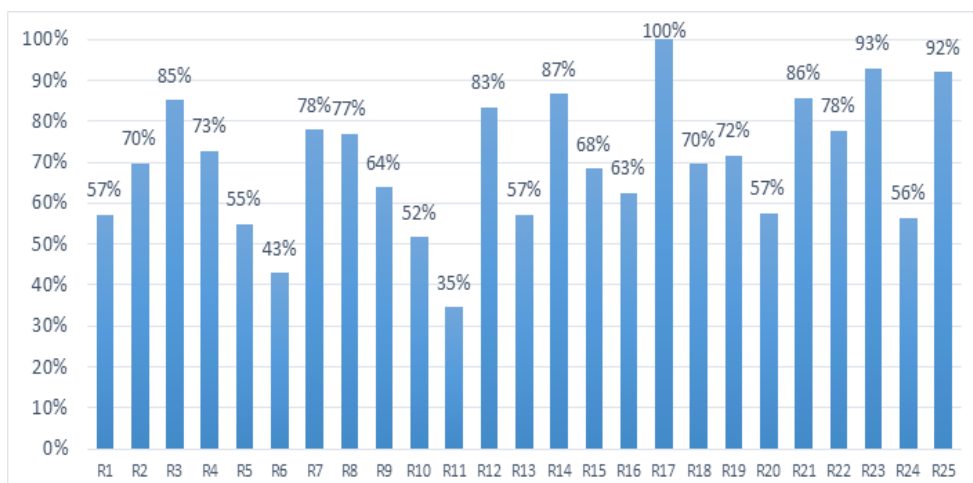
Cuadro 7. Cantidad de escuelas subvencionadas por porcentaje de aporte y nivel de enseñanza. Año 2019

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGCYE

Como se puede ver, del total de escuelas privadas con aporte estatal, más de la mitad obtiene el 100% de subvención, y si se consideran las que reciben también el 80%, el porcentaje de aporte que destina el Estado al financiamiento del sector privado asciende al 77,8%. Es decir, que la asistencia financiera que realiza el Estado a la gran mayoría de las unidades educativas del sector privado es realmente elevada.

En cuanto a la distribución territorial de esos aportes, la realidad provincial es bien heterogénea. En la gran mayoría de las regiones, se subvenciona más de la mitad de las escuelas privadas, llegando en algunos casos a superar el 90% (regiones 23 y 25) e incluso alcanzar a la totalidad de las escuelas como sucede en la región 17.

En este sentido, es muy llamativo esta disparidad en la distribución territorial de los aportes estatales, que tal como plantean diversas investigaciones (Rivas y Mezzadra, 2010; Morduchowicz e Iglesias, 2011; Bottinelli y Sleiman, 2015; Sleiman, 2018) pareciera existir un carácter opaco y falta de criterios objetivables en la asignación de recursos a la educación de gestión privada. En próximos trabajos indagaremos



Cuadro 8. Porcentajes de unidades educativas con aporte sobre total de escuelas privadas por región educativa. Año 2019

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGCYE

en mayor profundidad sobre este aspecto, pero no nos detendremos ahora en dichos motivos.

Sin embargo, sí resulta de interés reflexionar sobre los alcances de lo público que puede adquirir el financiamiento estatal a la educación privada, tomando en cuenta la Ley Nacional de Educación 26.206 que define que en nuestro país la educación es un bien social de carácter público que admite diversos tipos de gestión (estatal, privada, social y cooperativa). Y para ello, resta ahora abordar la caracterización de las entidades propietarias de los establecimientos beneficiarios del subsidio estatal.

En este sentido, resguardando la identidad de personas humanas y jurídicas que adueñan los establecimientos, se ha elaborado una categorización en función del tipo de entidad propietaria. Así, se distinguen: asociaciones civiles sin fines de lucro, instituciones religiosas (obispados, órdenes, iglesias, etc.), empresas (Sociedades Anónimas y Sociedad de Responsabilidad Limitada), fundaciones, personas particulares, municipios, otros (cooperativas, ministerios, sindicatos).

A partir de esta categorización, el cuadro siguiente muestra cómo se distribuye el aporte por nivel educativo y por tipo de entidad propietaria. De acuerdo con estos datos, se destaca que de todos los establecimientos que reciben financiamiento estatal, la gran mayoría son instituciones religiosas. También se ubican las personas particulares y en tercer lugar lo que se ha denominado como “empresas”. El conjunto de entidades propietarias que podrían encuadrarse como de gestión social

y/o comunitaria, sin fines de lucro pertenecientes a cooperativas de trabajadores, sindicatos o asociaciones civiles no llegan siquiera al 20% de las escuelas que reciben financiamiento estatal.

Nivel de enseñanza	Asociaciones	Instituciones Religiosas	Empresas	Particulares	Municipales	Fundaciones	Otros
Inicial	115	581	179	411	243	20	6
Primario	101	546	198	298	22	23	16
	141	574	206	301	22	34	20
Total	357	1701	583	1010	287	77	42
Porcentaje	8,8%	41,9%	14,3%	24,8%	7,0%	1,9%	1,0%

Cuadro 9. Cantidad de escuelas con aporte estatal por tipo de entidad propietaria y por nivel de enseñanza. Año 2019

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la DGCYE

De esta forma, parte del financiamiento público está siendo otorgado a un gran número de instituciones que tiene una finalidad de lucro, lo que implica legitimar mecanismos mercantiles para la educación. A su vez, por el tipo de legislación vigente no existen mecanismos de revisión de estos fondos, lo que implica que estas instituciones reciben los fondos de manera automática, sin evaluaciones de sus políticas institucionales que permitan observar que este aporte permita contribuir a una justicia social. Por otro lado, y considerando que una gran cantidad de escuelas reciben un 100% de aporte nominal, el Estado podría promover con este tipo de fondos públicos otro tipo de educación que sea de gestión social, inclusiva y para sectores desfavorecidos.

Conclusiones

En este trabajo se analizaron las características que tiene la educación privada en la provincia de Buenos Aires, con un peso mayor al 40%. Luego, se reconstruyen en clave histórica las normativas que regulan la educación privada en la provincia, donde se observa que, si bien se plantean algunos criterios para la realización del aporte público al sector privado, no se establecen mecanismos de revisión ni plazos de duración para los mismos. De esta forma, las revisiones dependen de la voluntad de la institución de cambiar de aporte y no de un criterio público estatal.

A continuación, se estudió cómo fue la evolución del financiamiento educativo a ese sector, donde se observó que desde el 2004 hay un crecimiento sostenido en el aporte total como en la inversión por alumno, aunque en menor proporción, que en el sector público. Esto demuestra una decisión estatal por sostener económicamente, en parte, a la educación privada.

Por último, se analizaron las características que asume la distribución de estos recursos económicos en la provincia de Buenos Aires, donde en primera instancia se ve que hay una gran disparidad del aporte por región, sin algún criterio que lo justifique. Por otro lado, se observa que el aporte público al sector privado se hace con subvenciones que abarcan el 80% o el 100% en términos nominales de la planta funcional de las instituciones. A su vez, un 14% de las escuelas privadas son empresas con finalidades de lucro, lo que implica que el Estado favorece mecanismos propios de lógicas de mercado en la educación.

En miras a poder revertir las tendencias hacia la desigualdad educativa consideramos que es necesario que exista una reflexión sobre los criterios utilizados para el otorgamiento de los aportes a las escuelas privadas, donde los aportes públicos promuevan la justicia social y no favorezcan el lucro educativo. A su vez, sería importante que el apoyo económico se realice estableciendo plazos y revisiones para que este aporte no sea perpetuo y se disponga de información pública de las escuelas que lo reciben. De esta forma entendemos que el Estado estaría promoviendo que la educación sea un bien público y un derecho personal y social.

Notas

(1) Docente de la cátedra Historia, Política y Gestión del sistema educativo (UNLP); Becario CONICET.

(2) Licenciado en Ciencias de la Educación (UNLP). Maestrando en Políticas Públicas en Educación (UNIPE). Docente de Historia y Prospectiva Educativa en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210.

Bibliografía

- BOTTINELLI, L. Y SLEIMAN, C. (2015) Educación privada. Aportes para la discusión sobre las subvenciones públicas. En *Sociales en debate* N°9. UNIPE.
- FELDFEBER, M.; PUIGGROS, A.; ROBERTSON, S.; DUHALDE, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* - CTERA, 2018. 104 p.; 24 x 16 cm. ISBN 978-987-46559-3-6
- LENZI, A. (2018) *Privatización de la educación en el nuevo giro a la izquierda latinoamericano: Comparando el nivel primario en Argentina, Brasil y Uruguay*. Tesis de Maestría en Políticas Educativas. Universidad Torcuato Di Tella.
- MEZZADRA, F. y RIVAS, A. (2010) *Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires*. Documento de Trabajo N°51. Noviembre. CIPPEC.
- MORDUCHOWICZ, A. (1999) *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires, Mimeo.
- MORDUCHOWICZ, A. (2002) *El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales*. UNESCO.
- MORDUCHOWICZ, A. e IGLESIAS, G. (2011) Auge y avance de los subsidios estatales al financiamiento de las escuelas privadas en la Argentina. En *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Perazza, R. (coord.). Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MORDUCHOWICZ, A. (2020) *La educación privada en la ciudad de Buenos Aires: Quién, Cómo, Dónde*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia de la Cultura; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. ISBN 978-987-3753-68-8.
- NARODOWSKI, M.; MOSCHETTI, M.; GOTTAU, V. (2017) *El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas*. Cuadernos de Pesquisa V 47, N° 164, p.414-441, abr. / jun.
- OCDE (2017) *Education at a Glance*. OECD Indicators. Fundación Santillana.
- RODRIGUEZ, L. y PETITTI, M. (2017) *Estado, política y educación en la provincia de Buenos Aires: trayectorias de los directores generales y ministros (1875 – 2015)*. Anuario Historia de la educación. Volumen 18, N°1, p. 41-65.
- SLEIMAN, C. (2018) *Subvenciones estatales a la educación privada. ¿Quiénes reciben más?* Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE. AÑO 1, N°2. Octubre.
- VELEDA, C. (2014) Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (42).

El valor de la inclusión. Un estudio sobre las políticas educativas y prácticas inclusivas en Argentina.

The value of inclusion. A study on educational policies and inclusive practices in Argentina.

Georgina Belén Córdoba (1)
Cristián Davis Expósito (2)

Resumen

La educación inclusiva es uno de los enfoques que se ha trabajado arduamente en la educación del s. XXI. Según la UNESCO (2016), se perfila como el proceso que garantizará los logros de los objetivos y metas propuestas en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2016) y en las anteriores como Salamanca (UNESCO, 1994), Metas del Milenio (UNESCO, 2000a) y Dakar (UNESCO, 2000b). Estos eventos mundiales han sido patrocinados por varios países y organismos internacionales como la UNICEF, OCDE, ACNUR, ONU, entre otros. Sin embargo, aún no se logra materializar plenamente en los salones de clase ni en los sistemas educativos. El objetivo del presente artículo es realizar un estudio sobre el estado del arte de la educación inclusiva en el sistema educativo argentino, sus políticas educativas inclusivas, su aplicación, logros y avances en los contextos escolares, particularmente en el nivel de Educación Primaria. La comunicación refiere los siguientes puntos: Conceptualización de la Educación inclusiva, Análisis de Legislación existente sobre educación inclusiva, Políticas Educativas y Sistema Educativo, Avances y Prácticas en el nivel de Educación Primaria.

Palabras clave: educación inclusiva; legislación educativa; políticas educativas; sistema educativo; nivel de educación primaria.

Abstract

Inclusive education has been an important issue in the 21st century. According to UNESCO (2016), it is outlined as the process that guarantees meeting the objectives and goals proposed in the Declaration of Incheón (UNESCO, 2016) and in previous ones, such as Salamanca (UNESCO, 1994), Millennium Goals (UNESCO, 2000a) and Dakar (UNESCO, 2000b). These world events have been sponsored by several

countries and international organizations such as UNICEF, OECD, UNHCR, UN, among others. However, inclusive education has not fully materialized in classrooms and educational systems. The objective of this article is to carry out a study on the state of the art of inclusive education in the Argentine educational system, its inclusive educational policies, its application, achievements and progress in school contexts, particularly at the level of Primary Education. The communication is divided into the following points: Conceptualization of inclusive education, Analysis of existing legislation on inclusive education, Educational Policies and Educational System, Advances and Practices at the Primary Education level.

Keywords: Inclusive Education; Educational Legislation; Educational Policies; Educational System; Primary Education Level

Fecha de Recepción: 03/02/2021 Primera Evaluación: 02/03/2021 Segunda Evaluación: 29/03/2021 Fecha de Aceptación: 05/04/2021

Introducción

La educación es un derecho fundamental del ser humano y cada Estado tiene la obligación de garantizarla a todos sus ciudadanos. La UNESCO (2016) promueve este derecho en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en Incheon-República de Corea en 2015; donde intervinieron más de 160 países y algunas organizaciones mundiales (UNICEF, ACNUR, ONU Mujeres, entre otros). Además, durante la celebración de este foro, se reiteró la premisa que sostiene que la educación es un bien público y el fundamento que garantiza la obtención de otros derechos. Dentro de estos acuerdos se retoma el rol de la educación inclusiva como garante del logro de objetivos referidos a la educación primaria y secundaria obligatoria y gratuita, educación de calidad y equidad, con oportunidades de aprendizaje permanentes y calidad e igualdad de género. En otras palabras, se busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”(3) (UNESCO, 2016: 7).

En Argentina, siguiendo lineamientos de organismos internacionales en materia educativa y de Derechos Humanos, se han realizado una serie de transformaciones y adecuaciones en su marco legal en referencia a estos derechos tomando en cuenta todos los niveles educativos. En este sentido, el presente artículo realiza un estudio sobre el estado del arte de la educación inclusiva en el sistema educativo argentino, sus políticas educativas inclusivas, su aplicación, logros y avances en los contextos escolares, particularmente en el nivel de Educación Primaria.

Desarrollo

Educación Inclusiva

La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), ratifica que la educación inclusiva es el camino mediante el cual se puede garantizar el derecho a la educación y a otros derechos esenciales para los seres humanos, como la igualdad, equidad y calidad educativa. Entonces, es importante verificar qué se entiende por educación inclusiva y dilucidar qué se ha hecho para la aplicación de la misma desde la gestión pública en materia de políticas educativas, hasta su implementación en las aulas de clase, que es donde ha representado un verdadero y arduo reto para los sistemas educativos y los educadores.

Es necesario comprender que la educación inclusiva implica realizar transformaciones en los sistemas educativos, los modelos pedagógicos y didácticos de la educación en general. También conlleva un procedimiento continuo de eliminación de barreras al apoyo escolar y al aprendizaje dentro de la escuela y en la comunidad en general (Muntaner, et al. 2016). De modo que, mediante la planificación cuidadosa y una gestión coherente en el aula, sería viable una mejora en los logros

académicos, la autoestima, el trato con los compañeros y el desarrollo de valores sociales y emocionales en los estudiantes (UNESCO, 2020).

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) realizado por un equipo de investigadores independientes, financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas, y facilitado y apoyado por la UNESCO, se plantea que:

...las oportunidades de educación siguen estando distribuidas de manera desigual. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos. Aun antes de la COVID-19, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes estaba totalmente excluido de la educación. La estigmatización, los estereotipos y la discriminación hacen que a millones más se les margine dentro de las aulas. (UNESCO, 2020: 7)

En este sentido, es imprescindible que se comprenda y se comiencen a buscar alternativas de inclusión en los sistemas educativos y en los diferentes contextos escolares para acortar las barreras de exclusión de los niños, jóvenes y adultos que no han tenido acceso a la educación. Es necesario, para el desarrollo de una cultura social, que los chicos tengan la oportunidad de compartir vivencias con compañeros de su entorno comunitario; para ello, las instituciones escolares deben propiciar una inclusión efectiva y sin limitaciones de ningún tipo.

En este orden de ideas, se atribuye el surgimiento del concepto de educación inclusiva a los aportes de la Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994). Rosa Blanco y Cynthia Duk (2019) explican que Lena Saleh fue una de las promotoras que lideró la organización de la Conferencia de 1994; sin embargo, estuvo proyectada desde 1982. Durante estos doce años se trabajó arduamente para concientizar y enriquecer, en este sentido, la forma de pensar y de hacer de todos los involucrados con la educación y los derechos humanos. Es por esta razón que la Conferencia de Salamanca fue determinante para trascender en la temática de la inclusión e impactar de lleno en los programas de desarrollo en todo el mundo. Desde este momento, se originó un “movimiento que desafió las políticas y prácticas de exclusión, convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área. ¡Puede que Salamanca no fuera la panacea, pero puso en marcha la maquinaria para cambiar las escuelas!” (Blanco y Duk, 2019: 27).

Tilve y Méndez (2020) plantean que el paradigma de la educación inclusiva es un tema que lleva en vigencia más de 26 años en el ambiente de la educación y ha cobrado relevancia en casi todos los países del mundo; promoviendo mejoras mediante la sanción de leyes, diseños de políticas públicas y adecuaciones en los sistemas educativos (formación, pedagogía e infraestructura). No obstante, como se advierte en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (UNESCO,

2020), aún hoy en día, uno de cada cinco niños, adolescentes y jóvenes en el mundo está fuera del sistema educativo; es decir, se continúa con la segregación y las etiquetas que han ocasionado que millones de personas sean rechazadas en las aulas de clase.

Entonces, las preguntas que surgen son ¿Qué se entiende por educación inclusiva? y ¿Cuáles son las transformaciones de las normas y prácticas educativas que se han desarrollado bajo este modelo inclusivo?

La UNESCO (2008) define “la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008: 11). De esta manera, la educación inclusiva se concibe como un proceso en el que se deben implementar todas las condiciones necesarias para que las personas, sin discriminación alguna, tengan la oportunidad de verdaderos escenarios de aprendizaje y de intercambios con otros que apoyen su crecimiento personal e intelectual de manera recíproca.

Crosso (2010) partiendo del análisis de diferentes marcos legales internacionales y nacionales señala que, “un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (Crosso, 2010: 83).

Para Fontana (2015) la educación inclusiva se puede analizar desde dos momentos, el de la inclusión en el acceso y de la inclusión en el proceso educativo como tal; siempre en relación a la enseñanza y al aprendizaje. Así, la inclusión en el acceso tiene que ver con las posibilidades que tienen los niños y jóvenes de ser admitidos y continuar en los distintos niveles del sistema educativo y, el segundo proceso, atañe al que se da en el contexto escolar; es decir, el lugar donde se encuentran todos los protagonistas de la educación y donde se comparten e intercambian saberes.

Valdez, (2017), parafraseando a Gordon Porter (4), plantea que la educación inclusiva “significa que los niños y niñas con discapacidad sean educados en escuelas comunes de su barrio, concurriendo a la misma escuela a la que asisten sus hermanos, con los apoyos necesarios para cumplir con objetivos y metas educativas relevantes” (Valdez, 2017: 4).

Como se puede observar, las concepciones anteriores coinciden en que la educación inclusiva es la educación para todos. Es el derecho que tienen todas las personas de poder acceder y permanecer en cualquiera de los niveles educativos del sistema sin discriminación alguna y; de esta manera, logren encontrar las condiciones propicias para vivir experiencias de aprendizaje que perduren para toda su vida (UNESCO, 2016).

En consecuencia, para que los sistemas puedan atender las necesidades educativas y lograr una educación inclusiva de calidad, tienen que estar organizados y adaptados para responder a las diferentes situaciones que ameriten los estudiantes para su desenvolvimiento pleno en las instituciones escolares. Para ello es menester un marco jurídico acorde, planteamiento de políticas educativas coherentes y adaptadas, infraestructura adecuada, entre otros; pero, lo más importante es un Estado, una sociedad, una familia y educadores bien dispuestos a asumir los cambios y retos para atender las necesidades que cada individuo exige en pro de una sociedad más justa y mejor.

Legislación sobre la Educación Inclusiva en Argentina

Las leyes que rigen a la educación en el país, como ha ocurrido en todos los países latinoamericanos se han ido reformando influenciadas por las reformas realizadas en otros países de Europa, en Estados Unidos y por los organismos internacionales (UNESCO, ONU, UNICEF, entre otros). En Argentina, la vigente Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006) dicta que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires están a cargo de la educación de la Nación teniendo como compromiso esencial y no delegable, la tarea de proporcionar “una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias” (Art. 4). Además, de propiciar situaciones ideales para la formación integral, continua y para toda la vida que se base en valores como la “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Art. 8).

Asimismo, expone los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los que se contemplan brindar una educación de calidad que permita las mismas oportunidades para todos (Art. 11, inc. a) y garantizar una inclusión educativa mediante la gestión de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos priorizando a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Art. 11, inc. e). También resalta que se deben asegurar condiciones de igualdad para que haya respeto por la diversidad y no aceptar discriminación alguna (Art. 11, inc. f) y, para finalizar, señala la obligación de garantizar “el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” (Art. 11, inc. h).

En este sentido, se puede observar que la Ley de Educación Nacional N° 26206 se sitúa en el marco de las normativas internacionales sobre educación inclusiva; es decir, se constituye en las políticas que Feldfeber y Gluz (2011) denominan de Nuevo Signo, en las que el Estado participa activamente “en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el

diseño de políticas inclusivas y más igualitarias fundadas en principios universales” (Feldfeber y Gluz, 2011: 354).

Educación Inclusiva en las Políticas Educativas y el Sistema Educativo

Políticas Educativas

Son varios los autores argentinos que han escrito sobre políticas y reformas educativas en el marco de la educación inclusiva en nuestro país, como Otero (2017); Skliar (2014); Migliavacca, Remolgao y Urricelqui (2016); Vicente (2017); Salgado y Fridman (2015) y Tiramonti (2016).

La política pública es el conjunto de acciones planificadas por el Estado para llevar beneficios a la población. Es la relación entre el Estado y la sociedad civil donde el primero asume la obligación de brindar aquellos servicios que tiendan a satisfacer las necesidades de los ciudadanos como vivienda, salud, seguridad, servicios públicos, infraestructura, etc. (Pulido, 2017). En este sentido, la educación también se transforma en una política pública si va dirigida a resolver y satisfacer las necesidades educativas de los ciudadanos.

Por tal razón, se consideran políticas educativas a todas aquellas decisiones y acciones promovidas por el Estado en materia de educación; las cuales deben estar en sintonía con los compromisos asumidos entre países de la región y organismos internacionales tales como UNESCO, ONU, OCDE, UNICEF, entre otros. La educación inclusiva es un ejemplo claro de política educativa internacional, la cual ha sido incluida en la Ley Nacional de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) y otras leyes en varios países con el fin de crear un marco jurídico que apoye la transformación de la educación, facilitando el acceso de niños, jóvenes y adultos a un sistema educativo más equitativo, igualitario y de calidad.

Las políticas públicas en cuestiones educativas son presentadas en lo que se denomina los Textos de las Políticas Educativas como el conjunto de leyes, decretos, reformas, resoluciones, programas, memos, formularios, manuales y/o registros de información que llegan a las escuelas (Meo, et al., 2011).

Por otra parte, Meléndez y Yuni, (2017) proponen una posición interesante sobre lo que denominan la puesta en acto de las políticas educativas, es decir, la implementación y/o ejecución de las mismas en las escuelas por parte de los actores (docentes, directivos, estudiantes y comunidad educativa en general) que es el verdadero escenario donde ocurren y discurren las políticas educativas, donde toman cuerpo y vida; indicando que la mayor parte de las políticas no pasan de forma indiferente por estos actores, muchas de ellas son interpretadas y reinterpretadas resistiéndose al cambio o transformado sus prácticas. De modo que, las políticas inciden directamente sobre los sistemas educativos.

Sistema Educativo

Zaidenweg (2009) señala que entre 1880-1930 se constituyó un periodo trascendental en los hechos históricos de Argentina, ya que se crea su identidad nacional mediante la unificación del país y la promoción de la educación como una herramienta muy importante para ayudar al cumplimiento de este objetivo. Cabe señalar que, en esta época, el país recibe una masiva inmigración que genera una gran diversidad cultural que debía ser integrada a la sociedad argentina. Durante este periodo se sanciona la Ley 1420 de Educación Nacional (1884) de educación primaria, obligatoria y laica, y con ella el sistema educativo argentino; el cual tuvo muchas oposiciones, principalmente por parte de la Iglesia Católica, porque el Estado pasó a ser el encargado oficial, sacándole la exclusividad de la educación que ésta ejercía:

el Estado se hacía cargo de una cuestión estratégica del proyecto de modernización: la construcción de la identidad nacional en la Argentina. A partir de ese momento, la implementación de esta identidad nacional será seguida y coordinada constantemente por el gobierno central (Zaidenweg, 2009: 19).

Consecuentemente, los principios esenciales que esta ley estableció fueron la obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y neutralidad en materia religiosa.

Como se puede observar, estos primitivos principios de inclusión en educación ya estaban presentes en la primera Ley de Educación Nacional argentina; puesto que, contemplaba la gratuidad y obligatoriedad de la educación, al menos en el nivel primario de la educación. En la vigente Ley de Educación Nacional N° 26206 sancionada en 2006, los artículos 9, 12, 14, 15 y 17 señalan todo lo concerniente al financiamiento, funcionamiento, definición y estructura del sistema educativo actual en el país.

En este orden de ideas, el sistema educativo es el aparato del Estado que se encarga de organizar, planificar, revisar, financiar y evaluar el cumplimiento de las políticas educativas emanadas del propio Estado y de las reformas que las actualizan y adecúan a las políticas globales. De modo que, para la aplicación de la educación inclusiva, los sistemas educativos deben estar adecuados; porque, “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propios y los sistemas educativos y programas deben ser diseñados teniendo en cuenta esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994: 10).

En el informe de la conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), Lindqvist plantea que:

“El desafío consiste ahora en formular las condiciones de una ‘escuela para todos’. Todos los niños y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Es el sistema escolar de un país el que hay que ajustar para satisfacer

las necesidades de todos los niños.” (UNESCO, 1994: 28)

En este sentido, Blanco y Duk (2019) exponen que el logro del desarrollo de la educación inclusiva no es un trabajo fácil, hay que hacerle varias transformaciones al sistema educativo como la formación de los docentes, currículo, evaluación, manejo de recursos, flexibilidad y variedad para atender a la diversidad de alumnos. No obstante, sostienen que la Conferencia de Salamanca fue, sin lugar a duda, una fuente de inspiración para muchos países del mundo en la generación de propuestas de cambios y ajustes en las políticas públicas, las legislaciones vigentes y el suministro de recursos de apoyo necesarios para llevar a cabo estas políticas.

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) señala que se ha incrementado la matrícula de los alumnos con discapacidades en las instituciones escolares ordinarias de países tales como Brasil, pasando del 23% al 81% entre 2003 y 2015, en Asia y el Pacífico con cifras que van entre el 80% y el 100%. Argentina no figura en estas estadísticas; sin embargo, el informe sostiene que el modo en que se gestiona esta política “agrava la desigualdad” (UNESCO, 2020: 18). Estos sólo son números de incrementos de estudiantes discapacitados en las aulas de clase ordinarias, empero no hay suficiente evidencia de la calidad de la educación que reciben. Cabe destacar que este modelo coexiste con instituciones educativas separadas para alumnos y con currículos diferentes. Esto puede interpretarse como una exclusión de personas discapacitadas en la sociedad si las políticas no están articuladas.

Sostienen las autoras Blanco y Duk (2019) la necesidad que cada país identifique cómo romper el bucle de la exclusión socioeducativa y genere las estrategias de cambio adecuadas para hacer frente a la posible resistencia, propia de una inercia social. Son los representantes de cada sistema educativo aquellos responsables de identificar barreras locales y facilitadores para poder gestionar políticas inclusivas de manera apropiada. En este sentido Booth, et al. (2000) plantea que: “La escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper” (Booth, et al., 2000: 5).

La inclusión en educación ha sido un proceso difícil de materializar, implica una variedad de cambios en todos los aspectos del sistema, políticas y quehacer educativo (administrativo, social, didáctico y pedagógico) para que pueda ser parte del contexto principal al que pertenece: las aulas de clase. Este nuevo enfoque de la educación implica que es para todos, sin ninguna discriminación y con un sincero respeto a la diversidad.

Prácticas de Educación Inclusiva en el nivel de Educación Primaria

En este último apartado se presentan algunas experiencias escolares de inclusión desde la actividad pedagógica. Estos son los verdaderos autores de la inclusión porque es en las escuelas donde ponen en práctica las estrategias diseñadas por las políticas educativas inclusivas.

Casal (2018) mediante un estudio exploratorio a partir del análisis de los discursos de supervisores y funcionarios en escuelas de primaria comunes especiales de la Ciudad de Buenos Aires, pudo evidenciar que: En cuanto a políticas, plantea que existe un debate ideológico entre pedagogías dominantes y de innovación que enmarcan el contexto de análisis. Hay evidencias de un predominio de normas que no contemplan a las políticas inclusivas; sin embargo, estas permiten que los actores (supervisores, docentes y contexto escolar) generen procesos de integración a partir de vivencias. Por último, sostiene que no están dadas las condiciones necesarias para un proceso de inclusión en las escuelas estudiadas; arriba a esta conclusión luego de evaluar la infraestructura, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, la forma de organización escolar, la formación y capacitación recibida por parte de los docentes y la disponibilidad de herramientas de articulación y de gestión.

Por otra parte, también realiza un análisis de las prácticas de inclusión llevadas a cabo en las instituciones escolares investigadas. Sostiene que, a pesar de la debilidad de las políticas públicas, se impulsan experiencias educativas que permiten la recepción, permanencia y promoción académica de niños con avances individuales y formativos diversos. Finalmente, observa que el predominio de indicadores asociados a las políticas, culturas y prácticas en el proceso que desarrollan las instituciones deben estar “centradas en los niños como sujetos de derecho, configuraciones tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización y presencia de apoyos articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes” (Casal, 2018: 170).

Por su parte, Yadarola, et al. (2016) realizaron un estudio exploratorio-descriptivo en 24 escuelas de nivel primario y de gestión estatal de la Provincia de Córdoba con el propósito de indagar si las políticas inclusivas se están poniendo en práctica. El equipo de investigación llegó a la conclusión de que la mayor parte de los niños se sentía contenido por el equipo docente; sin embargo, detectaron la existencia de *bullying*. Esta situación acuciante pone en relieve que en las escuelas estudiadas no se vivencien prácticas inclusivas, se afecten de manera negativa los aprendizajes y sea deficiente la participación activa de los educandos. Tampoco pudieron constatar la inclusión de estudiantes con discapacidad, una arista crucial para la educación inclusiva.

José-María Tomé (2015) realiza un estudio explicativo sobre las teorías y las prácticas de enseñanza en una muestra intencional de funcionarios y educadores de

escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva. Propuso como variables del análisis el manejo de pedagogías y recursos didácticos de los docentes frente a las necesidades formativas presentadas por los alumnos, siempre desde la perspectiva de la educación inclusiva. Los datos obtenidos revelaron que la pedagogía y la didáctica que se aplicaban era de carácter tradicional. También observaron que los docentes tienen dominio de la teoría, mas no poseen destrezas en la práctica; esto podría tener relación con la poca disposición a recibir formación específica en los modelos pedagógicos para la integración e inclusión. Se detectó con el estudio una escasa experiencia en la difusión de estos modelos por parte del sistema educativo y la reticencia al cambio de paradigma en las escuelas primarias comunes y de recuperación.

En el mismo orden de ideas, Vélez-Calvo, et al. (2018), realizaron un estudio documental en el que revisaron y analizaron 28 artículos publicados en revistas científicas sobre las investigaciones que han aplicado el *Index for inclusion* como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria, entre los años 2012 y 2016. Los resultados del análisis de las investigaciones permiten identificar las carencias y fragilidades en las prácticas inclusivas de las instituciones educativas. Frente a esta situación, es necesario una toma de conciencia respecto de cómo se está trabajando esta problemática; para ello plantean la necesidad de llevar a cabo un trabajo cooperativo para fomentar la construcción de un sistema escolar donde predomine la inclusión. También, otras derivaciones de este estudio indican que cada escuela posee su propia identidad inclusiva; en consecuencia, “la inclusión debe trabajarse desde adentro en la propia comunidad escolar, pero con los debidos apoyos y sustentos que, desde fuera, desde las entidades estatales, deban procurarse para permitir el logro de un sistema educativo inclusivo” (Vélez-Calvo, et al., 2018: 11).

Cristina Lovari y su equipo (2019) elaboraron, para el Ministerio de Educación de la Nación, un libro en el que se presenta el marco normativo de la educación inclusiva. Plantean una clara conceptualización de las políticas inclusivas, currículo inclusivo, instituciones escolares, educación inclusiva en el aula, programas y proyectos educativos para llegar a las aulas. También abordan el vínculo familia-escuela desde una educación inclusiva, convivencia escolar, reflexiones y participación de organismos nacionales. En este documento se pone de manifiesto que el Estado reconoce la complejidad del desarrollo de la educación inclusiva dentro de las escuelas y, por ende, dentro de las aulas; por tal motivo, sugiere una demanda de enlace y de cooperación entre los docentes que permita la sustentabilidad de la propia práctica, contribuyendo de esta forma, con la permanencia y avance académico de los estudiantes. De esta manera, se retoma la figura del docente integrador, quien apoyará al docente de aula hasta que, gradualmente, el alumno se vuelva más autónomo. Esta figura docente beneficia el desarrollo práctico de la inclusión educativa en los procesos educativos de los estudiantes que lo necesiten. Dentro de las estrategias

de enseñanza y de aprendizaje planteadas para la inclusión, se encuentran el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual tiene como fundamento que no todos los alumnos aprenden de la misma forma; por tanto, el currículo debe estar trazado desde el comienzo para abordar las individualidades.

En síntesis, los estudios presentados permiten vislumbrar que la inclusión educativa en el sistema educativo argentino no se está practicando cabalmente; sin embargo, se está trabajando desde algunos estratos del sistema educativo y político para que este derecho se ejerza plenamente.

Conclusiones

Es evidente, como resultado del estudio del presente documento, que a pesar de que se está trabajando con el concepto de educación inclusiva desde hace más de dos décadas y la mayoría de los países han desarrollado y reformado políticas educativas inclusivas, éstas aún no terminan de materializarse en las instituciones escolares. De manera que, se vuelve necesario plantear una enérgica demanda a los sistemas educativos y a las instituciones escolares para que se garantice “el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas” (Blanco y Duk, 2019: 40).

La educación inclusiva se concibe como un proceso en el que se deben implementar todas las condiciones necesarias para que todas las personas, sin discriminación alguna, tengan la oportunidad de verdaderos escenarios de aprendizaje y de intercambios con otros que apoyen su crecimiento personal e intelectual de manera recíproca. En este sentido, el trabajo para la transformación de las escuelas y los sistemas educativos requiere de mucha paciencia, voluntad política, compromiso de los educadores y de toda la comunidad escolar y la sociedad en general.

En consecuencia, para que los sistemas educativos puedan atender a todas las necesidades y lograr una educación inclusiva, tienen que estar organizados y adaptados para responder a las situaciones que ameriten los estudiantes para su óptimo desenvolvimiento dentro de las instituciones escolares. Para ello, es necesario realizar los ajustes pertinentes a los marcos jurídicos actuales, plantear y desarrollar políticas educativas coherentes y adaptadas, proyectar una infraestructura de calidad y adecuada a las necesidades de todos los estudiantes sin barreras de ningún tipo, llevar a cabo una pedagogía inclusiva con atención individualizada, entre otras demandas. Es un derecho de cada estudiante ser tratado con respeto, para ello se deben derribar los obstáculos de exclusión, superándonos como sociedad y buscando mejoras en el aprendizaje, sin etiquetar a los alumnos como excusa para la facilidad de programaciones y de respuestas pedagógicas (UNESCO, 2020). En Argentina, a pesar de la sanción de leyes y de reformas educativas, aún son insuficientes los

avances en esta materia.

Sin embargo, resaltamos aquellos puntos positivos observados en las investigaciones analizadas; los cuales prometen una predisposición por parte de algunas instituciones educativas y del Estado para seguir apostando por la inclusión en todo el Sistema Educativo. También existen evidencias en estas investigaciones, que la educación inclusiva es un tema de agenda para la comunidad científica nacional e internacional.

Notas

(1) Profesora de EBG 1 y 2, se desempeña como Docente Titular con una antigüedad de 15 años en la Escuela N°1-120 José Rudecindo Ponce de la provincia de Mendoza y en el Liceo Militar General Espejo desde el año 2005 hasta la fecha. Actualmente está cursando la Licenciatura de Gestión Educativa en el Instituto San Pedro Nolasco – Universidad del Aconcagua. E-mail: georginacordoba2@hotmail.com.ar

(2) Doctor en Educación egresado de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado Universitario en Gestión Educativa por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo dependiente del CONICET. Es docente de grado y posgrado en áreas afines a la gestión educativa y a la metodología de investigación. E-mail: cdexposito@uda.edu.ar

(3) La Declaración de Incheon titula de esta manera al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible en el Marco de Acción para la Educación 2030 (UNESCO, 2016).

(4) Gordon L. Porter, director de Inclusive Education Canada, lleva más de tres décadas contribuyendo a la creación de escuelas inclusivas. Ha desarrollado y gestionado cursos de formación y seminarios en Canadá y en más de 40 países. Ha trabajado como líder en el ámbito de educación pública, profesor universitario y, asesor de políticas para los Ministerios de Educación en Canadá, Perú, Panamá, Colombia, Portugal, Suecia y Países Bajos.

Referencias

BLANCO, R. y DUK, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>

BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. Centre for Studies in *Inclusive Education*, CSIE. Disponible en: http://www.academia.edu/download/37463565/8Indice_de_Inclusion.pdf

CASAL, V. (2018). La educación inclusiva: políticas, discursos, saberes y prácticas. En: *Revista Ruedes*, (8). Disponible en: <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>

CROSSO, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79. Disponible en: <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

FELDFEBER, M. Y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Disponible en: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000200006&script=sci_abstract&lng=fr

FONTANA, F. (2015). El trabajo docente en la educación inclusiva. En V. Seoane (Coordinadora) (2016). *Formación y trabajo docente: aporte a la democratización educativa*. III Seminario Nacional de la Red Estrado. La Plata, Argentina. Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>

LEY N° 26206, de Educación Nacional. Boletín Oficial del Estado, 28. Argentina. (27 de diciembre de 2006).

LOVARI, C. (Comp.) (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para inclusión*. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf>

MELÉNDEZ, C. E. y YUNI, J. A. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. En: *Praxis educativa*, Vol. 21, N° 21(1), 55- 63. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210106>

MEO, A., DABENIGNO, V., AUSTRAL, R. y ROMUALDO, V. (2011). Políticas educativas como "texto" y "discurso" Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2011. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-034/364.pdf>

MIGLIAVACCA, A., REMOLGAO, M., y URRICELQUI, P. (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. En: *Revista del IICE*, (40), 67-82. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4133>

MUNTANER, G., J. J., ROSSELLÓ, R., M. R. y DE LA IGLESIA, M., B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. En: *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

OTERO, A. E. (2017). Agenda joven en Argentina. El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR. En: *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. (6), 62-75. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163192>

PULIDO, C. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. En: *Educación y Ciudad*. (33), 13-28. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213573.pdf>

SALGADO, V. y FRIDMAN, D. (2015). El derecho a la educación en la Argentina a 25 de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño: logros y desafíos pendientes para su pleno cumplimiento. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes, UBA. Disponible en: <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/113/2015/03/Informe-educacin-final-.pdf>

SKLIAR, C. (2014). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. En: *Revista Sophia*, 11(1), 33-43. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5193>

TILVE, M. D. F., & MÉNDEZ, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. En: Revista De Investigación Educativa, 38(1), 239-257. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/rie.369281>

TIRAMONTI, G. (2016). Investigación y Políticas Educativas en Argentina: dos términos de una ecuación de debilidad institucional. ReLePe. En: Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 1(2). Disponible en: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10472>

TOMÉ, J.-M. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/47858>

UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca. España. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

UNESCO. (2000a). Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/55/L.2)]. Asamblea General: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

UNESCO. (2000b). Marco de Acción de Dakar Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponible en: https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

VALDEZ, D. (2017). Educación inclusiva. En J. Seda (comp.) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

VÉLEZ-CALVO, X., TÁRRAGA, M., R., FERNÁNDEZ, A., M. I., PASTOR, C., G. y PEÑAHERRERA, V., M. J. (2018). El Index for inclusion como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria. VI Encuentro Latinoamericano de metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12758>

VICENTE, M. (2017). Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina. En: *Voces de la Educación*, 2(2), 164-178. Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02534361/>

YADAROLA, M. E., GALLI, M., y LOZANO, D. (2016). Educación inclusiva en las escuelas primarias públicas. En: *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (27). Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/view/4583>

ZAIDENWERG, C. (2009). El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880- 1930). XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, Argentina. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-008/820>

Ateliê – literário – como Dispositivo Ético e Estético das Diferenças: Território Comum de Liberdade e Invenção
El Taller Literario como dispositivo ético y estético de las diferencias: territorio común de libertad e invención
Literary Workshop as na ethical and aesthetic device of differences: common territory of freedom and invention

Ana Paula Pereyra

Resumo

Neste artigo são discutidas as implicações da experiência do ateliê literário “Poesia na FACE” desenvolvida em uma fundação de assistência educacional à pessoa cega na cidade de Curitiba – Brasil no ano de 2016, como uma oficina de prática artística. O objetivo é problematizar práticas de ateliês literários como dispositivos éticos estéticos de produção de subjetividade no campo da deficiência visual. Inicialmente aborda-se autobiograficamente a aproximação da autora ao campo de pesquisas da deficiência visual. Em seguida, apresenta-se a experiência a partir da qual problematiza-se a importância da promoção de encontros com a literatura como experiências estéticas que possibilitam a transposição de limites e fronteiras da subjetividade. Sustenta-se que os ateliês literários constituem-se enquanto espaço de acolhimento das diferenças e estratégia de alterização.

Palavras Chave: Ateliê; Literatura; Subjetividade e Deficiência Visual.

Resumen

En este artículo son discutidas las implicaciones de la experiencia del atelier literario “Poesía en la FACE” desarrollada en una fundación de asistencia educacional para las personas no videntes en la ciudad de Curitiba - Brasil en el año 2016, como un taller de práctica artística. El objetivo es problematizar prácticas de talleres literarios como dispositivos éticos estéticos de producción de subjetividad en el campo de la deficiencia visual. Inicialmente se aborda autobiográficamente la aproximación en el campo de investigaciones de la deficiencia visual. Seguidamente, se presenta la experiencia a partir de la cual se problematiza la importancia de la promoción de

encuentros con la literatura como experiencias estéticas que posibilitan la transición de límites y fronteras de la subjetividad. Se sustenta que los talleres literarios se constituyen en cuanto espacio de acogida de las diferencias y estrategias de alterización.

Palabras clave: Taller; Literatura; Subjetividad; Discapacidad Visual.

Summary

This article discusses the implications of the experience of the literary workshop “Poesia na FACE”, developed in a foundation of educational assistance to blind people in the city of Curitiba, Brazil, in 2016, as an artistic atelier. The objective is to problematize literary workshop practices as aesthetic-ethical devices for the production of subjectivity in the field of visual impairment. Initially, I shared an autobiography as I approached the field of disability research. Then, the importance of promoting literature is problematized as an aesthetic experience that makes it possible to overcome the limits and boundaries of subjectivity. It is argued that literary ateliers are spaces for welcoming differences, and alterity strategies.

Keywords: Atelier; Literature; Subjectivity; Visual Impairment

Fecha de Recepción: 04/02/2021 Primera Evaluación: 04/03/2021 Segunda Evaluación: 15/03/2021 Fecha de Aceptación: 25/03/2021

A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida, é preciso prestar atenção. (Michele Petit, 2009)

Introdução

Sobre (minha aproximação a) o campo da deficiência visual

A distância entre a experiência de uma pessoa vidente e de uma pessoa com deficiência visual é imensurável. Quando pessoas videntes convivem com pessoas não videntes uma oportunidade de saída do visuocentrismo surge. O paradigma visuocêntrico coloca a visão no topo dos sentidos, no centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana. A pesquisadora Joana Belarmino (2004,2009) definiu o paradigma visuocêntrico como uma pregnância sociocultural do visível. Em suas pesquisas a autora discute a urgência de problematização da hegemonia deste paradigma.

Explícito o meu lugar de fala como pesquisadora vidente. Falar do meu lugar de fala como vidente em uma sociedade visuocêntrica é também falar do lugar de quem tem privilégios. Contudo busco fazer de meus privilégios em uma sociedade muito pouco inclusiva, uma luta por garantir o direito à literatura como um direito humano e por tornar livros literários acessíveis às diferenças na sua multiplicidade. A sociedade visuocêntrica e as pessoas que delam usufruem seus privilégios, cometem falhas graves com as pessoas com deficiência. A falha nunca esteve na deficiência e sim na precariedade da acessibilidade tanto do ponto de vista da infra-estrutura dos espaços quanto da precariedade ética com posturas que são verdadeiras barreiras atitudinais e comunicacionais de pessoas sem deficiência para com as pessoas com deficiência. Essa precariedade ética é também conhecida como capacitismo. “O capacitismo deve ser exposto e desmantelado” (Ávila, 2014, p.140). As pesquisadoras Ana Carolina Friggi Ivanovich & Marivete Gesser (2020) discutiram em diálogo com a perspectiva de Fiona Campbell (2008) definem o capacitismo como uma atitude que produz diferenciação e desvalorização das pessoas com deficiência seja através de práticas de avaliação da capacidade corporal e ou cognitiva. Não existe um consenso sobre como tais atitudes formam práticas capacitista, contudo, destaca-se um elemento que persiste nessa postura “a crença de que a deficiência ou a incapacidade é inerentemente negativa devendo essa ser melhorada, curada ou eliminada” (Ivanovich & Marivete, 2020, p.2).

Existem padrões normativos e patologizantes que estão na base das posturas das pessoas e geral e de profissionais de diferentes áreas que como advertido na Lei Brasileira de Inclusão criada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), produzem as limitações ao qual as pessoas com deficiência são expostas. As limitações não são dos corpos, mas sim, fruto das barreiras existentes na sociedade e instituído nas subjetividades

de profissionais que podem ser físicas, comunicacionais e atitudinais.

Foi a partir da experiência de um ateliê em suas diversas situações, que comecei a buscar um ponto de partida, do qual fosse possível intervir nas definições do que é o normal, eficiente e deficiente através da arte, mais especialmente, da mediação literária. Essa foi minha primeira relação educacional com modos de vida de crianças com deficiência visual. Nela fui sentindo a necessidade de encontrar pessoas e discussões que fossem intercessoras para pensar sobre o que foi atravessando o trabalho e que acabou por me conduzir a uma pesquisa de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina e da qual esse texto faz parte.

Logo no início do trabalho com o ateliê, uma questão com a qual tive que lidar foi não propriamente com os diagnósticos das crianças, tanto da condição da deficiência visual quanto das dificuldades de aprendizagem (advindas de avaliações cognitivistas), mas com a forma como eram enaltecidos, condicionando a percepção à criança desde um enfoque na dificuldade como falha, como déficit a ser minimizado ou curado. Ao experimentar o ateliê literário no contexto no qual aconteceu, foi necessário enfrentamento para desativar esses diagnósticos e posicionar o ateliê como prática de acolhimento que preservava espaço para liberdade de experimentação e invenção, não se configurando como espaço de tratamento de dificuldades fossem decorridas das dificuldades em ler ou escrever e ou de atenção. O ateliê constituía um território no qual a criança não estava a ser objeto de avaliação, ao contrário, podia circular de forma livre e permear as fronteiras da linguagem, afirmar-se para além das fronteiras de seus diagnósticos e tratar de temas e assuntos dos mais variados, para além de si próprios. A política do ateliê implicava não estar à disposição de dizer qualquer coisa sobre as crianças desde seu diagnóstico, mas dizer com elas, num fazer com, em que a liberdade de experimentação e criação fossem preservadas e o desejo acolhido.

Dos encontros com as crianças fui impulsionada a pesquisar a potência das experiências ativadas no ateliê. Ao adentrar o terreno da pesquisa do campo da deficiência visual apropriei-me de discussões potentes em que se coloca, como um problema teórico e político a compreensão da subjetividade das pessoas com deficiência visual em sua positividade, enfocando a singularidade, uma vez que a representação negativa com ênfase na deficiência é atual e muito antiga, conforme discute Zina Weigand (2008). As discussões elaboradas por Lev Vigotski (1997) no início do século XX foram intercessoras no enfrentamento das concepções deficitárias da deficiência, assim como o debate em torno da educação estética como uma das responsáveis por formar o ser social, compreendendo a arte como uma técnica social do sentimento. O autor dá grande ênfase à educação em geral e à educação estética, em particular, para a formação humana sensível. Vigotski (1997) foi precursor em criticar o olhar tradicional da época que enfocava a lesão como menos, como falha, e portanto, a deficiência como condição que limitava e

estreitava o desenvolvimento da criança. Esse é o ângulo da perda que caracteriza e define a deficiência, formando a crosta dura da sua subjetividade. Toda a psicologia da criança anormal baseou-se no método que compreendia a deficiência como subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, o psicólogo examinou a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento.

Se por um lado, a deficiência atua diretamente produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança, por outro lado, justamente pelo fato da lesão produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, ele acaba por servir de estímulo ao desenvolvimento de caminhos outros, alternativos, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam conduzir todo o sistema uma nova configuração. Em seus estudos sobre defectologia, há um capítulo em que aprofunda as discussões sobre a criança cega. Para o autor, em síntese, a cegueira é não apenas a falta da visão (a não funcionalidade de um órgão específico), senão que “provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade.” (Vigotski, 1997, p.74). A cegueira reanima outras forças e altera as direções das funções psicológicas [...] e pode ser compreendida como “uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (Vigotski, 1997, p.74).

O posicionamento dessa concepção da cegueira e sua força ultrapassaram as formas de compreender a deficiência visual em geral, que enfocavam o déficit, ou a lesão como falha. Embora a palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) signifique literalmente o estudo do defeito e que o termo hoje soe desatualizado, é importante observar que não foi um termo formulado por Vigotski, mas ele fez uso (tanto teórico quanto prático) desse termo em uma resignificação original. Levando em consideração o termo defectologia, Vigotski o definiu como: “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito” (Vigotski, 1997, p. 2-3).

Gindis (2003, p. 200) argumenta que olhando para os problemas das crianças com deficiência, Vigotski (1997) descobriu que as deficiências não se originam principalmente da biologia ou do sistema nervoso, mas das mediações sociais e semióticas que são estabelecidas. Para o autor, a deficiência, a lesão não constitui em si, um impedimento para seu desenvolvimento uma vez que “o efeito do déficit/ defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap.” (Vigotski, 1997, p.32). O que pode produzir impedimento são as mediações estabelecida, portanto, “as causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das

possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si” (Vigotski, 1997, p.32).

Para Anna Stetsenko e Bento Selau (2018) a proposta que encontramos em Vigotski se opõe ao que pode ser chamado de visão deficitária da deficiência (o que significa possuir uma visão da deficiência como invalidez) para se voltar de forma central à diferença. Segundo os autores, o tema da diferença é transversal nos textos de Vigotski e é sintetizado na afirmação de que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por uma lesão não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (Vigotski, 1997, p. 30). O autor já apontava a necessidade de olhar o desenvolvimento humano desde a diferença.

Vigotski afirmou que quando os professores, pedagogos, reconhecerem que uma lesão, não coloca uma criança em desvantagem, que isso não é uma fraqueza, mas sim, uma força, uma diferença, outro horizonte vai se abrir e será possível ver na pessoa com deficiência uma força (Vigotski, 1997). Essa afirmação nos faz retomar a pergunta colocada por Virginia Kastrup (2010, p.54-55) “Como fazer perceber que a pessoa que não tem visão não cabe na categoria deficiente e compreende outras virtualidades?”.

Fazer perceber que a pessoa com deficiência compreende outras virtualidades se apresenta como desafio, pois conforme Kastrup (2010, p.53), “embora seja possível perceber mudanças na representação da cegueira na atualidade, ainda prevalece uma visão negativa, com ênfase na deficiência.” Aí que entra, na perspectiva da pesquisadora, a dimensão potente da arte e das experiências estéticas na ampliação da percepção, tanto de pessoas cegas ou com baixa visão, quanto de videntes. Em diálogo com Deleuze e Guattari (1993) a autora afirma que a arte e a experiência estética podem abrir caminhos e perspectivas inusitadas. Portanto, a arte e experiência estética revelam-se fortes aliadas no trabalho de afirmar uma perspectiva positiva da deficiência no sentido de afirmar a potência de criação desses corpos que são julgados nos seus modos de vida como incapazes ou falhos, pessoas que não produzem, não criam.

A experiência estética se caracteriza por uma qualidade específica da sensação e se aproxima do estranhamento e da problematização. Surpreende, afeta, espanta, mobiliza, provoca o pensar, suspende a maneira habitual de funcionamento da percepção (Kastrup, 2010). Obras de arte podem provocar uma experiência estética, contudo, ela pode acontecer também no cotidiano da vida, sempre que irrompe de sua banalidade. De acordo com Sanchez Vázquez (1999) a dimensão estética surge na relação entre as pessoas como uma maneira de se afirmar, através da expressão. Portanto, não se trata de uma propriedade inerente aos objetos de arte. Quando fala-se em estética e prática artística pode surgir a ideia de que sejam coisas

separadas, já que o termo artístico recai sobre o ato de criar e o termo estético o ato de perceber contemplar, ou como sugeriu Kastrup (2018) do sofrer e do gosto. Apesar dessa separação, há uma relação intensa entre perceber/receber/contemplar e criar/produzir/fazer, arte. O fazer artístico não se desvincula de uma recepção ativa da percepção, pois ela também é uma experiência criadora. Da mesma forma o ato de criar artisticamente incorpora e trabalha com aquilo que se cria nas percepções do mundo e de si. Estética e prática artística atuam “enquanto dimensão sensível, modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (Zanella, 2006, p.36). Ateliês como dispositivos que ativem experiências estéticas, são vitais para acionar processos de experimentação e reinvenção de si e do mundo, incluindo num mesmo coletivo, comum e heterogêneo, videntes e não videntes entre a multiplicidade de modos de vida. (Kastrup, 2018).

Sobre a experiência do ateliê Poesia na FACE

O ateliê Poesia na FACE, desenvolvido em uma fundação de assistência à pessoa com deficiência visual na cidade de Curitiba- Brasil no ano de 2016, foi uma das ações premiadas pelo edital *Todos Por um Brasil de Leitores*, através do extinto Ministério da Cultura (MINC). Extinto, pois a atual gestão do governo federal no Brasil tem como um dos seus pilares o desinvestimento na educação e na cultura que formam cidadanias críticas ou criativas. O edital deste prêmio (último de uma série de editais promovidos pelo MINC nos anos que antecederam o golpe político que ainda está em curso no Brasil) apoiava, reconhecia e potencializava projetos da sociedade civil realizados por pessoas físicas e jurídicas, sem fins lucrativos, no âmbito das Bibliotecas Comunitárias/Pontos de Leitura e em ambientes sociais diversos de promoção da leitura. As ações que o edital premiou constituíram e constituem compromissos de incentivo à leitura literária, tendo por finalidade contribuir para a ampliação do direito ao livro, à literatura e o incentivo ao desejo de ler e de ler movido pelo desejo, pela curiosidade, pela necessidade.

Durante os dois semestres letivos de 2016 foram realizados semanalmente os atendimentos literários para oito crianças entre 7 e 11 anos. Os encontros aconteciam, em uma sala própria, individualmente, tinham duração de 45 minutos, duas vezes por semana. O ateliê foi planejado com propósito de ser uma prática de mediação literária e se configurou como uma estratégia para acolher a errância com a língua. . Nesse ateliê literário, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar a prática de criação própria das artes, não estando submetidas a uma lógica de produção e avaliação escolar de leitura e escrita. Isso possibilitou garantir espaço para outras formas de leitura e escrita, afetivas, inventivas, que podiam ser vivenciadas num tempo desacelerado e o cultivo de uma relação de liberdade ativada pelo desejo ou pela urgência em lidar com os encontros que marcam afetivamente os corpos.

Embora as crianças tivessem sido indicadas a participar em razão de dificuldades provindas de queixas escolares ou de sua alta habilidade de leitura, não era o ateliê um dispositivo de tratamentos de diagnósticos clínicos. Enquanto prática artística foi possível afirmar uma postura outra e receber tais crianças não partir de seus diagnósticos, mas da sua potencia criadora, do desejo, de invenção e experimentação. Essa postura permitiu a construção de um forte vínculo com as crianças e acionou processos de criação de obras literárias por elas mesmas num fazer-com.

Na perspectiva dos encontros, a mediação literária não trabalha com expectativa de conteúdo. De transmissão de informação. Assim é possível acompanhar o movimento dos desejos, os caminhos das vontades. Ouvi-las, atendê-las. Observá-las, investigá-las. Através de encontros/passeios, perpassamos por muitos lugares, obras e histórias. Como não havia um conteúdo determinado sobre os textos livros que foram mediados, a cada encontro nos permeamos das ressonâncias provindas dos muitos lugares da vida, dos movimentos do desejo. Em relação de liberdade ou saímos do livro e íamos para o mundo, ou saímos do mundo e íamos para o livro, ou saímos de ambos e voltávamos para nós mesmos.

A mediação literária dentro da dinâmica do ateliê, em aspecto didático, estava implicada no movimento contínuo de ouvir e fazer ouvir a vontade ou a necessidade das crianças, daquilo que lhes interessava falar, ler, desenhar, ou de construir, e ou de pesquisar. Acolhia o que já havia encontrado as crianças ou aquele signo que pareciam dar sinal de querer encontrar. A proposta da mediação literária, em sua dimensão metodológica implica o posicionamento a respeito da mediação e a ativação de processos de criação.

Acessibilizar o acervo de uma biblioteca de livros em Braille e Fonte ampliada que estava desativada, acolher e promover os encontros rizomáticos com a literatura foram os principais resultados deste ateliê. Foram testadas dinâmicas em tempo desacelerado e com abertura para que cada criança pudesse tratar de forma autônoma aquilo que fosse sua necessidade, desde suas afecções, lidando afetivamente com as marcas, para além de qualquer diagnóstico, com o que deslocou, atravessou, espantou, arrebatou, moveu. Operou-se um deslocamento da ênfase nos erros presentes nas produções das experimentações e criações, sobretudo na escrita com o incentivo à livre expressão, estratégia adotada para garantir a fruição da palavra na sua vinculação com a vida.

Nesta investigação, não foram analisados os processos de criação literária das crianças, voltando-se especificamente a problematizar as implicações da existência do ateliê enquanto um(s) espaço(s) de liberdade, mediação literária e alterização.

Direito à literatura como experiência/vivência estética

O ateliê Poesia na FACE, um estratégia de mediação literária para crianças com deficiência visual tinha como objetivo a promoção e acolhimento do encontro com a literatura através da mediação do livro literário. Mas por que criar um ateliê

literário? Em outras palavras: literatura e ou poesia, pra quê? Sobre(va)m lutas, mas a possibilidade do livro literário chegar para a criança com deficiência visual, como linguagem artística e não apenas como uma ferramenta didática para ensinar determinado conteúdo e ou estar à serviço da educação moral, ganhava destaque. O livro, o texto literário, seja este em prosa ou poesia é a palavra em estado de arte, onde “cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. O livro é passaporte, é bilhete de partida”. Essa afirmação é do escritor e poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p.61), contudo, ele mesmo sabia que o livro literário nem sempre podia ser passaporte, bilhete de partida para a viagem do pensamento. O texto literário, ao circular nos espaços da sala de aula, seja nas mãos dos videntes ou dos não videntes, o encontro com a literatura, muitas vezes fica limitado ao tratamento dado à interpretação e ou compreensão textual.

Na posição das autoras Virginia Kastrup e Maria Izabel Pantaleão (2015, p.29), em contextos de educação formal “o texto literário via de regra, é examinado apenas em seu aspecto formal, importando período histórico-literário em que o texto se insere e quais os elementos que caracterizam cada período”. Esse condicionamento da literatura à sua teoria, como conteúdo de ensino e avaliação, para as autoras, faz com que o texto literário como arte perca sua potência em provocar o leitor, em produzir ressonâncias.

O trabalho com o texto literário nos primeiros anos do ensino fundamental não se afasta do que as autoras discutem, de acordo com o pesquisador Armando Gens (2010). Para o autor, professor/a/es atento/a/es aos diferentes contextos das escolas brasileiras observam que o trabalho com a literatura, especialmente o trabalho com a poesia e o poema, não harmoniza com os propósitos mais diretos da tradição escolar de ensino de leitura e escrita. Essa tradição concentra-se nos textos padrões, normas e tipologias. A consequência é que o trabalho com a literatura de modo geral e com o poema em especial, não escapa dessas abordagens regularizadoras que o submetem a um tipo de leitura técnica que se ocupa apenas de questões formais, paráfrases, ou exercício de descrições gramaticais. O problema é que o trabalho com a poesia requer menos descrições gramaticais para que uma investigação outra possa surgir e que leitoras e leitores possam reviver uma experiência singular entre as palavras, as coisas e os ritmos do universo.

Mantendo-se nessa linha de problematização, a escritora e pesquisadora Gloria Kirinus (2008, p.93) critica a “valorização tendenciosa que a escola dá a apenas um aspecto da língua: o seu aspecto denotativo.” Isso opera uma limitação na vivência por parte da criança, de todas as possibilidades que a língua lhe oferece. Para a poetisa, o repasse da teoria da língua ou do “gramatiques” é o lugar onde o professor se sente mais seguro. O professor tende a se apoiar em modelos rígidos, que podem ser decorados e repassados sem compreender, sem até mesmo ter que sentir o que lê e se expor ao exercício de sua imaginação. Kirinus fala do desencanto que circula num dos círculos viciosos mais perigosos, o da despoetização da criança.

Não que a escola venha a desconhecer o texto literário, mas o que via de regra ocorre é a perda do prazer estético que o texto elaborado de forma artística pode oferecer, porque esse texto geralmente é tratado da mesma forma que se trata um texto informativo e unívoco, no qual se expõe o texto a um conjunto de perguntas para as quais já há respostas previamente definidas e que condicionam todas as expressões de resposta do/as leitor/a/es.

Essas constatações comuns, por pesquisadora/es de áreas diferentes, nos permitem abarcar de forma mais ampla a dificuldade de fazer do encontro com a literatura, um projeto educativo no contexto escolar e contextos educacionais, que acolham e proporcionem experiências estéticas com a literatura e a arte em geral.

A poetisa e pesquisadora Gloria Kirinus(2008) não confrontou a forma como a poesia é trabalhada em sala de aula sem oferecer uma saída. Propôs uma oficina ateliê chamada Lavra Palavra, inspirada nos ateliês literários, comuns nas escolas amparadas pela pedagogia Freinet². Nesses ateliês experiência com o texto é pautada em uma educação poética da criança; no desenvolvimento da expressão, no cultivo do valor lúdico, expressivo e inventivo da língua.

Assim como o ateliê Lavra Palavra, diversas oficinas e projeto foram desenvolvidas no Brasil através de Programas como o Proler³ (Programa de Nacional de Incentivo à Leitura) multiplicaram-se ações trans(formadoras) pelo país através de diversos editais de oficinas de leitura e escrita literária pelo país; ou do PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura) que atuou para: democratização do acesso; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização da leitura e da comunicação; e desenvolvimento da economia do livro; ou o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), criado pelo governo federal, em 1997, com o objetivo de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação, a partir da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país.

Esses programas que compreenderam verdadeiros esforços para promover o livro literário na sua potencia de ser “passaporte, bilhete de partida, para a viagem do pensamento” (Queirós, 2012, p.61), tanto nos espaços das escolas, incluindo salas de aulas e bibliotecas, quanto em espaços não formais de leitura.

Como discutiu grande pesquisador Antonio Candido (2011) a literatura é a expressão de “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p. 176).

As obras literárias nos ajudam a experimentar outras sensibilidades. A literatura oferece formas diferentes de perceber o mundo e nós mesmos, uma vez que é objeto da literatura a própria condição humana. O contato com a literatura traz possibilidades inesgotáveis em relação ao contato com a linguagem, mas também ao contato consigo

mesmo e com outros, transcendendo tempo e espaço (Candido, 2011).

A literatura e a poesia, como sendo a palavra em estado de arte, quando podem nos sensibilizar, nos tornam porosos “à potência que pulsa na matéria do universo” abrindo no cotidiano, espaço para outra percepção das forças, vivas, visíveis e invisíveis. Para a autora Maria Helena Vasconcelos (2010, p.214), “esse é o aprendizado que nos apela. Apela a todas as pessoas. O aprendizado de uma mudança perceptiva” que pode ser compreendido também como “o aprendizado de existir em fluxo de forças que constitui o mundo e vai esculpindo em nós as marcas de um estilo de existência” (Vasconcelos, 2010, p. 215).

Quando fala-se da literatura como um direito humano, portanto, para todas as pessoas é possível constatar que arte e cultura não são prioridade em políticas públicas no Brasil. A literatura e outras atividades socioeducacionais no âmbito cultural podem não ser compreendidas como necessidades básicas, mas fazem parte do campo daquilo que tem valor simbólico, são da ordem do desejo e não estão à serviço da moral (Sarraf, 2010).

Não estar a serviço da moral, o que significa isso? O estudo publicado por Gomercindo Ghiggi, Priscila Monteiro Chaves e Daniela da Cruz Schneider (2018) nos ajuda a entrar nessa resposta. Os autores debatem exatamente a dimensão moral a que é submetida a literatura infantil na educação escolar e coloca em questão a formação do leitor/a no ato pedagógico. Tensionam a intensificação dada à dimensão moral nas práticas educativas e como a literatura perde sua potência ética-estética para alinhar-se com uma proposição de doutrina da gramática moral. No que tange à compreensão da moral como contraponto à ética e a noção de tecnologias do eu – os autores argumentam que o ato de se inquietar com a experiência estética advinda da literatura não assenta por vias da tentativa de ensinamentos de princípios morais ou da demonstração de como se deve ser. Segundo os autores, “poucos são os momentos em que, na escola, a literatura infantil é compreendida em afinidade com os desejos e sensações”. Tem sido preconizado nos modelos formativos contemporâneos, os manuais que insistem em utilizar a literatura infantil para fins de desenvolvimento da razão e da moral. (Ghiggi, Chaves & Scheneider, 2018, p.345).

Seja instrumentalizada para transmissão de conteúdo, distração, ou condução moral do sujeito – interrompe a potência da arte literária enquanto formação ética e estética (Ghiggi, Chaves & Scheneider, 2018). Nietzsche em *O crepúsculo dos ídolos, já estava em* combate contra a finalidade da literatura e afirmou “é sempre contra a sua tendência moralizante, contra a sua subordinação à moral” (Nietzsche, 2006, p. 444). Habita uma distinção fundamental entre subordinar o texto literário à moral através de dispositivos pedagógicos ou de poder vivenciá-lo esteticamente, artisticamente enquanto experiência humana de encontro com a alteridade, com o outro, com a diferença. Para Vigotski (2003), a vivência estética possível através

de uma educação estética é uma das responsáveis por formar o ser social. O que Vigotski (2003) criticou na educação de seu tempo pode ainda ser utilizado para analisar criticamente a lacuna de vivências estéticas com o texto literário e como estas nem são priorizadas no contexto escolar.

As considerações de Vigotski (2003) trataram do erro que apontou Nietzsche sobre usar as vivências estéticas, apenas como meio para ensinar outras realizações além da própria educação estética. Vigotski (2003) ponderou que as vivências estéticas, em sua época, eram utilizadas como meio para alcançar objetivos pedagógicos relacionados à moral, às questões de caráter cognitivo e aos sentimentos agradáveis. Em relação à moral, o autor destacou que havia a compreensão de que a única coisa séria que a criança poderia extrair do contato com a arte era uma compreensão razoável sobre as normas morais. Na visão de Vigotski (2003), isso se caracterizava como simplificação que contradizia a natureza da vivência estética e “[...] agia de forma mortífera sobre a própria possibilidade da percepção estética e da atitude estética com relação às coisas” (Vigotski, 2003, p. 227); afinal, ao invés de desenvolver experiências estéticas e propor diferentes interpretações, o significado moral da obra transforma-se em regra pedagógica.

A segunda crítica do autor se refere à utilização da Arte com destaque aos aspectos de caráter social e cognoscitivo. Vigotski (2003) criticou a utilização da educação estética como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos, argumentando que nos cursos de História da Literatura, o estudo das leis e fatos artísticos era substituído pela história dos autores ou pela análise dos elementos sociais presentes nas obras. O autor aponta ainda que, assim como as experiências estéticas não deveriam ser resumidas aos valores morais que podem ser percebidos nas obras, os aspectos sociais referentes à arte também não deveriam se sobrepor aos demais. Quando as obras artísticas são utilizadas como referência para o estudo dos fatos históricos, há “[...] o risco de compreendermos mal a realidade, bem como de excluir os aspectos puramente estéticos” (Vigotski, 2003, p. 228), porque a Arte não é um reflexo da realidade, mas um produto extremamente complexo elaborado a partir dos elementos da realidade.

A educação estética inclui a criação artística na infância, abrange a criação literária, musical, o desenho infantil, a criação teatral, entre outras. Em relação a educação estética, Vigotski (2003) destacou a importância do mediador nos processos de criação artística e afirmando que o valor principal da experiência estética consiste mais na vivência dos processos de criação do que no que se tem de resultado final. Segundo o pesquisador Pino (2006), em Vigotski a questão estética está interligada à condição humana. Esse é um tema que vem sendo discutido por autores contemporâneos e há um conjunto considerável de investigações dessa relação a partir de Psicologia da arte e dos demais escritos do autor bielorusso sobre estética e processos de criação (ver Capucci & Silva, 2017; Duarte, 2008; Dias, 2017;

Japiassu, 1999; Magiolino, 2010; Molon, 2007; Toassa, 2014; Wedekin & Zanella, 2015; Wedekin & Zanella, 2016, Zanella, 2006).

Em função do seu caráter formativo, comenta Pino (2006), a estética está intimamente relacionada à educação e à constituição humana. Por tratar-se de característica especialmente humana, a estética, ou mais precisamente, o sentido estético, configura-se como produto cultural, ou seja, não é inato e sim historicamente construído. Desta forma, precisa ser educado, formado no sujeito. Formar no sujeito, o sentido estético, noz faz entrar no debate do direito das pessoas à participação da vida artística e cultural. O direito à literatura faz parte desses direitos e trata da busca em promover o encontro.

Ao defender o direito à literatura por essa perspectiva, tenho em consideração o Artigo 30 da convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com deficiência, que a participação delas precisa acontecer em base de igualdade com as demais pessoas e dever-se-á tomar todas as medidas apropriadas para que as pessoas com deficiência possam, como aponta o inciso 3 do artigo: “Usufruir o acesso a locais de eventos ou serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas, bibliotecas e serviços turísticos, bem como, tanto quanto possível, a monumentos e locais de importância cultural nacional.”

Quando se propõe atividades educacionais para pessoas com deficiência visual é imperativo que se considere os níveis de acuidade visual para se produzir os recursos que atendam especificamente a cada pessoa. Após passar por um processo avaliativo através de critérios clínicos e pedagógicos, são definidas as ferramentas e recursos mais eficazes e úteis para acessibilizar um livro. Nos processos educacionais das pessoas que são cegas é necessário trabalhar os sistemas tátil e auditivo. Para as pessoas com baixa visão, parte de suas dificuldades podem ser mediadas com o uso de lentes especiais ou ampliação dos caracteres e contraste de cores, ou ainda outros recursos.

Quando pensamos proposição de experiências de leitura para pessoas com baixa visão, as condições para leitura de um livro são os livros com fonte ampliada, contraste, ou uso de lentes de aumento, lupa ou luneta. No caso de pessoa cega alfabetizada em Braille usasse textos impressos em Braille. Os livros em Braille são bastante grandes, pesados, sua produção é pequena e seus custos são elevados (FONTANA; NUNES, 2005). Quando é preciso um texto para pessoas com deficiência visual e não existe em livro Braille ou em fonte ampliada, faz-se a transcrição do texto completo, com ajuda transcritores e imprime-se numa impressora Braille. A leitura, para uma pessoa com deficiência visual, tem características diferentes daquelas de uma pessoa vidente. As possibilidades para como uma pessoa com deficiência visual ter acesso à leitura literária é a partir do Livro Braille, de fonte ampliada; com ajuda de lupas de aumento, ou de arquivos sonoros.

Seja no espaço da sala de aula, das bibliotecas, nos contra-turnos escolares,

nos Institutos de Apoio Educacional às Pessoas com Deficiência, a leitura literária como direito à experiência estética, requer práticas com dinâmicas que proporcionem condições para a sua emergência, seu afloramento, seu devir. Esse direito é de todas as pessoas, para Bartolomeu porém “ainda não está escrito” (QUEIRÓS, 2009) e é uma urgência escrevê-lo. No Manifesto por um Brasil Literário, o poeta Bartolomeu Campos Queirós, escreveu convicto, que é “no mundo da ficção que o sujeito se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia” (Queirós, 2012, p.118). Quando pode estar livre do “agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude” (Queirós, 2012, p.118).

O encontro com o texto literário em uma perspectiva não escolarizante ou moral, para videntes e não videntes - para crianças com e sem deficiência - não é evidente. O poeta Carlos Drummond de Andrade fez a seguinte pergunta: “Por que motivo às crianças, de modo geral, são poetas e com o tempo, deixam de sê-lo?” Ele responde com outra pergunta.

[...] se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. (Drummond, 1974, s/p).

A escola é para o poeta o lugar em que a criança deveria viver poeticamente o conhecimento e o mundo, mas ainda é vivíssimo o paradigma que está mais preocupado em encher a criança de matemática, de geografia, de linguagem, “sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.” (Drummond, 1974, s/p).

Ateliês literários como práticas artísticas: dispositivos éticos e estéticos de produção de subjetividade

Os ateliês são lugares de arte e artesanaria, são lugares estratégicos que instauram uma ética outra do espaço, desconfigurando as salas de aula que seguem o modelo escolástico, no qual o professor da cátedra discursa aos alunos e esses são depositários desses discursos. A pesquisadora Paola Zordan (2019), a partir de Foucault, propõe pensar a experiência heterotópica na relação consigo e com os outros, possíveis em ateliê ou espaços constituídos como lugares para aprendizagem e desenvolvimento de uma “prática racional de liberdade”.

Os ateliês são considerados uma “peça-chave” (Villas Bôas, 2008) para a realização de projetos de forma estratégica em instituições diversas. Esses espaços de criação, apropriados à prática das modalidades artísticas, constituem espaços

potentes para transformação, tanto pela clínica contemporânea (ver Clínica De La Borde, Oury, Tosquelles & Guattari, 1985; Oficina De Criatividade Hospital São Pedro Ver Fonseca, Thomazoni, Lockmann & Butkus, 2009); quanto pelas pesquisas-intervenções no campo da deficiência visual.

Os ateliês de leitura e escrita, também conhecidos como oficinas artísticas de escrita ou leitura, são espaços alternativos ao da sala de aula, pois propõem uma experimentação outra da palavra. No campo da deficiência visual, diferentes oficinas de leitura e escrita realizadas com crianças, jovens e adultos com deficiência visual buscaram proporcionar, um espaço para outro tratamento da palavra. Outra característica dessas oficinas de escrita é a possibilidade do fazer junto, do fazer com, trabalhando em grupo ou individualmente em processos de criação.

No Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, a professora, pesquisadora e mulher cega Maria da Gloria de Souza Almeida (2011), realizou um trabalho de oficinas literárias que atendia crianças com dificuldades de alfabetização. A partir dessa experiência, a autora desenvolveu sua dissertação de mestrado em que demonstra um compromisso de vida com o trabalho de mediação da literatura para pessoas com deficiência visual, em que não se partia da dificuldade da criança, mas do potencial criador do imaginário. Para a autora, a literatura revela-se como potente mediadora da formação do imaginário da criança com deficiência visual e deve ser promovida através de práticas interconectadas com o letramento aberto e vasto, conduzido por um domínio cada vez mais ativo da palavra que se fala, lê, sente, ouve e escreve.

A oficina literária Luz & Autor em Braille (PLAB), desenvolvida na Biblioteca Braille Dorina Nowill (BBDN) da cidade de Taguatinga, Distrito Federal (DF), é uma prática destacável entre os ateliês literários para pessoas com deficiência visual. A oficina existe há vinte e quatro anos e estimula a leitura e a produção de textos literários por pessoas com deficiência visual. As coordenadoras da biblioteca e professoras Dinorá Couto Caçado e Maria das Graças B. Alves, iniciaram um trabalho de transcrever para Braille livros de autoras e autores locais de Taguatinga e povoar o acervo da biblioteca com uma estante dos escritores do DF, em Braille. Essa oficina ativou e dinamizou uma biblioteca Braille, incentivou o encontro com obras literárias e com as obras dos escritores locais. Tais experiências foram fundamentais para incentivar as pessoas a criarem seus próprios poemas, músicas, desenhos, comentários, análises, dramatizações. Esse ateliê foi pesquisado por Gerin e Caçado (2010). Para as autoras, a metodologia da oficina utilizada no desenvolvimento das ações do projeto tem sua característica principal na simplicidade e na economia. O indispensável é o entusiasmo e pela liberdade. Quem quer que vá conduzir essa missão, precisa ser um leitor/a apaixonada/o/. A autora destaca que a leitura mediada por linguagens artísticas contribui para o surgimento da vontade de escrita; promove a socialização mediada por forças da fruição estética.

Essas oficinas apontam para a importância do contato com os livros literários, com a poesia, com as narrativas e com o fazer criador, na constituição de percepções outras do mundo e de si para pessoas com deficiência visual. Nessas oficinas movimentam-se audiotecas, acervos de livros em fonte ampliada e ou Braille e por meio de atividades de incentivo à leitura desses livros ou de criação literária, garante-se o direito à literatura como um direito à cultura, como um direito à fantasia, à metáfora e à ternura. Compreende-se que ler não se resume a garantir informação, mas garantir também “o direito a se descobrir ou se construir com a ajuda das palavras que talvez tenham sido escritas do outro lado do mundo” (Pettit, 2013, P.144) ou de autores que moram no bairro vizinho da própria cidade, como buscou mostrar a oficina Autor & Luz em Braille.

Nessas oficinas/ateliês literários, a leitura ou a escrita não são cultivadas com fins de aquisição de informações e desenvolvimento de competências ou habilidades. Na verdade estão mais próximas do que chamou René Scherer (2000) de práticas de hospitalidade, uma vez que estão balizadas pelo acolhimento das diferenças, da alteridade, do outro. Nesses espaços emergem agenciamentos, trocas e também ofertas. Virginia Kastrup (2010) sintetiza a perspectiva de Scherer (2000) afirmando que em tais práticas não se parte da ideia de que se tolera o outro ou se faz a ele concessão: na hospitalidade está implicada a questão da reciprocidade. “Quando nós videntes, criamos juntamente com as pessoas cegas, um território de experimentação estética, oferecemo-nos a tais práticas” (Kastrup, 2010, p.68). É no fazer junto, no fazer com, que estão implicados, quem é recebido e quem recebe. Assim cria-se uma dinâmica em que ao oferecer hospitalidade ao outro, acaba-se por se oferecer às práticas de hospitalidade, o que significa que no movimento de acolher a diferença do outro, pode ser acionado o acolhimento da diferença em si. Esse duplo movimento nos faz problematizar as relações de alteridade, as quais não se limitam a relações com pessoas, mas incluem relações com coisas, com outros que não humanos e a própria relação consigo. A alterização implica um movimento de “saída” de si, do domínio conhecido das vivências subjetivas, da história pessoal, das inquietações egóicas. O movimento de alterização estabelece o encontro com outra dimensão da subjetividade, que compõe seu plano coletivo de produção (KASTRUP, 2010, p.37). A subjetividade, na perspectiva proposta é indissociada da noção de produção. Ela é processual e acontece na intersecção de entrecruzamento coletivo de elementos heterogêneos, políticos, culturais, econômicos, ecológicos, fisiológicos e tecnológicos, etc. (Deleuze, 1992; Guattari, 1993, Guattari e Rolnik, 1986).

Ao pensar a arte como estratégia de alterização aponta-se para a questão que a relação com a alteridade e o encontro com as diferenças produz uma tensão que pode ser criadora. Nessas experiências em que não se quer acumular o saber e a cultura como um capital, o que se pode é acessar o virtual que é essa “espécie de todo aberto” que se atualiza no encontro com as diferenças de variadas formas (Kastrup, 2010, 2018). Nos ateliês literários como dispositivos éticos estéticos da diferença, o livro literário é mediado ou acolhido como alteridade e pode transformar-

se em um meio/lugar em que se experimenta uma relação de encontro e move a subjetividade. O livro literário como alteridade não sendo a representação do que é o mundo, pode impulsionar quem o lê a realizar seu imaginário e criar um mundo outro, a partir de sua fabulação. Ao tomar a palavra literária, dos encontros rizomáticos, como direito de experimentar o mundo e a si a a/o leitor/a/e se faz sujeito em vez de apenas sujeitar-se (Queirós, 2012).

O que seriam encontros rizomáticos com livro literário? Para Deleuze e Guattari (1995) o rizoma, na biologia, é uma estrutura em que os brotos podem ramificar e se transformar em bulbo ou tubérculo. Sua função pode ser raiz, talo ou ramo. Diferente da raiz de uma árvore, o rizoma-raiz cresce horizontalmente em várias direções simultaneamente e tem a capacidade de conectar um ponto a qualquer outro. Não possui uma estrutura pivotante, que significa a inexistência de uma unidade que sirva de base. O conceito de rizoma pode ser percebido nos termos: “nada de ponto de origem ou de princípio primordial comandando todo o pensamento; nada de avanço significativo que não se faça por bifurcação, encontro imprevisível, reavaliação do conjunto a partir de um ângulo inédito” (Deleuze & Guattari, 1995, p.31).

Acolher e promover encontros com a literatura, com a arte pela perspectiva do rizoma, significa tratar em outros termos o acontecimento do encontro com a poesia, com a vida. “A literatura não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida, é preciso prestar atenção.” (Petit, 2009, p.292). A leitura e a criação literária podem começar por diferentes entradas e ter diferentes saídas. Situando-se como um meio, podem ser rompidas a qualquer momento, produzindo diversas ramificações e agenciamentos. Podem ser experimentações não lineares que articulam um plano comum, onde se inscrevem no singular e plural, o coletivo.

Considerações finais

A prática do ateliê me colocou diante de desafios metodológicos e políticos ao lidar com literatura e com a deficiência como multiplicidade, alteridade, possibilitou acessar outras definições de sujeito, norma, ampliando-as. A sustentação da experiência estética literária como um direito no campo da deficiência visual foi estendida para pensá-la como direito de todas as pessoas na sua multiplicidade e diferença. Neste texto, contrastei a diferença entre, subordinar os encontros com a literatura à tarefa de imposição de normas gramaticais ou morais, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; de afirmar a literatura na sua potência artística de proporcionar experimentações estéticas da existência.

Destacar a potência de um ateliê enquanto prática artística, como dispositivo ético estético das diferenças é reafirmar a necessidade de territórios múltiplos e utópicos e não esquecer que a composição de mundos (im)possíveis, em que não submetemos as crianças e jovens a serem objeto de avaliação de ninguém é um

direito humano e dependem da ação de serem criados.

Ao finalizar este artigo, gostaria de situar essa investigação neste tempo. Tempos de isolamento, de pandemia ao qual estamos todos submetidos. Sustentar práticas artísticas nesse tempo atual é não deixar de cuidar da vida. Essa que em tempos pandêmicos têm buscado, prazer, amparo, conforto e saída do imediato dos dias em confinamento, na arte, em livros, filmes, músicas. Quais mundos (temos) queremos fazer nascer e ver crescer em nossas práticas educacionais, na vida? Que sejam inclusivas e comprometidas em amparar e ampliar os sentidos.

Notas

(1) Doutoranda no Programa de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco-PE. Graduada em Psicologia pela Universidade Regional de Blumenau-SC. Email: app.theiss@gmail.com

(2) Célestin Freinet lecionou em escolas rurais nas vilas de Bar-sur-Loup, Saint-Paul de Vence (situadas no Sul da França, na região Provença, Alpes – Costa Azul), durante as décadas de 1920 e 1930 e, no ano de 1935, ele e sua esposa Elise, fundaram sua própria escola na vila de Vence, localizada na mesma região. Em contrapartida ao “método escolástico”, Célestin e Elise Freinet propunham um método de aprendizagem por meio de “tentativas experimentais” realizadas pelas crianças através de práticas de ateliê.

(3) O Proler (Programa Nacional de Incentivo à Leitura) é um programa de abrangência nacional, inicialmente elaborado pela pesquisadora Dra. Eliana Yunes, criado em 1992 e desenvolvido pela Biblioteca Nacional quando Eliana passou a integrar, oficialmente, o quadro funcional da Biblioteca. O programa visa(va) estimular o hábito da leitura literária, promoveu múltiplas ações em todo o território brasileiro, atuando para a construção de uma Política Nacional de Leitura que atualmente na gestão Bolsonaro está inativa.

Referências

ALMEIDA, M. G. (2011). A Importância da literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Recuperado de: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_5af538eecd6d394e957ace709b17ef0a

ÁVILA, E. S. (2014). Capacitismo como queerfobia. En: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (Org.). Linguagens e narrativas: desafios feministas. V. 1. Tubarão: ED. COPIART.

BELARMINO, J. (2004). Aspectos comunicativos da percepção tátil: a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultura. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BELARMINO, J. (2009). O Que Percebemos quando não vemos? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 21 – n. 1, p. 179-184, Jan./Abr. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n1/14.pdf>

CAMPBELL, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). Recuperado de: <https://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjjournal/>

article/view/46

CÂNDIDO, A. (2011). Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

CAPUCCI, P. R. (2017). Perejivanie: um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte. 2017. 147 p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal.

DELEUZE, G. (1992). Conversações. Rio de Janeiro. Ed.34.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1995). Introdução: Rizoma Félix. Mil Platôs ± capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, V. 1.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1997). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34.

DIAS, D. P. (2017). O trabalho com literatura no primeiro ano do ensino fundamental: modos de participação das crianças na elaboração do sentido estético. 2017 [s.n.]. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP. Retirado de: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/325310/1/Dias_DanielePampanini_M.pdf

DRUMMOND, C. A. A educação do ser poético. Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/ 07 /1974. Retirado de: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação _ 31ª Reunião anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4026-int.pdf>

FONSECA, T. M. G.; THOMAZONI, A. R.; LOCKMANN, V. e BUTKUS, V (2009). Espaços heterotópicos, imagens sobrepostas: encontros entre arte, loucura e memória. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.29, n.2. Recuperado em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n2/v29n2a15.pdf>

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. (2005). Audioteca Virtual de Letras tecnologia para inclusão. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 3, n. 2. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14016>

GENS, A. (2010). Sobre o poema , o poeta, o livro. Em: *literatura infantil e juvenil na prática docente*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

GERIN, A. C.; CANÇADO, D. C. (2010). Construção do hábito de ler e de viver com arte numa biblioteca de inclusão. *Revista Dialogos: a cultura como dispositivo de inclusão*, Brasília, v.13, n.1, ago. Recuperado de: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2915>

GHIGGI, G., CHAVES, P. M. e SCHNEIDER, D. D. C. (2018): A literatura infantil entre a experiência estética e a educação moral. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 437-445. set.-dez. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26054>

GINDIS, B. (2003). Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs. Em: KOZULIN, A. et al. (Ed.). *Vigotski's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.

- GUATTARI, F. (1993). Da produção da subjetividade. Em: A. PARENTE. *Imagem Máquina: A era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed.34.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: VOZES.
- IVANOVICH, A. C. F. & GESSER, M. (2020). Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e 1618. Recuperado em: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v22-n3-friggi-marivete>
- KASTRUP, V. (2010). Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. Em: MOARES, M. K.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver. Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU.
- KASTRUP, V. (2018). *Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade*. Curitiba: CRV.
- KIRINUS, G. (2008). *Criança e poesia na pedagogia freire*. São Paulo: PAULINAS.
- MORAES, M. (2010). *PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual*. En: Moraes, M. e Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora
- NIETZSCHE, F. (2006). *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad: Paulo César de Souza. São Paulo: CIA DAS LETRAS.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. Retirado de: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>
- OURY, J., TOSQUELLES, F., GUATTARI, F. (1985) *Pratique de l'institutionnel et politique*. FENIX.
- PANTALEAO, M. I. e KASTRUP, V. (2015) *literatura, escrita inventiva e virtualizaçãodo eu*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 1, p. 29-48. Recuperado em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686>
- PETIT, M. (2009). *A arte de ler*. São Paulo: Editora 34. São Paulo: Editora 34.
- PETIT, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- PINO, A. (2006) *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. *Pro-posições*, v. 17, n. 2(50), maio/ago. Recuperado em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2366/50_dossie_pino_a.pdf
- QUEIRÓS. B. (2012) *Sobre ler e escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: AUTÊNTICA EDITORA.
- SARRAF, V.P. (2010). *Acesso à arte e cultura para pessoas com deficiência visual: direito e desejo*. En: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.) *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: NAU.
- SCHERER, R. (2000). *Un parcours critique : 1957–2000*, Paris: Kimé, 2000.
- STETSENKO, A., SELAU, B. (2018). *Vigotski's defectology*. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 325-333, set.-dez. Recuperado em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668>

- VASCONCELOS, M. H. (2010). Literatura para quê? En: Exercício de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual/ MORAES, M; KASTRUP, V. Rio de Janeiro: NAU.
- VÁZQUEZ, A. S. (1999). Convite a Estética / tradução. Gilson Baptista Soares. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- VIGOTSKI, L. S. (1997). Fundamentos de Defectologia. Tomo V. Habana: Editorial PUEBLO EDUCACIÓN. Recuperado em: <https://intervenozesdotcomdotbr.files.wordpress.com/2015/01/vigotski-a-crianc3a7a-cega.pdf>
- VIGOTSKI, L. S. (2003). A educação estética. Em L. S. Vigotski, Psicologia pedagógica (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.
- VILLAS BÔAS, G. (2008). A estética da conversão: O ateliê do Engenho de Dentro e a arte concreta carioca (1946-1951). Tempo Social. Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo, v. 20, n. 2, p. 197-219, nov. Retirado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702008000200010&script=sci_abstract&tIng=pt
- WEDEKIN, L. M. & ZANELLA, A. (2016). Vigotski e o ensino da arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. En: Pró-Posições. V. 27, n. 2 (80). Maio/ago. Recuperado em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00155.pdf>
- WEDEKIN, L. M. & ZANELLA, A. V. (2013). Arte e vida em Vigotski e o modernismo russo. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. Recuperado em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400011
- ZANELLA, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. En S. Z. da Ros, K. Maheirie e A. V. Zanella (Orgs.), Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência. (pp. 33-48). Florianópolis: Editora da UFSC NUP/CED/UFSC.
- ZORDAN, P. (2019). Ateliê como prática de liberdade. Palíndromo, v. 11, n. 25, p. 53-63, set - dez. Recuperado em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/14771>

Biblioteca infantil: espaço de ação, atuação e mediação da leitura para crianças
Children's library: space of action, acting and mediation reader for children
Biblioteca de niños: lector de espacio de acción, actuación y
mediación de la lectura para niños

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹, Suellen Evellyn Feliciano²

Resumo

Este trabalho considera a biblioteca infantil um espaço de promoção e de mediação de relações entre o leitor iniciante e o livro, entendendo a literatura infantil como um caminho que proporciona o desenvolvimento da imaginação da criança, que requer do educador conhecimentos específicos para identificar e oferecer pela ação leitora estímulos ao hábito da leitura. Uma forma de estímulo que se pode destacar trata-se da atividade de leitura literária e de contação de histórias em bibliotecas direcionadas ao público infantil, tendo em vista que o contato, desde cedo, com o livro aproxima e fomenta o desejo pela leitura. Nessa perspectiva, tem-se por objetivo apresentar estudo realizado sobre a biblioteca *Del Otro Lado Del Arbol*, localizada na cidade de La Plata na Argentina, que assume como centralidade o ato de incentivar a leitura para crianças de 0 a 5 anos. Esse trabalho foi desenvolvido durante o primeiro semestre de 2017, financiado pelo Banco Santander por meio do Programa Ibero Americano. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, a partir de observações com registros em diário de campo e coletas de imagens, assumindo como procedimento de análise descritiva do material coletado, com abordagem qualitativa. Para a reflexão teórica da análise, apoia-se na concepção de leitura literária de Cosson (2012), na discussão sobre leitura literária para crianças de Reyes (2010; 2012) e Colomer (2007), entendendo a literatura infantil como uma forma de linguagem e um instrumento motivador e desafiador para a criação imaginária.

Palavras-chave: Biblioteca Infantil; Leitura Literária; Mediação de Leitores; Contação de Histórias.

Abstract

This work considers the children's library as a space for promoting relations and mediation between the beginning reader and the book, understanding children's literature as a way that provides the development of the child's imagination, which requires the educator specific knowledge to identify and offer stimuli by the reader action. to the habit of reading. One form of stimulus that can be highlighted is the activity of literary reading and storytelling in libraries aimed at children, considering that

early contact with the book brings and encourages the desire for reading. From this perspective, we aim to present a study on the library Del Otro Side Del Arbol, located in the city of La Plata, Argentina, which takes as its centrality the act of encouraging reading for children from 0 to 5 years. This work was developed during the first half of 2017, funded by Banco Santander through the Ibero-American Program. For this, we performed a field research, based on observations with field diary records and image collections, assuming as a descriptive analysis procedure of the collected material, focusing on a qualitative research. For the theoretical reflection of the analysis, we supported the conception of literary reading of Cosson (2012), in the discussion about literary reading for children of Reyes (2010; 2012) and Colomer (2007), understanding the children's literature as a language form and a motivating and challenging instrument for imaginary creation.

Keywords: Children's Library; Reading Mediation; Storytelling for babies.

Resumen

Esta obra considera la biblioteca infantil un espacio para promover las relaciones y la mediación entre el lector principiante y el libro, entendiendo la literatura infantil como un camino que proporciona el desarrollo de la imaginación del niño, que requiere conocimientos específicos del educador para identificar y ofrecer por la acción de lectura estímulos al hábito de la lectura. Una forma de estímulo que se puede destacar es la actividad de lectura literaria y narración en bibliotecas dirigidas a los niños, teniendo en cuenta que el contacto, desde una edad temprana, con el libro se acerca y fomenta el deseo de lectura. En esta perspectiva, el objetivo es presentar un estudio realizado en la biblioteca Del Otro Lado Del Arbol, ubicada en la ciudad de La Plata en Argentina, que asume como centralidad el acto de fomentar la lectura para niños de 0 a 5 años. Este trabajo se desarrolló durante el primer semestre de 2017, financiado por Banco Santander a través del Programa Ibero Americano. Para ello, se llevó a cabo una investigación de campo, basada en observaciones con registros de diario de campo y colecciones de imágenes, asumiendo como un procedimiento de análisis descriptivo del material recogido, con un enfoque cualitativo. Para la reflexión teórica del análisis, se basa en la concepción de la lectura literaria de Cosson (2012), en el debate sobre la lectura literaria para niños de Reyes (2010; 2012) y Colomer (2007), la comprensión de la literatura infantil como una forma de lenguaje y un instrumento motivador y desafiante para la creación imaginaria.

Palabras clave: Biblioteca infantil; Lectura literaria; Mediación del Lector; Narración.

Fecha de Recepción: 15/02/2021
Primera Evaluación: 02/03/2021
Segunda Evaluación: 11/03/2021
Fecha de Aceptación: 01/04/2021

Introdução

Resultante de um projeto de intercâmbio financiado pelo Banco Santander, o presente estudo ocorreu na cidade de La Plata, Argentina, durante o ano de 2017, em que foi possível conhecer a biblioteca para crianças: *Del Otro Lado del Árbol*. Considerada um espaço integrador da relação entre o pequeno leitor e o livro, a biblioteca infantil traz como princípio uma concepção diferenciada de formação de leitores, cujo objetivo é proporcionar às crianças uma infância permeada por histórias, de modo a viabilizar ações, atuações e interações pela mediação literária.

Del Otro lado del Árbol é uma biblioteca inspirada em Pilar (uma criança de 5 anos), marcada por sua luta incansável pela vida, apesar do câncer, manifestava grande interesse pela leitura e o livro. A biblioteca constitui-se um espaço público, Paula Kriscautzky, juntamente com a ajuda da comunidade platense para homenagear a infância e lutar pela viabilização de sonhos, sorrisos e histórias para crianças. Como um espaço público, permite acesso livre das crianças à informação e ao conhecimento, além de ser um ambiente mediador de ações e materiais de leitura que contribuem para o letramento literário e para formação de leitores, isto é, a biblioteca atua como espaço de promoção do desenvolvimento cultural e também da transformação social.

Com a concepção da UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*) sobre as bibliotecas, que de acordo com o Manifesto do ano de 1994, reitera que os serviços a serem oferecidos pela biblioteca pública devem ser com base na disponibilidade de acesso para todos, sem restrição de idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua ou condição social, desse modo os “[...] serviços e materiais específicos devem ser postos à disposição dos utilizadores que, por qualquer razão, não possam usar os serviços e os materiais correntes, como por exemplo minorias linguísticas, pessoas deficientes, hospitalizadas ou reclusas”. (Unesco, 1994:1)

Nesse cenário, de viabilização dos livros aos pequenos leitores, as crianças passam a ser vistas como sujeitos ativos e produtores de linguagem, como interlocutores responsáveis por sua aprendizagem, que sabem compreender o contexto em que vivem para, conseqüentemente, modificá-lo de acordo com a sua necessidade. Com isso, apresenta-se a atividade de leitura literária e de contação de histórias como práticas possíveis de serem utilizadas em bibliotecas públicas e direcionadas aos leitores iniciantes, tendo em vista que o ato de contar histórias incentiva a imaginação e o trânsito entre o fictício e o real, conforme destaca Rodrigues (2005).

Se por um lado há uma apropriação da história pelo narrador, que realiza uma leitura em movência e performática, conforme Zumphor (2014), por outro lado, por meio da narrativa compreende-se que tal prática possibilita à criança o autoconhecimento, impulsionando ao gosto pela leitura, à curiosidade, além de

contribuir para o desenvolvimento da linguagem e também fortalece a prática da leitura, visto que, de acordo com a concepção de Abramovich (1991), o ato de escutar contos se mostra o início para a aprendizagem de se tornar um leitor.

Nessa perspectiva, sabe-se que a biblioteca direcionada ao público infantil oportuniza o contato com a literatura desde bebês e, também, é considerada ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, se os espaços das bibliotecas infantis fazem parte desse processo como se configura as ações, atuações e as mediações de leitura em uma biblioteca pública argentina, para crianças de 0 a 5 anos? Quais e como acontecem as atividades de leitura e de mediação leitora desenvolvidas nesse espaço, direcionadas às crianças bem pequenas?

Frente a tais questões, essa pesquisa teve por objetivo apresentar um estudo realizado sobre a biblioteca *Del Otro Lado Del Arbol*, que assumiu como centralidade o ato de incentivar a leitura para crianças de 0 a 5 anos. Para tanto busca-se descrever as características principais da biblioteca *Del Otro Lado Del Arbol*; relatar como ocorre a mediação da leitura para os bebês e as crianças com os livros no espaço da biblioteca, bem como, especificar as ações e atividades lúdicas, de leitura literária, de contação de história e de oficinas realizadas na biblioteca.

Para melhor organização da reflexão proposta, o texto divide-se em quatro seções: na primeira se discorre sobre a concepção de leitura literária e o processo de formação de pequenos leitores. Na segunda, descreve-se sobre a biblioteca infantil e as “bebetecas”, na terceira exibe-se uma breve historicidade das bibliotecas na Argentina. Na quarta, apresenta-se as considerações sobre a biblioteca pública para a primeira infância como espaço de mediação da leitura, com base na história da biblioteca *Del Otro del Árbol*.

A perspectiva da leitura literária e a formação de pequenos leitores

Ler tem se tornado uma prática quase que obrigatória, visto que já nascemos em uma sociedade letrada que requer que pratiquemos atos de leitura cotidianamente. Nesse sentido, leitura trata-se de um processo em que implica que o leitor seja capaz de compreender o que está sendo lido, ler não é meramente a junção das letras, “[...] ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (Cosson, 2012:27)

Com isso, a concepção de leitura literária aparece entremeada à vida social, por constitui-se uma prática capaz de refletir sobre a realidade social, propondo outras formas de perceber, de agir e de convivência cultural. Por se tratar de práticas

sociais, experiência da leitura literária, de acordo com Cosson (2012:17), “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor”.

Nessa perspectiva, Cosson (2014:185) apresenta a definição de letramento literário, como “[...] um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”. O que remete à compreensão de processo como ato em continuidade, em dinamicidade, que se inicia na esfera social e cultura, em ações do cotidiano, nas relações humanas em que a leitura se faz presente. E de apropriação, como ato de tomar algo para si, de apropriar-se de algo, de pertencimento, de internalização. A leitura permite o encontro e a identificação com o texto de modo a tomá-lo para si como uma forma de expressão da linguagem.

Colomer (2007) apresenta algumas propostas que podem auxiliar nesse processo. A primeira refere-se ao ato de ler sozinho, visto que, permitir uma leitura silenciosa e de livre escolha, torna-se substancial para desenvolver competências leitoras. A segunda proposta corresponde ao ato de ler com o outro, isto é, uma leitura compartilhada possibilita que o professor apresente textos longos aos seus alunos sem que lhes cause cansaço, pois, cada leitor será responsável por uma parte do texto e ao mesmo tempo terá de acompanhar o restante para que a leitura faça sentido. Na terceira proposta, a autora descreve que é necessário ler, expandir e conectar, ou seja, como a leitura não se separa da escrita, nessa proposta é preciso oferecer atividades de interação entre leitura e escrita, como: “falar e refletir, falar e ler, ler e refletir sobre o que foi lido, escrever e falar, ler e escrever, ler e comentar, refletir sobre o que foi comentado, escrever e refletir sobre o que foi escrito”. (Colomer, 2007:159).

A última proposta remete a ação da interpretação, em que o leitor terá que ler como um especialista, saber interpretar o que está sendo lido, nessa proposta são indicadas atividades de leitura que permita que o aluno seja capaz de analisar e comentar. “As tarefas são do tipo aberto, que possibilitem respostas múltiplas, para suscitar a reflexão e interesse pela opinião dos colegas, e eletivas, de modo que os alunos possam escolher a atividade que mais lhe interessar, em um trabalho cooperativo com os demais. (Colomer, 2007:186-187).

Assim, para que a leitura se torne significativa e vista de maneira positiva a ponto de formar leitores apaixonados pela leitura, tem-se como centralidade a mediação literária, seja de um professor, caso ocorra num ambiente escolar, seja pela ação de um mediador da leitura, em relação aos ambientes não escolares, que se refere ao responsável em apresentar os textos, as obras, os autores, zelando pela adequação entre obra e público alvo, pela organização do espaço de realização da leitura, pela motivação para com a temática da leitura, pela reflexão do contexto da obra; pela condução de ações que permitam o envolvimento, a interação e a fruição em

relação ao texto lido.

Ao considerar que o letramento literário desencadeia ações e interações entre o leitor e a leitura, entende-se que um leitor literário precisa dominar a leitura e ser capaz de vivenciar outros mundos a partir da imaginação, por isso uma obra para ser literária precisa permitir que cada leitor seja capaz de imaginar e fantasiar por meio das palavras. Por isso, favorecer situações em que a leitura literária acontecer desde os primeiros anos de vida, pode propiciar diversos benefícios, como a ampliação da linguagem, dado que, o desenvolvimento ocorre pela interação com o outro, segundo Vygotsky (2007:103) o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

A linguagem como dimensão constitutiva da capacidade cognitiva, potencializa as funções psicológicas superiores, porque “[...] libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites”. (Vygotsky, 2007:122).

A leitura para bebês é considerada uma prática capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista que, ler para bebês permite estabelecer laços afetuosos desde os primeiros meses de vida e explicitar como se dá essa aproximação dos livros com os bebês, Reyes (2010:41) defende que as primeiras leituras devem ser livros sem páginas, ou seja, aqueles que “[...] escrevem na pele, no ritmo do jogo, nos olhares, na voz”.

Nesse contexto a autora ressalta que é que essa primeira leitura se dá com o contato com pais e mães, na troca de olhares, nas canções de ninar, no toque afetivo, na proximidade e no enlace afetivo. Na mesma discussão, Lopéz (2008:3) refere-se a esse tipo de leitura de “[...] protoliteratura, ou literatura de ocasião, uma literatura oral e rítmica, uma literatura imbricada na melodia da voz, nesse gesto que a criança pequena começa a construir sentidos. A voz da mãe, a voz de seus cuidadores, seu tom, seu ritmo, seu jogo”⁽³⁾. No contato com esse modo de leitura, quando o adulto inicia a leitura com o livro físico ele instiga no bebê o prazer de ouvir, fomentando assim, um momento de afeto entre o bebê e o adulto, esse momento é denominado por Reyes (2012) como um “triângulo amoroso”, uma relação que envolve adulto, criança e livro.

Em síntese, o contato com a literatura desde cedo permite que criança adquira habilidades como: aumento do nível de atenção; desenvolvimento cognitivo, ensina-os a interpretar as imagens; auxilia na memorização e atenção; aprendem a identificar formas e a se identificarem com os personagens de uma determinada

história e também pode ser considerada uma das práticas capazes de desenvolver a imaginação do bebê estimulada com a relação com livro-brinquedo, conforme Paiva (2014).

Caracterização do espaço da biblioteca infantil e/ou “bebetecas”

A biblioteca infantil é um espaço destinado exclusivamente a crianças e tem como objetivo fazer com que seus visitantes criem o hábito pela leitura. Trata-se de um espaço lúdico e é um ambiente em que seu público alvo é capaz de sonhar, imaginar, criar, isto é, é o lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias (Melo; Neves, 2005). Conta com um acervo de livros de literatura infantil, literatura infanto-juvenil, jogos e materiais de recreação.

Diante do exposto, pode-se presumir que a biblioteca pública infantil assume um importante papel quando se refere ao incentivo à leitura, visto que geralmente se trata de um espaço descontraído e propício para o desenvolvimento cultural e social da criança, conforme Perrotti (1990), cultura significa ter acesso às bibliotecas, à leitura e ao estudo. A biblioteca pode oferecer um leque de atividades que auxiliam a despertar interesse pelos livros em até mesmo em crianças ainda não alfabetizadas. Sua principal função deve ser sempre despertar o prazer do público infantil pela leitura, além de promover as crianças um ambiente lúdico capaz de estimular a criatividade. Diante disso, a criança que têm esse contato com os livros e com atividades que auxiliam no hábito da leitura, certamente se transformará em um adulto leitor.

Para realizar essa pesquisa alguns aspectos devem ser levados em consideração, como por exemplo, definir, ou melhor, distinguir os conceitos “Biblioteca”, do termo “Biblioteca Pública”. Etimologicamente a palavra “biblioteca”, advém do grego “Bibliotheca”, “Biblion”, que significa livro, e “Theke”, cujo significado é caixa (Biblion + Theke = livro + caixa). Ou seja, esse termo referia-se a um determinado lugar no qual os livros eram depositados, em caixas ou em algum móvel de forma que os deixasse organizados.

As bibliotecas públicas são ambientes no qual possui um acervo de livros e de outros recursos materiais que são fundamentais para a aquisição do conhecimento. São diversas informações materializadas em jornais, revistas, livros, dentre outros. Sendo assim, para elucidar sobre a definição de Biblioteca Pública, utilizaremos como fonte o Manifesto da UNESCO de 1976, que define a Biblioteca Pública da seguinte forma: “A biblioteca pública - porta de acesso local ao conhecimento - fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”. (Unesco, 1976:158-163)

Diante do exposto, compreende-se que a biblioteca pública é forte aliada da educação em relação ao processo de ensino e aprendizagem, visto que oferece um espaço favorável ao aprendizado, oportuniza ao indivíduo acesso à informação, promove a cidadania, contribui na formação de leitores, além de contribuir também nas relações sociais, isto é, contribui efetivamente no desenvolvimento cultural do indivíduo.

O termo “Bébéthèque” foi dito pela primeira vez em uma palestra realizada em Salamanca no ano de 1987, no qual se referiu a práticas de leitura para bebês desenvolvidas em creches, na França. Escardó (1994:27) conceitua “Bebeteca” como:

[...] um serviço especialmente para crianças pequenas [...] que inclui também um espaço físico, com livros escolhidos para atender as necessidades dos menores e seus pais, o empréstimo destes livros é feito regularmente. Além de palestras para os pais sobre o uso dos livros e contação de histórias para os pequenos essa atenção constante é dada aos seus usuários por profissionais que atuam na biblioteca.

As “bebetecas” são espaços que devem ser compreendidos por um acervo constituído por livros cuja temática seja voltada para o público infantil e também diversos gêneros textuais, que aguça a imaginação, potencializando a ligação promissora entre a criança e a literatura. Trata-se de um ambiente em que os bebês poderão tocar e morder os livros sem que haja danos em suas saúdes, ou seja, ao terem esse contato, eles estarão explorando e experimentando as sensações.

Levando em consideração que a “bebeteca” é considerada como espaço formador e mediador é importante destacar que este espaço seja multifuncional, além de conter o espaço dos livros, possuir também espaços para atividades diversas que possibilite que os pequenos tenham contato com a leitura através de diferentes estímulos sensoriais. É importante ressaltar também que esse local deverá ser construído pensando no lúdico, pois é parte crucial para o desenvolvimento infantil.

Além disso, as “bebetecas” podem ser consideradas como mecanismo para o desenvolvimento humano e pode contribuir na formação de um possível leitor. Para isso, a mediação do adulto é de extrema importância neste processo, pois os bebês são seres reprodutores. Corsino (2010:186) ressalta que: “A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções (...) revelam o que e como a criança deve ler”.

Diante disso, é válido ressaltar que a própria aquisição da linguagem se dá devido à necessidade que o bebê sente em se comunicar com o adulto, dado que, é através da observação que a criança começa as imitações, primeiramente o balbucio em que imita os fonemas e posteriormente, os sons vão tomando sentido até consiga reproduzir as palavras.

A biblioteca pública na Argentina

Para compreender o âmbito das bibliotecas na Argentina, faz-se necessário, anteriormente delinear as fases de seu desenvolvimento da história bibliotecária que teve por sua vez uma evolução pautada em uma grande variedade de metodologias e práticas, distinguindo-se assim, nos seguintes períodos: Hispânico, pré-profissional e consolidação profissional.

Sendo assim, o “período hispânico” se desenvolveu na esfera das ordens religiosas, isto é, nas primeiras coleções importantes de livros. Uma das conquistas na esfera bibliotecária da Argentina foi o catálogo da biblioteca dos jesuítas da cidade de Córdoba, intitulado *Index Librorum Bibliothecae Collegii Maximi Cordubensis Soci etati Iesus* (1757) (Fraschini, 2005; Benito Moya, 2012). Também no âmbito jesuítico, existiram este tipo de “índices” nas bibliotecas dos povos das missões guaraníticas (Furlong, 1969).

Em 1810 a Biblioteca Pública de Buenos Aires passou por uma nova mudança no âmbito bibliotecário que foi: o “período independente o da Revolução de Maio”. Nesse processo destaca-se a personalidade do responsável de sua direção, o presbítero Luis José Chorroarín que foi o responsável pelo Regulamento provisório para o regime econômico da Biblioteca Pública da capital das Províncias Unidas do Rio de La Plata (1812). Nesta época, publicou-se também o primeiro ensaio de literatura bibliotecológica da Argentina, a *Ideia liberal económica sobre o fomento da Biblioteca desta capital* de Dr. Juan Luis de Aguirre e Tejeda.

Já nos anos entre 1830 e 1869, o âmbito bibliotecário declinou-se devido às guerras civis, cuja iniciativas foram realizadas por Domingo Faustino Sarmiento que foi presidente da Argentina entre 1868 e 1874. Desse modo, a partir de 1870 criaram uma nova realidade: o “período de conscientização da biblioteca”. Sarmiento concentrou suas atividades em três dimensões nas quais seriam relevantes nas últimas décadas do século XIX e parte do século XX. A necessidade de organizar a escolarização, o processo gradual de alfabetização e o conceito de biblioteca como instrumento educacional para os cidadãos. Como mencionado anteriormente a principal iniciativa em favor da leitura pública e domiciliar foi a criação a partir do compromisso do cidadão em conjunto com o Estado de um grande número de bibliotecas populares em toda geografia. É válido destacar que esse momento de conscientização da biblioteca também foi fortalecido com o surgimento da chamada “Era de ouro da história argentina”.

O “período pré-profissional” iniciou-se com a publicação de uma contribuição profissional na Argentina: o Catálogo Metódico da Biblioteca Nacional, de Paul Groussac (Argentina, 1893). Obra de biblioteca de influência europeia, baseada na classificação usada pelo livreiro francês Jacques Charles Brunet. Durante esses anos, houve um aumento significativo nas atividades da biblioteca, esse fator se

deu devido ao trabalho de uma série de figuras que implementaram os estudos da biblioteca. Entre 1890 e 1930, a história da biblioteca pública argentina foi marcada pelo positivismo filosófico, empirismo profissional e, em geral, pela imagem do bibliotecário acadêmico. Federico Birabén ministrou o primeiro curso de ensino de Biblioteconomia (1909-1910) na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e Dr. Ricardo Rojas fundou a Escola de Arquivistas e Bibliotecários (1922).

Por outro lado, o período atual, destacou-se por significativos empreendimentos, como por exemplo, o Primeiro Congresso de Bibliotecas Argentinas (1908), a Associação Nacional de Bibliotecas (1908), o Escritório Nacional de Bibliografia (1909), o Segundo Congresso Nacional de Bibliotecas e Salas de Leitura da Argentina (1910) e as atividades desenvolvidas pelo Escritório Bibliográfico da Universidade Nacional de Córdoba (1928).

Posteriormente surge então o “período de início profissional”, cujo bibliotecário responsável foi Manuel Selva, encarregado pela estruturação do programa e pela realização do primeiro curso de Biblioteconomia (1937-1942) no Museu Social Argentino (Parada, 2009, p.65). O Curso Jungle teve o mérito de desenvolver o primeiro programa regular e técnico da profissão na Argentina. Durante a sua existência, formaram-se diversos bibliotecários nos quais posteriormente foram os gerentes de um dos estágios mais encorajadores da Biblioteconomia argentina. Esse primeiro movimento profissional findou-se com a inauguração do Instituto de Bibliotecas da Universidade de Buenos Aires, por Ernesto G. Gietz no ano de 1942.

Por fim, o “período de consolidação profissional” se desenvolveu por volta de 1943, na qual a Escola de Biblioteconomia foi criada no Museu Social, sob a direção de Carlos Víctor Penna. Com a gestão de Penna, houve forte influência dos bibliotecários anglo-americanos na moderna biblioteconomia argentina. A nova escola tinha um elenco de professores destacados e seu prestígio se espalhou por toda a América Latina.

Em contrapartida, em 1949, Augusto Raúl Cortazar projetou um currículo renovado que atualizou a Carreira de Bibliotecários da Faculdade de Filosofia e Letras, cursos presentes na Universidade de Buenos Aires. Passados alguns anos, a Escola Nacional de Bibliotecários foi inaugurada na Biblioteca Nacional (1956), em 1949, iniciou-se a Carreira dos Bibliotecários na cidade de La Plata. Paulatinamente, com distintos graus de especialização e treinamento, outras escolas de bibliotecários no interior do país foram surgindo. Em 1953, foi criada a Associação de Bibliotecários Graduados da República Argentina (ABGRA). Entre seus numerosos objetivos profissionais, a Associação foi responsável pela organização das Reuniões Nacionais de Bibliotecários. O movimento das bibliotecas se estendeu ao interior do país no qual foram instituídas outras associações (Córdoba, Chaco, Jujuy, Entre Ríos, entre outras

províncias). Embora o ensino da Biblioteconomia de 1943 tenha sido orientado para a escola anglo-americana, a influência europeia não desapareceu completamente do campo profissional.

As políticas públicas acerca da biblioteca argentina surgiram com o intuito de diminuir as desigualdades presentes no país. Sendo assim, o Ministério da Educação da Argentina e a Biblioteca Nacional de Maestros desenvolveu duas ações de políticas públicas que objetivou modificar esta situação: o projeto “Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares Unidades de Informação Educacional” e a criação de um curso Técnico Superior em Biblioteconomia com grau de validade nacional.

Não há como descrever sobre a história da biblioteca argentina sem que citeamos a CONABIP (*Comisión Nacional de Bibliotecas Populares*) que se trata de uma agência do Ministério da Cultura da Nação cujo objetivo é incentivar o fortalecimento das bibliotecas populares e promover sua avaliação pública como espaços físicos e sociais relevantes para o desenvolvimento da sociedade. Sua função é orientar e executar as políticas governamentais, através de um modelo de gestão. A CONABIP é composta por aproximadamente 2.000 bibliotecas e 30.000 voluntários. A CONABIP é responsável por executar o procedimento de aquisição e distribuição de material bibliográfico e multimídia para bibliotecas populares e organizar o Programa Livro e também a realizar a participação da comissão em feiras provinciais e nacionais. Por meio do programa “Para mais leitores”, ele financia os programas para promover a leitura em bibliotecas populares, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, e também desenvolve o programa “Circuitos regionais de leitura”, dentro dos quais é constituída por nove bibliotecas itinerantes.

Um estudo sobre a biblioteca *Del Otro Lado Del Arbol*

Optou-se pela realização de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, de caráter descritivo, com análise reflexiva de dados observados, que para Minayo (2003:16-18) “[...] é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade”.

Dessa forma, mediante acordo de parceria entre a Universidade Federal de Lavras com a Universidade Nacional de La Plata foi realizada uma pesquisa envolvendo um estudo sobre a biblioteca infantil e ações leitoras para bebês, na qual foi desenvolvida por meio de uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil (2008:28), tais pesquisas têm por finalidade descrever as “[...] características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”.

Uma pesquisa descritiva trata-se de um método de pesquisa que se caracteriza da seguinte forma: nesse tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador faça uma análise minuciosa acerca do objeto de estudo escolhido afim de levantar informações necessárias através das observações realizadas durante a pesquisa. De acordo com Triviños (1987:110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, sendo assim, a pesquisa descritiva é utilizada quando a ideia do pesquisador é conhecer detalhadamente determinado espaço, buscando identificar quais as características do lugar pesquisado.

A pesquisa realizou procedimentos de coleta de dados, como registros de imagens, conversas com a diretora da biblioteca, anotações, visitas, concomitantemente, com observações das atividades realizadas na biblioteca, como: a hora do conto, teatro e oficinas. A pesquisa na Biblioteca *Del Otro Del Árbol* iniciou em meados do mês de abril de 2017 e se estendeu até julho de 2017. Para a coleta de dados foram realizadas diversas visitas à biblioteca, nas quais acompanhou-se as atividades desenvolvidas naquele espaço. Atividades como: Contação de histórias, teatro, oficinas de artes e caminhada pelo *Parque Savedra*, lugar no qual a biblioteca fica localizada.

A Biblioteca *Del Otro del Árbol*, é uma biblioteca popular que foi criada na cidade de La Plata localizada na Argentina no ano de 2011. A criação se deu a partir de um sonho de mãe e filha, visto que a filha, com o nome de Pilar, gostava de desenhar, escutar histórias e brincar na praça.



Imagem 1 - Parte externa da Biblioteca *Del Otro Lado Del Árbol*

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2665799860120860/?type=3&theater>

Devido a uma grave doença, Pilar e sua mãe passaram meses na “Clínica del Niño de La Plata”; desde, então, começaram a sonhar com uma biblioteca que pudesse acompanhar as crianças que estavam na mesma situação de internação e isolamento

social. Pilar queria que as crianças da clínica pudessem ler, desenhar e viajar pelo mundo da fantasia por meio da contação de histórias.

Lamentavelmente, Pilar veio a falecer e em meio a dor, sua mãe iniciou um trabalho incansável, para que o sonho de sua filha se tornasse realidade. Deste modo, com ajuda de amigos e mais de 100 voluntários, foi cedido um espaço em um parque cujo nome é *Parque Savedra*, que conta com uma área repleta de árvores e que fica localizado em frente ao *Hospital de Los Niños*, também em La Plata, e conseguiram também doações para começarem a concretizar desse sonho. O desejo de uma pequena leitora se transformou em um projeto, concretizado em uma biblioteca pública aberta de segunda a sábado, que recebe diversos centros de saúde, escolas e jardins de infância e, hoje não considerada somente uma biblioteca, mas também um espaço artístico cultural.

Para dar forma ao sonho, utilizaram um contêiner, no qual recebeu pinturas em seu interior e exterior. O lado externo são ilustrações da obra de Mandana Sadat, que são utilizadas para contar histórias antes que as crianças adentrem na biblioteca, desenhos que permitem que as crianças viagem pelo mundo mágico da contação de histórias. Ainda no lado externo da biblioteca, as crianças podem se divertir com vários brinquedos confeccionados com madeira (feitos por um voluntário), brinquedos que permitem que às crianças pequenas se aventurem e divirtam-se pelo bosque.

A biblioteca *Del Otro Lado del Árbol* tornou-se um espaço que considera as crianças como pequenos sonhadores capazes de transformar seus sonhos em realidade, sendo através dos livros ou através da dor que foi o que levou a consolidar o projeto: Biblioteca *Del outro Lado del Árbol*.



Imagem 1: Livro que inspirou o nome da biblioteca

Fonte: Arquivo pessoal - Registro realizado durante visita à biblioteca.

O nome *Del Otro lado del Árbol* foi escolhido por Paula, fundadora da

Biblioteca e mãe de Pilar. Ela se baseou em um livro de uma ilustradora francesa chamada Mandana Sadat, que segundo Paula:

Tinha que pensar em um nome. Cheguei em casa e olhei atentamente para todos os cantos do seu quarto, lá na gaveta de livros estava “Do outro lado da árvore”, abri como se estivesse em câmera lenta e só consegui sorrir quando vi o livro todo pintado, autografado e com suas marcas em todas as páginas que passaram. Olhei para ele novamente e vi a incrível semelhança que aqueles desenhos tinham com o parque, com a casinha verde com janelas que seriam destinadas a se tornar uma biblioteca. Não havia dúvida, esse era o nome, o nome perfeito para aninhar sonhos, daqueles que vivem do outro lado do possível. (Paula Kriscautzky, conversa cedida, 2011, tradução nossa)

Após a escolha do nome, Paula escreveu à autora Mandana Sadat, contando-lhe a história e os sonhos da biblioteca e pediu-lhe permissão para usar o nome de seu livro como o nome da biblioteca. A ilustradora não só respondeu, prontamente, autorizando usar o nome de seu livro na biblioteca que foi pensada em Pilar, mas como também foi até La Plata para poder conhecer de perto esse sonho idealizado que teve como nome a história de seu livro.

Para divulgação das atividades desenvolvidas na biblioteca são utilizados veículos de comunicação em rede social, como o *Facebook* e *Instagram*. Nessas redes sociais é possível encontrar a história da biblioteca, seu funcionamento, a agenda de atividades realizadas durante a semana bem como também fotos que são postadas de acordo em que as atividades vão sendo realizadas.

No interior da biblioteca, possuem aproximadamente 1200 livros, todos acomodados em estantes de altura baixa e identificados com etiquetas coloridas que indicam qual a idade que o livro abrange. Há também um espaço destinado somente para bebês e conta com um piso e paredes de material macio para que não cause acidentes, além de possuir livros para idade, mas, a principal atividade observada foram pais lendo para seus bebês.

Para efetuar o empréstimo dos livros é necessário realizar um cadastro simples e rápido e no mesmo momento o empréstimo é liberado. Os livros devem ser devolvidos em uma semana ou renovar se preciso. A biblioteca possui cerca de 1500 sócios, esse valor é destinado para compra de novos livros e também para a manutenção do espaço.



Imagem 2 - Interior da Biblioteca Del Otro Lado Del Árbol

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2665799910120855/?type=3&theater>



Imagem 3: Visitas de escolas a Biblioteca *Del Otro del Árbol*

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2574940442540136/?type=3&theater>

A biblioteca recebe inúmeras visitas, dentre elas, crianças de escolas públicas de La Plata, que passam o período da manhã realizando diversas atividades sendo a principal, a contação de histórias. Durante a contação de história, elas aprendem a importância dos livros, aprendem como manuseá-los, ou seja, como cuidar do livro e a preservar a biblioteca. As visitas das escolas públicas da região de La Plata acontecem, semanalmente, sendo necessário agendamento prévio.



Imagem 4: Atividades Lúdicas

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2495795300454651/?type=3&theater>

Nos finais de semana, são realizadas várias atividades como teatro, hora do conto, músicas, oficinas e também uma feira que vende comidas típicas da cidade para angariar fundos para a biblioteca. As atividades nas quais pude acompanhar foram: teatro que a cada sábado um grupo comparece para apresentar e durante o teatro os atores abordam temas como bullying, questões sobre preconceitos dentre outras, fazendo perguntas para o público infantil para que interajam com a peça e que possam aprender através do lúdico. A hora do conto ocorre durante a recepção das crianças e também aos sábados. Já as oficinas de artes também acontecem aos sábados ao lado externo da biblioteca.



Imagem 5 –Contação de história no interior da biblioteca

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2728342617199917/?type=3&theater>

Ocorre uma preparação para a ação leitora com músicas, cria-se um ambiente acolhedor para a história. Cosson (2012:12) expõe que desenvolver o letramento literário “vai além das práticas usadas nas escolas; é mais que apenas ler e escrever, é a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas”. Assim autor indica alguns passos de para desenvolver a leitura literária, como preparar previamente o leitor para iniciar a leitura fomentando o encontro do leitor com texto; escolher uma obra de interesse para o leitor; entender a função de um mediador da leitura para sanar as dificuldades encontradas pelos leitores; possibilitar a interpretação e a compreensão do texto.



Imagem 6 –Teatro na área externa da biblioteca

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2718319671535545/?type=3&theater>

As atividades de leitura ocorrem numa dimensão literária, com atividades artísticas, apresentações culturais, oficinas de artes, o que implica a ação que o leitor estabelece a prática cultural de natureza artística e de outros modos de identificação com o texto, pois segundo Freire (1995, p.28) “[...] a leitura é importante no sentido de oferecer ao homem compreensão do mundo e através dessa relação é possível a descoberta da realidade sobre a vida”. Nessa direção, Paulino (2014) assinala que a aproximação entre leitor e texto compreende a dimensão imaginária, de modo que a linguagem ganha a centralidade, torna-se ele expressivo e inventivo de outras realidades.



Imagem 7: Área externa biblioteca

Fonte: Arquivo pessoal: Registro realizado pela profa Ilsa durante visita à biblioteca.

A área externa da biblioteca que é composta por muitas árvores e brinquedos confeccionados em madeira é utilizada também como um espaço de lazer cujo objetivo é o entretenimento, isto é, a biblioteca promove ações para além da leitura, permitindo que seu público seja capaz de sonhar e viajar para outros mundos através de teatros, danças, contação de história dentre outras atividades, além de poderem se expressar artisticamente.



Imagem 8 – Leitura para bebês

Fonte: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/2433724833328365/?type=3&theater>

O espaço de leitura para bebês é um espaço pequeno no qual é composto por diversos brinquedos, livros nos quais os bebês podem tocar e morder sem que estraguem ou causem danos à saúde. Nesse local não é permitido adentrar com sapatos tampouco consumir alimentos.

A “bebeteca” presente na *Biblioteca Del Outro del Árbol*, tem por objetivo incentivar e estimular a abordagem de livros e leitura em bebês. Assim, trata-se de um lugar reservado, no qual possui um piso diferenciado, proteção nas paredes, há almofadas para que os adultos e/ou acompanhantes possam sentar-se no chão; as mobílias são de um tamanho de 90 cm com diversas cores; os livros projetados para os pequenos diferem em formato, mas não em conteúdo, são livros ilustrados com imagens relacionadas ao cotidiano dos bebês. Dessa forma, as crianças estão se apropriando de imagens, palavras, texturas, cores, formas quando brincam com os livros pensados para elas e o livro se torna parte de sua realidade cotidiana. Nesse espaço não é permitido entrar com calçado e nem se alimentar no local, exceto bebês que são alimentados pelo leite materno.

O “cantinho” de leitura para bebês trata-se de um espaço aconchegante e seguro, pensado exclusivamente nos pais, mães, responsáveis e os bebês que são amantes da leitura. Desse modo, segundo Colomer (2007) é necessário:

[...] criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-las (Colomer, 2007:148)

Considerando esses pressupostos compreende-se então que é necessário que haja um mediador que seja amante da leitura para que, ao apresentar a leitura para os pequenos transforme a prática de leitura eficaz e prazerosa, visto que, conforme Reyes (2012) durante a primeira infância, vários são os mediadores de leitura, como os pais, avós, educadores dentre outros, com isso, a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de diversas maneiras, sendo, primeiramente um leitor para si mesmo, dado que “um mediador de leitura é um leitor sensível e atento, que se deixa tocar pelos livros e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas”. (Reyes, 2012:35).

Considerações finais

No decurso dessa pesquisa apresenta-se as ações, atuações e mediações realizadas na biblioteca *Del outro Lado del Árbol*, em que se discute sobre o espaço de leitura e as ações leitoras desenvolvidas para os pequenos leitores.

Investigou-se, então, como se configura o espaço de leitura em uma biblioteca pública argentina para crianças de 0 a 5 anos. Desse modo, o texto apresentou uma reflexão sobre a leitura literária e a formação de pequenos leitores, a concepção de biblioteca infantil, a configuração do espaço de leitura para bebês, denominados “Bebetecas” e das ações de mediação de leitura para esses pequenos leitores. Buscou-se uma apresentação da historicidade da biblioteca na Argentina, para assim, apresentar a biblioteca *Del outro Lado del Árbol*.

A pesquisa evidenciou que a biblioteca pode oferecer ações que permitem o contato com a leitura, contribuindo com a formação de um “[...] leitor poético ou, mais exatamente, um ouvidor poético desde o começo da vida e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação”. (Reyes, 2010:33-34).

A biblioteca se mostra um espaço em que os livros de literatura infantil têm forte influência no desenvolvimento da criança, tanto cognitivo quanto emocional, tendo em vista que a leitura é um processo interativo entre o pequeno leitor e o texto lido e, além de adquirir conhecimentos, amplia os níveis de atenção e concentração. As ações de leitura, desde os primeiros meses de vida da criança, contribuem efetivamente na aquisição da linguagem oral e escrita, além de impactar no processo formação de um leitor literário. A leitura literária potencializa a compreensão leitora, seja pelo prazer de ler, seja por criar hábitos da leitura, seja pelo fato de que “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem”. (Cosson, 2012:12).

Quando a biblioteca oferece um espaço de leitura para os bebês, proporciona inúmeros benefícios à criança, por isso, Reyes (2010:4) sugere que se “[...] leve as crianças as bibliotecas públicas e livrarias. Leia com elas e acompanhe-as em seu processo de crescimento como leitores. Na medida em que uma criança tem contato com literatura de qualidade, ela irá refinando a sua sensibilidade e tornando-se cada vez mais exigente”. O contato precoce com a literatura promove o que a autora chama de “nutrição cognitiva e emocional”.

Assim, apresentações culturais, artes, brinquedos e livros tem funções determinantes no desenvolvimento infantil, o que os diferenciam são os modos de ação e mediação para que a criança atue como agente produtora de imaginação, dado que a leitura permite que a criança explore o mundo e demonstre seus desejos, receios e emoções. Dessa maneira, a Biblioteca *Del Otro Lado del Árbol* se mostra uma possibilidade ação, atuação e mediação da leitura literária destinada aos bebês e às crianças, visto que proporciona experiências capazes de aguçar a imaginação, a criatividade, o interesse, além de incentivar o gosto pela leitura.

Notas

(1) Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009), na Área: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Especialista em Psicopedagogia pela UCB (2005). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora Ajunto A, classe A, do Departamento e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: história da literatura didática brasileira, cultura material escolar, leitura, livro, leitor, alfabetização e práticas de leitura. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras. Atuou como Coordenadora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras (2014-2018). Atuou no editorial da Revista *Devir Educação*, da Universidade Federal de Lavras (2016-2019). Membro da Associação de Leitura do Brasil (ALB), desde 2008, da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), desde 2014, Membro da Rede de Pesquisadores sobre Leitura Literária, Arte Narrativa e Contação de Histórias.

(2) Pedagoga pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil.

(3) Cf. texto original: “Protoliteratura podríamos llamarla, o literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, en ese gesto con el que el niño pequeño comienza a construir sentidos. La voz de la madre y el padre, la voz de sus cuidadores, de su bibliotecaria/o, su tono, su ritmo, su juego, acompañados a veces de libros y otras veces de puro balbuceo-canto-onomatopeyas, caricias sonoras”.

(4) Cf. <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/>

Referências bibliográficas

- ARGENTINA. (1893). *Catálogo Metódico*. Biblioteca Nacional. Tomo Primeiro. Ciencias e Arte. Buenos Aires: Imprenta de Pablo Emilio Coni e Hijos,
- ANDRYCHUK, S. (2004). Information policy issues in British Columbia's Lower Mainland . London, UK: School of Library, Archival and Information Studies. *The University of British Columbia*. February 13, 2004. Disponível em: <http://www.slais.ubc.ca/courses/libr559f/03-04-wt2/projects/S_Andrychuk/Content/InformationPolicy.pdf>. Acesso em 16 de set.2019.
- ABRAMOVICH, F. (2006). *Literatura Infantil*: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione.
- COLOMER, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. (Tradução de Laura Sandroni). SP: Global.
- COSSON, R. (2012). *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto.
- COSSON, R. Letramento literário. FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

- CORSINO, P. (2010). Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. En: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental / Coordenação*. (pp.183-204). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- ESCARDÓ, M. (1994). Bebeteca o quan la lectura és mirar i escoltar. *Infant i societat*, [S.l.], 3 (4), p. 25-28. Disponível em: <http://bibut.parets.org/articles/94_Bebeteca.pdf>. [Acesso em julho 201].
- FRASCHINI, A. E. (2005). *Index librorum Bibliothecæ Collegii Maximi Cordubensis Societatis Jesu: Anno 1757*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- FREIRE, Paulo. (1995). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 30. ed. São Paulo: Cortez.
- FURLONG, G. (1969). *História social y cultural del Río de la Plata: 1536-1810*. El trasplante cultural: arte. Buenos Aires: TEA.
- GIL, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- LÓPEZ, M. E. (2008). Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia, *Revista 0 en Conducta*, año 28, diciembre, México.
- LÓPEZ, M. E. (2013). *Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas: lineamientos para el trabajo en bibliotecas públicas con la primera infancia*. Bogotá: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura,
- MANIFESTO da Unesco sobre bibliotecas públicas. (1976). *R. Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, 7 (4/6), pp. 158-163.
- MINAYO, M.C. De S. (2003). (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- MELO, M. P.; NEVES, D. A. de B. (2005). A importância da biblioteca infantil. *Biblionline*, 1 (2), Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/Arquivos2/Arquivo6.pdf>>. Acesso em: 07 julho 2018.
- ORIGEM do nome Del Outro Del Árbol. Disponível em < <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/photos/a.200619856638885/1321375634563296/?type=3&theater> >. Acesso em: 30 de set.2019.
- PAIVA, A. P. M. Livro-brinquedo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, UFMG-FAE, 2014.
- PARADA, A. E. (2009). *Los orígenes de la Biblioteca Pública de Buenos Aires: antecedentes , prácticas, gestión y pensamiento bibliotecario durante la Revolución de Mayo* (1810-1826). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- PAULINO, G. Leitura Literária. FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. G. de C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- PERROTTI, E. (1990). *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus.

- RODRIGUES, E. B. T. (2005). *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia.
- REYES, Y. (2010). *A casa imaginária - Leitura e literatura na primeira infância*. Tradução Marcia Frazão e Ronaldo Periasu. São Paulo: Global.
- REYES, Y. Triângulo amoroso na primeira infância. *Revista Emília* [online], set. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=237>>. Acesso em: 24 set. 2018.
- SILVA, M. J. M. (2012). A literatura infantil como recurso para aquisição da linguagem da criança. Campinas: Junqueira & Marin Editores.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- VYGOTSKY, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Fronteras interculturales: Argentina en manuales de Español Lengua Extranjera de la Enseñanza Fundamental en Brasil

Intercultural Borders: Argentina in Spanish as a Foreign Language Textbooks in Enseñanza Fundamental in Brazil

Lucas Brodersen¹

Resumen

Los manuales constituyen un recurso didáctico mediante el cual el aprendiente no sólo se apropia de la lengua meta sino también de la cultura con la que esta se encuentra asociada. Por ello, los manuales de Español como Lengua Extranjera no deben priorizar lo peninsular por sobre la pluralidad cultural de los demás territorios hispanoparlantes. Entonces, analizamos los contenidos socioculturales de Argentina en manuales confeccionados para el *Ciclo Final de Educación Fundamental* en Brasil. Los resultados revelan que, si bien los libros abordan principalmente contenidos icónicos y temáticas características del país, también se destaca la presencia de aspectos y figuras de la vida cotidiana cuyo aprendizaje resultará significativo.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera (ELE); Manuales; Argentina; Contenidos Socioculturales

Abstract

Textbooks are a didactic resource by which learners not only acquire the target language but also approach the culture associated with it. That is why Spanish as a Foreign Language textbooks must not prioritise what is peninsular over the cultural plurality of the other Spanish-speaking territories. On this basis, we analyzed Argentine socio-cultural contents in textbooks designed for the *Final Stage of Fundamental Education* in Brazil. Results show that even though textbooks address mainly iconic contents and characteristic topics of the country, they also deal with aspects of everyday life which will benefit learning.

Keywords: Spanish as a Foreign Language; Textbooks; Argentina; Socio-cultural Contents

Fecha de Recepción: 23/02/2021
Primera Evaluación: 04/03/2021
Segunda Evaluación: 15/03/2021
Fecha de Aceptación: 08/04/2021

Introducción

En el presente contexto global, millones de personas con diferentes lenguas y culturas migran de sus lugares de origen y coexisten en el mismo espacio geográfico, por lo que el conocimiento de los aspectos formales del lenguaje como la morfosintaxis, la semántica y la fonología no resulta suficiente para que los hablantes de una lengua extranjera puedan comunicarse de forma efectiva. Para evitar los choques culturales, los usuarios de la lengua necesitan apropiarse de aspectos sociales, culturales, políticos y económicos vinculados a la cultura meta y reflexionar sobre su incidencia en las diversas interacciones de índole personal, política, religiosa, comercial y económica (Thorne, 2003). Por ello, En la actualidad, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras pondera la inclusión de contenidos socioculturales. La incorporación de lo sociocultural en los planes y programas de estudio no puede reducirse a un mero accesorio de contenidos estereotipados para mejorar el conocimiento general de los aprendientes, sino que su importancia debe equipararse con la prioridad otorgada a los aspectos lingüísticos.

En el campo de las lenguas extranjeras, el concepto de *competencia comunicativa* que los aprendientes deben desarrollar ha evolucionado acorde a las necesidades planteadas por la situación global actual, pasando de versiones centradas en aspectos lingüísticos (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), a modelos que ponderan particularmente el componente cultural (Van Ek, 1986; Celce-Murcia, 2007). La incorporación de este último implica el reconocimiento de la lengua como un medio que no solo transmite información, sino que también cumple funciones sociales (Corbett, 2003). En consecuencia, en la actualidad, resulta necesario el desarrollo de la *competencia intercultural*, definida como “la habilidad de un individuo de interactuar en su propia lengua con gente de otro país y cultura, a partir de sus conocimientos sobre la comunicación intercultural, sus actitudes de interés en el otro y sus capacidades para interpretar, relacionar y descubrir; es decir, superar la diferencia cultural y disfrutar del contacto intercultural” (Byram, 1997, p. 70).

Uno de los recursos didácticos más utilizados para desarrollar esta competencia intercultural en la clase de lengua extranjera son los manuales. Pozzo (2013) los considera un medio transmisor de posturas ideológicas sobre aspectos lingüísticos y culturales de la comunidad de un determinado espacio geográfico. Dada la cercanía geográfica y el vínculo existente entre los dos países más extensos de Sudamérica, en este trabajo nos concentraremos en el abordaje de los contenidos socioculturales de Argentina en manuales de Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) confeccionados para el *Ciclo Final de Educación Fundamental* en Brasil.

Dentro de los trabajos sobre los contenidos de Argentina, destacamos a Pozzo (2007a), quien los examina en manuales de ELE de nivel inicial utilizados en el ámbito japonés que han sido editados en España y Japón. Asimismo, Pozzo y Bongaerts

(2011) revisan la frecuencia de aspectos socioculturales argentinos atendiendo al grado en que se promueve la reflexión en manuales editados en España. Por último, Gebauer (2015) analiza el abordaje del componente intercultural a la luz de las características de las actividades socioculturales e interculturales en manuales de ELE argentinos y en manuales editados conjuntamente en España y Argentina, de nivel inicial orientados a jóvenes y adultos.

Dentro de esta línea de investigación, en este artículo nos interesa en particular relevar y categorizar el modo en el que se incluyen los contenidos socioculturales de Argentina en un conjunto de manuales de ELE producidos en Brasil, dando cuenta del grado de adecuación de estos manuales a las sugerencias planteadas por los principales documentos referenciales en la enseñanza de lenguas extranjeras: el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y en especial, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), en su apartado referido a los *Referentes culturales y Saberes y conocimientos socioculturales*. Como proyección de este análisis, nos interesa generar propuestas y definir líneas metodológicas que promuevan avances en el diseño de material de ELE dentro del campo de la interculturalidad para maximizar la inserción de los aprendientes en el contexto sociocultural argentino.

El corpus está conformado por datos recopilados de ocho manuales de ELE que son parte de dos colecciones editadas en Brasil y seleccionadas para el *Programa Nacional del Libro Didáctico* (PNLD) (2017): *Entre Líneas* (6, 7, 8 y 9) y *Por el Mundo en Español* (6, 7, 8 y 9). Se trata de publicaciones reciente que adoptan el enfoque comunicativo y priorizan la inclusión de contenidos culturales para favorecer la adquisición de la lengua extranjera.

Luego de la presente introducción, se considerará el papel de la cultura en la enseñanza de ELE (apartado 2), seguida de un panorama sobre la situación de los manuales de ELE en el contexto brasileño (apartado 3). En la sección siguiente, describimos la metodología utilizada para esta investigación. Posteriormente, se exponen los resultados (apartado 5) y las conclusiones (sección 6). Finalmente, en el apartado 7, detallamos las conclusiones a las que hemos arribado.

La cultura en la enseñanza de ELE

El componente sociocultural en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras cobra relevancia principalmente a partir del desarrollo de disciplinas relacionadas con la lengua en uso y los aspectos sociales del lenguaje, como la etnografía, la sociolingüística, el análisis de género y la pragmática. Así, se amplía el concepto de cultura y se la vincula con la lengua, tornándose un factor esencial en la adquisición del lenguaje (Illescas García, 2015). Por su parte, la preponderancia alcanzada por el enfoque comunicativo produjo un desplazamiento en la orientación

de los contenidos culturales y en las concepciones de cultura propuestas por Miquel y Sans (2004): la *Cultura con mayúscula* comienza a dejar terreno a una *cultura con minúscula*² (Pozzo y Fernández, 2008). La primera se refiere a aquellos rasgos bien conocidos que se pueden asociar fácilmente a un determinado grupo de personas, comunidad o país, y que probablemente permanecerán en la memoria de varias generaciones. Incluye aspectos relacionados a la literatura, música, celebridades y personalidades, cine y figuras históricas, entre otros. Algunas manifestaciones de la *Cultura con mayúscula* en la Argentina podrían abarcar personajes célebres como Eva Perón, el futbolista Diego Maradona, los escritores Jorge Luis Borges y Julio Cortázar; lugares emblemáticos como las Cataratas del Iguazú o el barrio de La Boca en Buenos Aires; un género musical como el tango; comidas como el asado o el dulce de leche y una bebida como el mate. Por su parte, la *cultura con c minúscula* denota aquellos aspectos efímeros que no pueden identificarse fácilmente con un grupo, comunidad o nación, es decir, que existen por un breve período de tiempo o que no permanecerán en el imaginario colectivo, a saber, tendencias en la moda, grupos musicales o lugares populares en una ciudad. En relación con Argentina, la *cultura con c minúscula* puede abarcar un género musical como la cumbia villera, alguna de las tantas tribus urbanas, algún restaurant típico de la ciudad de Buenos Aires o un programa de televisión. Las autoras remarcan que la *cultura con minúscula* debería tratarse más minuciosamente desde la didáctica para maximizar las posibilidades de éxito de los aprendientes en las diferentes situaciones sociales a las que son expuestos. Del mismo modo, Estañ (2015) agrega que únicamente un buen control de esta parte de la cultura posibilita a los estudiantes, por un lado, interpretar apropiadamente la nueva realidad sociocultural a la que están accediendo; por otro, alcanzar exitosamente la “dialectología cultural” (la *cultura con mayúsculas* y la *cultura con K*).

Ahora bien, un factor relevante al confeccionar un plan o programa de lengua extranjera es la inclusión y abordaje de contenidos que eviten la creación de estereotipos erróneos y un etnocentrismo desmesurado sobre las diferentes comunidades asociadas a una lengua meta, en nuestro caso, el español. Para la introducción del componente cultural, adherimos a los enfoques que subrayan la intrínseca relación entre lengua y cultura, donde ambas se encuentran en constante movimiento y cambio, y donde los elementos culturales evolucionan a la par de los lingüísticos (Miquel y Sans, 2004; Barros Garcia y van Esch, 2006). Siguiendo esta misma línea, adoptamos la definición de cultura de Miquel (2004: 515), quien la define como “una visión del mundo adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes”.

En el campo de ELE, los dos documentos fundamentales de referencia para el territorio hispanohablante son el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCIC

(Instituto Cervantes, 2006). En el primero, no se proporciona una definición exacta de la “interculturalidad” pero se hace referencia a la *conciencia intercultural*, “que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (p. 101). El MCER incluye también una serie de competencias generales que los aprendientes de una lengua extranjera deben desarrollar a la par de la conciencia cultural: el conocimiento declarativo (saber); las destrezas y habilidades (saber hacer); la competencia “existencial” (saber ser); y la capacidad de aprender (saber aprender). Asimismo, la conciencia cultural de una persona se transforma en intercultural cuando el sujeto contrasta e interactúa con las diferentes culturas a las que ha accedido a lo largo del tiempo.

Por su parte, el componente sociocultural también ha sido abordado en el PCIC, donde se describe y clasifica en los siguientes inventarios³:

- *Referentes culturales* (en adelante, *Referentes*): conocimientos generales de España e Hispanoamérica, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales del patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica.

- *Saberes y comportamientos socioculturales* (en adelante, *Saberes*): condiciones de vida y organización social, Relaciones interpersonales, Identidad colectiva y estilo de vida.

Estos inventarios incluidos en los *Niveles de Referencia para el Español* no son categorías cerradas ni intentan ser totalmente exhaustivos, debido a que las culturas están continuamente sujetas a cambios de índole social, histórica, política, y económica, que sufre cada comunidad. Así, los diferentes factores socioculturales de los países hispanoparlantes podrán actualizarse y brindar un panorama acorde a las necesidades de los alumnos y a las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Estañ, 2015).

Los manuales de ELE en la educación pública brasileña

El enfoque intercultural encuentra sus mayores desafíos en la necesidad de preparar a los aprendientes para evitar los prejuicios, los estereotipos, el juicio rápido y el etnocentrismo. En el contexto europeo, el Consejo de Europa ha promovido el aprendizaje de las lenguas europeas modernas para perfeccionar la comunicación entre los hablantes de diferentes lenguas maternas, pero también para sortear las dificultades ocasionadas por los posibles prejuicios, la discriminación y la creación de estereotipos erróneos. Estas ideas asociadas a la interculturalidad han sido incorporadas al MCER y, a su vez, han trascendido la frontera europea para aplicarse

en otras partes del mundo. Tal como afirman Fernández y Pozzo (2014), si bien el bloque sudamericano del Mercosur se caracteriza por una presencia mayoritaria del español por sobre el portugués como lengua materna, la integración de Brasil se presenta como un gran desafío. Ahora bien, dicha integración genera una serie de interrogantes al momento de confeccionar el material didáctico para el contexto brasileño, principalmente en cuanto a las variedades del español y a los contenidos socioculturales: ¿debe priorizarse lo peninsular o lo hispanoamericano? En relación con estos últimos, también se plantean cuestiones referentes a los aspectos de *Cultura con mayúscula* y *cultura con minúscula* de las diversas regiones geográficas de la amplia Hispanoamérica que han de incluirse.

Como ya hemos mencionado, los manuales son uno de los recursos didácticos más frecuentes en la clase de lengua extranjera y, como bien señala Pozzo (2013: 2), ocupan un lugar central por ser un instrumento de “transmisión ideológica –implícita o explícita – acerca de determinada región lingüístico-cultural”. En el contexto brasileño, se observa una marcada proliferación de manuales editados en Brasil en los últimos años, motivada por la histórica necesidad de aprender español por las relaciones comerciales e institucionales, intercambios académicos y afluencia turística con el resto de los países de la región, y más recientemente por la inclusión del español como lengua extranjera en el sistema educativo público. En pos de atender las necesidades de material didáctico en la educación pública, en 1985 se crea en Brasil el PNLD llevado a cabo por la *Secretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación* junto con el *Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación*. Los libros se inscriben y aprueban por un sistema de análisis y evaluación establecido por el mismo programa y se distribuyen gratuitamente en las escuelas públicas o se compran de forma particular. Una vez que se establece qué material supera el proceso de evaluación y resulta aprobado, se publica la *Guía del Libro Didáctico* para que los docentes obtengan un resumen del material elegido en el PNLD y así puedan seleccionar el libro que se adecue a la realidad de sus estudiantes, a las características culturales de su región y al marco pedagógico adoptado en su escuela (Pandolfi, 2012). Actualmente, el PNLD incluye la enseñanza fundamental (1° al 9° año), dividida en dos ciclos, la enseñanza media y la de jóvenes adultos. En el 2011, Español e Inglés se instauran por primera vez en el componente curricular *Lengua Extranjera Moderna* del PNLD.

Metodología

En línea con trabajos de Pozzo (2011, 2013), relevaremos la cantidad total de ocurrencias relacionadas a los contenidos socioculturales de Argentina en los distintos manuales que componen el corpus y clasificaremos las referencias de acuerdo con el inventario de *Referentes* y *Saberes* correspondientes al PCIC. Los

datos se organizarán en tablas codificadas que incluyen la unidad o módulo del manual, el número de página en el que se encuentra el contenido para facilitar su ubicación, clasificación del *Referente* o *Saber* teniendo en cuenta el inventario del PCIC, el contenido sociocultural de Argentina, y una descripción detallada del contexto en el que se aborda el contenido en cuestión. A título de ejemplo, exponemos un extracto de la tabla del manual *Entre Líneas 6*:

Unidad	Pág.	Clasificación	Contenido sociocultural de Argentina	Descripción
1 Así somos... así nos presentamos	20-21	Referentes culturales. Literatura y pensamiento	<i>Mafalda</i>	Imagen e información de los personajes de la historieta <i>Mafalda</i> .
1	21	Referentes culturales. Literatura y pensamiento	Quino	Breve biografía.
1	22	Referentes culturales. Literatura y pensamiento	Revista infantojuvenil Genios	Se incluye dos cartas correspondientes a una sección de la revista en la que publica cartas de sus jóvenes lectores. Ejercicio de lecto comprensión.

Fuente: elaboración propia

Este tipo de abordaje permite sistematizar y dar cuenta de los contenidos de cada libro. Así, nuestro análisis arrojará resultados cuantitativos y cualitativos sobre los contenidos socioculturales. Por un lado, observaremos la frecuencia y repetición con la que se trabajan los contenidos y podremos comparar los diferentes manuales y colecciones. Por otro, podremos enfocarnos en el lugar que se les asigna de acuerdo al grado en que las diferentes actividades (textos, audios, canciones, imágenes, discusiones, etc.) promueven reflexión, actitudes y conciencia intercultural.

Resultados

Serie *Entre Líneas*

Entre Líneas 6

El primer manual de la serie contiene 21 ocurrencias que refieren a 13 contenidos socioculturales de Argentina, todos correspondientes a los *Referentes*. En la unidad introductoria, se observan imágenes de la bandera nacional y la ciudad de Buenos Aires con un mapa del país. Como el foco está en las regiones donde se habla la lengua española, se trata de referencias breves que aluden a un saber enciclopédico y no incentivan la reflexión intercultural. Asimismo, se incluye una imagen del futbolista Lionel Messi junto a las de otras celebridades hablantes de español. Básicamente se trata de datos fácticos que no permiten distintas opiniones.

Las referencias a los *Productos y creaciones culturales* son las más frecuentes en este manual. Por ejemplo, en la primera unidad se menciona la revista infantojuvenil *Genios*, mediante dos cartas de los lectores y una sección que aborda la carta como género. Se encontraron, además, referencias sobre las historietas *Mafalda*, *Gaturro* y *Enriqueta y Fellini* utilizadas para generar debates sobre las diferentes de cada unidad. La popular *Mafalda* se incluye en la unidad 1, relacionada con las presentaciones personales, mediante una imagen con los diferentes personajes e información sobre la historieta y su creador, el humorista gráfico Quino. Además, en la sección “Si quieren saber más”, se brinda información sobre su página web. La unidad 3 trata sobre diferentes cuestiones familiares y *Mafalda* se utiliza para presentar los pronombres demostrativos. Por otro lado, *Gaturro* se incluye en tres secciones: unidad 5 “Mi casa, mi hogar” y las secciones “Repaso 4” y “Si quieren saber más”. En principio, se ofrece información sobre la historieta junto con una viñeta para presentar el vocabulario sobre los muebles de un hogar. Posteriormente, se trabaja la intertextualidad que la historieta establece con algunas obras clásicas de la pintura universal. Por último, en la sección “Si quieren saber más”, se proporciona información sobre su sitio web. En este apartado también se brinda información sobre el cuento infantil “Cartas amarillas de La Boca a Rosario” y la película *Valentín* para incentivar el debate en grupo.

Un aspecto para destacar es que, si bien las actividades se presentan como disparadores para presentar contenidos lingüísticos, generalmente apuntan a incentivar la reflexión crítica sobre los temas a los que hacen referencia. De todos modos, dicha reflexión se enfoca mayoritariamente en aspectos de la cultura brasileña y no se proyecta hacia la Argentina o las demás regiones del mundo hispanoparlante.

Entre Líneas 7

Este manual contiene apenas cinco ocurrencias respecto de los contenidos

socioculturales de Argentina en la misma cantidad de referencias: tres correspondientes a los *Referentes* y dos a los *Saberes*. En cuanto a los primeros, se incluye – al igual que en el manual anterior – la historieta *Gaturro*, en la Unidad 2 “Ciudadanía digital: nuevas tecnologías y sus impactos”, para incentivar la reflexión intercultural sobre la influencia de la tecnología, no sólo en el ámbito brasileño sino también a nivel global. Asimismo, se alude a cuestiones educativas mediante el análisis y la reflexión sobre una guía didáctica del *Club Escolar de Ciencias y Tecnologías* en la Unidad 7 “El espíritu científico: la investigación y la ciencia son para todos”. Asimismo, en la tercera unidad se trabaja con una viñeta del historietista Ricardo Liniers para reflexionar sobre la indumentaria.

Los contenidos sobre los *Saberes* se encuentran en la unidad 5, enfocada en el bienestar de la salud. Aquí encontramos referencias a la salud pública (junto con la educación) en un artículo del sitio web del Concurso Nacional de Escuelas Saludables. Por último, se incluye un folleto informativo del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) con medidas preventivas para la actividad física, que, a su vez, se utiliza para presentar el género del folleto informativo. En ambos casos, los contenidos plantean discusiones para desarrollar la conciencia crítica, aunque la reflexión parece limitarse al contexto brasileño.

Entre Líneas 8

Este manual contiene 10 ocurrencias y 9 referencias, de las cuales siete corresponden a los *Referentes* y dos a los *Saberes*. El primer referente se observa en la Unidad 1 “Tecnología y relaciones personales”, mediante una entrevista sobre el futuro de los medios de comunicación a Michael Rogers, consultor del diario estadounidense *The New York Times*, extraída del sitio web del diario *La Nación*. El objetivo principal no radica en la reflexión intercultural sino en la presentación del futuro simple del indicativo.

Al igual que en los dos manuales anteriores, la mayoría de las ocurrencias se enmarcan en los *Productos y creaciones culturales* de los *Referentes*, más precisamente en la sección *Literatura y Pensamiento*. En la primera unidad, se incluye el texto “Teseo y el Compusaurio” de la revista *Genios* para reflexionar sobre las diferencias léxicas entre las diversas variedades del español. En la Unidad 3, que versa sobre la lectura, se observa un texto de la escritora Patricia Kolesnicov, sobre un joven aficionado a internet que descubre su gusto por la lectura a través de textos clásicos. Asimismo, en la Unidad 6, cuyo tema central radica en las diferentes formas de comunicación, se incluye una breve biografía del historietista Liniers y una viñeta suya donde se comparan las diversas formas para comunicarse. En la unidad siguiente, se incentiva la reflexión crítica y la discusión grupal sobre las manifestaciones culturales mediante una historieta de Quino sobre la globalización.

A su vez, se debe relacionar la historieta con una viñeta de *Mafalda* sobre la comprensión y el respeto. Aquí, los aprendientes tienen la posibilidad de reflexionar y expresar ideas que van más allá de su contexto local. Por último, se alude al cine en la sección “Si quieres saber más...”, donde, a partir de la sinopsis de la película *Un lugar en el mundo*, se debate sobre el medio ambiente.

Los contenidos vinculados a los *Saberes* se remiten a dos ocurrencias. En primer lugar, en la Unidad 5 “Medio ambiente: somos parte, hagamos nuestra parte” se observa un folleto de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación Argentina utilizado para introducir vocabulario sobre el medio ambiente y promover un debate sobre el tema. Más adelante, en la sección “Repaso”, se alude al sistema de salud pública mediante un cartel que incentiva la donación de órganos en el sitio web de la Gobernación de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí se promueve la reflexión crítica sobre una educación para la paz, que bien podría derivar en cuestiones interculturales.

En la sección siguiente, analizaremos el último manual correspondiente a la colección *Entre Líneas*.

Entre Líneas 9

Si bien el último manual de la serie no incluye referencias a los *Saberes*, es con 30 ocurrencias y 18 referencias el de mayor cantidad de alusiones a Argentina vinculadas a los *Referentes*, principalmente a los *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y a los *Productos y creaciones culturales*. En la Unidad 4 se abordan las democracias latinoamericanas, por lo que se observan diferentes alusiones al período de la dictadura militar en la Argentina (1976-1983). Aquí, la titular de Abuelas de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto, ocupa un papel relevante. En primer lugar, se ejercita la lecto comprensión y se debate a partir de una noticia del diario *La Nación* sobre la recuperación de su nieto desaparecido. Además, dicho suceso se trata mediante una viñeta del historietista Liniers. Seguidamente, los estudiantes acceden al fragmento de una entrevista del sitio web del periódico mendocino *La Jornada*, donde Carlotto manifiesta sus sentimientos hacia los responsables de los asesinatos y secuestros, haciendo hincapié en su necesidad de justicia. Por otro lado, se alude a la dictadura a través de la lectura del portal oficial del Estado Argentino y de un fragmento de una carta escrita por el periodista y escritor Rodolfo Walsh durante un enfrentamiento con el ejército. En este último caso, se promueve la comparación con otras dictaduras en diferentes partes del mundo. La temática de los desaparecidos durante el período se aborda mediante la lectura y discusión de una carta del escritor argentino Juan Gelman Burichson, quien encontró a su nieta en Montevideo 23 años después del proceso.

El cine y la música también se utilizan para explotar el tema. En primer lugar,

se promueve la reflexión intercultural por medio de la comparación de la película ganadora de un Oscar *La historia oficial* con la brasileña *El año que mis padres se fueron de vacaciones*. Además, se incluye la sinopsis de la película *Kamchatka*, que presenta la visión de un niño en tiempos de la dictadura. En cuanto a la música, se ha de reflexionar sobre las dictaduras latinoamericanas a partir de la canción *Inconsciente colectivo*, escrita e interpretada por dos íconos de la música nacional: Charly García y Mercedes Sosa. El manual aclara que ambos son artistas argentinos que se posicionaron contra la dictadura. Por último, se utiliza una canción sobre la resistencia en tiempos de dictadura (*La cigarra*, de María Elena Walsh) para profundizar la reflexión crítica sobre el tema.

La Unidad 5 se ocupa de la importancia de la poesía como género literario y se mencionan diversos poetas internacionales. Aquí aparece Jorge Luis Borges y su poema “Las cosas”, que insta a reflexionar sobre los ideales y la importancia de los objetos simples de la vida cotidiana. Además, la escritora Alfonsina Storni es el foco de diversas actividades generadoras de debates y reflexiones: en primer lugar, con la canción que el historiador Félix Luna y el músico Ariel Ramírez compusieron en su homenaje: *Alfonsina y el mar*; posteriormente, mediante un texto del sitio web del Instituto Cervantes sobre la relación entre Alfonsina y el mar; además, a través de una entrevista donde Ramírez relata la historia de la composición de dicha canción. Finalmente, se informa sobre el álbum musical “Mujeres Argentinas”, en el cual Mercedes Sosa y Ramírez le ponen voz y música a una serie de poemas de Luna.

Por último, el manual incluye referencias para discutir sobre Ernesto “Che” Guevara, uno de los personajes más icónicos del país a nivel internacional, mediante la sinopsis de la película *Diarios de motocicleta* y un fragmento de los relatos de sus diarios donde menciona sus pasos por la ciudad de San Carlos de Bariloche, situada en la Patagonia.

Serie Por el Mundo en Español

Por el Mundo en Español 6

El primer manual de la colección incluye 17 ocurrencias y 10 referencias sobre los contenidos socioculturales de la Argentina: 9 sobre los *Referentes* y una sobre los *Saberes*. Los primeros corresponden mayoritariamente a los *Productos y creaciones culturales*. Así, se relevan – al igual que en la serie *Entre Líneas* – las historietas *Mafalda* y *Gaturro* en diferentes unidades. En principio, se incluye información sobre los personajes y luego se los utiliza para reflexionar sobre las viñetas relacionadas con las temáticas de cada unidad, a saber, la escuela, la salud y el medio ambiente. Cabe señalar que las discusiones se enfocan en el contexto social local de los estudiantes y no incentivan la reflexión más allá del contexto brasileño. Asimismo, se trabaja con las biografías y obras del artista guaraní Miguel

Hachen y la escritora Liana Castello para analizar críticamente las temáticas inherentes a cada unidad: en el primer caso, su pintura y poema “América Morena” constituyen disparadores para reflexionar sobre los grupos indígenas de la región; en el segundo, el poema “Mis ahorros” incentiva el debate sobre el uso del dinero. Por último, se observa a la Argentina en un mapa con los países hispanoparlantes.

Las denominadas “tribus urbanas”, por su parte, componen la referencia sobre los *Saberes*. En la segunda unidad, se incluye una telenoticia sobre las tribus producida por el programa argentino *Lo que pasa*, y también se debate a partir de la historieta de Claudio Fournier “El cole es una joda” (tanto el programa como la historieta corresponden a los *Referentes*). Si bien se utilizan tribus del ámbito argentino para presentar el tema, las discusiones se circunscriben a las tribus locales, ya que no se indaga sobre el conocimiento de tribus o grupos similares en otros países. Además, la historieta es acompañada de una breve biografía de Fournier, que también corresponde a los *Referentes*.

Por el Mundo en Español 7

Las 9 ocurrencias y siete referencias convierten al segundo manual de la colección en el de menor cantidad de contenidos socioculturales de Argentina: cinco sobre los *Referentes* y dos sobre los *Saberes*. En relación con los primeros, se repiten del manual anterior las historietas *Gaturro* y *Mafalda* como disparadores para debatir los temas centrales de cada unidad, a saber, el tiempo libre y la escuela. Si bien se indaga sobre aspectos cotidianos de dichas cuestiones referidos a Brasil, no se promueve la reflexión sobre otras culturas. Asimismo, se observa una fotografía de Lionel Messi, en otra actividad donde meramente se debe unir diferentes fotografías de celebridades hispanoparlantes con su correspondiente foto.

Las referencias sobre los *Saberes* se relacionan, en primer lugar, con la televisión. En la primera unidad, donde se abordan cuestiones inherentes a la (pre) adolescencia, se incluye información sobre la telenovela *Chiquititas* (popular en Argentina entre 1995 y 2006) y la canción *Adolescente* para discutir sobre tal etapa. Resaltamos nuevamente el enfoque localista centrado en Brasil y la omisión de la reflexión sobre lo que acontece en otras culturas. Por último, en la unidad centrada en las comidas, se aborda la historia de la gastronomía argentina mediante el documental *Curiosidades gastronómicas* y se alude a uno de las comidas más tradicionales y reconocidas del país: la empanada. Se incluye una imagen junto con la de otros platos típicos, se la menciona en textos sobre comidas tradicionales en América Latina y España y sobre las diversas variedades de acuerdo a las provincias: catamarqueñas, mendocinas, sanjuaninas, santiagueñas y tucumanas. Así, en esta sección, se promueve la reflexión a partir de la comparación de las comidas de su país de origen con las provenientes de otros puntos del mundo hispanoparlante.

Por el Mundo en Español 8

En este manual se relevaron 17 ocurrencias y 13 referencias, todas correspondientes a los *Referentes*. Se destacan una historieta de Claudio Fournier, otra de *Mafalda* y una viñeta del libro *Gente en su sitio* de Quino, que ejercitan la lecto comprensión y promueven debates grupales sobre los temas centrales de las unidades 1, 2 y 4: la cortesía y amabilidad, la globalización y la cuestión de la vivienda y la familia. Además, se acompañan con las biografías de Quino y Fournier. En la cuarta unidad también se incluye una biografía de Cortázar y se practica la lectura con su cuento “Casa tomada”. Por último, esta unidad contiene cuatro referencias sobre el cine que incentivan discusiones en grupos: las sinopsis de las películas *Conversaciones con mamá* (extraída de la revista de cine online *La Butaca*), *El hijo de la novia* de Juan José Campanella y *Valentín* de Alejandro Agresti.

En la segunda unidad se encuentran dos contenidos sobre los *Protagonistas del pasado y del presente*: una breve biografía del antropólogo Néstor García Canclini y un párrafo sobre su libro *Consumidores y conflictos multiculturales de la globalización*. Dado que en esta sección se trabaja el tema de la globalización, las preguntas orientan a los aprendientes a reflexionar de forma crítica sobre factores que indefectiblemente exceden su contexto local.

Por el Mundo en Español 9

El último manual de la serie contiene 22 ocurrencias y 12 referencias, de las cuales 10 corresponden a los *Referentes* y dos a los *Saberes*. Los primeros incluyen dos alusiones a los *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente* y seis a los *Productos y creaciones culturales*. En el primer caso, en la Unidad 3 se menciona a las Madres de Plaza de Mayo mediante un párrafo informativo y el artículo “Reflexiones sobre las Madres de Plaza de Mayo” de la revista *Asuntos del Sur*. Asimismo, se sugiere acceder al sitio web de las Abuelas de Plaza Mayo.

Los *Productos* nuevamente corresponden a historietas y biografías de Quino y Liniers junto a *Mafalda*, utilizadas para introducir y discutir los temas centrales de las unidades. Por ejemplo, con *Mafalda* se aborda la influencia de la televisión en la imaginación de los niños, la libertad y las Madres de Plaza de Mayo; con las de Liniers, por su parte, el futuro (en dos oportunidades, mediante una viñeta de *Macanudo*), la empatía en el mundo y las posibilidades en el futuro.

Las dos referencias restantes se enmarcan en la música popular y se usan como disparadores de debate y reflexión crítica sobre la adolescencia (Unidad 1) y las posibilidades en el futuro (Unidad 4): para el primer caso, se incluye la biografía del cantautor Kevin Johansen acompañada de su canción *Logo*; para el segundo,

la del artista Diego Torres junto con su canción *Color esperanza* y un extracto de su página web. Nuevamente, las discusiones se plantean en torno al contexto brasileño, desestimando de cierta manera al mundo hispanoparlante. Por ejemplo, las preguntas sobre la adolescencia giran en torno a reflexionar sobre esa etapa en la vida, pero no indaga sobre su impacto en diferentes lugares del mundo, o incluso dentro de las tribus amazónicas del mismo Brasil.

Los *Saberes* incluyen dos referencias enmarcadas en las *Condiciones de vida y organización social* y en las *Relaciones interpersonales*. La primera se vincula a los alimentos mediante un afiche publicitario de *Trinaranjus*, una antigua gaseosa de fabricación nacional. Además, en la Unidad 3, que versa sobre los sentimientos y estados de ánimo de las personas, se ejercita la comprensión lectora y se genera un debate grupal mediante un artículo del diario *Clarín* sobre Luis Crespo, quien nadó siete horas por el Río de la Plata para salvar a su esposa tras un naufragio. Aquí se indaga sobre la actitud amorosa del personaje en cuestión, aunque no se extiende a una discusión sobre las actitudes que adoptan las personas en torno a las relaciones en otras culturas.

Discusión

Nuestro abordaje revela que, casualmente, cada colección de manuales contiene un total de 66 ocurrencias sobre los contenidos culturales de la Argentina. *Entre Líneas* incluye 47 referencias, de las cuales 43 se enmarcan en de los *Referentes* y 4 en los *Saberes*. *Por el Mundo en Español*, por su parte, 42 referencias de las cuales 37 corresponden a los *Referentes* y cinco a los *Saberes*. Todos los manuales aluden a los *Referentes*, aunque no todos a los *Saberes*. Esto demuestra, en primer lugar, que los autores les han otorgado una relevancia muy similar a los contenidos socioculturales del país y han priorizado los *Referentes* por sobre los *Saberes*, como se observa en la Tabla 1.

Pasando a una discriminación más exhaustiva por colección, se observa en la Tabla 2 que *Entre Líneas 9* es el manual con mayor cantidad de ocurrencias (22), referencias y *Referentes* (20), aunque no contiene *Saber* alguno (al igual que el primer manual de la serie). Por el contrario, *Entre Líneas 7* es el de menor número de ocurrencias (5) y referencias (5), aunque contiene dos *Saberes*.

Por su parte, en la serie *Por el Mundo en Español* el número de ocurrencias se encuentra de forma más balanceada, siendo el último manual el de mayor cantidad (22), seguidos por el primero (18), el tercero (17) y el segundo (9). Al igual que con la colección anterior, las alusiones a los *Referentes* superan claramente a la de los *Saberes*, como se observa en la Tabla 3.

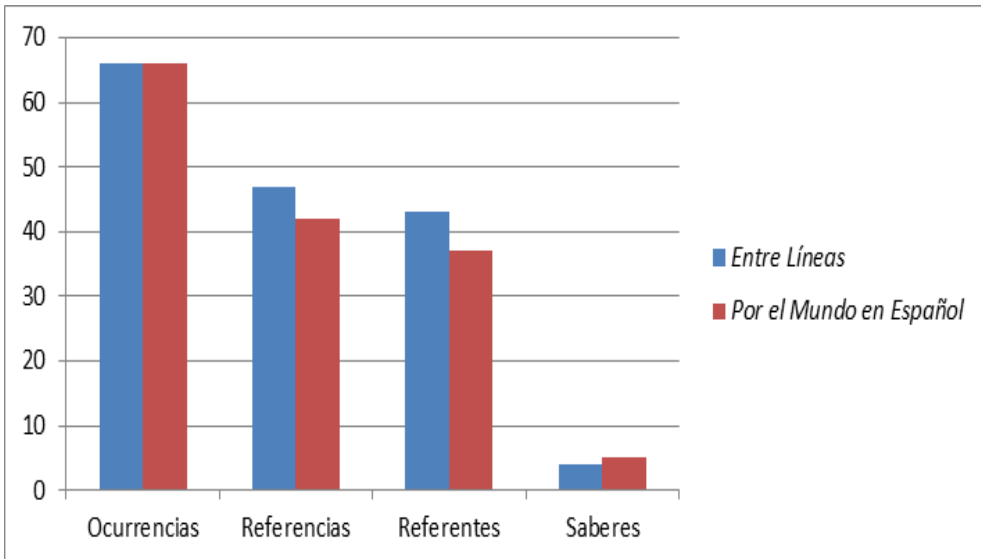


Tabla 1: Cantidad total por colección

Fuente: Elaboración propia

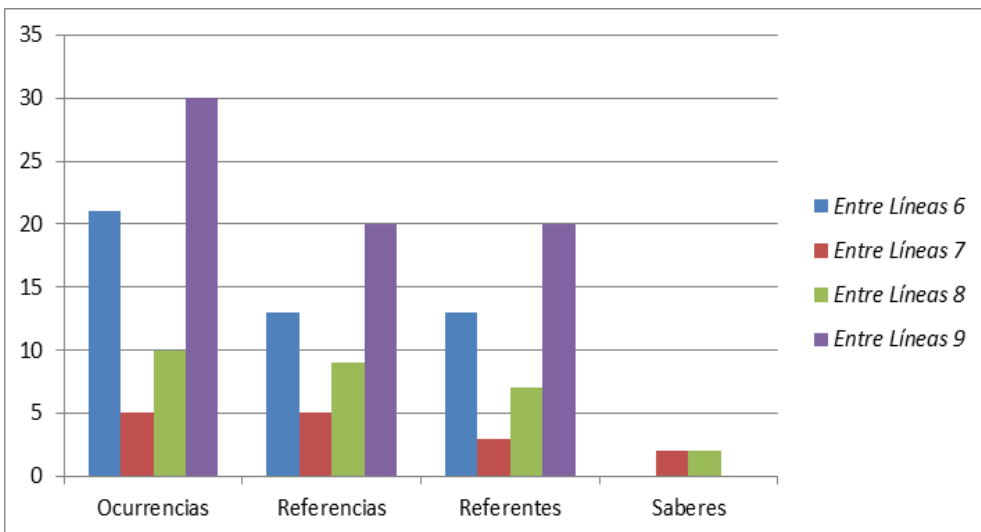


Tabla 2: Serie *Entre Líneas*

Fuente: Elaboración propia

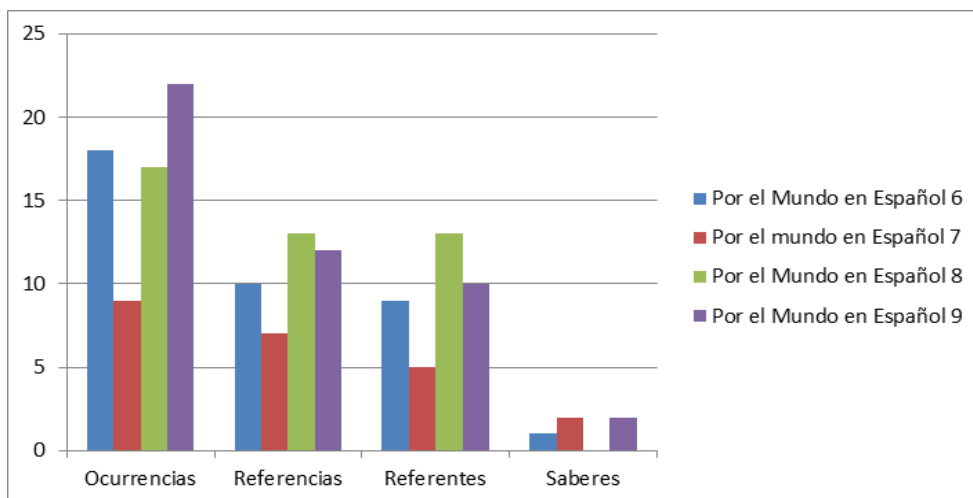


Tabla 3: Serie *Por el Mundo en Español*

Fuente: Elaboración propia

Resaltamos que en ambas colecciones las referencias más frecuentes han sido las historietas utilizadas para introducir o debatir sobre los temas de cada unidad: *Mafalda* (cuatro ocurrencias en *Entre Líneas* y nueve en *Por el Mundo en Español*) y *Gaturro* (cuatro y cinco, respectivamente). Asimismo, destacamos que los historietistas Quino, Liniers y Furnier fueron mencionados más frecuentemente que los escritores reconocidos en un plano internacional, como Jorge Luis Borges, Julio Cortázar o Alfonsina Storni. Del mismo modo, se observa una mayoría de *Referentes* que corresponden a los *Productos y creaciones culturales*, vinculados con el ámbito de la literatura y la música principalmente, y el cine en menor medida. Asimismo, los últimos dos manuales de cada colección abordan el período de dictadura del país y aluden a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, probablemente en pos de iniciar a estudiantes que ya han entrado en la adolescencia en la reflexión crítica sobre temas relacionados a los derechos humanos. Por último, se abordan brevemente aspectos como las tribus urbanas, el medio ambiente, la donación de órganos y la gastronomía. A su vez, llama la atención la carencia o ausencia de algunos contenidos socioculturales típicos que son constitutivos del imaginario colectivo del país. Por ejemplo, comidas típicas como el asado y el dulce de leche, una bebida como el mate, un género musical como el tango y su representante por excelencia: Carlos Gardel. Tampoco se han incluido referencias a celebridades como Eva Perón o Diego Maradona (reemplazados por figuras más actuales como Estela de Carlotto

y Lionel Messi), sitios turísticos tradicionales como la Patagonia, las Cataratas del Iguazú, los barrios porteños más emblemáticos (por ejemplo, La Boca) o el deporte que despierta pasiones en gran parte de la población de ambos países: el fútbol.

Conclusiones

En esta investigación nos hemos enfocado en el abordaje de los contenidos socioculturales de Argentina en ocho manuales de ELE de dos colecciones editadas en Brasil y aprobadas para el PNLD de 2017. Hemos clasificado tales contenidos de acuerdo al inventario de *Referentes* y *Saberes* del PCIC, exponiendo las temáticas más recurrentes y las ausencias en cada manual. Observamos, por un lado, la carencia de *Saberes* en todos los manuales: ninguno incluye más de dos ocurrencias e incluso tres de ellos no contienen referencia a los *Saberes*. Asimismo, si bien se propone la reflexión crítica de diversos temas socioculturales, no se profundiza particularmente sobre los elementos correspondientes a Argentina.

Ahora bien, queremos destacar, en primer lugar, que la selección de recursos utilizados para presentar los contenidos (historietas, cuentos, imágenes, artículos, biografías, videos, canciones y poemas) y la variedad temática (adolescencia, comidas, música, programas televisivos, tribus urbanas, entre otros) se adecuan perfectamente a la franja etaria de los estudiantes y propician contextos motivadores para la reflexión crítica. Asimismo, si bien es evidente que los autores han decidido priorizar los *Referentes* por sobre los *Saberes*, estamos en condiciones de afirmar que, aunque no se descuidan ciertos contenidos prototípicos del país, se incorporan referencias que no resultan tan características pero sí **más** actuales (cf. Eide y Johnsen, 2006; Pozzo y Bongaerts, 2011b; Pozzo, 2013). Como ya hemos señalado, Liniers y Quino son mencionados más frecuentemente que Borges y Cortázar y las referencias literarias pasan principalmente por las historietas *Gaturro* y *Mafalda* en lugar de las obras clásicas de aquellos autores. Del mismo modo, no se alude al tango y a Gardel sino a músicos como Kevin Johansen, Ariel Ramírez o Diego Torres. Otro aspecto sobresaliente en ambas colecciones es la inclusión de temas sociales sensibles, como el período de dictadura en el país, la donación de órganos, o el Concurso para Escuelas Saludables.

Nuestra investigación revela que los aspectos socioculturales incluidos no se encuentran subordinados a la presentación de contenidos gramaticales, sino más bien a la formación de sujetos capaces de reflexionar de forma crítica sobre los temas planteados. Por otra parte, el análisis realizado permite proyectar sus resultados a la realización de algunos aportes para la enseñanza a los estudiantes de ELE en Brasil y sus necesidades en un contexto real. Así, por un lado, muestra la necesidad de que los docentes adopten estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia intercultural en el aula, por ejemplo, la reflexión sobre la importancia

de estar familiarizados con los países hispanoparlantes de la región. Por otro, se evidencia la necesidad de complementar la información recopilada por los manuales con material de diversa índole, a saber, películas, canciones, series, revistas online, etc. que amplíen los contenidos socioculturales incluidos en los manuales. De esta forma, entendemos que se mejoraría el desarrollo de la competencia intercultural a la vez que se pondrían en práctica las cuatro macrohabilidades lingüísticas, mediante la incorporación de nuevo vocabulario y la ampliación de los temas curriculares. Es decir, no sólo se cumplirían los propósitos del enfoque comunicativo, sino que también se desarrollaría efectivamente la competencia intercultural de los aprendientes.

Para futuras investigaciones, sería importante comparar este estudio con otros que se ocupen del abordaje de los contenidos socioculturales de Argentina en otros manuales aprobados para el PNLD de otros años. También resultaría necesario analizar en las diferentes colecciones el papel que se les otorga al resto de los países latinoamericanos y si se encuentran relegados frente a lo europeo y peninsular.

Notas

- (1) Profesor adjunto. Depto. Humanidades. Universidad Nacional del Sur. Argentina
- (2) Las autoras también incluyen un tercer elemento denominado Cultura con K, que refiere a los atributos sociales y culturales que permiten identificar al interlocutor y adaptar la lengua a sus particularidades.
- (3) No hemos incluido las Habilidades y actitudes interculturales ya que no forman parte de nuestro análisis.

Referencias bibliográficas

- BARROS GARCÍA, P., & VAN ESCH, K. (2006). *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*. Universidad de Granada.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (Vol. 27, pp. 1–47). Longman.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1–47.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En Alcón Soler, E, Safont Jorda, M. P. (eds.) *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]*.

- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes & Editorial Anaya.
- CORBETT, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Multilingual Matters.
- EIDE, L., & JOHNSEN, Å. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *ANPE. I Congreso nacional: 2006, el año del español en Noruega: un reto posible*. I Congreso de ANPE, Oslo.
- ESTAÑ, L. (2015). Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1.
- FERNÁNDEZ, S., & POZZO, M. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos Latinoamericanos*, 22, 27–45.
- GEBAUER, V. (2015). *Análisis del componente cultural en métodos de enseñanza del español lengua extranjera producidos en Argentina* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Córdoba.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: Sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 54, 5–28.
- ILLESCAS GARCÍA, A. (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- MIQUEL, L., & SANS, N. (2004). *El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. redELE, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 0. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf.
- MIQUEL, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En *Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (Dirs.). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511–532). SGEL.
- PANDOLFI, M. (2012). La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera. *Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad del Salvador*.
- POZZO, M. (2007). La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos. En *Instituto Tozai (ed.) Japonés IV para hispanohablantes* (pp. 83-95). Dunken.
- POZZO, M. (2013). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES*, 3.
- POZZO, M., & BONGAERTS, H. (2011). Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales. *FLAPE 4 Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, 17–20.
- POZZO, M., & FERNÁNDEZ, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos Latinoamericanos*, 14, 99–128.
- THORNE, S. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language*

Learning and Technology, 7(2), 38-67.

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope.: Vol. Education and culture (Council of Europe)*. Council for Cultural Co-operation.

Manuales relevados

Silva, R., Martins, L. y Mesquita, B. (2015). *Entre líneas 6*. 1° edição. São Paulo: Editora Saraiva.

Silva, R., Martins, L. y Mesquita, B. (2015). *Entre líneas 7*. 1° edição. São Paulo: Editora Saraiva.

Silva, R., Martins, L. y Mesquita, B. (2015). *Entre líneas 8*. 1° edição. São Paulo: Editora Saraiva.

Silva, R., Martins, L. y Mesquita, B. (2015). *Entre líneas 9*. 1° edição. São Paulo: Editora Saraiva.

Moraes, A., et al. (2015). *Por el mundo en español 6*. 1° ed. San Pablo: Ática.

Moraes, A., et al. (2015). *Por el mundo en español 7*. 1° ed. San Pablo: Ática.

Moraes, A., et al. (2015). *Por el mundo en español 8*. 1° ed. San Pablo: Ática.

Moraes, A., et al. (2015). *Por el mundo en español 9*. 1° ed. San Pablo: Ática.

La Biblioteca en la Educación Sexual Integral y la Educación Sexual Integral en la Biblioteca

The role of libraries in comprehensive sex education and comprehensive sex education in libraries

Griselda Castiglione¹

Resumen

La Ley 26150 sancionada en 2006, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocido comúnmente como ESI. De aplicación en todo nuestro país, el Programa responsabiliza al Estado de hacer efectivo el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral sea que concurren a establecimientos privados o públicos, desde el nivel inicial hasta el nivel medio. Esta ley, junto con otras, forman un cuerpo de ampliación de derechos enmarcados en la Declaración de los Derechos Humanos y de la Diversidad, que excede a la institución escolar para abarcar todos los ámbitos de la vida social argentina.

En este artículo se proponen algunos aportes que las Bibliotecas Escolares y Públicas pueden hacer para promocionar y defender los Derechos contenidos en la Ley, y las herramientas con que cuentan las bibliotecarias y bibliotecarios para ello. También se exponen algunas experiencias relacionadas a temas de género, desarrolladas en el Sistema de Bibliotecas Públicas del Partido de General Pueyrredon.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; Biblioteca Escolar; Biblioteca Pública; Perspectiva de Género

Abstract

On adoption of Act No. 26.150, in 2006 was created the National Comprehensive Sex Education programme, most commonly known as E.S.I. (*from Educación Sexual Integral*). According to this Programme, the State has the responsibility of guaranteeing the right of girls, boys and teenagers to receive comprehensive sex education,

whether they assist to public or private insitutes, from primary to secondary level. This law, among others, is part of a set of laws embedded on the Declaration of Human Rights and Diversity, affecting not only educational instiutions but every aspect of argentinians' social life as well.

This article develops the contribution that scholar and public libraries do to promote and defend Comprehensive Sexual Education law, as well as the tools that librarians have for such purpose. Furthermore, this article exposes some of the gender-related work developed within the Public Librerries System of General Pueyrredon state.

Key words: Comprehensive Sex Education Programme; School Library; Public Library; Genre Perspective.

Fecha de Recepción: 16/07/2020 Primera Evaluación: 18/03/2021 Segunda Evaluación: 22/03/2021 Fecha de Aceptación: 09/04/2021

Introducción

La Ley 26150 sancionada en 2006, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocido comúnmente como ESI. De aplicación en todo nuestro país, el Programa responsabiliza al Estado de hacer efectivo el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir educación sexual integral sea que concurren a establecimientos privados o públicos, desde el nivel inicial hasta el nivel medio. Esta Ley, permite hacer efectivo el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que había sido creado en 2003 por otra Ley, la 25673, en lo que se refiere al acceso a la información y se enmarca entre otras Leyes Nacionales de ampliación y garantía de derechos como la Ley 23849 (1990), de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23179 (1980), de Ratificación de la Convención sobre todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Ley 26061 (2005), de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y las leyes generales de educación de la Nación.

Pero también es importante referenciarla a otras leyes de ampliación de derechos que se discutieron y aprobaron en los años sucesivos a la E.S.I. en nuestro país, con temáticas afines, como en 2010 la Ley Nacional N° 26618, de matrimonio igualitario, y en 2012 Ley Nacional N° 26743 de Identidad de género, y la Ley Nacional N°26485 de Protección Integral de las Mujeres para prevenir sancionar y erradicar la violencia de la que son víctimas. Esta última propone entre otras cosas, la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género, y la promoción de la temática de la violencia contra las mujeres en los niveles universitario y terciario. En 2018 la Ley Nacional 27499, Ley Micaela ², que establece capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Es decir, pensar la Ley de Educación Sexual Integral como una herramienta que permite trabajar en las escuelas, valores que la sociedad argentina promueve con jerarquía de ley para la vida en sociedad.

La Ley 26.150, como dijimos, crea el Programa de Educación Sexual Integral en 2006, y en 2008 se publican los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Estos acuerdan un “piso común”, obligatorio, para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país, establecen los “contenidos mínimos” que cada jurisdicción podrá adaptar a su realidad, acorde a los principios federales. Los mismos se componen de un marco general, y luego se dividen por niveles, desde la educación inicial hasta la formación superior.

La Educación Sexual que propone esta Ley es integral porque articula “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, tal como detalla su artículo 1º, y porque deben articularse transversalmente sus contenidos a lo largo de las distintas materias y niveles. Y ese es el gran desafío: ya no hay una clase de educación sexual, habrá problemáticas que requerirán de la organización de un espacio específico, pero

el mismo no debe sesgar este enfoque *integral* que entiende a la sexualidad como parte de la condición humana. Los Lineamientos presentan como escenario ideal la creación de espacios *transversales*. Y estos espacios deben estar necesariamente atravesados por una perspectiva de género, presentes en las numerosas y múltiples dinámicas escolares.

¿Cuál es el rol que puede tener la Biblioteca Escolar en esta tarea?

La Biblioteca en la ESI y la ESI en la Biblioteca

Si pensamos en niñas, niños y adolescentes argentinos, sujetos de derecho, con derecho a recibir Educación Sexual Integral en las instituciones educativas de los tres niveles, podemos imaginarlos habitando el espacio de una biblioteca. Sea el rincón de biblioteca armado en la sala del jardín, la biblioteca escolar o la biblioteca pública con sus alternativas de estatales o populares, las bibliotecas son lugares de uso y de permanencia de niñas y jóvenes. Sin embargo, las bibliotecas no figuran en los lineamientos y recursos de la ESI a pesar de que se insista en la transversalidad del trabajo con los contenidos y siendo la Biblioteca Escolar el espacio transversal por excelencia en la escuela. Esta omisión es llamativa si tomamos en cuenta que cuando la biblioteca escolar está inserta en el proyecto pedagógico de la institución que la alberga, cuando la trabajan profesionales comprometidos, y fuertemente asociados a los docentes, se producen experiencias significativas y gratificantes para todos sus actores; y aunque las bibliotecas y las bibliotecarias y bibliotecarios aún no están contempladas en las plantas funcionales de todas las escuelas, la mayoría de las instituciones educativas estatales primarias y secundarias y muchas privadas, tienen Biblioteca Escolar. También, docentes de todos los niveles educativos trabajan de manera muy estrecha con bibliotecas públicas, en la ciudad de Mar del Plata, por ejemplo, con las numerosas bibliotecas públicas barriales. Y en estas bibliotecas los jóvenes, niñas y niños encuentran un espacio muy importante para su socialización, al que recurren en búsqueda de lectura e información, pero también a participar en actividades recreativas y encontrarse con sus pares.

Las bibliotecas como instituciones producidas por la sociedad y atravesadas por todas sus circunstancias, y de profunda trayectoria democrática, tienen una tarea insoslayable en la construcción de relaciones justas y equitativas. En el caso de la ESI, no es posible pensar que la biblioteca de la escuela quede por fuera de su implementación, pero además la biblioteca tiene mucho que aportar a la tarea. Tal como señala la IFLA en sus Directrices para la biblioteca escolar:

La principal función del bibliotecario escolar consiste en contribuir a lograr la misión y los objetivos de la escuela, lo que incluye procesos de evaluación, y en cumplir la misión y los objetivos de la biblioteca escolar. En cooperación con la dirección, la administración y el profesorado, el bibliotecario tiene la misión de planificar y de

implementar el currículum. El bibliotecario cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarios para proporcionar información y solucionar problemas de información además de ser experto en el uso de todo tipo de fuentes, tanto en forma impresa como electrónica. Su conocimiento, habilidades y pericia deben satisfacer las necesidades de una comunidad escolar determinada. Por otra parte, el bibliotecario escolar debe organizar campañas de lectura y de promoción de la literatura, de los medios de difusión y la cultura infantiles. (IFLA/UNESCO, 2002; 11)

Bibliotecarias y bibliotecarios pueden ser los profesionales que a partir de un profundo conocimiento de los recursos físicos y digitales con los que cuenta la escuela o la comunidad, acerquen y propongan a los docentes el material más atractivo para el desarrollo de sus clases y para la continuidad de lectura y exploración de niños y jóvenes.

También las bibliotecas escolares suelen ser espacios más “relajados” que el aula, que a menudo facilitan un vínculo más personal entre jóvenes y adultos, que fomentan las consultas y el diálogo, y que incluso propician *contar* cuando surgen problemas dentro de la escuela, aun cuando la biblioteca no se encuentre dentro de la institución escolar. No es menor el hecho de que en general para los estudiantes, las bibliotecarias y bibliotecarios no cambian cada año como la mayoría de las y los docentes (¡y además no califican!)

En el texto “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en ‘educación sexual’” compilado por Graciela Morgade, las autoras desarrollan diferentes modelos que han tomado la educación sexual en la escuela. Entre ellos, los principales son *el modelo biologicista*, que aborda al cuerpo y la reproducción desgajados de las emociones y las relaciones humanas, y tuvo su anclaje en las clases de Ciencias Naturales y Biología; y *el modelo médico o perspectiva médica*, que complementa al anterior, y pone el énfasis en las amenazas de la sexualidad como origen posible de enfermedades y “efectos no deseados”, dejando de lado la afectividad y los “efectos deseables” que la sexualidad puede aportar a las personas en la construcción de su subjetividad, y se ubicó en las clases de Biología y Educación para la Salud del nivel medio. (Morgade, 2011). Ambos modelos de educación sexual se ajustan de maravilla con la idea de la biblioteca como lugar de información concreta, acotada y “objetiva”.

Pero la educación sexual integral se alinea con un modelo de perspectiva de género y de derechos que incluyen el análisis de las relaciones de poder que la construcción de la sexualidad implica, los mitos y los discursos sociales que nos condicionan, el conocimiento del propio cuerpo y la posibilidad de diversas formas de vivirlo, de construir diferentes relaciones afectivas, todas igualmente válidas en el marco que brindan los Derechos Humanos y de la Diversidad. Entonces, la biblioteca se expande, sus recursos desbordan los estantes de textos escolares informativos y llegan a todos sus rincones, salen por la ventana y se continúan en otras bibliotecas

y en las calles.

Es decir, que les bibliotecarias tenemos una primera tarea en la revisión de nuestros prejuicios y debemos comenzar haciendo un ejercicio de revisión de nuestras prácticas, de aquellas en las que reforzamos el sistema de sexo-género dicotómico y heterosexual, y como podemos llevarlas a un espacio de cuestionamiento de ese orden social establecido.

Desde la idea de separar, a veces no en el estante, pero sí en nuestra mente la literatura para mujeres y para varones, de asignar un supuesto “gusto natural” por las novelas románticas a unas y de aventuras o policiales a otros, los libros de determinados temas como “más femeninos” o “masculinos”. Hay cuestiones más difíciles de observar como puede ser desentrañar las relaciones de poder que se manifiestan en el uso de las bibliotecas.

Si pensamos en problematizar nuestras bibliotecas desde un enfoque de género, podemos puntualizar en tres momentos claves de la cadena documental:

1. *El desarrollo de la colección*
2. *El procesamiento de los documentos*
3. *Los servicios*

1.La colección

La colección de materiales de una biblioteca es “su motor, su elemento central”, como lo define Fuentes Romero (2007: 90). La principal materia prima con la que trabajan bibliotecarias y bibliotecarios. Y aunque en la actualidad las colecciones de las bibliotecas incluyen diversos soportes y recursos virtuales, tanto en las bibliotecas escolares como en las bibliotecas públicas barriales, los lectores van sobre todo a buscar material en soporte de papel. No obstante, no debemos perder de vista las muchas posibilidades que nos abre considerar en nuestra colección recursos de acceso virtual.

Un análisis crítico de nuestra colección nos permitirá observar la presencia equitativa de hombres y mujeres en la autoría de todas las ramas de conocimiento y la literatura. A menudo persisten “nichos de exclusividad” en distintos temas, así por ejemplo hay más libros escritos por hombres en temas de Ciencias Exactas o por mujeres en temáticas relacionadas al cuidado. No podemos obviar que esto excede a las bibliotecas, que responde al orden social del trabajo, a los sistemas de investigación y publicación, y hasta a las estrategias de marketing y comercialización de libros, pero en los últimos años ha habido un cambio en este sentido que tal vez aún no se vea reflejado en nuestros estantes.

En el mismo sentido, es claro el interés de las editoriales por facilitar la identificación

de material “recomendado para ESI” especialmente en la literatura infantil. Esta tendencia que facilitaría la tarea de selección trae aparejada dos cuestiones en las que quiero detenerme: por un lado la “adecuación” de los temas por sobre el valor literario, que nos lleva demasiadas veces a perder el deleite de leer “una buena historia” en pos de que el “mensaje se entienda”; algo parecido a lo que sucedía con las “moralejas literarias” de los siglos XIX y XX, tan profundamente criticadas. La otra cuestión es que perdamos de vista material literario valioso y pertinente desde una perspectiva crítica de género, porque no está señalado desde la edición. Me refiero a cuentos o poemas, como por ejemplo los de Graciela Cabal o de María Elena Walsh, pensados y publicados cuando no hablábamos de ESI y que sin embargo nadie podría dudar de su valía desde una perspectiva crítica de género.

Por eso, es importante más que recurrir a las listas de títulos sugeridos, hacernos de una práctica de lectura crítica, que nos permita observar los contenidos sexistas tan arraigados en la literatura, más o menos solapados, un tema complejo y arduo sin duda. Una lectura con perspectiva de género, Gabriela Larralde la llama “una poética del género” (2019; 20). Debemos considerar a la literatura como generadora de conocimiento y con un fuerte rol de validación cultural. Dice I. Acevedo en una entrevista, “lo literario tiene la capacidad de llegar a las personas acercando una experiencia con un material que no participa de lo real. La literatura convierte algo particular en algo universal porque puede tocar particularmente a una persona para hacerla sentir que, aun siendo diferente, comparte una experiencia” (Grosso, 2020)

Algunas líneas de análisis sobre la colección literaria pueden ser:

- Observar los estereotipos que se presentan en la descripción y acción de los personajes, los roles de género. ¿son dinámicos?, ¿encontramos mujeres y varones en roles intercambiables?, ¿en roles no tradicionales?, ¿encontramos personajes importantes que no son referenciados como varón o mujer?, ¿tenemos cuentos con protagonistas (positivas y positivos) gordas?, ¿negras?, ¿gitanos y gitanas?
- La representación de un único modelo de familia, de una sola forma de representación del amor. ¿tenemos cuentos o novelas protagonizados por homosexuales?, ¿tenemos cuentos que no respondan al modelo de familia nuclear?, ¿familias ensambladas?, ¿familias con dos mamás o dos papás?, ¿familias adoptantes?, ¿conocemos poetas gays, lesbianas, queer?
- Respecto de los autores, ¿tenemos textos de autores que se referencien como gays, lesbianas o queer?
- El lenguaje, nuestros libros ¿hacen mención de los personajes secundarios de manera inclusiva? No necesariamente si utilizan la letra “e”, sino, por ejemplo, al referirse a colectivos de personas ¿lo hacen utilizando solo el genérico masculino?

Si formamos una colección literaria en la que se incluyan diversidad de modelos de

género, todos posibles y válidos socialmente, con inclusión de autores referentes de las disidencias sexuales, estaremos acompañando desde la biblioteca con recursos materiales y simbólicos el desarrollo de los contenidos curriculares que plantea la ESI.

En relación al material informativo, Textos y Obras generales, podemos hacer un seguimiento concreto de los distintos modelos sexuales propuestos por Graciela Morgade en el libro ya mencionado, en los estantes de la biblioteca. Atendiendo al carácter Integral de la ESI, podemos observar que la información que contienen los textos con que contamos ayude a construir respuestas diversas y a continuar buscando, y sobre todo que no entre en contradicción con el discurso y los contenidos de la ESI. Así como erróneamente se piensa que los libros de historia no se desactualizan, podemos pensar que un libro de educación sexual de la década del 90 no ha perdido vigencia.

Incluso en algunos temas que por el solo hecho de encontrar en nuestra colección pensaríamos como saldados también debemos preguntarnos, ¿tenemos libros sobre feminismo?, ¿qué feminismo?, ¿Tenemos libros sobre feminismo descolonial?, ¿poscolonial?, ¿feminismo negro?, ¿teoría queer?. En estos temas, dada la variedad y cantidad de formatos y propuestas, y por las características culturales propias de sus referentes, es útil que la biblioteca disponga de un recursero de sitios de internet, videos, música, películas, conferencias, organizados por temas para proponer a sus lectoras y lectores, en el caso de la biblioteca escolar estudiantes y docentes, que seguramente lo valorarán y enriquecerán con nuevos aportes.

2. El procesamiento de los documentos

Es necesario revisar y actualizar los criterios y las etiquetas que se utilizan en el procesamiento de documentos. Si bien en la biblioteca escolar se usan niveles muy simples de clasificación debemos tenerlo en cuenta en colecciones más grandes. Por ejemplo, todas las categorías filosóficas mencionadas en el punto anterior, en la biblioteca suelen clasificarse en una única etiqueta “feminismo”

3. Los servicios

Observar lo que sucede en una biblioteca desde una perspectiva de género nos da una información insoslayable para pensar en mejores formas de trabajar en la construcción de comunidades más justas, equitativas y diversas, porque la perspectiva de género es, además de una metodología de análisis una estrategia de intervención. La información cuantitativa es insuficiente en este sentido, necesitamos saber cómo y porqué se utilizan las bibliotecas, necesitamos profundizar, problematizar y entender esta observación. La información que construimos a partir de la implementación de este enfoque, cambia nuestra mirada de la realidad, nos enfrenta tal vez con

problemas que no habíamos detectado y nos lleva a nuevas formas de acción.

Otros aportes de las bibliotecas para la sociedad

Así como las bibliotecas escolares no están explicitadas en la Ley de Educación Sexual Integral, los estudios de género son poco utilizados en la investigación y formación en el campo de la bibliotecología. En el año 2018, realicé para mi Tesina de Licenciatura, una investigación sobre el uso de bibliotecas públicas en 13 barrios marplatenses. Al igual que ahora para la preparación de este artículo, la búsqueda de bibliografía y antecedentes específicos en el tema de bibliotecas y estudios o perspectiva de género fue casi nula. Sin embargo, las bibliotecas escolares están dentro de los ámbitos de implementación de la ESI, y las bibliotecarias y bibliotecarios tenemos un trabajo que hacer.

En las bibliotecas públicas, las problemáticas relacionadas con las cuestiones de género se presentan y les profesionales las abordan con distintas estrategias. Transcribo aquí algunas experiencias que pude relevar en esa investigación:

Problemática de violencia de género: la mayoría de las bibliotecarias ha recibido en sus servicios a mujeres que sufren violencia doméstica. La mayoría de las mujeres lectoras entrevistadas respondió que contó alguna vez o contaría llegado el caso, alguna situación personal delicada a la bibliotecaria. La mayoría de las veces en términos de confidencia y en algunos casos con pedido de ayuda. Desde las observaciones, solo en tres de las bibliotecas recorridas encontramos cartelería alusiva: una con un mensaje de sensibilización, el cartel de la campaña Ni una Menos; y dos de tipo informativo: un folleto de la Casa de Justicia, una dependencia oficial, y un cartel del Centro de Apoyo a la Mujer Maltratada (C.A.M.M.), una ONG, con información de contacto, ubicado estratégicamente entre los estantes de novelas. La mayoría de las bibliotecarias mencionó no tener información específica, pero que llegado el caso ubicaría mediante una búsqueda por internet un lugar al que derivar a las personas que la necesiten. En general las bibliotecarias toman la iniciativa de comunicarse con profesionales que serían más idóneos como Trabajadores Sociales Barriales y Equipos Sociales de Escuelas y Jardines de Infantes, por contacto directo o a través de las redes institucionales, que pueden abordar cada uno de los casos de manera directa.

En la Biblioteca Revolución de Mayo y en la Biblioteca Manuel Belgrano, ha habido situaciones con jóvenes agredidas en la calle que fueron asistidas por el personal de la biblioteca, quienes además de contener a la víctima y resguardarla, la acompañaron hasta su casa. En el caso de la biblioteca Belgrano es ésta la problemática que más preocupa a la bibliotecaria: la agresión física entre jóvenes y especialmente de varones a mujeres. Por ser un lugar que muchos de ellos utilizan asiduamente, las bibliotecarias, desde hace muchos años imponen pautas muy claras en este sentido:

en la biblioteca no se agrede, no se pega, no se insulta. Esto que podríamos pensar como una obviedad, funciona como un límite; no todos lo acatan de buena manera, pero lo reconocen, tal vez con un poco de sorna como “la ley de la biblioteca”. Así de naturalizada está la violencia en otras instituciones. La Biblioteca Manuel Belgrano, la única biblioteca del relevamiento en la que la mayoría de las personas que asisten son hombres, es un espacio dónde es posible la reflexión con los jóvenes violentos y se hace; la Bibliotecaria Documentalista Lorena Constancio aborda el tema utilizando recursos bibliográficos, especialmente libros infantiles enmarcados en la Educación Sexual Integral.

En la Biblioteca Municipal Sierra de los Padres la temática de género se presenta como una propuesta de la Red Barrial motivada por la necesidad de que las instituciones comiencen a trabajar el tema, una vez detectada la problemática en la población. Esta biblioteca funciona en la Delegación del Gobierno Municipal con una periferia rural muy importante, y parte de los concurrentes a la biblioteca provienen de esa población, que en muchos casos se traslada “más de 30 cuadras” para llegar a la biblioteca, y entre quienes encontramos una presencia importante de personas inmigrantes de origen boliviano. Así surge en la biblioteca un Taller de Filtro del que participan personas de la oficina de Asistencia a la Víctima, y el Taller de Telar ancestral que busca revalorar y recuperar saberes culturales étnicos y de valoración de género, actividades coordinadas por su bibliotecaria Jessica Flores.

Mujeres de minorías étnicas y culturales: En la Biblioteca Pública Municipal Batán, se desarrolló hace algún tiempo una experiencia muy particular con trabajadoras inmigrantes en situación irregular en campos de la zona. Esta tarea que fue iniciativa de un grupo de monjas religiosas contó con la asistencia de una de las bibliotecarias Georgina Ortiz, que además de trabajar con las niñas y niños, motivaba a las mujeres a leer a partir de papeles manuscritos que no resultaban “sospechosos” y que enviaba en el cuaderno de las pequeñas y pequeños. Lamentablemente la experiencia fue abruptamente suspendida, pero ha dejado una huella en las bibliotecarias y ojalá también en algunas de aquellas mujeres que recibieron esos “papelitos”, a veces con una sola pregunta “¿qué te gustaría leer?”, porque como sabemos, a veces todo comienza con una pregunta.

En la Biblioteca Pública Protegida Gladys Smith del Barrio Bosque Alegre, se desarrolla una tarea impresionante de inclusión con mujeres de la comunidad gitana que se acercaron para aprender a leer hace ocho años y que hoy participan activamente en todas las muchas actividades culturales de esta biblioteca; las bibliotecarias Norma Martínez y Lucía Avenando, toman un rol activo muy fuerte como nexo entre la comunidad gitana y algunas instancias oficiales como la judicial, por ejemplo. Las gitanas buscan consejo con ellas ante la necesidad de hacer o no determinados trámites, llegando incluso a pedir ayuda para que intercedan ante

casos muy graves de conflicto con la ley. Por su parte, trabajadores sociales y fiscales piden asesoramiento en la biblioteca para entender situaciones puntuales o la utilizan como lugar de mensajería. En el último aniversario de la biblioteca, el acto contó con la participación de expresiones culturales diversas: un grupo de acordeón a piano con sus “canzonettas” italianas, un grupo de jóvenes con elementos de percusión autóctonos, una canción gitana en la voz de mujeres y niños de la comunidad y hasta un “tango feminista”. Cada 1° de agosto esta biblioteca festeja la Fiesta de la Pachamama con su ritual característico, una ceremonia en la que las mujeres asumen un rol protagónico.

Trabajo comunitario con perspectiva de género: observamos al analizar el caso de la Biblioteca Manuel Belgrano, la ausencia actualmente, de mujeres mayores de 40 años. En el año 2000, funcionando la Biblioteca Municipal, (anterior a la actual), se instaló en una construcción adyacente a la biblioteca ubicada en el mismo predio, la sede del Plan Trabajar, un plan social para personas desocupadas que se había puesto en funcionamiento en 1997. Este plan fue reemplazado en el año 2001 por el Plan Jefes y Jefas de Hogar que entre sus características destacó por su crecimiento exponencial (2 millones de beneficiarios) y la alta presencia de mujeres entre ellos (Neffa ;2009), el plan contemplaba la contraprestación de tareas comunitarias a cambio del pago que las personas percibían. En muy poco tiempo, y al ritmo vertiginoso de la crisis social del momento, en la Biblioteca Manuel Belgrano hubo cientos de mujeres a las que asignar tareas. A propuesta de la bibliotecaria de entonces, se prepara a un grupo de ellas, la mayoría entre 20 a 40 años, para prestar servicios en la biblioteca más allá de las tareas de limpieza que estaban establecidas oficialmente. Ayudar a niños pequeños con la tarea escolar, cuidar las pertenencias de quienes estaban en la sala, reparar libros, reclamar libros atrasados, hacer lecturas domiciliarias a personas con dificultades de traslado, asistir junto a la bibliotecaria a comedores y otras organizaciones comunitarias para hacer tareas relacionadas con la lectura. Este movimiento, tuvo como resultado en varias de estas mujeres, la llegada a una institución, la biblioteca, a la que no conocían ni imaginaban poder usar; el encuentro o reencuentro con textos escritos y en su manipulación, la mirada que se deja caer sobre las letras y retoma una tarea por mucho tiempo abandonada: leer. Algunas de esas mujeres decidieron retomar sus estudios, otras empezaron a leer, todas establecieron un vínculo entre ellas y las bibliotecarias y la biblioteca, hasta el cierre de esta en el año 2010.

A partir de los primeros resultados de este estudio en el mes de febrero, respecto de la poca presencia de hombres adultos acompañando a niñas y niños, en la Biblioteca Nicolás Avellaneda se puso en marcha una campaña a través de las redes sociales con el nombre de “Papá también sabe leer”. En ella se difundían fotografías de padres y abuelos en compañía de sus niñas y niños en diferentes actividades en la biblioteca.

Género y Literatura: En la Biblioteca Pública Municipal Nicolás Avellaneda, funciona desde el año 2014 un taller de lectura llamado “Encuentros de Lectura Compartida”, en el que en cada reunión la bibliotecaria lee un texto en voz alta, la mayoría de las veces cuentos, y luego se conversa sobre el mismo; sobre el final de año la lectura se centra en una novela. En 2018, la propuesta consistió en la lectura de textos feministas de Siri Husvet, Mariana Colasanti, Clarice Lispector, Samanta Schweblin, Ángeles Mastretta, Isabel Allende, Chimamanda Adichie, Inés Fernández Moreno, Ana María Moya, Emilia Pardo Bazán.

Experiencias con géneros disidentes: Hasta aquí, las experiencias relevadas dan cuenta de un trabajo relacionado con las relaciones de poder y la inequidad entre hombres y mujeres, pero siempre dentro del modelo de sexo-género heterosexual. Sólo en una biblioteca y en la entrevista con su bibliotecaria, apareció una experiencia con una persona trans para la que la relación con ella, el uso de la biblioteca y sus recursos acompañaron y ayudaron el proceso de identidad. La Bibliotecaria Documentalista Marcela Rueda, cuenta cómo se acerca a la biblioteca en una comunidad muy chica, en una zona semi rural, un joven que tiene sus sobrinos a cargo, y retira libros, y a medida que crece el vínculo de confianza entre ellas le cuenta que es una mujer trans, que oculta su identidad femenina, que trabaja en prostitución a la noche y le va narrando su vida. Y en el transcurso de algunos años, muchas charlas y lecturas que juegan fuertemente en su proceso de subjetividad asume una identidad femenina y se aleja de esa comunidad. Al igual que en otras experiencias sociales y culturales en contextos adversos, recogidos y analizados por la antropóloga Michele Petit (2001; 116), en este caso “la biblioteca respalda un gesto de despegue, de resistencia, de transgresión de los límites establecidos. Y contribuye a que algunos jóvenes realicen desplazamientos reales o metafóricos en diferentes terrenos de su vida”

Conclusión

La Educación Sexual Integral que reciben niñas, niños y adolescentes de nuestro país comprende aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, en una propuesta transversal que se alinea en un modelo de perspectiva de género y de derechos, en el marco que brindan los Derechos Humanos y de la Diversidad. De aplicación en las escuelas estatales y privadas de todo el país, sus contenidos trascienden la escuela y se funden en valores de convivencia para la sociedad.

Bibliotecarias y bibliotecarios pueden ser los profesionales que a partir de un profundo conocimiento de los recursos físicos y digitales con los que cuenta la escuela o la comunidad, acerquen y propongan a les docentes el material pertinente para el desarrollo de sus clases, y para la continuidad de lectura y exploración de niñas y jóvenes.

Este trabajo mostró una serie de experiencias significativas y trabajos realizados desde una perspectiva de género en Bibliotecas del Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas del Partido de Gral. Pueyrredón, las bibliotecas escolares por su parte, podrán dar cuenta de experiencias muy valiosas en el mismo sentido.

Las bibliotecas como instituciones producidas por la sociedad, atravesadas por todas sus circunstancias y de profunda trayectoria democrática, tienen una tarea insoslayable en la construcción de relaciones justas y equitativas. En el caso de la ESI, no es posible pensar que la biblioteca de la escuela quede por fuera de su implementación, pero además bibliotecarias y bibliotecarios tienen mucho que aportar a la tarea.

Notas

(1) Lic. En Bibliotecología (UNMdP), Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad (CLACSO). Bibliotecaria en el Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas actualmente a cargo de la Biblioteca Pública Municipal Nicolás Avellaneda. Integrante de los equipos docentes del Seminario de Prácticas Socio comunitarias (Depto. de Prácticas Socio comunitarias) y del Seminario Educación Sexual Integral y Teoría feminista (Depto. de Sociología) de la Facultad de Humanidades

(2) El nombre de esta Ley surge a partir del femicidio de Micaela García, una joven que fue violada y asesinada por Sebastián Wagner, un hombre con antecedentes penales que se encontraba con libertad condicional, beneficio otorgado por la justicia de la Provincia de Entre Ríos (Argentina).

Bibliografía

BÁEZ, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención En : *Revista latinoamericana de educación comparada*. pp 71-86. Año 7 n°99. <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/9/art5.pdf>

CASTIGLIONI, G. (2019). Una mirada de género sobre las bibliotecas públicas. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/85>

FUENTES ROMERO, J.J. (2007). Las definiciones del material de la colección de las bibliotecas. Los conceptos de gestión y desarrollos de las colecciones. Un estado de la cuestión. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 88-89, jul-dic 2007. Disponible en: <file:///C:/Users/user/Down/LasDefinicionesDeLaColeccionDeMaterialesDeLasBibli-2695898.pdf>

GROSSO, J. (2020). Literatura trans: un imaginario que se renueva con nuevas formas de escritura y resistencia. Infobae, 28 de junio. <http://www.infobae.com/cultura/2020/06/28/literatura-trans-un-imaginario-que-se-renueva-con-nuevas-formas-de-escritura-y-resistencia/?fbclid=IwAR1BM1xHllyed-OlrHhCkkVThWaXP81P6wKCaH-eyz19sTB1c-uBpthOn48>

IFLA/UNESCO (2002). Directrices de la IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar. <https://>

archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

MORGADE, G. (comp) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La cruzja.

LARRALDE, G. (2019). *Diversidad y Género en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Neffa, J. C. (2009). El Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (PJyJHD): análisis de sus características y objetivos. Fortalezas y debilidades. En *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. (Vol. 2, 281-347). Buenos Aires: Clacso.

PETIT, M. (2001). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Metodologías constructivistas en educación superior: impulsoras del pensamiento divergente

Constructivist methodologies in higher education: divergent thinking drivers

Jessica Andrea Harumi Pinillos Benites¹
Flor Fanny Santa Cruz Terán²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo demostrar que la implementación de metodologías constructivistas en las clases, permite impulsar el desarrollo del pensamiento divergente, en las dimensiones de la creatividad visomotora, aplicada y verbal en los estudiantes de arquitectura de una universidad peruana. La metodología es de enfoque cuantitativo, con diseño pre experimental. Para la recolección de datos se utilizó la evaluación multifactorial de la creatividad y la guía de observación. De acuerdo a los resultados, se evidencia que las metodologías constructivas impulsan, en gran medida en el desarrollo del pensamiento divergente, ya que se muestran mejoras en la fluidez de ideas, originalidad en los trabajos y flexibilidad del pensamiento, los cuales aportan en las competencias profesionales requeridas por las empresas.

Palabras clave: Creatividad; Cognición; Enseñanza Superior; Estrategias Educativas; Pensamiento

Summary

This article aims to demonstrate that the implementation of constructivist methodologies in class allows to promote the development of divergent thinking, in the visual-motor, applied and verbal creativity of Architecture students at a Peruvian university. The methodology involves a quantitative approach, with a pre-experimental design. For

data collection, the Multifactorial Evaluation of Creativity and the observation guide were used. According to the results, it is evident that constructive methodologies promote, to a great extent, the development of divergent thinking, since improvements are shown in the fluidity of ideas, originality in work and flexibility of thought, which contribute to professional competencies required by companies.

Keywords: Creativity; Cognition; Higher Education; Educational Strategies; Thinking

Fecha de Recepción: 01/03/2021
Primera Evaluación: 05/03/2021
Segunda Evaluación: 17/03/2021
Fecha de Aceptación: 18/03/2021

Introducción

Los cambios tecnológicos, políticos y culturales influyen en la sociedad. Por lo tanto, preparar a los educandos para los desafíos del siglo XXI, es uno de los resultados clave del aprendizaje que “los educandos adquieran capacidades de reflexión y análisis crítico” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015, p. 22).

El cambio de la universidad hacia el mundo laboral, es una transición de preparación de los futuros profesionales a que sean conscientes y reflexivos (Schaefer, 2015). Es por ello, que todos los estudiantes universitarios deben estar preparados para el mundo laboral y desarrollar su creatividad, originalidad, deben dejar fluir sus ideas y ser flexibles en sus pensamientos, esto les permitirá tomar decisiones, argumentar y meditar sus actos.

En la realidad peruana, se hace evidente el vínculo entre la demanda por educación superior, las tasas de acceso y el estándar de calidad ofrecido (Gonzales, 2020), así como, las desigualdades y diferencias que existen en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cuenca, 2015).

La calidad educativa no mejora; debido a que el Ministerio de Educación trata de imitar modelos educativos ensayados en un contexto distinto (Guadalupe *et al.*, 2017). En base a ello, se destaca que “pareciera que la educación fuera una gran utopía (...). No podemos marginarla de la realidad. La educación es y será la base fundamental para crear una sociedad libre, crítica (...), hay una distancia inmensa entre la teoría y la práctica” (Rodríguez, 2020, p. 1).

Es así, que se propone implementar metodologías constructivistas que se enfoquen en desarrollar el aprendizaje significativo, el intelecto conjunto y la construcción autosuficiente de conocimiento, los cuales ayuden a desarrollar el pensamiento divergente, que permitirá los estudiantes desempeñarse en el campo social, técnico, individual y metodológico.

Marco teórico

Los principales aportes teóricos se basan en la teoría de Guilford (1950) sobre el desarrollo del pensamiento divergente, en la cual dichas tareas se han aplicado ampliamente como medidas de creatividad, así como sus relaciones con otras habilidades (Weiss *et al.*, 2020) y los estudios de Martínez y Zea (2004), los que están basados en las estrategias de enseñanzas de los cinco procesos cognoscitivos de Piaget bajo un enfoque constructivista. Esto es opción de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que (1) la activación de conocimientos previos, (2) orientación del aprendizaje, (3) codificación, (4) organización de la nueva información y (5) conexiones externas, tiene por finalidad, impulsar el pensamiento divergente

en los futuros profesionales.

En relación al pensamiento divergente es el proceso que busca jugar con las ideas y crear nuevos esquemas, logrando capacidad de cambiar de perspectiva, es así que un alumno divergente busca varias soluciones, tiende a ser original, goza con lo complejo, rico en fantasía, independiente y confiado en sí mismo. Respecto a ello se destaca que el pensamiento divergente, ha mostrado efectos prometedores en la mejora de la creatividad en contextos organizativos y de educación superior (Sun et al., 2020).

El pensamiento crítico, diversos autores lo definen como el proceso meta cognitivo activo que a través de la estimulación y coalición de ciertas habilidades y conocimientos nos ayuda a emitir juicios premeditados, el cual nos incita a crear y resolver problemas de forma novedosa (Dwyer et al., 2017; Kuhn, 2018; Runco y Acar, 2012; Vendrell y Rodríguez, 2020).

Por lo tanto, la esencia del pensamiento crítico está ligada al acto de argumentar, analizar, solucionar problemas, evaluar y crear ideas, los cuales son habilidades que componen la estructura más completa en criterios de pensamiento de un universitario para su vida profesional (Cangalaya, 2020). Es por ello, importante analizar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de educación superior porque es necesario formar egresados de calidad preparados para la vida laboral (Zambrano, 2019).

Uno de los estudios realizados para mejorar el pensamiento crítico en universitarios tras un programa de formación en pensamiento estratégico fue realizado por Lou (2018) precisando que la implementación de un programa de entrenamiento de pensamiento estratégico permitirá a los estudiantes mejorar el pensamiento crítico y lograr sus metas educativas.

La importancia de trabajar dentro del área pedagógica empleando diversas estrategias de enseñanza, ayudan a reforzar el pensamiento crítico, mediante el cual, desde el nivel básico hasta el superior, se han realizado estas tácticas innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje (Núñez-López et al., 2017).

En el estudio de Bezanilla (*et al.* 2018) en sus resultados logran evidenciar que los niveles de pensamiento divergente son esenciales entre los docentes y los estudiantes porque la gran mayoría sólo analizan, organiza, razonan y argumentan, y no lo ven como el cuestionarse, preguntarse, evaluar o tomar decisiones, y aún menos cómo actuar y comprometerse. Estos autores sugieren que el desarrollo del pensamiento divergente del estudiante, implica un recorrido que se puede usar en el tiempo prolongado durante su formación profesional.

En relación al pensamiento creativo, propicia la solución de problemas, debido a que el estudiante evidencia las dificultades con más facilidad y permite emitir un juicio

reflexivo a cabalidad, implicando elementos esenciales como el proceso creativo, el producto creado y el sujeto creador. Es por ello, importante analizar el desarrollo de la creatividad en los estudiantes de educación superior, porque es necesario formar egresados de calidad preparados para la vida laboral (Zambrano, 2019).

En relación a las metodologías constructivistas, según Piaget (2001) en su obra titulada *Pedagogía y psicología* afirma que es la correlación del sujeto con su entorno, el cual general una reestructuración.

Además, Bengoechea (1997) afirma que la construcción de conocimiento emerge de la correlación del profesor, entorno, estudiante y contenido, la cual provoca una mejor ordenación de la información. El cual, se centra en la Teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje, afirmando que el profesor opera como mediador entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, proyectándose de estrategias que estén ligadas al desarrollo del pensamiento visomotor, aplicado y verbal.

Las teorías propuestas para el presente estudio son: la Teoría de la genética del desarrollo intelectual basada en el constructivismo, la cual tiene la misión de observar para activar los conocimientos previos, acumular para orientar el aprendizaje, relacionar para mejorar la codificación de la información, ordenar para organizar la nueva información y corregir para enlazar los conocimientos previos y nuevos (Martínez y Zea, 2004).

Asimismo, tenemos la Teoría del pensamiento creativo para Guilford (1950) considera a la creatividad como cualidades propias del ser innovador, basadas en factores como el proceso, la persona y el resultado. Y, la teoría de la creatividad incremental de Weisberg (1986), el cual establece que la evolución de la creatividad está dada por la continuidad incremental, es decir; que la creatividad se desarrolla de forma gradual a través de pequeños trabajos y va aumentando su nivel de dificultad. Estos trabajos influyen positivamente en tres dimensiones de la creatividad: contenidos, factores y productos.

Con respecto a la teoría de la transferencia de Guilford (1950) en su obra titulada *Creatividad*, menciona que, para poder desarrollar las categorías del pensamiento divergente basada en la creatividad visomotora, aplicada y verbal, se debe involucrar funciones y características propias de la persona y se deben evidenciar mediante: la flexibilidad, fluidez de ideas y originalidad. Para lograr esto, se efectuó una serie de baterías que permitan cuantificar las dimensiones y comparar los resultados alcanzados entre los estudiantes.

Por su parte, según Torrance (1977) menciona varios indicadores que fortalecen la creatividad, tenemos: consignación de trabajos, preguntas enfocadas, organización creativa de conceptos y visualización bidimensional y tridimensional. Así pues, plantea diversas pruebas para cuantificar las dimensiones del pensamiento divergente: creatividad verbal, visomotora y aplicada, que originan la mejora de los indicadores

como: fluidez, flexibilidad y originalidad

Se realiza el presente estudio, porque se evidencia una falta de interés en el uso de nuevas metodologías de enseñanza para mejorar el pensamiento divergente de los estudiantes, siendo esto importante para el desarrollo profesional.

Por lo tanto, se plantea como objetivo general demostrar la influencia de la implementación de metodologías constructivistas en las sesiones de aprendizaje para impulsar el desarrollo del pensamiento divergente en sus dimensiones de la creatividad visomotora, aplicada y verbal en estudiantes universitarios.

Método

El presente estudio de investigación, es de enfoque cuantitativo, es de tipo experimental con un diseño pre experimental, ya que según Mousalli-Kayat (2015, pp.33-34) “en este tipo de diseño experimental la selección de los sujetos no es aleatoria, se utilizan grupos control (...), muchos investigadores consideran que estos diseños tienen una función exploratoria para estudios posteriores”. Asimismo, se manipula una variable independiente para observar su efecto y relación con una variable dependiente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), con un solo grupo de estudio, al cual se le aplicó la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (García, Sánchez y Valdés, 2009) como pre test, luego se aplicaron las metodologías constructivistas y al finalizar el estudio se aplicó nuevamente a modo de un post test.

La población de estudio fue de 104 estudiantes de la Facultad de Arquitectura de una universidad particular de la ciudad de Trujillo, en Perú. La muestra de investigación estuvo conformada por 24 estudiantes, realizada por un muestreo por conveniencia cuyos criterios de inclusión se dieron por: disponibilidad de recursos, acceso a la información, permisos de dirección y carga horaria académica. Los criterios de exclusión a otros grupos se dieron por: restricciones de acceso y permisos administrativos.

Las estrategias de enseñanza se fundamentan en la teoría constructivista de Piaget y los estudios en base a baterías de Guilford (1950) y Torrance (1977), se planteó diversas actividades relacionadas con las metodologías constructivistas.

Cada estrategia de enseñanza está basada en los cinco procesos cognitivos bajo el enfoque constructivista de Piaget (2001), el cual está fundamentada en los estudios de Martínez y Zea (2004) y poseen 13 indicadores preestablecidos. Estos indicadores, también fueron revisados y validados por la experta en el tema, la doctora en urbanismo con mención CUM LAUDE, directora de la facultad de arquitectura de la universidad a la cual se le aplicó las metodologías constructivistas en el transcurso de las 16 semanas de clase haciendo uso de un plan de intervención y recopilados en fichas de observación, con la finalidad de justificar el porcentaje de implementación

y demostrar su influencia en el desarrollo del pensamiento divergente.

Tabla 1

Distribución de las actividades de las metodologías constructivistas

Actividades	Indicadores
1. Activación de conocimientos previos	- Interpretación en los videos
	- Lluvia de ideas
2. Orientación de la atención y aprendizaje	- Análisis de casos
	- Debates
	- Preguntas Dirigidas
3. Mejorar la codificación de la nueva información	- Exposiciones
	- Ilustraciones
	- Visualización 3D
4. Organización de la nueva información	- resúmenes o esquemas
	- Organizadores o Guías
	- Aula virtual
5. Enlace entre conocimientos previos y nuevos	- Críticas colectivas
	- Retroalimentación

Fuente: Elaboración propia

El instrumento que se empleó fue la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (García, Sánchez y Valdés, 2009) permite medir las tres dimensiones que posee el pensamiento divergente, las cuales son:

En la sección de creatividad visomotora al adolescente se le presentaban una serie de trazos como círculos, curvas y líneas con los que tenía que realizar un dibujo. El tiempo destinado para esta actividad era de tres minutos. En la sección de creatividad aplicada, al adolescente se le presentaron dos figuras (una cuerda y una sábana). En un máximo de dos minutos, el participante tenía que escribir todos los usos posibles que se le pudiera dar a cada uno de estos artículos.

Finalmente, en el apartado de creatividad verbal, el alumno tenía que inventar y escribir un cuento bien estructurado; es decir que incluyera inicio, desarrollo y final. El cuento debía incluir las seis palabras que se le presentaban al inicio del ejercicio. Para esta actividad se destinó un máximo de cinco minutos. (García, Sánchez y

Valdés, 2009).

Para determinar la fiabilidad del instrumento se utilizó el alfa de Cronbach mediante el cual la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC) obtuvo 0.843, lo que demuestra que es altamente confiable.

Tabla 2

Especificaciones de la evaluación multifactorial de la creatividad

Tipo	Criterio	Evaluación
<u>Creatividad visomotora</u>	Fluidez: Número de trazos generados en el dibujo	4 puntos – de 7 trazos en adelante 3 puntos – de 5 a 6 trazos en adelante 2 puntos – de 3 a 4 trazos en adelante 1 puntos – de 1 a 2 trazos en adelante 0 puntos si no emplea ningún trazo
	Flexibilidad: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes	4 puntos – utilización de 4 categorías diferentes. 3 puntos – utilización de 3 categorías diferentes 2 puntos – utilización de 2 categorías diferentes 1 puntos – utilización de 1 categorías diferentes 0 puntos – utilización de 0 categorías diferentes
	Originalidad: Grado en el que es novedoso el dibujo.	De 0 a 4 a criterio del lector.

Creatividad aplicada o inventiva	<p>Fluidez: Cantidad de usos que le da a cada objeto.</p>	<p>>10 usos: 4 puntos 8 – 9 usos: 3 puntos 5 – 7 usos: 2 puntos 3 – 4 usos: 1 punto– 0 – 2 usos: 0 puntos</p>
	<p>Flexibilidad: Número de categorías o agrupamientos temáticos diferentes</p>	<p>4 puntos – utilización de 5 categorías diferentes. 3 puntos – utilización de 3 a 4 categorías diferentes 2 puntos – utilización de 2 categorías diferentes 1 puntos – utilización de 1 categorías diferentes 0 puntos – utilización de 0 categorías diferentes</p>
	<p>Originalidad: Respuestas de usos fuera de lo común. Se puntúa en función de la infrecuencia estadística de usos</p>	<p>Usos más comunes: <u>Cuerda</u> 1. Tender la ropa 2. Amarrar algún animal 3. Saltarla 4. Hacer nudos 5. Pegarle al caballo <u>Sábana</u> 1. Como mantel 2. Como cortina 3. Como ropa 4. Para cubrir objetos 5. Cubrirse del frío 4 puntos – si tiene 5 o más usos diferentes al listado. 3 puntos – si tiene 4 usos diferentes al listado. 2 puntos – si tiene 3 usos diferentes al listado. 1 punto – si tiene 2 usos diferentes al listado. 0 puntos – si todos los usos son repetidos al listado.</p>

Creatividad verbal	Fluidez: Número de líneas utilizadas en el cuento	> 15 líneas – 4 puntos 11 – 14 líneas – 3 puntos 7 – 10 líneas – 2 puntos 3 – 6 líneas – 1 punto
	Flexibilidad: Cantidad de ideas diferentes que se generen y adaptación a las existentes.	> 6 ideas – 4 puntos 4 – 5 ideas – 3 puntos 3 – 2 ideas – 2 puntos 1 idea – 1 punto
	Originalidad: Fantasía, situaciones poco comunes utilizadas en el cuento.	De 0 a 4 a criterio del lector.

Fuente: Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes (García *et al.* 2009).

Tomando en consideración la Tabla 2 sobre especificaciones, se puede apreciar los detalles y criterios considerados por los autores para poder cuantificar la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC), la cual es una prueba cualitativa de preguntas abiertas y dibujo, con la finalidad de poder obtener datos medibles que demuestren el desarrollo del pensamiento divergente en las dimensiones de la creatividad visomotora, aplicada y verbal, antes y después de implementar las metodologías constructivistas. Finalmente, se utilizaron los métodos estadísticos descriptivos e inferenciales en el programa SPSS.

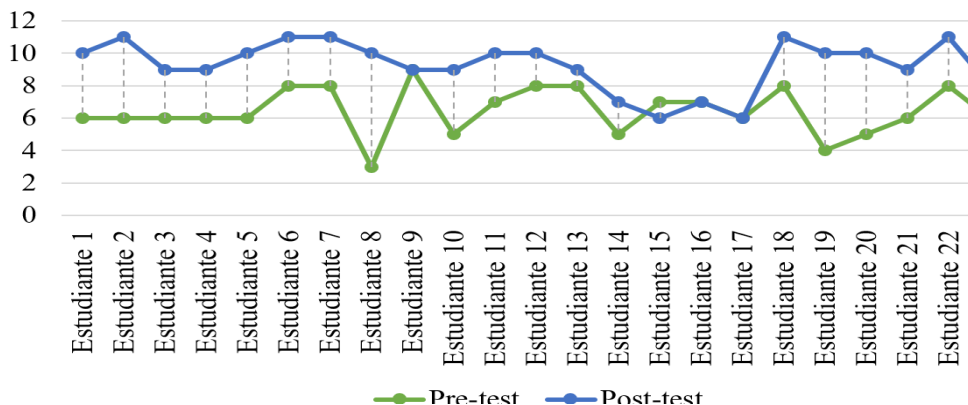
Resultados

De acuerdo a los resultados del estudio se observa en la Figura 1, se evidenció la influencia positiva en 20 estudiantes del pre test al post test en la dimensión de la creatividad visomotora. Mientras que los estudiantes N°9, 16 y 17, se mantuvieron con el mismo puntaje.

La media calculada del pre test de 6.46 puntos, con una desviación estándar de 1.5111 y la media de error estándar de 0.308 y la del post- test de 9.25 puntos, con una desviación estándar de 1,444 y la media de error estándar de 0.295.

Figura 1

Resumen pre y post test de la creatividad visomotora.



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de la EMUC

Tabla 3

Prueba de T- Student para el pensamiento crítico-creativo en su dimensión visomotora

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar Inferior	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Superior				
Par 1	Post-test Pre-test	2,792	1,933	,395	1,975	3,608	7,074	23	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC).

En la Tabla 3, que para el grado de libertad 23, le corresponde el valor de: 1.7139 y el valor de Sig. obtenido es 0.000, el cual es menor, entonces la implementación de metodologías constructivistas influye positivamente en el desarrollo del divergente en su dimensión de creatividad visomotora.

En el análisis cualitativo del pre test, se evidenció que los estudiantes poseían dificultades en la comprensión figurativa y simbólica, así como problemas en la

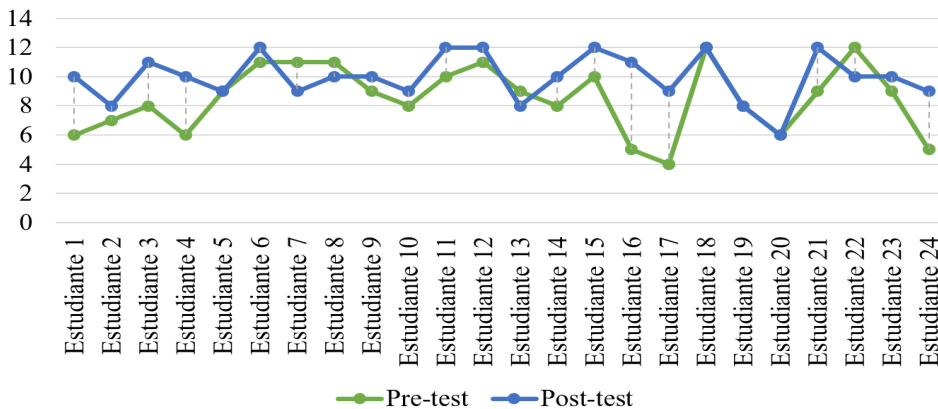
configuración espacial delimitada por requisitos geométricos

En cuanto al post test, los estudiantes mostraron mejor configuración y distribución espaciales de los elementos, aplicaron mayor ingenio y originalidad en el dibujo. Además, comprendieron mejor las imágenes captadas de su entorno, mejoraron la percepción, representación, valorización de figuras planas.

Asimismo, se compara los estudios de Camargo (2017) con esta investigación y se determinó que la influencia de las metodologías constructivistas en el desarrollo de la creatividad visomotora del pensamiento divergente, sí concuerdan con los resultados obtenidos, ya que las estrategias citadas por Martínez y Zea (2004) y el cual aplicaron ambos autores, mejoraron la codificación y organización general de los conocimientos previos y adquiridos. Conjuntamente, implementar metodologías constructivistas, aproxima al estudiante a la asimilación didáctica del proceso proyectual.

Figura 2

Resumen pre y post test de la creatividad aplicada



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de la EMUC

En la Figura 2 se determinó la influencia positiva en 17 estudiantes del pre test al post test en la dimensión de la creatividad aplicada, también, los estudiantes N° 5, 19 y 20 se mantuvieron con el mismo puntaje. Según el promedio calculado del pre test de 8.54 puntos, con una desviación estándar de 2.359 y la media de error estándar de 0.481 y la del post- test de 9.96 puntos, con una desviación estándar de 1.601 y la media de error estándar de 0.3272.

Tabla 4

Prueba de T- Student para el pensamiento crítico-creativo en su dimensión aplicada

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar Inferior	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Superior				
Par 2	Post-test Pre-test	1,417	2,145	,438	,511	2,322	3,235	23	,004

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC).

Se muestra en la Tabla 4, que para el grado de libertad 23, le corresponde el valor de: 1.7139 y valor de Sig. obtenido es 0.004, el cual es menor, entonces la implementación de metodologías constructivistas influye positivamente en el desarrollo del pensamiento divergente en su dimensión de creatividad visomotora.

En la interpretación cualitativa en el pre test se evidenció que los estudiantes poseían dificultades de retención, poca capacidad inventiva y demora en la solución de conflictos.

En cuanto al post test, los estudiantes, recordaron fácilmente experiencias previas y lo vincularon con las nuevas. Además, cognitivamente, comprendieron más rápido el nuevo conocimiento, propusieron mejores alternativas con lógica e innovación y se evidenció la recuperación de la memoria a largo plazo.

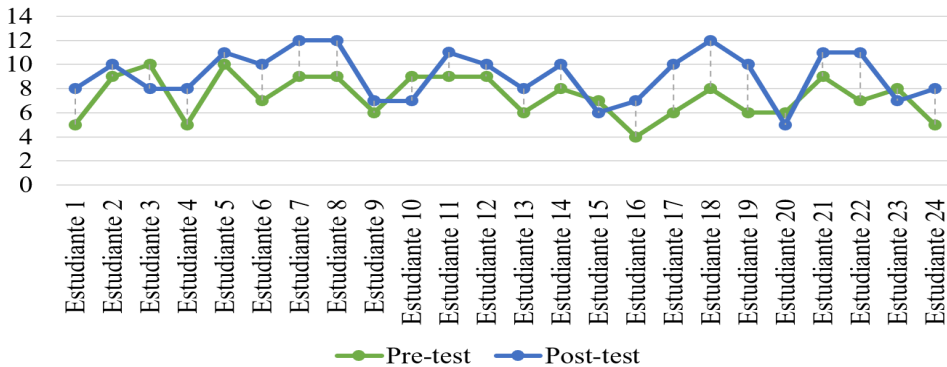
Por un lado, el descubrimiento más relevante fue que los estudiantes se mostraron más reflexivos y críticos con sus propias ideas, iban perfeccionando las ideas iniciales y sobre todo tomaban en cuenta el juicio de las críticas colectivas.

Por otro lado, se comprobó la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (2001), el cual es que las cinco estrategias basadas en los procesos cognitivos de los estudiantes, funcionan como idea rectora de la actividad creadora en los trabajos cooperativos. De igual forma, se identificó que los estudiantes aprenden mejor cuando se realizan trabajos de manera incremental. Esto último, armoniza con la teoría de Weisberg (1986), ya que con el paso de las semanas los trabajos se iban presentando con mayor complejidad, contribuyendo con el desarrollo del pensamiento divergente,

el cual demuestra que es una teoría educativa veraz.

Figura 3

Resumen Pre y Post Test de la creatividad Verbal



Fuente: Datos obtenidos de la aplicación de la EMUC

En la Figura 3 se observa la influencia positiva en 19 estudiantes del pre test al post test en la dimensión de la creatividad verbal. Según el promedio calculado del Pre- test es de 7.38 puntos, con una desviación estándar de 1.765 y la media de error estándar de .360 y la del post- test de 9.13 puntos, con una desviación estándar de 2.028 y la media de error estándar de 0.414.

Tabla 5

Prueba de T- Student para el pensamiento crítico-creativo en su dimensión verbal

Par	Post-test Pre-test	Media	Desviación estándar	Media de error estándar Inferior	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Superior				
3		1,750	1,917	,391	,941	2,559	4,473	23	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC).

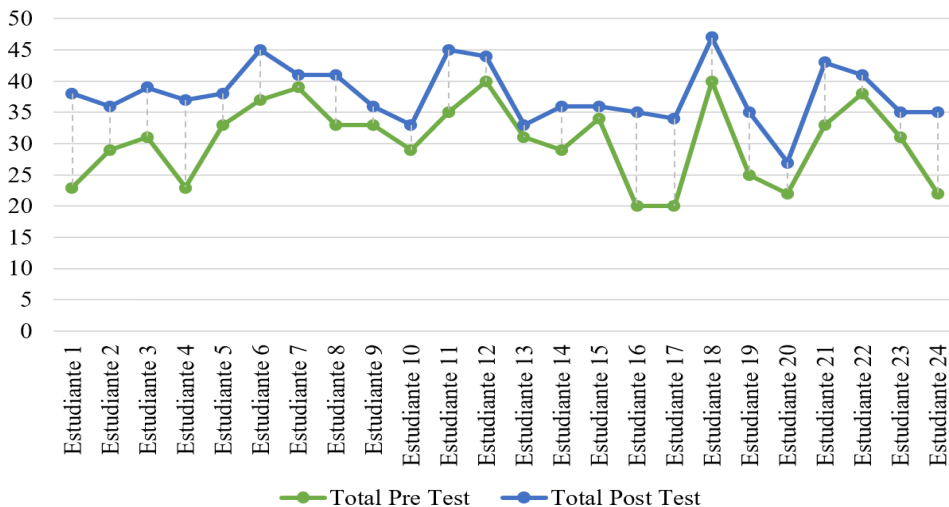
Se muestra en la Tabla 5, que para el grado de libertad 23, le corresponde el valor de: 1.7139 y valor de Sig. obtenido es 0.000, el cual es menor, entonces la implementación de metodologías constructivistas influye positivamente en el desarrollo del pensamiento divergente en su dimensión de creatividad verbal.

En la interpretación cualitativa en el pre test se evidenció que los estudiantes no podían argumentar y expresar sus ideas con claridad, presentaban dificultades para adaptarse a nuevas situaciones y poseían conflictos en la organización de la nueva información.

En cuanto al post test, los estudiantes mostraron mejor desenvolvimiento verbal, ya que podían expresar y fundamentar sus ideas con fluidez o encontrar lógica a la redacción y se adaptaban de manera flexible a los cambios constructivos.

Figura 4

Comparación de puntajes entre el pre y post test



Nota: Se evidencia la influencia positiva en la totalidad de los estudiantes del pre test al post test, el cual demuestra el desarrollo del pensamiento divergente.

Tabla 6

Prueba de T- Student antes y después de la implementación de las metodologías Constructivistas

		Media	Desviación estándar	Media de error estándar Inferior	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Superior				
Par 3	Post-test Pre-test	7,500	4,314	,881	5,678	9,322	8,517	23	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recopilados de la Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC).

Se muestra en la Tabla 6, se muestra para el grado de libertad 23, le corresponde el valor de: 1.7139 y valor de Sig. Obtenido es 0.000, el cual es menor, entonces la implementación de metodologías constructivistas influye positivamente en el desarrollo del pensamiento divergente

Desde una perspectiva general, los estudiantes en el pre test arrojaron cualidades como: problemas en la comprensión del espacio, poca adaptabilidad a situaciones fuera de lo común, dudas al fundamentar teóricamente sus propuestas, poca retención de la información, dificultades para expresarse mediante geometría plana, dificultades de ordenamiento compositivo, síntesis informativa, información incomprensible, baja capacidad inventiva e imaginativa, dificultades en la recuperación de la memoria a largo plazo.

En cambio, en el post test arrojaron cualidades como: mejor capacidad inventiva, mejor comprensión espacial, alta capacidad de agrupamientos temáticos, ordenamiento lógico de figuras y símbolos en el dibujo, habilidad para transmitir ideas con fluidez y flexibilidad, mayor uso de figuras planas, fácil recuperación de la memoria a largo plazo, mejor vínculo de aspectos ficticios con los reales, mejor ilación en cuento, rapidez imaginativa tomando en cuenta argumentos racionales.

Por un lado, los resultados conseguidos después del procesamiento de datos, se observa que existe una influencia positiva posterior a la implementación de las metodologías constructivistas en la creatividad visomotora, aplicada y verbal del pensamiento divergente de los estudiantes.

En los estudios de Martín-Sánchez et al. (2017) se menciona que:

La creatividad es un producto del pensamiento crítico que hace a las personas más flexibles. Sabemos que pensar ofrece dos partes que coexisten: lo lógico y lo creativo. No podemos dejar de lado lo emocional, incluido muchas veces en el acto de razonar, debido a que ambos se complementan. La creatividad proporciona fluidez, flexibilidad, originalidad, sensibilidad ante los problemas y la capacidad de reelaborar (p.23).

Además, tomando en cuenta los estudios realizados por Alcántara, Hernández y Pérez (2017) y Narváez y Gélvez (2020) que mencionan que los indicadores para poder desarrollar de forma eficaz el pensamiento divergente está basado en la fluidez de las ideas, la flexibilidad del pensamiento y la originalidad de los productos. Además, en el estudio de Monroe y Samamé (2013) afirman que al “estudiante se le exige mayor independencia, con más desenvolvimiento y autonomía, con mayores discusiones en grupo, promoción de ideas nuevas, ejecución de trabajos y proyectos”. Este aporte es totalmente práctico, debido a que en las teorías de Guilford (1950) y Torrance (1977), los indicadores permiten la solución de problemas, realizar apreciaciones y argumentar críticamente, el cual, de igual manera se evidenció con éxito en esta investigación.

Al contrario de lo señala que “aparentemente las personas más creativas son menos flexibles cognitivamente”, en lo cual se discrepa totalmente, ya que en esta investigación se identificó todo lo contrario, debido a que los estudiantes sí mostraban facilidad adaptativa al cambio, respuestas rápidas y coherentes, mayor capacidad de agrupamientos temáticos e ideas diferentes. Además, “se ha estudiado la creatividad a través de la eficiencia en la resolución de problemas que requieren del empleo del pensamiento divergente para su solución” (Morales, 2017, p. 53).

Conjuntamente, (Aybar, 2018), menciona que, las cinco estrategias de enseñanza basadas en el constructivismo, servirá para acercar “al estudiante a una comprensión más didáctica al proceso proyectual en los diseños arquitectónicos. Se pretende por supuesto que los docentes reconozcan (...) las nuevas relaciones que el estudiante va a crear producto de su autonomía con el conocimiento” (p. 106), lo cual es cierto, ya que se evidencio resultados similares en sus productos finales.

Por lo tanto, los estudiantes, manifestaron resultados sobresalientes en sus trabajos, poseían mayor originalidad, creatividad en la elaboración y al proponérseles conflictos cognitivos en los diversos proyectos arquitectónicos, lograban resolverlos con gran fluidez y flexibilidad. Además, los resultados obtenidos se fundamentaron con lo mencionado por Saldarriaga-Zambrano et al. (2016).

El desarrollo intelectual, es un proceso de reestructuración del conocimiento, que inicia con un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el cual modifica la estructura que existe, elaborando nuevas ideas o esquemas, a medida

que el humano se desarrolla (...) concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales.

Finalmente, se acepta que los resultados conseguidos fueron positivos para el desarrollo del pensamiento divergente, ya que genera en los estudiantes, “capacidades y actitudes importantes para su vida futura, repensando el papel de la escuela como aquella que estimule a los estudiantes a pensar, imaginar, crear y, sobre todo, que fortalezca el pensamiento divergente” (Sánchez y Morales 2017, p. 1) y aún más si estos espacios de enseñanza – aprendizaje son desarrolladas con metodologías constructivistas. Esto se sustenta con la teoría de la educación y creatividad de Torrance (1977), el cual significó que en realidad todo ser humano tiene la cualidad de mejorar, fortalecer y estimular continuamente el pensamiento divergente, sin embargo; esto no implica que todas las personas tengan la facilidad de hacerlo de forma adecuada.

Conclusiones

En general se pudo demostrar que la implementación de las metodologías constructivistas impulsa el desarrollo del pensamiento divergente en los estudiantes de nivel superior, esto se demuestra en los resultados obtenidos en el pre test, el cual se obtuvo 30,42 puntos y en el post test se elevó hasta 37,92 puntos, siendo un aumento del 24,66%.

Asimismo, se determinó la influencia de la implementación de las metodologías constructivistas en el desarrollo de la creatividad visomotora del pensamiento divergente, con un aumento del 43,23%, el cual se considera que los estudiantes aumentaron su capacidad de proyectar ideas en el espacio, generar agrupamientos temáticos y grado de ingenio artístico.

Respecto al desarrollo de la creatividad aplicada del pensamiento divergente, se evidenció con un aumento del 17,84%, el cual involucra la mejora de la capacidad de retención de información y capacidad inventiva.

Relacionado al desarrollo de la creatividad verbal del pensamiento divergente, se evidenció con un aumento de 23,73%, el cual se considera la mejora de la capacidad de ordenamiento del nuevo conocimiento, adaptación o flexibilidad de diversas ideas y resolución de conflicto ante situaciones poco comunes presentada en diversos contextos.

Con esta investigación se logra aplicar técnicas compartidas generadoras de aprendizaje significativo, inteligencia colectiva, construcción de pensamiento autónomo, cognición distribuida, generar deseos de transformación e innovación, pero sobre todo desarrollar el pensamiento divergente de los estudiantes, que finalmente les facilita en los procesos de contratación en un futuro.

Finalmente, se presenta como una alternativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene como finalidad generar un panorama más atractivo en los procesos metodológicos e impulsar a los profesionales a un puesto laboral.

Notas

(1) Maestra en Investigación y Docencia Universitaria por la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Licenciada en Arquitectura y Diseño de interiores por la Universidad Privada del Norte. Trujillo, Perú.

(2) Doctora en Administración de Educación. Maestra en Investigación y Docencia Universitaria. Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Docente en pre y pos grado. Investigadora del Equipo de Vicerrectorado de Investigación de Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI.

Referencias bibliográficas

AGNOLI, S., MASTRIA, S., KIRSCH, C. Y CORAZZA, G. (2019). Creativity in the Advertisement Domain: The Role of Experience on Creative Achievement. *Front Psychol* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01899>

ALCÁNTARA, E., HERNÁNDEZ, J. Y PÉREZ, C. (2017). Pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación superior: un análisis desde la teoría de la actividad. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0705.pdf>

AYBAR, J. (2018). Estrategia de enseñanza y proceso proyectual de los estudiantes del taller de diseño arquitectónico de una universidad privada de Lima – 2018. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo de Perú]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19918>

BENGOECHEA, P. (1997). Una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de los psicólogos de la educación*, 3(2), 125-140. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/98986c005e5def2da341b4e0627d4712>

BEZANILLA, M., POBLETE, M., FERNÁNDEZ, D., ARRANZ, S. Y CAMPO, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, (1). 89-113.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>

CAMARGO, P. (2017). Aplicación de estrategias didácticas innovadoras para el desarrollo del pensamiento creativo en las estudiantes de pregrado del IV ciclo de la Facultad de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón [Tesis de Maestría, Universidad de Piura – Perú]. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2895>

CANGALAYA, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. <http://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0009>.

CUENCA, R. (2015). La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y

desigualdades. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/603/2/estudiossobredesigualdad10.pdf>

DWYER, C., HOGAN, M., HARNEY, O. Y KAVANAGH, C. (2017). Facilitating a student-educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Educational Technology Research and Development*, 65(1), pp. 47-73. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9460-7>

GARCÍA, A., SÁNCHEZ, P. Y VALDÉS, A. (2009). Validación de un instrumento para medir la creatividad en adolescentes sobresalientes. *Revista Internacional de Psicología*, 10(1), 1-33.

GONZALES, M. (2020). La nueva Ley Universitaria peruana y el ascenso de la educación superior técnica. *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL* 7(1), 11-14. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/viewFile/12791/214421444359>

GUADALUPE, C., LEÓN, J., RODRÍGUEZ, J. Y VARGAS, S. (2017). Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica. FORGE. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

GUILFORD, JP. (1950). Creatividad. *Psicólogo estadounidense*, 5 (9), 444-454. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/h0063487>.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R. Y MENDOZA, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. Mc Graw Hill Interamericana S.A.

KUHN, D. (2018). Un papel para el razonamiento en un enfoque dialógico del pensamiento crítico. *Topoi*, 37, 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>

LOU, J. (2018). Improvement in university students' critical thinking following a strategic thinking training program. *NeuroQuantology*, 16(5), 91-96. <https://doi.org/10.14704/nq.2018.16.5.131>

MARTÍN-SÁNCHEZ, M., MARTÍNEZ, C., ÁGUILA, E. Y CÁCERES, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. *Revista de Educación*, 2(11), 21-40. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2169

MARTÍNEZ, E. Y ZEA, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(24), 69-90. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/>

MONROE, J. Y SAMAMÉ, S. (2013). La creatividad en los estudiantes de educación básica y superior de Huancayo. *Revista Horizonte de la ciencia*, 3(5), 75-82.

MORALES, C. (2017). La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo*. 38(2), 53-62. <https://www.redalyc.org/pdf/3768/376852683005.pdf>

NARVÁEZ, N. Y GÉLVEZ, L. (2020). Propuesta metodológica para el desarrollo del pensamiento creativo desde el diseño de la ingeniería concurrente. *Sophia*, 16(2), 207-218. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.976>

NÚÑEZ-LOPÉZ, S., ÁVILA-PALET, J. Y OLIVARES-OLIVARES, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamérica de Educación Superior*, 8 (23), 84-103. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299152904005/html/index.html>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA

- CULTURA [UNESCO] (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO Publishing
- PIAGET, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- RODRÍGUEZ, H. (8 de abril de 2020). La problemática educativa en el Perú. *VALOR.PE*. <https://valor.pe/la-problematica-educativa-en-el-peru/>
- RUNCO, M. Y ACAR, S. (2012). Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- SCHAEFRER, I. (21 de febrero de 2015). Muchas universidades no están conectadas con el mundo laboral. *El País*. https://elpais.com/internacional/2015/02/21/actualidad/1424554887_489709.html
- SALDARRIAGA-ZAMBRANO, P., BRAVO-CEDEÑO, G. Y LOOR-RIVADENEIRA, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- SÁNCHEZ, M. Y MORALES, M. (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona Próxima*. 26(1), 61-81. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10213>
- SUN, M., WANG, M. Y WEGERIFF, R. (2020). Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of individual creative potential and domain knowledge. *Thinking Skills and Creativity*. *Elsevier*, 23(100682). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100682>
- TORRANCE, E. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Morova, S.L.
- VENDRELL, M. Y RODRÍGUEZ, J. M. (2020). Pensamiento crítico: percepción y relevancia. *Revista de la Educación Superior* 194, 49, 9-25. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121/428>
- WEISBERG, R. W. (1986). *Creativity, genius and other myths*. Freeman.
- WEISS, S., STEGER, D., KAUR, Y., HILDEBRANT, A., SCHROEDERS, U. Y WILHELM, O. (2020). On the Trail of Creativity: Dimensionality of Divergent Thinking and Its Relation with Cognitive Abilities, Personality, and Insight. *European Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1002/per.2288>
- ZAMBRANO YALAMA, N. I. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. *Conrado*, 15(67), 355-359. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/970>

Formación y ejercicio profesional: El caso de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

Training and professional practice: The case of paramedics or pre-hospital care technicians

Erika Ochoa Rosas¹
Guadalupe Barajas Arroyo²

Resumen

Actualmente los retos que se presentan en educación exigen una formación de más calidad en todas las disciplinas. En el área de la salud, existe el personal de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria, quienes deben recibir una formación especializada con conocimientos, habilidades, aptitudes y responsabilidades para dar una mejor atención a la sociedad cuando ésta lo requiera como en el caso de una emergencia, desastre o actividad laboral que se desempeñe. Esta investigación de corte cuantitativo tuvo como objetivo analizar la formación académica y el ejercicio profesional de los paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria, a través de su experiencia profesional. Es un estudio de tipo exploratorio dado que no se cuenta con información al respecto que le preceda. Se aplicó un cuestionario a 64 paramédicos de tres estados de la República Mexicana, donde se encontró que el 57.8% están muy satisfechos con su formación, sin embargo, sólo el 35.9% trabajaba en el campo de la atención pre hospitalaria. Con relación a la forma de vincularse al campo laboral el 40.6% lo hizo por contactos personales, mientras que el 39.1% lo realizó por el contacto durante sus prácticas curriculares, el 18.8% en bolsas de trabajo y un 1.6% se auto emplean. Desde la información obtenida se concluye que existe una desvinculación entre la formación y el campo laboral de la atención pre hospitalaria.

Palabras clave: Formación; Ejercicio Profesional; Paramédicos; Técnicos; Pre Hospitalaria

Summary

The current challenges in education require higher quality training in all disciplines. In the health area, there are paramedics or pre-hospital care technicians who must specialize in knowledges, skills, aptitudes and responsibilities in order to provide a better service to society when required, such as in the case of an emergency, disaster or work activity. This quantitative research project aimed at analyzing the academic training and professional practice of paramedics or pre-hospital care technicians through their professional experience. It is an exploratory study given that there is no previous information in this regard. A questionnaire was applied to 64 paramedics from three states of the Mexican Republic, where it was found that 57.8% are very satisfied with their training; however, only 35.9% work in the field of pre-hospital care. Regarding the way of joining the labor field, 40.6% did it through personal contacts while 39.1% did it through contact during their curricular practices, 18.8% in job boards and 1.6% were self-employed. From the information obtained, it is concluded that there is a disconnection between training and the labor field in pre-hospital care.

Keywords: Training; Professional Practice; Paramedics; Pre-Hospital Care Technicians

Fecha de Recepción: 14/09/2020
Primera Evaluación: 26/02/2021
Segunda Evaluación: 05/03/2021
Fecha de Aceptación: 13/03/2021

Introducción

El propósito de esta investigación fue analizar, tanto la formación académica, como el ejercicio profesional de los paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria (Pinet, 2005), lo que permitió conocer los planes de estudio y programas académicos de nivel técnico. Esto resultó ser un problema educativo, debido a la diversidad de ofertas en cuanto a las modalidades de formación, que existen desde sus inicios hasta la actualidad, al no existir una profesionalización a nivel licenciatura, y el no contar con investigaciones que den cuenta de la homologación en la formación académica, así como la falta de mapeos con respecto a los tipos y lugares de emergencias donde ejercen, la inexistencia de protocolos contextualizados para atender los servicios de calidad, como también el desconocimiento del abanico laboral donde pueden desarrollarse. Aun con todo esto, existe una gran cantidad de los aspirantes que consideran como una segunda opción estos estudios en caso de no ingresar en la carrera de medicina o bien como una alternativa laboral.

Actualmente se oferta en varias instituciones como una carrera técnica, en algunos casos, sin que la mayoría de éstas tenga un reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) Solo existe el certificado de empresas como CONOCER-SEP (Red conocer, 2015) que avala, para poder ejercer por cuatro años, las competencias laborales básicas en la atención pre hospitalaria, sin contar con un plan de estudios formal y reconocido, donde se privilegien los conocimientos junto con las habilidades y actitudes impartidas por docentes con el perfil idóneo para este campo. Es decir, docentes asignados por su formación y conocimientos que comprueben que pueden formar egresados en este ámbito con título y cédula universitaria que respalde su formación profesional. Otros de los puntos a analizar fueron los requisitos para ingresar, como es el rango de edad entre los 18 a los 45 años y el predominio del género masculino.

Existe una gran cantidad de protocolos para realizar las actividades en la atención pre hospitalaria o que deberían realizarse durante sus actividades laborales, que no están documentados, por lo que los paramédicos y técnicos en atención pre hospitalaria que realizan su ejercicio profesional en el campo de atención pre hospitalaria egresan y no tienen los mismos conocimientos para implementarlos. Es un problema social, tanto para ellos como para la sociedad en general, debido al desconocimiento sobre su campo laboral, los bajos salarios en las ofertas de vacantes y las diferencias en la calidad de los servicios que se ofertan por las instituciones educativas.

El poder realizar este estudio permitió obtener un primer acercamiento en relación con esta área de la salud. No existe ningún estudio, sobre este tema a nivel internacional, nacional o local, es por ello la innovación de esta investigación ya que, se busca mejorar las áreas de oportunidad desde la formación educativa, el personal

docente y mejorar los servicios de atención en el ejercicio profesional a la sociedad en sus diferentes áreas que conforman su campo laboral.

Material y método

El apartado que aquí se presenta tiene como propósito exponer de manera organizada la metodología que se usó para analizar la formación académica y ejercicio profesional en el caso de los paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

El modelo expuesto fue cuantitativo ya que se utilizaron valores de corte numéricos para dar respuesta a las preguntas de investigación (Rojas, 2012) con un enfoque exploratorio y así realizar un primer acercamiento, lo que permitió obtener información que no se tenía desde esta perspectiva del tema, dando una nueva visión sobre la atención pre hospitalaria.

El método utilizado fue interpretativo (Hernández, 2010) dado que, en la investigación educativa, ayuda a comprender el fenómeno desde la visión de su contexto, debido a que los sujetos son los que tienen el conocimiento, lo que facilitó el análisis para la investigación por los mismos datos que van dando sobre su propia visión, en este caso, sobre sus procesos de formación y de ejercicio profesional.

La técnica elegida fue la encuesta porque a través de ella se pretendió facilitar el acceso a la información para ello, se utilizó un cuestionario como instrumento, con 30 preguntas de diferentes características como: preguntas cerradas tomando en consideración la escala de Likert, preguntas dicotómicas con acceso a complementos de preguntas abiertas para conocer a profundidad la respuesta de las mismas. Esto permitió obtener datos relevantes y concretos, otorgándole mayor objetividad a la información obtenida, la cual fue enviada por el siguiente *link* <https://forms.gle/vwj2FCpHiQsMQD76>. Por medio de grupos de *WhatsApp*, correo y contactos, se difundió a personal de tres estados de la república mexicana. Así se facilitó la obtención de datos y su relevancia, con el propósito de registrar información e identificar características de estos sujetos y estimar las variables que se trabajaron en esta investigación. La información recabada fue estrictamente confidencial y sólo para fines estadísticos.

Esta investigación se realizó con 64 sujetos de los estados de Puebla, Quintana Roo y Ciudad de México, lo que permitió tener conocimientos más amplios. Se seleccionó a los sujetos para esta investigación de acuerdo a los criterios establecidos que fueron: ser paramédico o técnico en atención pre hospitalaria y que aceptaran participar en el estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron procesados durante el mes de marzo del 2020

Formación y ejercicio profesional: El caso de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.
y desempeño profesional

con apoyo del programa de *excel* así como la función de gráficas para facilitar su descripción e interpretación de datos, lo que permitió una forma más objetiva a los resultados. Como se muestra en el gráfico 1. Este grupo está integrado por un 50% del género femenino y 50% del género masculino.

Gráfico 1. Género

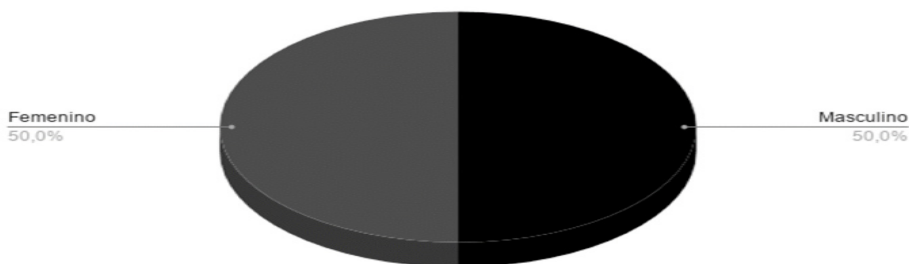


Gráfico 1.

Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

La Gráfica 2 nos muestra el rango de edad, entre los que oscilaron fueron de 18 a 41 años.

En relación con el desempeño del personal docente, en el proceso de enseñanza - aprendizaje durante la formación, los participantes evaluaron que el 35.9% de los docentes que los formaron fueron excelentes, mientras que el 53.1% bueno, el 7.8 regular y el 3.1 deficiente, como se muestra en el gráfico

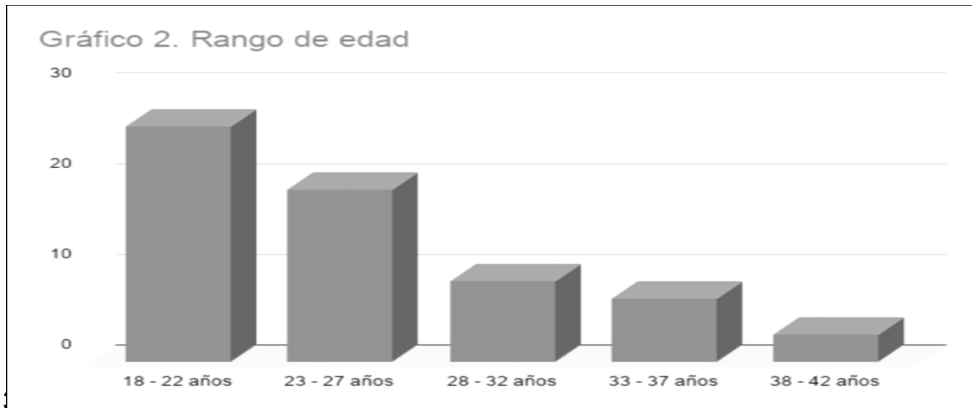


Gráfico 2: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

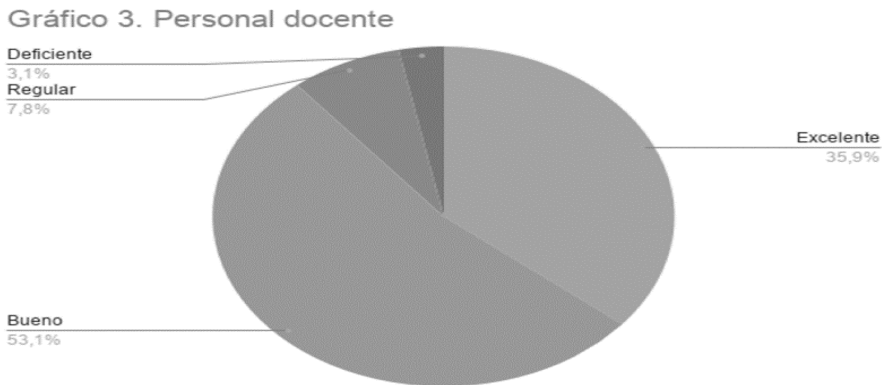


Gráfico 3: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

En lo que respecta al campo laboral, se les preguntó a los participantes si trabajaban como paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria, de los 64 encuestados el 64.1% respondió no, mientras un 35.9% respondió que sí estaban en su campo laboral desde que egresaron de su formación académica (gráfico 4).

Gráfico 4. Actualmente trabaja en el campo de atención pre hospitalaria

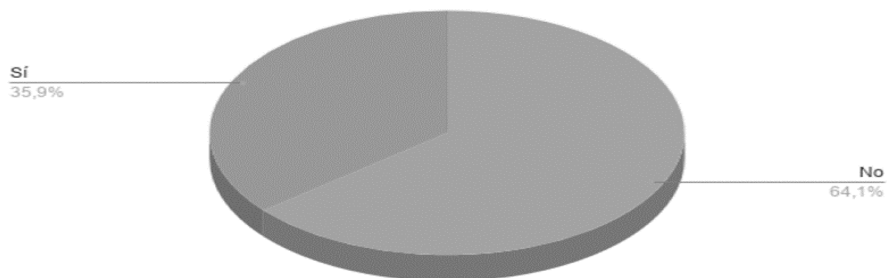


Gráfico 4: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

Complementando a esta pregunta, las opciones del campo laboral en el que comentaron que habían conocido que también pueden ejercer, son: en ambulancias un 28.1%, seguridad industrial e higiene laboral un 14.1%, consultores de protección civil (PC) 10.9%, capacitación 9.4%, hospitales 9.4%, docencia 4.7%, clubs deportivos 4.7%, camillero 4.7%, eventos de recreación 4.7%, turismo 4.7% e industria 3.1%, como se muestra en el gráfico 5.

Gráfico 5.- Campo laboral en la atención pre hospitalaria

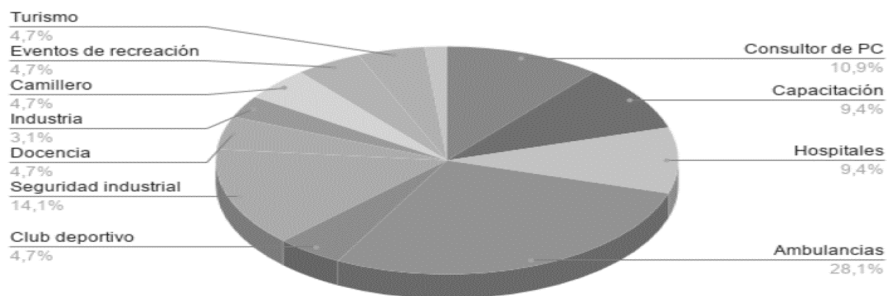


Gráfico 5: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

En el Gráfico 6 se aprecia el resultado en cuanto al grado de satisfacción entre la formación y su aplicabilidad en el ejercicio profesional donde el 26.7% comentaron sentirse muy satisfechos, el 55.6% satisfechos y el 17.8% poco satisfechos. Las razones de su satisfacción fueron que en el proceso de formación adquirieron los conocimientos teóricos y prácticos lo que les permitió adquirir las herramientas necesarias para poder llevar a cabo un buen ejercicio profesional.

Gráfico 6.- Satisfacción en cuanto a su formación recibida y su aplicabilidad en el campo laboral

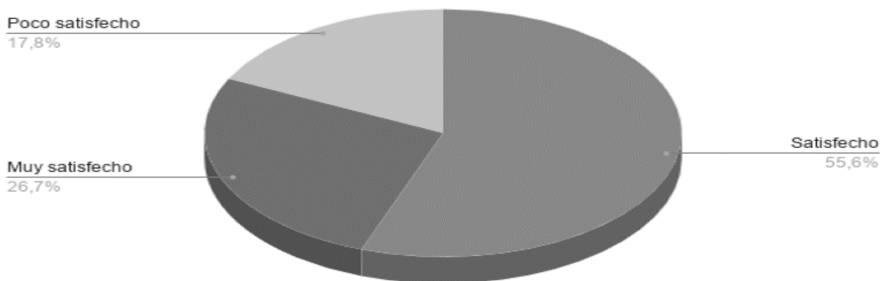


Gráfico 6: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

En cuanto a las formas y medios para vincularse al ejercicio profesional después de la formación, el 40.6% se refirió a contactos personales, es decir familiares o amigos que los contactaron a vacantes laborales, como paramédicos o técnicos en atención prehospitalaria; 39.1% se insertan al campo laboral, por el contacto que realizaron durante sus prácticas curriculares, un 18.8% en bolsas de trabajo y un 1.6% se auto emplean (gráfico 7).

Gráfico 7.- Formas de vincularse al ejercicio profesional

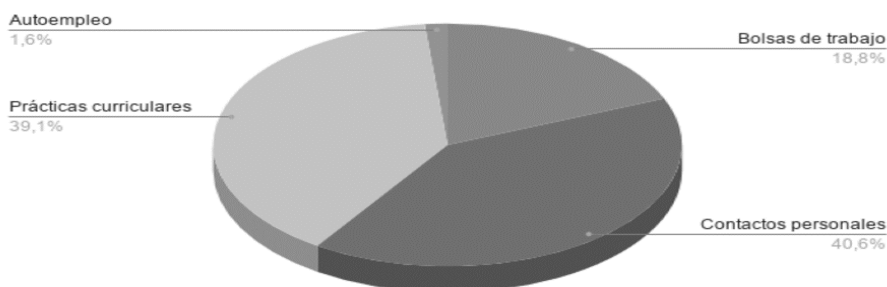


Gráfico 7: Elaboración propia

Fuente: Encuesta aplicada a paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron, dentro de los procesos de formación académica tiene como antecedente que se ofertaban cursos de socorristas que duraban solo días o semanas donde se transmitían conocimientos por experiencia en el campo. Poco a poco, con el paso del tiempo, han ido cambiando su perfil de formación y capacitación en los centros e instituciones que forman paramédicos y técnicos de atención pre hospitalaria (Cruz Roja Mexicana, 2019).

Entre los requisitos que plantea la Escuela Nacional de Técnicos en Urgencias Médicas (ENTUM), para poder iniciar la formación y posteriormente ejercer en su campo profesional, el rango de edad establecido concordó con los datos obtenidos a través del cuestionario de esta investigación.

Uno de los hallazgos fue la discrepancia que se encontró en relación al género ya que, en la escasa información que se tenía, predominaba el género masculino (Arreola, C., Garza Y., & Mock, C, 2002). Sin embargo, en la investigación realizada se pudo constatar que actualmente la relación es de 50% mujeres y 50% hombres, por lo que ha cambiado este aspecto y su predominio en esta área de atención pre hospitalaria.

Con respecto a la satisfacción durante su formación académica, una parte importante fueron los instructores o voluntarios que, sin tener claridad con respecto a su formación profesional, pero sí dentro del campo de la atención pre hospitalaria han impartido conocimientos, a través de diversas generaciones, formando parte de

su ejercicio profesional, ampliado su campo laboral y contando con la aprobación de los egresados con su labor docente (TUM,2018).

Otro hallazgo muy importante que se encontró fue la diversidad de campos en la que se pueden insertar para llevar a cabo su ejercicio profesional, información que no les es proporcionada durante su formación académica y que resulta muy necesaria. Desde esta perspectiva, surge un dato que se considera relevante, y es que un porcentaje considerable logró insertarse en el campo laboral por relaciones sociales como son familia, amigos, las prácticas curriculares más allá de las ofertas que se podrían ofrecer en bolsas de trabajo u ofertas de índole formal.

Es así como esta investigación pretendió conocer cómo la educación (UNESCO, 2019) es un vínculo para una mejor calidad de vida, ya que, al ser la educación, un medio de movilidad social positivo ayuda a quienes concluyen el proceso de formación y se insertan al ejercicio profesional. También concuerda con los autores, en relación a la importancia de trabajar para la sociedad en situaciones de emergencia y ejercer con los conocimientos y habilidades para dar servicios de atención pre hospitalaria adecuada, así como evidenciar las oportunidades en el campo laboral, que no se tienen identificadas en la formación académica.

Notas:

(1) Estudiante en el programa del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP becaria de CONACYT, maestra en educación superior, licenciada en psicología. Benemérita Universidad autónoma de Puebla. México. E-mail: ochoarosaserika@gmail.com

(2) Doctora en Educación, investigadora y catedrática del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, autora de diversos libros en investigación educativa, miembro del Sistema de Investigadores Nivel 1 CONACYT. Puebla, México. E-mail: gpebar1@prodygy.net.mx

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMERICAN ACADEMY OF ORTHOPAEDIC SURGEONS. (2010). *AAOS y servicios médicos de emergencia (EMS)*. E. U. A: Editorial Jones and Bartlett.

ANUIES. (2015). *Directorio de Instituciones Afiliadas*. ANUIES. México. Recuperado en <http://www.anui.es.mx/anui.es/estructura-organica/consejo-de-universidades-publicas-e-institucionesafines-cupia/directorio-de-ies-afiliadas>

ARREOLA, C., GARZA Y., & MOCK, C. (2002). Paramédicos en México: Entrenamiento, experiencia y recomendaciones en: *Trauma* 5(3), 69-74. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/trauma/tm-2002/tm023b.pdf>

BOWEN, M. (2017). Registro Internacional de Paramédicos en: *EMSWORLD*. 2(3). 14-15. http://hmp-art.s3.amazonaws.com/REMS_JulyAugust/pubData/source/REMS_July_august.pdf

Formación y ejercicio profesional: El caso de paramédicos o técnicos en atención pre hospitalaria.
y desempeño profesional

CRUZ ROJA MEXICANA. (2019). ENTUM - Escuela Nacional de Técnicos en Urgencias Médicas. Recuperado de: <https://www.cruzrojamexicana.org.mx/contenido/Escuelas/4#entum-cruz-roja-mexicana>

Diario Oficial de la federación. (2013). NORMA Oficial Mexicana NOM-034-SSA3-2013, Regulación de los servicios de salud. Atención médica prehospitalaria. Recuperado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361072&fecha=23/09/2014

DÍAZ, F. (2004). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Editorial Trillas.

FERNÁNDEZ, J., BARAJAS, G & BARROSO, L. (2007). *Profesión, ocupación y trabajo. Eliot Freidson y la conformación del campo*. Barcelona – México: Ediciones Pomares, S.A.

HERNÁNDEZ, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

PACHECO, G., EULOGIO, A., TEJERO, J Y GONZÁLEZ, D. (2018). *Sistema Educativo Nacional, Educación, Sistema Abierto, Tendencias Actuales. Ciencias de la Educación*. México: Handbook T-I.-©ECORFAN.

PINET, L. (2005). Atención prehospitalaria de urgencias en el Distrito Federal: las oportunidades del sistema de salud. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v47n1/a10v47n1.pdf>

RED CONOCER. (2015). Estándar de competencia (ECO307 Atención Prehospitalaria Nivel Básico). Recuperado de: <https://www.uv.mx/agronomia/files/2015/04/ECO307.pdf>

ROJAS, R. (2012). *Métodos para la investigación social*. Madrid: Plaza y Valdez Editores.

Técnico en urgencias médicas. (2018). Formación de Técnicos en Urgencias Médicas. Recuperado de: <http://tumbasico.activo.mx/t23-historia-aph>

UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. en: *Revista Educación superior y sociedad*. 9 (2), 97-113. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje durante el confinamiento social por la pandemia Covid-19

Self-regulation strategies in virtual learning contexts during social confinement due to the Covid-19 pandemic

Inés Villanueva De la Cruz¹

Vanesa Yesveny Santos Sanabria²

Edith Gissela Rivera Arellano³

Emilio Oswaldo Vega Gonzales⁴

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo determinar las diferencias que existen entre las estrategias de autoregulación del aprendizaje en escolares de educación secundaria dentro del contexto de educación virtual aplicada durante la pandemia Covid-19 en el año lectivo 2020. El estudio tuvo un nivel descriptivo comparativo, y contó con una muestra de 152 estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de una institución educativa de Lima Metropolitana, en quienes se aplicó la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de Berridi y Martínez. Los resultados evidencian que, de acuerdo al sexo del estudiante, las mujeres presentan mayores promedios de puntaje en las estrategias de control, el trabajo colaborativo y el apoyo del asesor, mientras que los hombres tienen mayor promedio de atribuciones motivacionales, sin alcanzar en ninguno de los casos una diferencia significativa ($p > 0,05$). Por el lado del grado, los estudiantes de 5to grado presentaron mayores promedios de puntaje en las cuatro dimensiones consideradas, y todas con una diferencia significativa con la prueba T de Student ($p > 0,05$). Se concluye que existen diferencias significativas entre las estrategias de aprendizaje autorregulado de acuerdo al grado de estudio, pero no de acuerdo al sexo del estudiante.

Palabras clave: Aprendizaje Autorregulado; Confinamiento Social; Educación Virtual; Estrategias de Aprendizaje; Pandemia

Abstract

The present research work targets the differences that exist in self-regulation strategies for learning in secondary school students within the context of virtual education applied during the Covid-19 pandemic in the 2020 school year. The study had a comparative

descriptive level, and sampled 152 4th and 5th grade high school students from an educational institution in Metropolitan Lima; the Berridi and Martínez Self-Regulated Learning Scale in virtual contexts was applied. The results show that women present higher averages of scores in control strategies, collaborative work and advisor support, while men have a higher average of motivational attributions, without achieving in any of the cases a significant difference ($p > 0.05$). Moreover, 5th grade students presented higher average scores in the four dimensions considered, and all with a significant difference with the Student's t test ($p > 0.05$). It is concluded that there are significant differences between self-regulated learning strategies according to the school year, but not according to student gender.

Keywords: Self-regulated Learning; Social Confinement; Virtual Education; Learning Strategies; Pandemic

Fecha de Recepción: 01/02/2021 Primera Evaluación: 02/03/2021 Segunda Evaluación: 18/03/2021 Fecha de Aceptación: 25/03/2021

Introducción

El proceso educativo ha sufrido cambios radicales en los últimos años. Esto es el resultado la demanda de la sociedad por contar con personas capaces de trabajar en equipo y a la vez sean capaces de dirigir su propio trabajo sin necesidad de una supervisión constante; y también, por el hecho de que las corrientes pedagógicas modernas en su totalidad han demostrado que la pedagogía tradicional en la que el proceso educativo gira en torno del docente y sus capacidades didácticas, presenta resultados menos alentadores que las metodologías centradas en los estudiantes (Costa & García, 2017).

Los espacios virtuales de aprendizaje encajan muy bien con los cambios mencionados, ya que favorecen aspectos que el proceso de enseñanza convencional no contempla o en los que se encuentra limitado, como el rompimiento de las barreras espaciales y temporales, que permiten horarios flexibles y una mayor libertad de los estudiantes para realizar otras actividades vinculadas a los estilos de vida de la sociedad moderna (Moreira & Delgadillo, 2015).

De manera más reciente, los cambios ocasionados por el confinamiento a causa de la pandemia covid-19 han obligado a muchos docentes y estudiantes a utilizar plataformas virtuales sin una formación apropiada en la mayoría de casos. A este problema debe adicionarse la existencia de brechas tecnológicas como la falta de acceso a internet e incluso la falta de equipos de cómputo o accesorios adecuados, que ha evidenciado la existencia de desigualdades notorias en el aprendizaje de los alumnos, sobre todo en países en desarrollo (Fernández, Domínguez, & Martínez, 2020).

Bajo estas circunstancias, ante la sobrecarga laboral docente y la presión por cumplir las tareas en los estudiantes, alumnos y profesores se han visto obligado a aprender durante la marcha sobre las distintas estrategias de autorregulación que les permitan organizar y planificar mejor las sesiones educativas (Hidalgo, Diez, & Vanegas, 2020). Sin embargo, en algunos estudios se ha demostrado que los docentes tienen una comunicación más constante con los padres de familia que con sus alumnos, y que las estrategias de autorregulación transmitidas no siempre son aplicadas en el hogar, por desconocimiento de pedagogía o por falta de tiempo (Vázquez, Bonilla, & Acosta, 2020).

Desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado, la instrucción debe estar centrada en el estudiante, quien debe convertirse en el punto de partida, el centro y el final. Por ello se insiste en la necesidad de que el estudiante tenga mayor autonomía, conozca sus procesos cognitivos y aprenda a controlar el proceso que engloba su aprendizaje. De esta forma, los nuevos tipos de estudiantes no deben verse limitados a adquirir el conocimiento que le proporcionan otras personas, sino que debe gestionarlo y construirlo de manera personal, teniendo como base su

experiencia previa (Torrano, Fuentes, & Soria, 2017).

Se han reportado diferencias entre las estrategias de aprendizaje autorregulado según el género de los estudiantes, sin embargo, estas diferencias se reducen cuando se realiza el control del rendimiento académico previo, permaneciendo luego de ello las diferencias a favor de los chicos en las variables de tipo motivacional, y a favor de las chicas en las variables de tipo estratégicas (Torrano & Soria, 2017). En el caso de la búsqueda de ayuda para realizar las tareas en el área de matemáticas, se ha reportado una diferencia significativa a favor de las mujeres, quienes a su vez suelen mostrar una mejor organización para el desarrollo de las mismas, de lo cual se deduce que los varones tienden a desarrollar una mayor autonomía y menor organización (Gaxco, 2017).

Una comparación entre los estudiantes que tiene menor y mayor rendimiento académico, evidencia que existen diferencias significativas entre las estrategias complementarias del aprendizaje autorregulado y su actitud hacia el estudio, lo cual también se comportan como predictores para el estrés escolar; por lo cual puede deducirse que el desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje actúa de cómo una medida preventiva del estrés escolar (Valiente, Suárez, & Martínez, 2020).

En el contexto virtual, se han aplicado, con éxito y gran aceptación entre docentes y alumnos, las herramientas de gamificación para la mejora del aprendizaje autorregulado (Vargas, Rodríguez, & Mendoza, 2019). Sin embargo, para que las estrategias de gamificación cumplan este propósito se sugiere una identificación previa de las características de los estudiantes en base a la clasificación de Bartle (2005), quien considera la existencia de cuatro tipos de jugadores: killers, achievers, explorers y socializers, en virtud a la forma en que ellos abordarán los juegos propuestos por el docente.

Por otro lado, es posible determinar el éxito del proceso de aprendizaje a través de la identificación de ciertas estrategias de autorregulación así como el grado de relación que estas tienen con el desempeño escolar de los estudiantes. Uno de los instrumentos que miden las estrategias de autorregulación dentro del contexto virtual fue elaborado por Berridi y Martínez (2017), y consta de cuatro dimensiones: estrategias de planeación y control en contextos virtuales de aprendizaje, atribuciones motivacionales en contextos virtuales, trabajo colaborativo con compañeros y apoyo del asesor en las tareas.

Según Barría, Rodríguez y Salmerón (2017) las estrategias de aprendizaje autorregulado de tipo afectivo/motivacional son las más utilizadas por los estudiantes de últimos años de primaria, mientras que las estrategias de tipo contextual son las menos empleadas, ya que en gran medida estas dependen del entorno y tienen menor control sobre las mismas.

En el caso del trabajo colaborativo, si bien la formación de equipos de trabajo puede contribuir a una mayor participación de los estudiantes, es necesario que la misma no se vea afectada por la ausencia de los docentes en las plataformas virtuales, ya que de ello dependerá la percepción de los alumnos los equipos tienen un funcionamiento adecuado y que las competencias se han desarrollado óptimamente (Rodríguez & Espinoza, 2017).

El objetivo de la presente investigación es determinar las diferencias que existen entre las estrategias de autoregulación del aprendizaje en escolares de educación secundaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana, Perú, dentro del contexto de educación virtual aplicada durante la pandemia Covid-19 en el año lectivo 2020.

Método

El estudio se encuentra dentro del enfoque cuantitativo, tiene un diseño observacional y nivel descriptivo comparativo de corte transversal, donde la variable de estudio corresponde a las estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje, y los grupos de comparación corresponden al sexo y grado de los estudiantes.

Participantes

La población estuvo conformada por el total de estudiantes de 4° a 5° de secundaria, con edades entre 13 y 16 años, pertenecientes una institución educativa estatal de Lima Metropolitana – Perú. La distribución de los estudiantes se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de los estudiantes que participaron en el estudio según su sexo y grado al que pertenecen.

	Mujeres	Varones	Total
4° Secundaria	39	45	84
5° Secundaria	33	35	68
Total	72	80	152

La muestra fue censal, es decir, estuvo formada por los 152 estudiantes que constituyen la población, excluyéndose solamente a aquellos estudiantes que no contaban el consentimiento de los padres. Además, se solicitó autorización a las autoridades del centro educativo y a los docentes a cargo de los estudiantes. El estudio se realizó durante las primeras dos semanas del mes de diciembre del año 2020.

Instrumento

La variable de estudio fue medida a través de la Escala de aprendizaje autorregulado en contextos virtuales de Berridi y Martínez (2017), que está constituido por 25 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: Estrategias de control (10 reactivos), Atribuciones motivacionales (5 reactivos), Trabajo colaborativo con compañeros (5 reactivos) y Apoyo del asesor en la tarea (5 reactivos). El cuestionario presentaba una escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos: a) casi nunca (0-10%); b) pocas veces (20 a 30%); c) la mitad de las veces (40 a 60%); d) muchas veces (70-8%); e) casi siempre (90-100%), y fue administrado de manera virtual a través de la plataforma gratuita de Google Forms. De acuerdo con los autores, la confiabilidad total del instrumento es de 0,88 según el coeficiente Alfa de Cronbach.

Análisis de datos

Los datos recolectados en la Plataforma Google Forms fueron descargados en una matriz del programa Excel y luego trasladados a una matriz del Paquete Estadístico SPSS versión 25 para su análisis. Las características generales de los estudiantes fueron presentadas en tablas de frecuencias, mientras que los puntajes de las estrategias de aprendizaje autorregulado fueron comparadas de acuerdo al sexo del estudiante y el grado al cual pertenece, utilizando la prueba de T de Student para determinar la existencia de diferencia significativa entre las medias de los grupos comparados, con un nivel de significancia de 0,05.

Consideraciones éticas

El estudio contó con el consentimiento informado de los padres de familia y las autorizaciones respectivas de los docentes y autoridades del centro educativo, así como de la Universidad César Vallejo. Además, se respetó el anonimato y la privacidad de los estudiantes en cuanto a sus respuestas, las cuales sólo fueron empleadas para los propósitos establecidos en la investigación.

Resultados

Tabla 2. Comparación de las dimensiones de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje según el sexo del estudiante.

Dimensiones	Hombres		Mujeres		p*
	Media	D.S.	Media	D.S.	
Estrategias de control	31,35	11,392	32,56	11,122	0,507
Atribuciones motivacionales	12,11	5,830	11,51	5,024	0,498
T r a b a j o colaborativo	14,54	5,662	15,66	5,737	0,228
A p o y o del asesor en las tareas	14,18	5,951	14,29	5,249	0,996

*Prueba T de Student para muestras independientes, considerando un valor significativo $p < 0,05$.

De acuerdo con la tabla 2 se puede observar que, en las mujeres las dimensiones de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje que presentaron mayor puntaje promedio fueron las estrategias de control, el trabajo colaborativo y el apoyo del asesor en las tareas; mientras que en los varones, el mayor puntaje promedio se encontró en la dimensión atribuciones motivacionales. El análisis estadístico con la prueba T de Student para muestras independientes indica que las diferencias encontradas no tienen un valor significativo ($p > 0,05$).

Tabla 3. Comparación de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje según el sexo del estudiante.

Ítems	Hombres		Mujeres		p*
	Media	D.S.	Media	D.S.	
1. Planifico mi tiempo para atender mis estudios en línea	3,06	1,185	3,16	1,195	0,581

2. Respeto los horarios que establezco para estudiar en línea	3,06	1,174	3,16	1,174	0,576
3. Estoy al corriente en mis tareas y trabajos	3,24	1,305	3,45	1,200	0,294
4. Tengo un horario establecido para atender mis estudios en línea	3,15	1,241	3,14	1,310	0,941
5. He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea	3,00	1,233	3,13	1,247	0,536
6. Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea	2,99	1,295	3,24	1,225	0,221
7. Estoy listo al inicio de cada curso	3,24	1,327	3,33	1,188	0,664
8. Estoy comprometido en lo relacionado con mis estudios	3,24	1,157	3,30	1,326	0,753
9. Sé cómo estudiar en línea.	3,28	1,281	3,55	1,124	0,165
10. Reviso los planes de trabajo de mis materias	3,11	1,284	3,11	1,283	0,995
11. Me gusta estudiar en un programa a distancia	2,28	1,224	2,25	1,108	0,883
12. Estoy entusiasmado por estudiar a distancia	2,26	1,256	2,20	1,107	0,739
13. Realizar estudios en línea es motivante.	2,43	1,309	2,25	1,119	0,361

14. Me siento competente estudiando en una modalidad a distancia	2,58	1,264	2,36	1,150	0,261
15. Me entusiasma iniciar un nuevo módulo.	2,56	1,243	2,45	1,221	0,599
16. Contacto con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos.	2,93	1,237	3,28	1,158	0,078
17. Mantenerme en contacto con mis compañeros, me ayuda a llevar a cabo mis estudios.	3,10	1,302	3,27	1,253	0,392
18. Formo parte de un grupo de compañeros para apoyarnos en nuestros estudios.	2,86	1,225	3,14	1,260	0,173
19. Comparto con mis compañeros materiales de estudio.	2,76	1,305	3,00	1,312	0,269
20. Tengo una red de estudios de compañeros.	2,89	1,306	2,97	1,359	0,692
21. Consulto con mi asesor cuando tengo problemas con alguna tarea.	2,62	1,294	2,70	1,036	0,693
22. Consulto con mi asesor sobre dudas de mis trabajos.	2,63	1,272	2,73	1,091	0,603

23. Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mi tutor y asesores.	2,86	1,282	2,80	1,195	0,761
24. La retroalimentación de mi asesor es realmente una guía en mi aprendizaje	3,04	1,337	2,99	1,185	0,792
25. Mantenerme en contacto con mi asesor me ayuda a seguir el ritmo de trabajo.	3,03	1,434	3,08	1,357	0,835

En la tabla 3 se observa que, en la mayoría de ítems del instrumento se encontró un mayor promedio de puntaje a favor de las mujeres, excepto en los ítems de la dimensión atribuciones motivacionales, “me gusta estudiar en un programa a distancia” (ítem 11), “estoy entusiasmado por estudiar a distancia” (ítem 12), “realizar estudios en línea es motivante” (ítem 13), “me siento competente estudiando un una modalidad a distancia” (ítem 14) y “me entusiasma iniciar un nuevo módulo” (ítem 15); así como en dos ítems de la dimensión apoyo del asesor en las tareas, “los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mi tutor y asesores” (ítem 23) y “la retroalimentación de mi asesor es realmente una guía en mi aprendizaje” (ítem 24). Sin embargo, en ninguno de los ítems se encontró una diferencia significativa con la prueba T de Student para muestras independientes ($p > 0,05$).

Tabla 4. Comparación de las dimensiones de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje según el grado al que pertenece el estudiante.

Dimensiones	4to grado		5to grado		p*
	Media	D.S.	Media	D.S.	
Estrategias de control	29,71	10,891	34,79	11,081	0,005

Atribuciones					
motivacionales	10,68	5,409	13,18	5,122	0,004
Trabajo colaborativo	14,15	5,470	16,34	5,809	0,019
Apoyo del asesor	12,81	5,249	16,00	5,494	0,000

*Prueba T de Student para muestras independientes, considerando un valor significativo $p < 0,05$.

De acuerdo con la tabla 4 se puede observar que, en los estudiantes de 5to grado todas las dimensiones de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje presentaron mayor puntaje promedio al compararse con los estudiantes de cuarto grado. El análisis estadístico con la prueba T de Student para muestras independientes indica que todas las diferencias encontradas tienen un valor significativo ($p < 0,05$).

En la tabla 5 se observa que, en todos los ítems del instrumento se encontró un mayor promedio de puntaje a favor de los estudiantes de 5to grado. De acuerdo con la prueba T de Student para muestras independientes, la diferencia fue significativa en la mayoría de ellos, a excepción del ítem 6 de la dimensión estrategias de control "Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea" ($p = 0,071$), y los ítems 18, 19 y 20 de la dimensión trabajo colaborativo, "Formo parte de un grupo de compañeros para apoyarnos en nuestro estudio" ($p = 0,057$), "Comparto con mis compañeros materiales de estudio" ($p = 0,090$) y "Tengo una red de estudios de compañeros" ($p = 0,099$).

Tabla 5. Comparación de las estrategias de autorregulación en contextos virtuales del aprendizaje según el grado al que pertenece el estudiante.

Ítems	4to grado		5to grado		p*
	Media	D.S.	Media	D.S.	
1. Planifico mi tiempo para atender mis estudios en línea	2,94	1,112	3,32	1,251	0,048
2. Respeto los horarios que establezco para estudiar en línea	2,94	1,123	3,32	1,202	0,045

3. Estoy al corriente en mis tareas y trabajos	3,12	1,236	3,63	1,221	0,011
4. Tengo un horario establecido para atender mis estudios en línea	2,86	1,194	3,50	1,287	0,002
5. He adaptado mis estrategias de estudio para obtener mejores resultados en mis estudios en línea	2,81	1,177	3,38	1,246	0,004
6. Preparo los materiales que necesito para estudiar en línea	2,95	1,181	3,32	1,332	0,071
7. Estoy listo al inicio de cada curso	3,01	1,256	3,62	1,172	0,003
8. Estoy comprometido en lo relacionado con mis estudios	3,02	1,251	3,57	1,176	0,006
9. Sé cómo estudiar en línea.	3,19	1,227	3,71	1,120	0,008
10. Reviso los planes de trabajo de mis materias	2,87	1,220	3,41	1,296	0,009
11. Me gusta estudiar en un programa a distancia	2,08	1,194	2,49	1,086	0,033
12. Estoy entusiasmado por estudiar a distancia	2,06	1,123	2,44	1,214	0,046
13. Realizar estudios en línea es motivante.	2,11	1,151	2,62	1,234	0,009
14. Me siento competente estudiando en una modalidad a distancia	2,19	1,217	2,81	1,110	0,001

15. Me entusiasma iniciar un nuevo módulo.	2,24	1,188	2,82	1,209	0,003
16. Contacto con mis compañeros para resolver dudas de mis trabajos.	2,88	1,091	3,40	1,283	0,008
17. Mantenerme en contacto con mis compañeros, me ayuda a llevar a cabo mis estudios.	2,94	1,226	3,50	1,275	0,007
18. Formo parte de un grupo de compañeros para apoyarnos en nuestros estudios.	2,83	1,149	3,22	1,337	0,057
19. Comparto con mis compañeros materiales de estudio.	2,73	1,165	3,09	1,453	0,090
20. Tengo una red de estudios de compañeros.	2,77	1,196	3,13	1,465	0,099
21. Consulto con mi asesor cuando tengo problemas con alguna tarea.	2,46	1,113	2,91	1,181	0,018
22. Consulto con mi asesor sobre dudas de mis trabajos.	2,46	1,177	2,94	1,131	0,013
23. Los resultados logrados en mis estudios se deben en gran parte a la supervisión de mi tutor y asesores.	2,55	1,124	3,18	1,281	0,002

24. La retroalimentación de mi asesor es realmente una guía en mi aprendizaje	2,68	1,174	3,43	1,238	0,000
25. Mantenerme en contacto con mi asesor me ayuda a seguir el ritmo de trabajo.	2,65	1,256	3,54	1,398	0,000

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la dimensión atribuciones motivacionales presentaron en todos sus ítems una respuesta más positiva por parte de los estudiantes del sexo masculino, aunque sin alcanzar un valor significativo, lo cual es muy similar a lo reportado por Alegre, Villar y Pestano (2014) en estudiantes españoles de educación primaria y secundaria, donde la única diferencia significativa a favor del género masculino se encontró en el ítem «Aunque no tengo tiempo en clase ni en casa, me gustaría tener tiempo para aprender a través de Internet y programas interactivos». Ello demuestra que, si bien ambos géneros se comportan de una manera similar en torno a las estrategias utilizadas para aprender, los varones tienen una mayor motivación y actitud positiva hacia el uso de los ordenadores en el proceso de aprendizaje autorregulado. Esto podría explicarse por el mayor interés que tienen los varones para evitar las tareas y autoensalzarse, a diferencia de las mujeres, quienes tienden a presentar un mayor grado de organización cuando plantean estrategias de aprendizaje (Suárez y Suárez, 2019); aspectos que si bien son abordados por los estudiantes de una manera distinta, pueden aprovechar los variados recursos que ofrecen los entornos virtuales.

Cuando los resultados obtenidos en contextos virtuales se comparan con los reportados en contextos presenciales, se evidencia que la diferencia entre el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje por sexo se hace menor, ya que las mujeres suelen usar un mayor número de estrategias que no son de aplicación práctica en entornos virtuales, como el subrayado lineal, el repaso mental y reiterado, las autopreguntas, los agrupamientos, mapas conceptuales y similares, estrategias de uso predominante entre las mujeres tal como reportaron Gázquez y Col. (2006).

Por el lado de las diferencias significativas encontradas en las estrategias de autorregulación cuando se comparan los grados, evidencian que, a medida que los estudiantes se ven inmersos en el proceso educativo, van adquiriendo una mayor experiencia en el uso de las mismas, ya sea por el refuerzo que reciben al trabajar

en equipo con sus compañeros de clase o por el apoyo que reciben de parte de los docentes. Una conclusión similar fue reportada por Alegre, Villar y Pestano (2014), quienes consideraban que estos resultados estaban relacionados con la perspectiva del constructivismo social en la que el aprendizaje surge en función de la interacción entre los estudiantes y los ambientes personales y educativos en donde se desenvuelven.

Debe resaltarse que estas diferencias apreciables al comparar dos grados en educación secundaria que representan parte de un mismo proceso educativo son menos consistentes cuando se comparan distintos ciclos en estudiantes universitarios, tal como encontraron Velasco y Cardeñoso (2020) en una Universidad de Ecuador. Ello podría explicarse por el hecho de que en las universidades los responsables de los distintos cursos, provenientes muchas veces de facultades distintas, no adoptan una postura y un enfoque de enseñanza uniforme, y que los planes de estudio elaborados al inicio del año académico no han trazado objetivos en común en torno a la forma en que se incentivará el aprendizaje en entornos virtuales.

La principal limitación para el desarrollo del presente estudio la constituye el escaso número de investigaciones científicas sobre el presente tema en estudiantes de educación secundaria, ya que la mayoría de estudios se enfocan más en los estudiantes universitarios, en quienes el aprendizaje autorregulado en contextos virtuales debe ser realizado con una mayor destreza (Esteban, Cerezo, Cervero, Tuero, & Bernardo, 2020). Asimismo, es necesario considerar en futuras investigaciones la existencia de otras variables que puedan determinar la presencia de diferencias significativas en las estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico derivado del mismo, como la etnicidad (Sonnenschein & Galindo, 2015) o si el estudiante proviene de una familia inmigrante (Regueiro, Suárez, Estévez, Rodríguez, Piñeiro, & Valle, 2018), las cuales pueden servir para visibilizar nuevas variables de índole social y cultural.

Se concluye que, las estrategias de autorregulación en el aprendizaje en contextos virtuales sólo presentan diferencias significativas notorias cuando se establecen comparaciones según el grado en que se encuentran los estudiantes, posiblemente como el resultado de una mayor interacción con su entorno social en el ámbito educativo y una mayor asimilación de los procesos de aprendizaje inculcados por los docentes. Para el caso del sexo del estudiante, si bien existe una mayor puntuación de las estrategias entre las mujeres, los varones tienen un mayor promedio en torno a la motivación hacia el uso de contextos virtuales, aunque en ninguno de los casos dichas diferencias reportaron un valor significativo.

Notas

(1) Doctoranda en Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en

Educación, especialidad Lengua y Literatura. Maestría en Administración de la Educación egresada de la Universidad César Vallejo.

(2) Doctoranda en Educación de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en Educación Primaria. Maestría en Psicología Educativa egresada de la Universidad César Vallejo.

(3) Docente investigadora en la Unidad de Postgrado de la Universidad César Vallejo, Lima-Perú. Licenciatura en Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje. Maestría en Administración de la Educación egresada de la Universidad César Vallejo. Doctorado en Educación egresada de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

(4) Doctorando en Educación de la Universidad César Vallejo. Magister en Docencia e Investigación. Docente investigador de la Unidad de Posgrado de la Universidad César Vallejo.

Referencias

ALEGRE, O. M., VILLAR, L. M., & PESTANO, M. A. (2014). Actitudes hacia la tecnología de la realidad virtual de alumnos de un colegio de enseñanza obligatoria en un Municipio de la Isla de Tenerife. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 23-41.

BARRÍA LÓPEZ, C., RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, S. & SALMERÓN VÍLCHEZ, P. (2017). Autorregulación del aprendizaje en centros educativos de Granada donde se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. *ReiDoCrea*, 6, 140-155.

BARTLE, R. (2005). Virtual worlds: Why people play. *Massively multiplayer game development*, 2(1), 3-18.

BERRIDI, R., & MARTÍNEZ, J.I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102.

ESTEBAN, M., CERESO, R., CERVERO, A., TUERO, E., & BERNARDO, A. (Avance Online). MetaTutor: revisión sistemática de una herramienta para la evaluación e intervención en autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 121-120.

FERNÁNDEZ, J., DOMÍNGUEZ, J. G., & MARTÍNEZ, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 87-110.

GASCO, J. (2017). Sex differences in the use of learning strategies in mathematics in Secondary School. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 47-59.

GÁZQUEZ, J.J., PÉREZ, M.D.C., RUIZ, M. I., MIRAS, F., & VICENTE, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.

HIDALGO, D., DIEZ, F. J. & VANEGAS, Y. M. (2020). Formación de maestros de educación primaria en el contexto de confinamiento: la importancia del aprendizaje autorregulado en las matemáticas. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 32(1), 40-48.

MOREIRA, C. & DELGADILLO, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en marcha*, 28 (1), 121-129.

REGUEIRO, B., SUÁREZ, N., ESTÉVEZ, I., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. Y VALLE, A. (2018). Deberes escolares y rendimiento académico: un estudio comparativo entre el alumnado

inmigrante y nativo. *Journal of Psychology and Education*, 13(2), 92-98.

RODRÍGUEZ, R. & ESPINOZA, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109.

ROMÁN, Ó. C., & GAITERO, Ó. G. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (30), 117-130.

SONNENSCHNEIN, S., & GALINDO, C. (2015). Race/ethnicity and early mathematics skills: Relations between home, classroom, and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(4), 261-277.

SUÁREZ VALENZUELA, S.; SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184.

TORRANO, F., FUENTES, J.L., & SORIA, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.

TORRANO, F., & SORIA, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 127.

VALIENTE, C., SUÁREZ, J. M., & MARTÍNEZ, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education*, 13(2), 161-176.

VARGAS, Z., RODRÍGUEZ, A., & MENDOZA, M. (2019). Modelo de integración de gamificación como estrategia de aprendizaje para colegios virtuales. Caso: Sogamoso-Colombia. *Espacios*, 40(12), 12.

VÁZQUEZ, M. A., BONILLA, W. T., & ACOSTA, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 111-134.

VELASCO, C., & CARDEÑOSO, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el género de alumnado de carreras administrativas. *Perfiles Educativos*, 42(169).

Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
encuentros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

II Jornadas de Intercambio Territorial: Experiencias Poderosas entre Teorías de la Educación. Mar del Plata, 14 de diciembre de 2020. Modalidad Virtual

Silvina Aulita ¹

La Cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigación de Escenarios y Subjetividades Educativas (CIMED) junto a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) organizaron las II Jornadas de Intercambio Territorial: Experiencias Poderosas entre Teorías de la Educación cuyo principal e inmediato objetivo es la intervención, interpelación y reescritura de los grandes relatos educativos en la coyuntura actual y los escenarios inmediatos.

La historia de estas jornadas no sólo comienza junto al primer año de reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, sino que tiene su primera aproximación en 2018 al acercarse la universidad a espacios que ya estaban gestando transformaciones muy significativas, al margen de la academia, en el contexto inmediato. Así, el potente deseo de mezclar la academia y el territorio en un espacio de interterritorialidad se materializa en estos encuentros amables y sensibles.

En particular, los profesores a cargo de la cátedra de Teoría de la Educación, Dra. María Marta Yedaide y Dr. Francisco Ramallo, junto a un gran equipo de trabajo, propusieron a lo largo de la cursada un trabajo de campo orientado hacia la investigación con el propósito de contribuir a construir microrrelatos educativos que puedan revertir los relatos poco optimistas sobre nuestras oportunidades educativas. Es así, como los estudiantes, en esta oportunidad, pudieron dar a conocer sus incipientes investigaciones junto a los actores y protagonistas de experiencias educativas poderosas desarrolladas a la sombra de historias que aún ciegan y no permiten otros aires.

El encuentro se nutrió con una variedad significativa de ponencias que circularon, dialogaron y se mezclaron entre: *Feminismos Plurinacionales; Diálogos de saberes desde territorios en resistencias* a cargo de Claudia Korol; *Pedagogías Menstruales* en el 34 Encuentro Nacional de Mujeres expuesto por Ornela Barone Zallocco; *Devenir semilla. Un escenario posible en proyectos de inter-existencia* por Luciana

Berengeno; *Construyendo las utopías desde lo cotidiano. Inspiraciones Freirianas* a cargo de Oscar Jara Holliday; *Un viaje de indagación hacia otras vidas, otros cuerpos* por Rossana Godoy Lenz; *Experiencias Poderosas* de la mano de Mariana Maggio y, por último, *Los fogones* a cargo de los estudiantes expositores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cohorte 2020) quienes presentaron sus trabajos de investigación en torno a experiencias poderosas en territorios cercanos junto a sus actores.

El evento fue transmitido en vivo por *YouTube* lo que permitió la visibilización y socialización de los diálogos desafiando los límites del encuentro cuerpo a cuerpo que ocasionó la pandemia 2020.

Estas Jornadas de Intercambio Territorial: Experiencias Poderosas entre Teorías de la Educación procuran, desde un posicionamiento crítico, visibilizar los grandes relatos respecto de lo educativo como algo susceptible al tiempo y al espacio dando paso a microrrelatos contextualizados en un aquí y ahora. Los diálogos que dieron vida al encuentro surgieron y se moldearon conforme se fue poniendo luz a narrativas, historias y experiencias propias en lugares y tiempos particulares. Relacionar la academia con las instituciones y organizaciones da la posibilidad de validar y difundir estas narrativas y experiencias en el contexto inmediato y transformar el entorno local.

Claudia Korol, Periodista, educadora popular y feminista, militante argentina y anticolonialista compartió experiencias sobre la organización Pañuelos en Rebeldía y los Encuentros Plurinacionales de Mujeres. En su relato se puede destacar el compromiso que conlleva el feminismo plurinacional en conocer la historia para despatriarcalizarla. Es muy interesante el concepto de *cosmocimiento* que compartió a partir del diálogo de saberes, sabores y sentires, término que generó múltiples intercambios entre los presentes en torno a la agenda educativa.

Ornela Barone Zallocco, docente de la cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP compartió las vivencias del taller sobre el ciclo menstrual resaltando la necesidad de diálogos, de reconocimiento y de escuchas en un marco de empatía y de amorosidad concluyendo que menstruar desde la visibilización de las múltiples experiencias se constituye en un acto político.

Luciana Berengeno, docente de la Licenciatura en Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP, doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario presentó un proyecto de investigación que surgió de su tesis de grado a partir del cual “devenir-semilla” se torna un itinerario posible desde los procesos de subjetivación política y desde la siembra de formas no patriarcales de ser académicos. Resaltó, nuevamente, una incomodidad con la descripción del mundo actual, la necesidad de otras formas de existir desde el hacer. Concluyó su conversatorio con una frase sumamente potente: “quisieron enterrarnos, pero no sabían que éramos semillas”, la cual habilitó el fluir de sentipensares diversos.

Oscar Jara Holliday, Doctor en Educación, educador popular peruano y costarricense, Sociólogo, director de la red Alforja de Costa Rica, presidente del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe dio cuenta de la importancia de vivir experiencias ya que están cargadas de enseñanzas y estas deben ser convertidas en aprendizajes. El poder, la transgresión, la ruptura, el aprendizaje crítico y la acción transformadora son característicos de estas experiencias poderosas, las cuales hay que sistematizar para reflexionar sobre ellas. Además de evocar, entre otras, la frase de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry: “lo esencial es invisible a los ojos” deleitó a los oyentes con una canción en vivo titulada *Semillas del mañana*. Concluyó su conversatorio haciendo mención de la obra: “Pedagogía de la indignación” de Paulo Freire y afirmó que somos jardineros que preparan sus semillas.

Rossana Godoy Lenz, Dra. en Educación, docente e investigadora en Universidad de La Serena, Chile. Investigadora de las infancias e indagadora del arte, de la naturaleza, del baile junto al Dr. Francisco Ramallo (UNMDP) y al Profesor del INES Thiago Ribeiro (Brasil) conforman una red de trabajo llamado “desmarcaciones” en el marco de la cátedra de Teoría de la Educación. En esta oportunidad, Godoy Lenz, brindó un aporte exquisito desde espacios sumamente sensibles y emocionantes como la presentación del trabajo de una estudiante; Valentina Echeverría. Aseguró que las infancias son la oportunidad para una nueva humanidad y que debemos realizar nuestras propias indagaciones de vida desde el hacer cotidiano en este maravilloso pluriverso.

Mariana Maggio, Dra. en Educación, docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dirige la maestría en Tecnología Educativa. Ha publicado varios libros y uno ha sido la motivación para dar origen a la categoría “experiencia poderosa” que conforma el corazón de estas jornadas. Agradecida por la invitación dado su lazo afectivo con Mar del Plata, convocó a la pregunta, a un diálogo “mano a mano” con los presentes. Desde el origen de la idea de “enseñanza poderosa” hasta la de educación a distancia como posibilidad democratizadora y política pasando por el lugar que ocupa el cuerpo en las clases virtuales, el poder político que tenemos para transformar en un mundo de doble matriz: virtual y presencial, la conexión humana que la pandemia dejó al descubierto, la desigualdad respecto al acceso a la tecnología que generó exclusión, la categoría del tiempo desmaterializado por estar atrapado en el aula física, circularon indagaciones, inquietudes, sentipensares, acuerdos y desacuerdos en un marco de preocupación por una realidad desoladora pero a la vez de extremo optimismo por recomponer y revincular sin caer en la burocratización y la pérdida de sentido.

Es sumamente interesante como ciertas temáticas fueron surgiendo en forma recurrente conforme avanzaron los distintos conversatorios constituyéndose un

espacio de oportunidad para el enriquecimiento grupal a partir de la propuesta de inquietudes, la evacuación de dudas y los disentimientos que afloraron en torno a ellas. Estos tiempos de incertidumbre que caprichosamente desconciertan y aíslan no fueron obstáculo, en esta oportunidad de encuentro virtual, para habitar el espacio, disfrutar de los debates, asombrarse por la calidez del encuentro y potenciar las investigaciones con los nuevos aportes. Ciertamente, estos encuentros en épocas vacilantes, de aparente oscuridad se constituyen en potentes semilleros. Y es quizá, la poca claridad del momento el mejor hábitat para que germinen.

Notas:

(1) Profesora de primero y segundo ciclo de EGB. Resolución N° 1327/99. Profesora de Educación Especial en Discapacidad Intelectual. Resolución N° 5017/04 y Resolución N° 4664/03. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Cohorte 2020)

Revista

de **E**ducación



RESEÑAS *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Mientras respiramos (en la incertidumbre)

Skliar, C. (2020). Mientras respiramos: en la incertidumbre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Débora García¹

El autor nos propone bajo el nombre de Mientras respiramos la interesante lectura de dos escrituras que confluyen, unas frente al aquí y ahora, bajo este acontecimiento inesperado -o no- de pandemia, sin llegar a ser un diario, escritas en los meses de marzo, abril y mayo de 2020 y otras anteriores, que esperan atentas a encontrar un lugar, invitándonos a reflexionar frente a la incertidumbre. ¿Qué pasa con la escritura? ¿Qué pasa con la vida y con el mundo en esta y otras épocas en que se respira con intensa dificultad? Son algunas de las preguntas que se hará el autor. Sin prólogo que lo acompañe, comienza con pequeña aclaración -pero no menos importante- y un delicado agradecimiento a un mutuo acompañamiento, un conversado con cualesquiera en tiempos de cuarentena.

Los diferentes capítulos se encuentran acompañados de las imágenes trazadas por la artista plástica e ilustradora Geraldine Schroeder, resonantes, que rescatan -a través de la línea y de palabras- la esencia de cada escritura. Esta experta argentina en arte lo logra, a través de sus temblorosos -por momentos- pero precisos cuerpos delineados junto a palabras que sostienen los descansos del escritor. Un aspecto que merece ser destacado es la originalidad de los procedimientos estructurales y narratológicos que producen una ruptura de un relato tradicional. En términos formales, esta escritura se



estructura intercalando doce pequeños ensayos entre cuatro murmuraciones y cuatro excepcionalidades.

Las murmuraciones con pequeñas estrofas dan inicio, se podría decir, a un capítulo y llevan el nombre según su ordinalidad en el libro. A través de ellas, Skliar provoca al lector demandando el ejercicio de la reescritura y la relectura de escrituras anteriores, como así también tensionar la certeza y hasta la duda frente a la imagen del mundo en peligro que recorre e invade en todas las noticias. Del mismo modo con cierta literatura frente escenarios trágicos –desorientadores– aparecen mínimos destinos posibles. Una murmuración final cierra este libro, con ambigüedades que no pretenden ser verdades sino más bien hacer lugar a la duda.

Las excepcionalidades son nominadas ordinalmente también y son el resultado de recreaciones a partir de testimonios y relatos de educadoras y educadores surgidos durante esas conversaciones con cualesquiera, por Facebook live, en la página del autor. Son textos breves que llegaron desde otras miradas compartidas desde el otro lado de la pantalla en los primeros meses de esta cuarentena. Diversas cortas historias, pero con puntos en común: el aislamiento, el silencio, incorrección; adultos y chicos, pero con la misma sensación frente a este confinamiento, algo que está mal, todos siguen menos yo, un ejercicio mal echo. Distintas circunstancias se presentan.

Los relatos intermedios aparecen como capítulos que van recorriendo diversos pensamientos del autor. El primero, El riesgo y la incertidumbre, y el segundo, Disposición e indisposición de los cuerpos, que aparecen luego de la primera murmuración. Tratan la idea, la inquietud que provoca un suceso que pone al mundo en peligro, la emoción que conlleva y los pensamientos posibles. Otro aspecto que resalta es el papel de la ciencia en manos privadas y la presencia o ausencia del Estado, y no menos sustancial, las habilitaciones del cuerpo y movimientos posibles sin



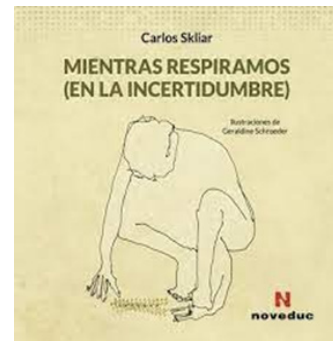
poder ir a algún lado. A su vez, los cambios que han impactado en las escuelas, aparentando vacías en sus espacios, pero no en su actividad, como así también de la invasión de la tecnología, que el mercado ya había intentado incorporar, y la sensación que en la educación es de hacer algo, entretener y replicar rutinas.

El tercer relato, Pero ¿qué quería o podía decir estar-juntos?, y el cuarto, El ejercicio del subrayado y la artesanía narrativa aparecen luego de la excepcionalidad primera. El relato, efectivamente, pone de manifiesto categorías como la interioridad a la intemperie, la conversación, requieren el interés común y la formación juntos con el lenguaje, y una historia que necesita ser contada, sostenida y escuchada.

La quinta historia, Entre la visión apocalíptica y la burda broma, viene luego de la segunda murmuración, y la sexta, tomar la palabra, buscan deliberar la actuación del capitalismo frente a la pandemia, enfrentando a cada uno entre el poder y no-poder potenciando y atormentando, pretendiendo seguir haciendo lo que se hacía antes, pero en casa y a través de la tecnología. La risa mal vista o a destiempo y el desprecio por el lenguaje se hacen evidentes.

La séptima, Indefensión, soledad y la espera del contagio, aparece luego de la excepcionalidad segunda; y la octava, La vida coyuntural y la vida circunstancial conformarían la cuarta parte. El autor plantea cierto reflejo de sentimientos individualistas frente a la posibilidad de contagio en esta pandemia, cierta frivolidad con clara razón neoliberal, buscando únicamente la salvación individual donde la espera se convierte en la existencia en vilo, la soledad como refugio y existir necesariamente requiere estar informado.

El final de la tercera murmuración marca el inicio del fragmento nueve, Ensoñaciones de las calles y de la infancia, y la diez, El dolor y el perdón por la intemperie. En ellos, por un lado, se pone en discusión la infancia



y el acecho en estos tiempos: el retiro de las calles como forma de protección obligándolos a recluirse en su casa, recibir de otra manera a la escuela y de permanecer sujeto a la tecnología por más tiempo, y por otro, plantea al dolor como recordatorio de la vida.

En la última parte de libro, luego de la excepcionalidad tercera, se presenta la parte once, Autorretrato en los márgenes, y la doce, La mirada insistente, en las mismas se plantea la idea de poder ir contra propia deshumanización, exigencia del ahora que nos impulsa hacia delante sin mirar hacia los costados. Una mirada que, plantea el autor, no es ingenua, ni neutra y fabrica a diario anomalías, como la discapacidad, con el fin de señalar a otros y conservar el lugar sagrado de la normalidad.

En síntesis, Skliar nos pone frente a la posibilidad de conocernos a partir de lo que desconocemos, desnudos como llegamos al mundo, para volver a tratar y retratar, a escribir y reescribir, a partir de este acontecimiento que irrumpe la habitualidad, y dar lugar a la duda. Mientras respiramos.

Notas:

(1) Profesora de Educación Especial, licenciada en educación, maestranda en Práctica Docente (UNR) y, miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades educativas (GIESE) y miembro del Grupo de Extensión Pedagógica (U.N.M.D.P.). Profesora en el ISFD N°19.



Revista de **E**ducación



RESEÑAS **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina

Tesista: Luciana S. Berengeno ¹

Nombre del Programa/Universidad: Licenciatura en Gestión Cultural, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Directora: Dra. María Marta Yedaide (UNMDP)

Jurado Evaluador: Dr. María Marta Yedaide (UNMDP); Mg. Laura Isabel Romero (UNMDP), Arq. María de las Nieves Rizzo (UNMDP)

Fecha defensa: 22 de febrero de 2021

La tesina de Licenciatura titulada “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina” es una investigación situada en la que nos propusimos promover diálogos y articulaciones entre la gestión cultural y la descolonialidad. Nutrida por las perspectivas que tienden a una mirada ontológica de la cultura², esta investigación parte del supuesto de que diversos actores sociales promueven gestiones culturales basadas en la experiencia, reconociendo a las prácticas empíricas como lugares de expresión y problematización del campo. A su vez, el trabajo se alimenta de las corrientes pedagógicas descoloniales que, como un marco para la acción, se entraman con prácticas que desprenden lo pedagógico de los relatos tradicionales de la educación formal y habilitan la consideración de otros escenarios como pedagógicos (Walsh, 2013, 2017), facultando la comprensión de las gestiones culturales como prácticas pedagógicas sensibles de ser reinterpretadas como experiencias para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para la potenciación de re-existencias. En este contexto, el objetivo fundamental de la tesis es interpretar los procesos de configuración de las gestiones culturales empíricas en articulación con las pedagogías descoloniales.

Al abrir una línea de indagación sobre los procesos de configuración de la gestión cultural empírica, este trabajo aporta a la comprensión de las múltiples configuraciones

que asume la gestión cultural en nuestros territorios y se inscribe en las numerosas investigaciones, que en el contexto latinoamericano, enfatizan la necesidad de abrir el diálogo de saberes para la reconstrucción del propio campo disciplinar, desde una des-jerarquización y reintegración de conocimientos (Mariscal Orozco, 2012). Como el lector podrá inferir, la elección de estos temas implica un posicionamiento tanto en lo conceptual como en lo metodológico, en consonancia con los marcos adoptados y a partir de una poética de saberes (Rancière, 2012) como opción ético-onto-epistémica por lo que en esta investigación recurrimos a la indagación narrativa como modo de abordaje, desde un enfoque hermenéutico-crítico.

La elección de las experiencias seleccionadas³ se sustenta en observaciones participantes que permiten reconocer, tanto en la gestión del Método Feldenkrais como del Eco-Espacio Eluney, la ligazón indisoluble entre las gestiones culturales que llevan adelante y la experiencia vital de sus gestoras; entramado que a su vez justifica la elección del término empíricas para referirlas. En el intento por privilegiar el fenómeno social y desde allí construir conocimiento, este trabajo parte de cuatro interrogantes que, en el diálogo entre las experiencias seleccionadas y un corpus muy concreto de relatos conceptuales y metodológicos, motivan una reflexión profunda sobre las afectaciones aún pendientes en el campo profesional y académico de la gestión cultural. Los interrogantes son ¿Cómo se construyen las gestiones culturales empíricas? ¿De qué manera o maneras conciben sus gestoras/es estas prácticas? ¿Cuál es el sentido pedagógico que queda comprendido en estas gestiones culturales empíricas? ¿Qué significados se producen en la articulación de las gestiones culturales y las pedagogías descoloniales?

Como tentativa para dar respuesta a todas estas preguntas, nos propusimos, inicialmente, reconocer, a partir de la observación participante, las conversaciones informales y el uso de entrevistas, los procesos de configuración de las gestiones culturales empíricas. Luego, con la intención de complejizar las tramas establecidas en la primera instancia, buscamos analizar el sentido pedagógico implicado/ comprometido en estas gestiones culturales empíricas. En pos de este segundo objetivo recurrimos al análisis de materiales y de los registros (auto) etnográficos co-construidos a instancias de la investigación para, finalmente, poder comprender los modos en que estas gestiones culturales empíricas se entraman con las pedagogías descoloniales.

La estructura de este entramado discursivo se encuentra dividida en cinco capítulos. En el capítulo uno: *Condiciones de partida* nos ocupamos de evidenciar el sistema de creencias que, a modo de marco perceptual (o meta-conceptual) ciñen nuestra mirada. En este segmento recorreremos diversos aportes teóricos y exploramos las posibilidades abiertas por las epistemologías situadas, articulamos una mirada indisciplinada del campo académico de la gestión cultural y justificamos

la adopción del marco metodológico, no en sentido estrecho sino como constitutivo del punto de vista, presentándolo como una propuesta epistémico- política que, en consonancia con el marco conceptual adoptado, ofrece sentidos apropiados para el abordaje de nuestra temática. En el capítulo dos, titulado *Los paisajes detrás de las orillas* revelamos el proceso de construcción teórica del marco conceptual que posibilita la emergencia de relaciones que no son evidentes entre los diferentes elementos argumentativos. Seccionada en tres apartados, la primera orilla explora las transformaciones epistemológicas que tuvo el abordaje de la gestión cultural en la constitución del campo disciplinar en América Latina y que, a partir de la propuesta descolonial y en la reflexión sobre algunos de los nichos teóricos que delimitaron el estudio de la disciplina, nos permite comprender la gestión cultural como los movimientos que realizamos para enactuar historias⁴. Mientras que, el segundo apartado, indaga en las particularidades de las epistemologías del Sur Global y los aportes del Grupo Modernidad/Colonialidad para comprender las estructuras de poder que delinear el sistema perceptual impuesto por la conquista de América y que pervive hasta nuestros días como discurso hegemónico de un modelo civilizatorio. En esta segunda orilla, el recorrido por las alternativas propuestas a partir del giro descolonial nos convoca a asumir en las pedagogías descoloniales el marco en el que la gestión cultural y la descolonialidad encuentran un camino común. En este trayecto teórico-conceptual comprendemos a las pedagogías como prácticas reflexivas del sentido der-ser y a la descolonialidad como un proceso y práctica de re-humanización. Al indagar, desde estos enclaves, en el entramado vital que se hilvana en estas gestiones culturales empíricas, el trabajo suspendió, parcial y momentáneamente, la cosificación de la gestión cultural desplazándose desde sus conceptualizaciones hacia la consideración de los procesos que intervienen en su configuración, reconociéndolos como procesos capaces de producir ontologías.

El capítulo tres da cuenta del marco metodológico adoptado. Desde una reflexión crítica sobre las particularidades del campo disciplinar de la gestión cultural, las metodologías de investigación, nuestro objeto de interés y los objetivos de esta investigación, tensionamos las perspectivas clásicas para el abordaje de la gestión cultural a partir de su innegable carácter transdisciplinar y, reconociendo eclécticas sus posibilidades procedimentales de abordaje, desarrollamos una estructura metodológica flexible sostenida en la condición multimetódica, interpretativa y narrativa de la investigación cualitativa. A partir de allí, nos dedicamos a las etapas de la investigación, los múltiples instrumentos y técnicas utilizadas para la recopilación de datos y a la contextualización de las dos experiencias que concertaron nuestro objeto de interés. El constante diálogo con el campo de abordaje, las preguntas y el marco teórico adoptado nos permite propiciar una narrativa compartida y situada (Haraway, 1991), y en estas coordenadas fue el mismo proceso de investigar el que hace emerger medios de validez dialógicos, autorreflexivos y contextuales (Denzin

y Lincoln, 2011).

El capítulo cuatro, *De la vivencia al acontecimiento*, re-construye las narrativas compuestas en el trabajo de campo y representa el corazón de la investigación. Con acento en las entrevistas —reproducidas performáticamente— el primer segmento presenta en primera persona a todas las participantes en la investigación. En el análisis de sus relatos se destaca la centralidad de la subjetividad en las maneras *de/* hacer gestión cultural y la relevancia de la trama vital que confluye con las gestiones que llevamos adelante. Este acento en la subjetividad nos conduce a rastrear en las presentaciones los procesos de subjetivación⁵ de las gestoras culturales empíricas, procesos que al restaurar el “nexo entre ser, poder y hacer” (Maldonado- Torres, 2013, p. 12) nos permitieron comprender el andar descolonial que se manifiesta en sus prácticas⁶.

El segundo apartado da cuenta del diálogo hermenéutico entre las entrevistas, las perspectivas descoloniales y los marcos disciplinares de la gestión cultural que permiten hilvanar los gestos persistentes en ambas gestiones culturales empíricas, a partir de la confluencia en torno a ocho tópicos recurrentes destacados en sus narrativas. En este capítulo, el lector puede advertir el entramado de relaciones que configuran a las gestiones culturales empíricas seleccionadas desde las dimensiones ontológica, epistémica, política y pedagógica que las constituyen como gestiones culturales orientadas, efectivamente, en un andar descolonial.

Finalmente, el capítulo cinco, titulado *A modo de conclusión: Un (des)orden provisorio* buscamos sintetizar los aprendizajes alcanzados en el trabajo de campo y compartir las reflexiones suscitadas por el trayecto investigativo.

Las dimensiones ontológica, epistémica, política y pedagógica, construidas como categorías de análisis en esta tesina, y que emergieron al indagar en términos de configuraciones estas gestiones culturales empíricas, representan —a criterio de quien escribe— los aprendizajes más significativos para el campo disciplinar de la gestión cultural. En el análisis de la dimensión ontológica, comprendida como dimensión fundante de las gestiones culturales empíricas, evidenciamos la inscripción de estas gestiones en las ontologías relacionales⁷ que sustentadas en una visión del mundo basada en la acción, promueven una lógica muy otra a las lógicas moderno-coloniales. Esta dimensión, se expresa en las gestiones seleccionadas a partir de los modos de relación con la alteridad, de habitar el tiempo/espacio y en la promoción de formas alternas de sociabilidad, modos que consecuentemente propusieron otros sentidos de la responsabilidad, la rebeldía, la incomodidad y lo creativo como forma vital y práctica cotidiana que habilita y habita en estas gestiones culturales empíricas.

Desde la dimensión epistémica, dos puntos fuertes en las tramas que configuran sendas gestiones dan cuenta de los modos de conocer de sus gestoras. La profundización en la conciencia de acción y la metodología de la pregunta que,

en las formas del hacer de sus gestiones culturales hilvana creatividad/ intuición / contexto, permiten la comprensión de las epistemologías situadas que abonan y nutren sus prácticas, desde las cuales nuestras interlocutoras se tejen profundamente con su contexto. Las metodologías de la pregunta, delineadas por las gestoras como precondition de la acción cultural⁸, miran de cerca y en primera persona la participación, personal y colectiva, en la construcción de la trama del tejido social en el que se encuentran, evidenciando el compromiso ético-político de nuestras interlocutoras con su propia trama vital y sustentando la dimensión política de las gestiones que llevan adelante. Estas gestiones al servicio del cuidado, vinculares y vinculantes, se nos ofrecen como políticas activas que reconocen y asumen el poder transformador de las gestiones que llevan adelante, y nos convocaron a asumir la tarea del gestor cultural como una práctica política. Consecuentemente con la ontología relacional a la que nos convocan sus relatos comprendemos que es la integralidad de la vida y de sus vidas la que queda comprometida en sus acciones culturales. Sostenidas en el agenciamiento de lo político, la subjetividad y las culturas, las gestiones culturales empíricas seleccionadas evidencian, en diálogo con nuestro marco conceptual, que sus prácticas sientan las bases para que “lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables” (Albán, 2016, p 39), permitiéndonos reinterpretarlas como prácticas pedagógicas en clave descolonial. Esta dimensión pedagógica, que atraviesa la configuración de estas gestiones, da cuenta de la voluntad política colectiva que en el ejercicio de la gestión cultural promueve procesos de re-educación en la cultura implicándose en otros proyectos de sociabilidad. Reinterpretadas como proyectos de re-humanización que se inician en los procesos de producción autónoma de la propia subjetividad, las experiencias seleccionadas habilitan la comprensión de sus gestiones culturales empíricas como acciones prácticas e ideológicamente dispuestas a modificar un contexto y capaces de afectar la producción de la propia subjetividad.

Ontológicamente relacionales, epistemológicamente situadas políticamente y pedagógicamente comprometidas con la producción de otras formas de relación, estas gestiones culturales son comprendidas como proyectos de re-existencia, capaces de favorecer la emergencia de otros mundos.

El análisis de estas cuatro dimensiones habilita la trascendencia de los objetivos propuestos por la investigación impulsando el reconocimiento de la participación activa o pasiva de las gestiones culturales que llevamos adelante en la reproducción de determinadas estructuras que hacen del mundo lo que es. Los aprendizajes alcanzados en esta investigación reconfiguraron a las gestiones culturales empíricas trabajadas como prácticas pedagógicas descoloniales, permitiendo articular la gestión cultural y la descolonialidad y motivando una reflexión profunda sobre el ejercicio de la gestión cultural. Desde allí ensayamos, hacia el final de la tesis, la posibilidad de considerar a las gestiones culturales como semillas. Concebirlas así, es pensar hacia

adelante desde el potencial germinal de la gestión cultural en el diseño de nuevos mundos. Entender el ejercicio de la gestión cultural como una semilla es una invitación a poner atención y responsabilizarnos por aquello que sembramos, es también una apuesta hacia la abundancia sobre la que muchas prácticas siembran las narrativas del futuro. Nuestro trabajo, que en ningún momento entendemos como texto cerrado, dado que en esta investigación repensar los dominios de la gestión cultural desde el Sur comprende su praxis en clave de pedagogía descolonial, fue un desafío que, más allá de aproximar una respuesta, abre nuevas preguntas y aporta nuevos puntos de vista desde los cuales se puede repensar la gestión cultural.

Notas:

1 Licenciada en Gestión Cultural (UNMDP) / Doctoranda en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación (UNR)/ Docente ayudante graduada simple a término en Sociología de la Educación (UNMDP)/ Becaria UNMDP con funciones en Teoría y Metodología de la Investigación Social.

2 Perspectivas que entienden a la cultura como el soporte desde el cual los seres humanos establecemos nuestra relación con el mundo.

3 Gestiones culturales empíricas seleccionadas: Gestión del Método Feldenkrais en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba. Y gestión del Eco-Espacio Eluney se ubica en Acañilados, Mar del Plata.

4 En esta investigación comprendemos la capacidad de transformación social propia de la gestión cultural como potencia enactiva (Varela, 1997) que comporta una mirada ontológica de la cultura

5 Los procesos de subjetivación son entendidos en esta investigación como la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, con intención de contrarrestar las lógicas de control que se le imponen

6 Por prácticas nos referimos al ejercicio de la gestión cultural empírica.

7 Las ontologías relacionales consideran que nada pre-existe a las relaciones que las constituyen y desde estos enclaves delimitan modos de relación con el mundo posicionados en un igualitarismo centrado en la vida.

8 Al hablar de acción cultural, nos referimos a la "creación u organización de las condiciones necesarias para que personas y grupos conciben sus propios objetivos en el universo de la cultura" (Texeira, 2000, p.42).

Referencias bibliográficas:

ALBÁN A., ADOLFO Y ROSERO, JOSÉ R. (2016). *Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia*. Bogotá: Nómadas.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de*

investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

HARAWAY, DONNA J. (1991) *Simios, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995. Trad.: Juan Ignacio Luca de Tena.

MALDONADO-TORRES, N. (2013). Comentario Inicial. En WALSH, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

MARISCAL OROZCO, J. L. (2012), *Procesos de profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

RANCIÈRE, J. (2008). Pensar entre disciplinas. En Brumaria Documento 268. Traducido del francés por Alejandro Arozamena.

VARELA, F., THOMPSON, E. Y ROSCH, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa

WALSH, C. (ED.). (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Revista

de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Evidencias educativas que mejoran el mundo. 1 y 2 de julio de 2021. Barcelona. España. Más información: <http://www.ub.edu/obipd/ix-congreso-internacional-multidisciplinar-de-investigacion-educativa-1-y-2-julio-2021-barcelona-espana/>

V Congreso de Extensión de AUGM (Brasil). “Universidad y sociedad conectadas para el desarrollo regional sustentable”. Del 13 al 15 septiembre. Más información: <https://bit.ly/3dZJXOP>

IX Congreso Nacional de Extensión y VII Jornadas de Extensión del Mercosur (Argentina). Del 14 al 17 de septiembre. Más información: <https://web.extension.unicen.edu.ar/congreso/>

XVI Congreso Latinoamericano y Caribeño de Extensión y Acción Social Universitaria “La extensión universitaria argentina frente a los desafíos del contexto regional” (Costa Rica). Del 26 al 29 de octubre 2021. Más información: <http://congresouleu.conare.ac.cr/>

XXVIII Congreso Internacional sobre Aprendizaje. Cracovia, Polonia, 7-9 de julio de 2021. Más información: <https://sobreaprendizaje.com/congreso-2021>

10° congreso virtual internacional sobre Tecnología, Educación y Sociedad, CTES 2021, Del 18 al 22 de octubre del 2021. Más información: https://www.cenid.org.mx/congreso_ctes.php

10° congreso virtual internacional sobre educación media y superior CEMYS 2021. Del 18 al 22 de octubre del 2021. Más información: https://www.cenid.org.mx/congreso_cemys.php

9° Congreso Virtual Internacional sobre Desigualdad Educativa y Social, CDES 2021. Del 18 al 22 de octubre del 2021. Más información: Más información: https://www.cenid.org.mx/congreso_cdes.php

9° Congreso virtual internacional sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en Iberoamérica, CAGI2021. Del 18 al 22 de octubre del 2021. Más información: https://www.cenid.org.mx/congreso_cagi.php

10° Congreso Virtual Internacional sobre Formación Docente y Evaluación Educativa en Iberoamérica, CIFD 2021. 18 al 22 de octubre del 2021. Más información: https://www.cenid.org.mx/congreso_cifd.php

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de mayo de 2021.