

Revista de **E**ducación



28.2

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 14 - Número 28.2
Enero - abril 2023



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:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XIV – N° 28.2

Enero - Abril 2023

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 multidisciplinares 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: Rosario Barniu

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: Geraldina Goñi (UNMDP) y María Antrea 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>	9
• ENTREVISTA	<i>Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro1 acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”</i> <i>An Affective Conversation with Tiago Ribeiro; Touching the Bodies of Narratives between “Listening, Conversation and Constellation”</i>	
• ARTÍCULOS	Paula Valeria Gaggini.....	15
	<i>La generización como dilema para investigadores de políticas: entradas del blog de Carol Bacchi 2018-2019</i> <i>The genderization as a dilemma for policies researchers: Carol Bacchi’s blog entries 2018-2019</i>	
	Luciana Salandro, Melina Monti.....	31
	<i>las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires</i> <i>Becoming all-terrain-teachers. Modulations of the teaching task between precariousness and managerial policies in the Metropolitan Region of Buenos Aires</i>	
	Eliana Mercedes Bussi, Silvia Mariela Grinberg.....	41
	<i>¿Una escuela acorralada por la inseguridad? Percepciones sobre seguridad, violencias y delitos en entornos educativos de la ciudad de Mar del Plata</i> <i>A school surrounded by insecurity? Perceptions about security, violence, and crimes in school environments in the city of Mar del Plata</i>	
	Adriano Furlán, Federico Lorenc Valcarce, Braian Marchetti, Nahuel Montes.....	61
	<i>¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social? Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros</i> <i>Why does performance vary among students of low social status? Exploring the relationships between practices, perceptions and achievements</i>	
	Daniel Pedro Míguez.....	85

Sumario

Una investigación autoetnográfica y narrativa sobre las experiencias de estudiantes Adscriptos a docencia en el Profesorado de Inglés

An Auto-Ethnographic and Narrative Inquiry into the Experiences of Pre-Service Volunteer Teaching Assistants at the English Teaching Education Program

Marlene González Marín, Geraldina Goñi..... 115

Reglamentación interna de la Carrera Docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Argentina): valoraciones de las funciones del docente

Internal regulation of the Faculty Career at the National University of Santiago del Estero (Argentina): assessments of the teacher's functions

Oscar René Coria..... 127

Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la transformación

The dimensions of experience in pre-service teacher education. Narratives of the pathways towards transformation

María Inés Blanc, Silvina Pereyra, Marlene González Marín..... 151

De la narración histórica a la ficcionalización de la Historia. Desafíos en la recomposición de la memoria

From Historical Narration to the Fictionalization of History. Challenges in Recomposing Memory

Galluzzi, María Concepción, Bazán Sonia Alejandra..... 169

La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Ilich para un debate con la izquierda peronista

Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): translation of an Italian polemic on Iván Ilich's deschooling theses for a debate with the Peronist left

Sebastián Gómez..... 195

La obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón: Un sistema concatenado de hechos y procesos

The Pedagogic Work of Norma Rosalía Cárdenas Morejón: A Linked System of Facts and Processes

Orialis Cárdenas Freyre, Yuseli Pestana Llerena..... 219

Sumario

	<i>Uso de la realidad aumentada para el desarrollo de habilidades matemáticas tempranas</i> <i>Augmented Reality Use for Development Early Mathematical Skills</i> Yury Milena Forero Laverde, Erika Teresa Duque Bedoya, Sara García Sanz.....	231
	<i>Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo</i> <i>Postcards that Intensify Understanding: Reflections from the Aesthetic turn in the Educational Field</i> Isabel Molinas.....	251
• RESEÑAS libros	<i>Una escuela diferente es posible: estrategias hacia la innovación. Furman, Melina (2021) Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. (350 páginas)</i> Julia Fruttero.....	273
	<i>Barcia, P. L. y Barcia M. (2021). Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: Teoría y práctica. Editorial UCALP. (268 pp.) ISBN: 978-987-3736-45-2</i> Diamela Frapolli.....	279
• RESEÑAS tesis	<i>Experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural: discusiones teóricas y metodológicas en torno a la igualdad en el campo pedagógico</i> Gonzalo Victor Humberto Soriano.....	291
• RESEÑAS eventos	<i>IV Jornadas de Intercambio Territorial: Deseducaciones a 530 años de la Conquista. Mar del Plata, 29 y 30 de septiembre de 2022. Modalidad virtual y 1 de octubre de 2022. Modalidad presencial</i> Silvina Aulita.....	303
• EVENTOS	Eventos.....	309

Escribo esta Editorial para iniciar el convite al Número 28 de nuestra Revista mientras el mundo se desgarrar, a la vez eufórico y rabioso. Una guerra como cosa vieja que persiste, un mundial de fútbol que captura la escena callejera y despierta debates casi ridículos sobre opciones cosmogónicas supuestamente erradas, un escenario socio-político local sumamente volátil, las mismas indignidades, y también emociones profundas ante gestos de solidaridad, unos atisbos de sororidades trans-género. Tenemos la piel sensible, como esa que crece después de una llaga; no hubo vuelta a la normalidad. Esto se parece mucho a lo que había en 2019, pero no somos los mismos.

Y es en medio de esta contemporaneidad inestable, desencajada, incómoda, que salimos una vez más a narrar, a buscar la conversación, a hacernos compañía. Porque hay palabra por poner y entusiasmos por avalar.

Este Número, como el anterior, se despliega en dos partes para hacer lugar a los textos de libre recepción, por un lado, y a un conjunto de valiosas contribuciones desde el campo de la Sociología de la Educación, por otro. Es así que el Número 28.2 comparte un **Dossier** monográfico, coordinado por **Jonathan Aguirre** y **Verónica Walker**, que reúne perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas a propósito de las líneas y procesos de investigación gestados en universidades públicas argentinas. La cartografía resultante de este esfuerzo colectivo plasma la actual convivencia de enfoques, objetos y prácticas que hacen de este campo un territorio tan complejo como apasionante.

El **Número 28.2**, por su parte, abre un abanico de temáticas pero revela una cierta comunión, una sincronía en aquello que circula e inquieta, pero también lo que nace y germina. Comienza con las voces de Tiago Ribeiro y **Paula Valeria Gaggini**, quienes nos convidan su conversación sobre modos sutiles y a la vez contundentes de hacer-ser investigación. **Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”** es un texto acogedor, en el cual la hospitalidad se relata y se performa. Entramos así, de la mano de estos colegas, a la invitación al cuidado que nuestras pieles—sociales, singulares—van reclamando en los escenarios convulsos que habitamos. Igualmente esperanzador es el gesto de la **Dra. Carol Bacchi**, quien proporcionara a un grupo de investigación local la posibilidad traducir varias entradas de un sitio web. **La generización como dilema para investigadores de políticas: entradas del blog de Carol Bacchi 2018-2019** es el nombre de la contribución que **Luciana Salandro** y **Melina Monti** realizan para la discusión de la obra de la Dra. Bacchi en idioma español. A través de ellas accedemos al enfoque sobre análisis de políticas llamado ¿Cómo está representado el problema?, enfoque *WPR*, que se detiene en las políticas productoras de género y otros ordenadores de la subjetividad inspirada por giros epistemológicos y ontológicos feministas de

inmenso auge en la actualidad.

La tanda de artículos que sigue comienza con un texto de inmenso valor para abordar las condiciones educativas contemporáneas en la región desde marcos categoriales aún no popularizados pero fuertemente prometedores en virtud de su capital político pedagógico. En **Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires**, **Eliana Mercedes Bussi** y **Silvia Mariela Grinberg** presentan resultados de una investigación etnográfica que habilita lecturas capaces de asir esas regiones comunes de la desigualdad—urbana y escolar—a partir de combinar aportes paradigmáticos con nuevas matrices onto-epistémicas.

También de cara a aquello que es acuciante, performando en el devenir del Número los contrastes a los cuales aludíamos al inicio, **¿Una escuela acorralada por la inseguridad? Percepciones sobre seguridad, violencias y delitos en entornos educativos de la ciudad de Mar del Plata** es una importante contribución de **Adriano Furlán**, **Federico Lorenc Valcarce**, **Braian Marchetti** y **Nahuel Montes**, la cual ofrece claves de un estudio realizado en instituciones educativas provinciales de General Pueyrredón durante los meses de mayo y junio de 2022 en pos de colaborar con autoridades y decisores en el diseño, planificación y ejecución de políticas públicas y otras formas de intervención en estos contextos. También con la mirada puesta en lo que ocurre en aquellos territorios escolares vulnerabilizados, **Daniel Pedro Míguez** realiza un análisis estadístico de los datos surgidos de las pruebas PISA 2018 en Argentina. En **¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social? Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros** el autor se detiene en las diferencias que se evidencian entre estudiantes del mismo estrato—cuestión raramente abordada y prometedora en términos de claves para el éxito escolar.

Más adelante, tres de los artículos se detienen en prácticas y procesos de subjetivación intermitentemente abordados por las investigaciones en el nivel superior universitario. Por un lado, **Marlene González Marin** y **Geraldina Goñi** publican el texto **Una investigación autoetnográfica y narrativa sobre las experiencias de estudiantes Adscriptos a docencia en el Profesorado de Inglés**, socializando los contenidos producidos en ocho grupos focales en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. **Oscar René Coria**, por su parte, se concentra en profesión académica y comparte el análisis de la tabla de ponderación para la carrera docente en su universidad. En el artículo **Reglamentación interna de la Carrera Docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Argentina): valoraciones de las funciones del docente**, el autor se concentra en los criterios para la construcción de dicha tabla y lo que estos dicen respecto de aquello que se considera importante, sugiriendo además algunas modificaciones. En el contexto específico de la formación

docente en la Universidad, **Maria Inés Blanc, Silvina Pereyra y Marlene González Marín** presentan **Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Un camino hacia la transformación.** En esta contribución, las colegas recuperan el valor de la indagación autobiográfica para explorar la construcción del devenir docente en el espacio de las prácticas pre-profesionales en dos Profesorados de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

También en este Número algunos artículos abordan perspectivas históricas en relación con lo educativo. **De la narración histórica a la ficcionalización de la Historia. Desafíos en la recomposición de la memoria,** de **Maria Concepción Galluzzi y Sonia Alejandra Bazán** socializa parte de una investigación en la línea del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. El texto se acerca a la lectura y la escritura ficcional en la clase de Historia, a partir de la revisión de los marcos teóricos y los documentos curriculares jurisdiccionales que contextualizan las prácticas docentes estudiadas. A continuación compartimos dos textos que recuperan y a la vez alteran las obras originales en su análisis contemporáneo. Por un lado, **La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate con la izquierda peronista** es un texto de **Sebastián Gómez** que problematiza esta traducción como una estrategia de disputa político social en la Argentina. Con mayor énfasis en el legado pedagógico propiamente dicho, **Yuseli Pestana Llerena y Orialis Cárdenas Freyre** comparten una investigación doctoral en **La obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón: Un sistema concatenado de hechos y procesos.**

La sección de artículos se acerca a su cierre con el texto **Uso de la realidad aumentada para el desarrollo de habilidades matemáticas tempranas,** de las colegas **Yury Milena Forero Laverde, Erika Teresa Duque Bedoya y Sara García Sanz.** Esta contribución da cuenta de una investigación con un enfoque de tipo mixto y un diseño cuasiexperimental para abordar el desarrollo de la competencia numérica temprana en estudiantes de entre 5 y 6 años en el contexto de la pandemia, la cual ha comprobado que un ambiente de aprendizaje mediado por realidad aumentada favorece el aprendizaje del concepto de número en la educación preescolar.

Como es a esta altura evidente, este Número conjuga aportes de enorme riqueza y extrema actualidad. El corolario de la tanda de artículos ensalza esta excepcionalidad, al compartir una contribución maravillosa en su profundidad argumental pero también en un irrenunciable compromiso con la belleza. De la mano de **Isabel Molinas,** somos convidados a inmiscuirnos en una experiencia de pedagogía doctoral que se sirve de imágenes para expandir las experiencias “en diferentes espacios, tiempos, lenguajes, materialidades y sentidos”. En **Tarjetas postales que intensifican la comprensión: Reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo,** Isabel nos pasea entre perspectivas clásicas del arte y la experiencia, la renovación

de la estética desde Jean-Marie Schaeffer y el giro epistemológico de Duchamp y la fuerza de la creatividad desde Joseph Beuys. Nos participa de este modo de una experiencia estético-pedagógica que enreda exquisitamente conocimiento académico y profesional, arte y ciencia, los mundos natural y social y sus tecnologías.

Para cerrar el Número 28.2, **Julia Fruttero** reseña *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*, de Melina Fuman (2021, Siglo Veintiuno), mientras que **Diamela Frapolli** nos convida una aproximación al texto de Barcia y Barcia, *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: Teoría y práctica* (2021, UCALP). También compartimos en este cierre la tesis de **Elisa Martina de los Ángeles Sulca**, denominada *Experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural: discusiones teóricas y metodológicas en torno a la igualdad en el campo pedagógico*, del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, dirigida por la Dra. Karina Kaplan. Finalmente, **Silvina Aulita** nos acerca a las *IV Jornadas de Intercambio Territorial: Deseducaciones a 530 años de la Conquista* desarrolladas entre tres universidades nacionales en septiembre y octubre de este año.

Se trata, sin dudas, de un número para la profundización de los debates y, a la vez, la andanza por territorios alterados y desafiantes en buena compañía.

Maria Marta Yedaide

Mar del Plata, 12 de diciembre de 2022

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro¹ acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”

An Affective Conversation with Tiago Ribeiro; Touching the Bodies of Narratives between “Listening, Conversation and Constellation”

Paula Valeria Gaggini²

Resumen

El presente texto se desprende de una cálida conversación acerca de las investigaciones vidas en educación y la importancia de la escucha, conversación y constelación. Tiago nos llevará a tocar su narrativa con nuestros cuerpos como convite para reflexionar acerca de nuestros discursos, lenguaje y comportamientos cotidianos y de qué manera éstos pueden afectar otras vidas. La invitación se presenta entonces para pensar la investigación y la educación como modo de vincularnos con los/as demás desde el acogimiento, la responsabilidad y la hospitalidad.

Palabras clave: Investigaciones vidas; Educación; Vínculos afectivos; Hospitalidad

Abstract

This text emerges from a warm conversation about research lives in education and the importance of listening, conversation and constellation. Tiago will lead us to touch his narrative with our bodies as an invitation to reflect on our discourses, language, and daily behaviors and how they can affect other lives. The invitation is then presented to think about research and education as a way of linking ourselves with others from the point of view of acceptance, responsibility, and hospitality.

Keywords: Research lives; Education; Affective bonds; Hospitality.

Fecha de Recepción: 22/11/2022
Primera Evaluación: 23/11/2022
Segunda Evaluación: 24/11/2022
Fecha de Aceptación: 25/11/2022

R1: Antes que nada, primero quisiera agradecerte muchísimo esta conversación, siempre es para mí un placer escucharte y me emociona. Entonces pedirte en principio, si tenés ganas de presentarte y contarnos ¿cómo se vincula tu vida con la educación?

R2: Soy Tiago Ribeiro de Brasil, trabajo en el Instituto Nacional de sordos, acá en Río de Janeiro y mi vinculación con la Educación viene de hace mucho, porque la verdad de niño cuando estudiaba, no sé si sabes, pero mi mamá era analfabeta y cuando comencé a leer, escribir y aprendí cosas en la escuela empecé a darle clases a mi mamá, le enseñé a leer y escribir, eso para mí ha sido una satisfacción muy grande. Por ahí pienso que hay una memoria afectiva en eso de dar clases desde la alfabetización. Después - acá la escuela se llama enseñanza media; en Argentina sería la escuela secundaria -, tuve dos profesores, una de portugués y otro de historia que me cambiaron la vida, la ruta, todo. Nos quedamos muy amigos y ellos han sido referentes para mí, desde que los conocí y tuve clases con ellos y desde allí comenzaron mis ganas de ser maestro para poder tejer una relación tan rica, afectiva, buena con los estudiantes también.

Acá en Brasil la formación de los maestros se da en la facultad también; no en los institutos. Entonces hice pedagogía en Río, después hice mi maestría y durante la maestría en educación empecé a dar clases como alfabetizador de niños oyentes y trabajaba con poesía. Hacíamos y leíamos poesía, esto a los niños les gustaba mucho y me llamaban el “maestro poeta”, porque teníamos como resultado del año uno o dos libros de poesía del grupo de niños, eso era muy lindo, me encantaba. Pero mi cargo no era efectivo, entonces después me presenté a un concurso en el Instituto Nacional de Sordos, aprobé y desde el 2014 doy clases en lengua de señas brasileña (Libras) para sordos adultos y jóvenes que llegan a la escuela ciego sin lengua. Ni lengua de señas, ni lengua portuguesa, llegan ahí, muchos sin saber su edad, donde viven, si son mujeres, hombres, porque no tienen idea de esos conceptos. Ahí en el Instituto de Sordos hice de la educación un activismo, puedo decir que hoy soy un profesor activista de la lengua de señas, de la educación bilingüe de sordos; pero más allá de eso, de una educación de la libertad, de una educación como forma de estar en conversación y en las diferencias. Me encontré con otro mundo con la lengua de señas, porque antes pensaba que la educación de sordos era especial o inclusiva, después, estando ahí con los sordos, descubrí que no es especial ni inclusiva, sino una educación intercultural y lingüística: es otra cultura, otra lengua, otro mundo. Entonces, desde que empecé ahí, puedo decir que soy un maestro, un profesor activista militante de la lengua de señas, de la educación de sordos y, más allá, de la educación como una experiencia de libertad, de pensar, conversar y hacer cosas juntas.

R1: Lo que contabas recién, me quedé impactada que llegaban ahí a la escuela sin saber siquiera su nombre, género, su edad...

R2: Sí, es muy impactante, es una realidad... Porque viven una privación lingüística muy grande. Más de noventa por ciento de la población brasilera en la comunidad no hablan lengua de señas y cuando tiene su hijo sordo no saben qué hacer. Hay una visión muy clínica de la sordera, muchos doctores dicen que no se puede tener contacto con la lengua de señas porque representa un problema para el desarrollo de la lengua, del pensamiento, del sujeto. Pero lo que pasa en la familia es: no desarrollan una lengua, no tienen una lengua común, no construyen conceptos y muchos sordos llegan a la escuela con treinta o cuarenta años sin saber su nombre, quiénes son, donde viven. Por eso justamente me hice militante de la educación de sordos, porque vi que es una cuestión de vida, mucho más que de enseñanza y pedagogía ¡es vida!

R1: Justamente y hablando este concepto de educación-vida, en lo personal el año anterior y este año, participé de las Jornadas de los dos Seminarios de “investigaciones- vidas” que convocaron junto a vos Rossana Godoy Lenz y Francisco Ramallo y me ha resultado súper interesante y pensando en mi propia Tesis. Por eso me gustaría que nos cuentes ¿De qué se trata? ¿Cómo te acercaste en lo personal a las investigaciones- vidas?

R2: Acá en Brasil desde los noventa, hay un movimiento que surge desde y con las escuelas. Dos profesoras que eran de enseñanza inicial básica se jubilan ahí y van a la universidad para ser profesoras, estoy hablando de nuestra constitución de 1988 y a fines de 1980 terminan la dictadura de Brasil, entonces hay toda una apertura para esas ideas, nuevas miradas, más democráticas. Es justamente ahí cuando estas dos maestras profesoras van a la universidad y empiezan un movimiento que hoy es muy difundido en Brasil y es el que llamamos estudios con los cotidianos, que es una investigación con y no sobre los cotidianos. Las investigaciones en educación en general hablaban de las faltas, los problemas, sobre lo que no iba bien, lo que no tenían y siempre sobre los maestros, sobre las escuelas, los estudiantes. ¿Entonces qué es lo que proponen ellas? un giro de hablar “con”, de conversar, de escuchar, prestar atención, de aprender de esos y con esos espacios. Me formé en investigador y profesor en esta perspectiva con Carmen Sánchez, quién fue mi maestra en la pedagogía, después en la maestría y en el doctorado. Me forme leyendo Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Walter Kohan y sobre todo la filosofía de las diferencias, las pedagogías de las diferencias, la descolonialidad. Justo en el doctorado, hice un año de mis estudios en Argentina con Carlos Skliar en 2017 y fui por primera vez a Mar del Plata a una clínica de ideas organizada por Luis Porta y Francisco Ramallo y fue un encuentro que llamo “encuentro experiencia”. Me encantó lo que hablaban,

hacían y pensaban y así nos fuimos acercando.

Luego Francisco Ramallo vino a Brasil y también en unas vacaciones conocí a Rossana Godoy. Con ellos empezamos a intercambiar ideas, hablar de nuestras investigaciones y nuestras prácticas, nos fuimos dando cuenta que trabajábamos cada uno con sus cuestiones y sus metodologías, pero los principios y las apuestas nos acercaban mucho. En mi caso desde los estudios con los cotidianos y las pedagogías de las diferencias, Rossana con su semillero y trabajo de la escucha, Francisco con lo posthumano y lo queer. Nos fuimos dando cuenta que, más allá de cuestiones metodológicas, compartíamos la comprensión que la investigación es una forma de ponerse en la relación, una forma vital, una forma de ponerse en relación con el otro. Va más allá de querer responder, categorizar, revelar una verdad sobre la experiencia educativa; es antes una manera de escuchar a uno mismo y también a los demás. Ahí empezamos a tejer ideas y la primera idea fue la de las demarcaciones. Nos dimos cuenta de que éstas son un gesto, un giro, una acción que tiene que ver con un movimiento más amplio de la propia vida, porque en la vida estamos todo el tiempo con las marcas y demarcaciones que vamos haciendo y componiendo una relación con los otros. Siendo la educación una experiencia viva, es pura relación, pura alteridad, puro encuentro... nos fuimos dando cuenta que estar ahí investigando, estar ahí entre/ con / en la relación con y en las diferencias, es algo que se da entre nosotres y que se da cuando nos encontramos. La diferencia no está en el cuerpo, sino que en nuestra relación, ahí es donde nos damos cuenta y empezamos a pensar la idea de las investigaciones-vidas más allá de las demarcaciones. Entonces, que son las investigaciones-vidas, ¿desde mi punto de vista?

La investigación-vida tiene esa marca de singularidad porque es en la persona, en el cuerpo y como te toca, como tiene sentido en tu vida, en tu historia, en tu trayectoria, en tu biografía. Entonces, cual es nuestra comprensión en el mundo educativo, cuando uno entra sea el aula, sea la universidad, sea un proceso formativo, uno está entrando en un entramado de historias, de biografías de vidas que están ahí en interrelación. No se trata de sacar de ahí una verdad o un enunciado que pueda ilustrar, sino que entramos en un entramado para tejer y formar parte de él. Como en la vida, en una relación de amistad, de amor, profesional. Entonces investigaciones-vidas es como una manera de estar en contacto, en relación, conversación, escucha, viviendo en el espacio, porque el contexto se vive, el contexto se evidencia, es presencia, es habitar con el otro y poder pensar desde las resonancias que atraviesan nuestros cuerpos y que también tienen que ver con una actitud decolonial que es la actitud de no hablar por/ para el otro, sino con el otro. Por eso la narrativa, porque nuestras vidas son narraciones y nuestras investigaciones son narraciones de historias vividas con nosotres. Por eso también es que no hay una receta acerca de los instrumentos metodológicos, lo más importante es el gesto de pedir licencia de poder entrar al aula, en el entramado y generar intimidad, darse tiempo. Porque darse tiempo tiene

que ver con generar intimidad conocer el contexto y conocer a los otros. Trata más de hablar, intentar tejer una narración polifónica, donde se encuentren las voces (y cuando hablo de las voces, no hablo solo de la voz como experiencia del habla, sino como la presencia del cuerpo) con las formas de estar, los silencios. Incluso los traumas que cada uno trae se comparte, las dificultades de la vida, las fragilidades, las debilidades, no para contarlas como faltas o problemas, sino para contar que son marcas que están ahí y nos constituyen, pero que no nos cristalizan en un lugar específico, porque no somos: “Estamos Siendo”.

Afirmar las investigaciones-vidas es reconocer que mientras se investiga, se vive y se transforma. Es no aceptar que la vida o la historia está hecha y punto, pues nuestras historias no nos definen. Las investigaciones-vidas entonces no vienen a revelar nada ni dar certezas, sino que son una invitación a pluralizar nuestras miradas y preguntas. Por ejemplo, hay un texto que hicimos junto con Carlos Skliar que trae algunas memorias propias cuando estudiaba en la educación primaria. Un día una maestra estaba en el pizarrón escribiendo preguntas y respuestas sobre la esclavitud y nosotros teníamos ocho años, conversábamos todos y cuando terminó de escribir, la maestra pedía silencio, recién en la tercera vez que pidió a los gritos que nos calláramos, una niña negra, que se llamaba G, estaba tan concentrada en la conversación que continuaba hablando más allá del pedido de silencio. Allí la maestra le dijo su nombre a los gritos y le dijo: “Esto que estoy escribiendo es para ti y no para mí, mirá el color de tu piel y la mía. Vos sos la negra, no yo. Piensa que lo que estoy escribiendo aquí está hablando de la historia ¿de quién?”

Es una situación de racismo y existen investigaciones que, en una situación como ésta, por ejemplo, buscan analizar y centrarse en el discurso de la maestra, sobre su formación, su preparación, etc. como si fuesen tribunales de la sana inquisición en contra de la maestra. Desde el punto de vista y del lugar de las investigaciones-vidas, no trata de negar que eso es un claro ejemplo vivo de racismo ni negar la realidad, sino que busca invitar a dar un giro para desnaturalizar la mirada, a complejizar e intentar comprender porque en esa sociedad pervive el discurso de esta maestra, porque sigue inmerso en la institución y en la formación que recibimos todos nosotros, que todavía forma parte de nuestro imaginario y nuestros pensamientos. Se trata de sacar el foco en la persona, como en este caso de la maestra e intentar percibir que los entramados que vivimos o entretejemos contagian nuestros discursos, nuestro lenguaje y comportamiento. En vez de crucificar a la maestra se trataría de ver en la experiencia cuál es la educación y el mundo que queremos. Pensar en cómo es posible tejer otras formas, es una invitación a vivir otros mundos posibles o imposibles, ¿no?

R1: Pasa por entender que uno/a habla desde lo que sabe, desde lo que aprendió, desde nuestras propias ignorancias (y lo digo en un sentido de reconocer que es lo que no conocemos para poder mejorar). En lo personal, los seminarios de investigaciones-vidas que participé representaron un espacio para repensar y replantearme muchas cosas. Entender que siempre hablamos desde lo que conocemos, pero también desde lo que ignoramos, darme ese espacio para conectar con los/as demás y escuchar lo que traen para decirnos. Creo que en cada encuentro con otros/as siempre salimos diferentes a como cuando entramos y en lo personal considero que eso es maravilloso. Por eso me gustaría preguntarte acerca de lo que proponen para pensar las investigaciones-vidas acerca de “escuchar, conversar y constelar”.

R2: Primero parte de pensar que somos puntitos que constelamos y desde ahí pensar esa constelación. Partiendo de la escucha, es el principio pedagógico, investigativo, educativo de los pueblos indígenas y también de los pueblos originales: la escucha es la raíz de nuestros pueblos ancestrales. Toda esa idea occidental de la verdad positivista moderna nos sacó la posibilidad de la escucha, porque estamos tan preocupados en hablar lo que pensamos, de las ideas previas, los prejuicios que muchas veces pasamos directamente sobre la escucha y no escuchamos. La escucha como una forma de posibilidad de intimidad con el mundo del otro, esta es una idea que aprendí con Carlos Skliar y es que darse tiempo es todo lo contrario de juzgar. Por ejemplo: te conozco y si no me doy tiempo para escucharte, para acercarme, saber de vos, de tu historia, trayectoria, tu lugar en el mundo, muy fácilmente me quedo en el lugar de hacer juicio, no abro la posibilidad de que, con tu voz, tu historia, se narre. Voy narrando algo recortado, nunca va a ser completo porque, sí, soy investigador y tengo el compromiso de escribir y ponerme a mí, pero es distinto cuando genero intimidad y me doy tiempo de conocer para movilizar mis propios prejuicios, mis propios no saberes, mis propias ignorancias.

Escuchar posibilita poner en duda o en cuestión, nuestras propias ignorancias y desde ahí conversar. Claro que no son cosas distintas, mientras se está escuchando se conversa. Ponemos así, escuchar y conversar porque no hay una palabra que hable de los dos juntos, pero están juntos. ¿Qué es conversar? Conversar, para mí, es poner en movimiento el pensamiento con el otro. Distinto al diálogo platónico para llegar a un lugar o el monólogo donde hay un tema previo, la conversación no tiene el deseo de llegar a ninguna parte, sino que es movimiento. Lo que está en cuenta justamente es el movimiento desde la escucha y el encuentro con el otro y poder dudar de mis propias certezas. Para mí, es eso la conversación. Es habilitar una comunidad de atención compartida.

El constelar es justamente ese movimiento que se da a partir de la escucha y la conversación y posibilita componer otros mundos de sentidos. Poder pluralizar

nuestras miradas y transformar nuestras ignorancias. Porque no es que, con la escucha, con la conversación o la constelación, vamos a salir del reino de la ignorancia, ¡no! Porque forma parte del reino del saber la ignorancia, pero vamos transformando nuestras ignorancias. En la escucha, la conversación y la constelación podemos poner en cuestión nuestros racismos y prejuicios, por eso hablo de transformar los prejuicios y la mirada. Te voy a dar un ejemplo muy puntual: mi entrada en el Instituto de Sordos. Llegué ahí como maestro oyente, con alguna experiencia en educación, con la maestría y empezando mi doctorado. Entro a ese instituto pensando que la sordera era una cuestión de inclusión o de educación especial, llego a una clase con un grupo de estudiantes que no hablan ni siquiera lenguaje de señas ni portugués. Entonces, allí, no puedo dar clases ni en lenguaje de señas ni en portugués, tengo que habilitar con los estudiantes e inventar otras formas de conversación, lo hacemos con el cuerpo, con la mirada, a través del teatro, de dibujo o juegos. Hay casos en los que no tiene un lenguaje previo, yo les pregunto el nombre con lenguaje de señas (hace la seña) y ellos repiten porque no saben que significa; solo eso es un movimiento de manos. ¿Cómo conversar así entonces? Se conversa con la mirada, con el deseo de estar. Porque ellos, a pesar de no tener una lengua oficial estructurada, seguían yendo a la escuela, estando ahí, queriendo e intentando comprender. Fuimos aprendiendo una manera de conversación y pude constelar con ellos. ¿Qué quiero decir constelar con ellos? Tejer en comunidad, común unidad, poder formar una aldea colaborativa, donde yo ahí pude darme cuenta que no sabía nada sobre la sordera en tanto experiencia vital, lingüística. Por eso hablo de constelar y transformar nuestras ignorancias. Porque sigo siendo ignorante sobre la cultura sorda. Por eso las investigaciones-vidas son un movimiento constante, porque no tiene fin, porque donde se vive, se investiga todo el tiempo.

R1: Me quedé pensando en esto que decías anteriormente y también te he leído algunos artículos tuyos, me encantaría conversemos acerca de ¿Cómo podemos tocar los cuerpos a través de nuestras propias narrativas?

R2: Que lindo esto que traes a la conversación. Tengo la comprensión que el cuerpo no es solamente lo que está limitado por la piel, pero lo que sentimos, nuestra voz, nuestras palabras, nuestras miradas, nuestras lágrimas, saliva; todo eso es cuerpo. Para mí, tocar el cuerpo con la narrativa es todo ese poder que tiene la narrativa de poner la “piel de gallina”, de poner el propio pensamiento en cuestión, que a veces abre posibilidades que uno no puede seguir siendo exactamente como era hace pocos segundos. Te voy a dar un ejemplo de cómo una persona tocó mi cuerpo con una pregunta de una forma radical.

En un seminario en Brasilia por trabajo, porque mi instituto también tiene el rol de ofrecer formación a otras instituciones y redes de educación públicas de Brasil, fuimos

con otros compañeros a dar formación en educación de sordos. Fui a dar talleres sobre alfabetización para estudiantes sordos, preparé mi trabajo, la presentación, pensando que era para sordos, y el sordo es muy visual. Pero nadie me había dicho que en mi taller iba a haber un sordociego. Cuando llegué con mi presentación, mi PowerPoint, había un sordociego. Para mí, ha sido primero una desesperación, porque he tenido que desarmar todo lo que había preparado. No sé si habrás visto alguna vez un sordociego, pero a mí me encanta y me impacta. Por ejemplo, en una obra teatral o una presentación hay dos intérpretes, uno de ellos hace señas en las manos de la persona sordociega. Y, por ejemplo, si estás en el palco, la gente que tiene visión ve lo que sucede cuando sales de un lado al otro, pero el ciego no. Entonces, en ese caso, allí hay otro intérprete que se encuentra haciendo las señas en las espaldas de quienes no ven y así ellos sienten. Es impresionante y tuve que cambiar toda mi propuesta, proponer experiencias sensoriales con el cuerpo. Después lo que más me impresionó fue que, al terminar la presentación, este niño sordociego se acercó y me preguntó: ¿Yo te podría ver? Para mí, esa pregunta me tocó el cuerpo. El cuerpo cambia, como si se activase algo, primero es como un shock. Me pregunté: ¿cómo que me quiere ver? Me quedé un segundo pensando en su pregunta. Porque, claramente, para quienes vemos es algo natural ver, no pedimos para ver sino que simplemente vemos. Cuando le contesté que claro que sí, él pasó sus manos y mientras lo hacía por mi cara, era como si cada dedo de él tuviese un par de ojos. Ya no sé si era que me tocaba con sus dedos, sino que lo hacía la experiencia de su pregunta sobre mi cuerpo. Es la suspensión de nuestras creencias y nuestros saberes. Otra vez la pluralización de nuestros sentidos: ¿por qué pensamos que la visión está solamente en los ojos?

R1: Te escuchaba y me quedaba pensando cómo se conectaron, a pesar de esa pregunta que te dejó en shock, que después suceda todo lo que contabas es una experiencia muy fuerte. Entiendo, sobre todo para vos, ¡cuánto aprendizaje! Y escuchándote pienso que es importante cuando uno/a actúa desde la disponibilidad de decir que sí, aún en el desconocimiento y la incertidumbre.

R2: Claro, una disponibilidad de apertura es casi como la hospitalidad, una apertura hacia el otro que llega, porque si uno está cerrado, no pasa nada. Aquí volvemos a lo que hablábamos de la escucha y del cuerpo. Que esta escucha tiene que ver con la disponibilidad y la hospitalidad. Si uno se cierra en sus certezas, pensamientos, objetivos, la escucha se queda en segundo plano. Hay tres ideas de Lacan que me gustan mucho, él habla sobre tres tiempos de la existencia: el del acontecimiento, de la escucha - que es permitir que el acontecimiento resuene en el tiempo - y finalmente el tiempo de la acción. Nosotros, en esta cultura de la aceleración, vamos directamente del acontecimiento a la conclusión o la acción, pasamos por encima

de la escucha. Para mí, justamente la escucha es la que posibilita la hospitalidad y abre posibilidad de constelar con el otro. Está todo entramado, no hay disponibilidad o hospitalidad sin pensar en la escucha o la apertura.

R1: A partir de todo lo que venimos conversando me gustaría preguntarte y entrelazando esto también, por supuesto, con la disponibilidad y la hospitalidad... quisiera que me cuentes desde tu posicionamiento y lugar geográfico allá en Brasil ¿Cómo pensás que deberían gestarse los vínculos afectivos en la universidad?

T: Aquí en Brasil todavía es muy prototípica y, aunque hablemos mucho de una educación como práctica de libertad, este discurso no gana cuerpo en el cotidiano de la universidad. Tal vez porque se tiene en cuenta la idea que el profesor universitario es el que tiene el conocimiento, el saber, el catedrático. Por ejemplo, para muchos profesores aquí, en una clase, para contestar acerca de un autor, primero deber hacer un trayecto de tener tu título universitario, un doctorado, etc. y recién allí podés hacerlo. Claro que estoy generalizando. Claro que también hay otras experiencias como te conté como los estudios de los cotidianos, hay grupos y personas que trabajan sobre arte y educación, como Adrienne Ogêda, que también compartió en los seminarios en Argentina hace poco, lo hacen sobre la experiencia de trabajar y habitar con el cuerpo. Podría decirte que lo que percibo que muchas veces los profesores y los estudiantes llevan en la carrera un cuerpo, pero no lo habitan; es un cuerpo desvitalizado, no encarnado y las relaciones son muy científicistas, racionalistas, preocupadas en movilizar el conocimiento como si éste fuese posible sin pasar por el cuerpo. Para mí el conocimiento tiene que ver con pasar por el cuerpo y encarnarlo. En lo personal, tuve la suerte o privilegio de tener algunos maestros/as que vivían la conversación como forma de relación, la clase como forma de tramar encuentros de voces y experiencias. Ahí pienso que hay algo importante, si me dispongo en tanto profesor en la universidad a vivir mis clases como encuentros, como conversaciones, estoy partiendo de la comprensión que el sujeto que ahí está, es decir, el estudiante es alguien que tiene cosas para decir, cosas importantes y saberes para poner nuestras historias y saberes en movimiento. Con Carlos Skliar aprendí que la educación, la escuela, la universidad es un espacio de todos y cualquiera. No importa quién sea ni de dónde vienes, sino que acá estás y, si acá estás, formas parte de la universidad, en un espacio de común unidad para que la universidad no sea un espacio de unidad, sino una pluriversidad. ¿No sé si conoces a Derrida?

R1: Sí claro. Hay algunos conceptos que tomo de él y de Emmanuel Levinas para pensar en la hospitalidad y los gestos que considero deberíamos poder realizar en la universidad en el cotidiano

R2: Para mí lo que tenemos que darnos cuenta es que todo lo que ocurre en la universidad, no tiene solamente que ver con el conocimiento y hablando esto de los gestos de hospitalidad tiene que ver: ¿Cómo estás? ¿Cómo la pasaste? Yo lo que estoy haciendo es abrir mi espacio para que estés vos ahí con tu cuerpo, con vida para ver lo que te pasa, para que conversemos. Te hablaba de Derrida porque él tiene un libro de la Universidad del S. XXI. Para él, la universidad tenía que ser la pluriversidad, donde se encuentren distintos pensamientos e historias, lo que me parece interesante de este autor es que trabaja la hospitalidad sin condición. Porque es muy fácil hablar de ser hospitalario con quiénes tenemos más afinidad. El desafío en la universidad es vivir la hospitalidad con quién sea. Entonces tiene que ver en habilitar a la alteridad otras comunidades, donde las diferencias no se niegan, sino que se ponen en la conversación y entender que ya no se puede seguir pensando que la universidad es el espacio de las elites, de la gente con plata, que no necesita trabajar, que tiene todo el día para estudiar, que tienen los padres que le pagan las cuentas, la comida, el transporte.

Aquí en Brasil, por mucho tiempo ha sido así, recién cuando llega Lula Da Silva a la presidencia hubo una política pública para la entrada de las clases populares a la universidad, eso ha sido un shock. Porque los maestros estaban acostumbrados al estudiante que solamente estudia. Eso también tiene que ver con la hospitalidad, no es solamente el negro, la mujer que tiene hijos, sino también saber que cuando llegan otras personas a la comunidad, esta necesita transformarse porque, si no es así, no hay hospitalidad, no hay acogimiento. De esto se trata incluso al pensar los vínculos en la universidad, ahí nuevamente, pensar en la escucha, la conversación, saber quién es ese que está delante de mí y que historias trae. Por ejemplo, cuando estudiaba en la universidad, tenía nueve asignaturas en un cuatrimestre en un semestre, era una locura. Allí tenía una profesora que nos hacía leer libros enteros, muchos artículos y hacer resúmenes de una semana a la otra. Era en una institución que se estudiaba de noche, donde muchos trabajábamos durante el día, solo teníamos el fin de semana o en el mismo transporte podríamos hacer las lecturas. Entonces teníamos nueve asignaturas y cada profesor pedía libros para leer enteros, por supuesto no llegábamos con todo y no alcanza.

Entonces pienso que la hospitalidad y la forma de vincularse tiene que ver también cómo se transforma la propia experiencia de vivir y tejer la universidad. Cuando el público se transforma, las formas y las conversaciones también necesitan transformarse, simplemente porque hay que abrir espacio para todas y cualquiera de las personas. Si no es así ya estoy echando gente de la universidad, la mamá que tiene su hijo. Por ejemplo, aquí en Brasil estamos en la lucha que las madres no tienen donde dejar a sus hijos, ¿dónde está el espacio para recibir a sus hijos de estudiantes?

Esto da para pensar las formas y ahí viene la burocracia institucional. Está todo entramado, porque pensar los vínculos en la universidad también tiene que ver pensar las burocracias de la Universidad. Con esto no quiero decir, con lo que se escucha muchas veces, que se trata de rebajar la calidad de la enseñanza, no se trata de eso. Se trata de percibir que el conocimiento y la formación no se encuentran simple y solamente en el texto escrito. Nosotros aquí vivimos un grafocentrismo, es muy grafocentrista la universidad, siempre el texto escrito, pero hay otras formas, hay películas, música, poesía, cuerpo, danza una infinidad de formas de conocer, saber y conocernos. Los vínculos en la universidad también tienen esta invitación para nosotros. No tiene que ver tan solo en pensar como nosotros nos vinculamos o comunicamos, sino pensar desde la propia estructura de la universidad que a veces cierra posibilidades de vinculaciones más humanas, más vivas.

R1: Además no todo pasa por cumplir también en qué lugar queda el disfrute del recorrido por la universidad y también que nuestros profesores nos tengan en cuenta en nuestras historias, sentirnos escuchados también en lo todo el esfuerzo que muchos/as de nosotros/as hacemos por estar y ser parte de la universidad, sentir que confían en nosotros/as y nos toman de la mano para seguir dentro de ella. Pienso que se puede pensar en que podemos sostener y hacernos responsables como comunidad de los/as demás. Frenar y no pasar por alto la escucha e ir directo a la acción.

R2: Mientras te escuchaba me vino una imagen muy fuerte en mi cabeza, cuando terminé el sexto año, recuerdo una maestra negra de matemática que era súper buena en cuánto a sus conocimientos sobre esa área. Recuerdo en esa clase había un estudiante que sufría de bulín de algunos de sus compañeros por su nombre, se llamaba LK, tenía un conocimiento en matemática impresionante, antes de terminar la maestra la cuenta en el pizarrón, él ya tenía el resultado. Nunca me olvido, era un lunes, siete y media de la mañana, primero pasábamos por la cocina, tomábamos una taza de leche e íbamos a la clase. El viernes anterior, la maestra había pedido un trabajo para ese día lunes, mientras pedía los trabajos.

Ese estudiante aplicado en matemáticas dijo que no lo había realizado. Ella asombrada que justamente él no había hecho la tarea, no podía creerlo. Él contestaba que no lo había hecho, pero no daba explicaciones, ella se puso más firme para que le conteste muy enojada. El alumno se puso cada vez peor y avergonzado le responde a la maestra que no había hecho la tarea porque se habían quemado sus cuadernos e incendiado su cuarto. La maestra se enojó diciendo que inventaba la historia del incendio para justificarse y siguió enojada ante esa situación. Entonces el niño llorando, sacó de la mochila el cuaderno y una sola parte del libro de matemática porque estaba quemado, era verdad. Vivíamos en la villa, cuando enseñó el libro y

Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”

el cuaderno quemado, la maestra lloró tanto y se quedó tan mal, que después hizo una colecta para él. Traigo esto porque tiene que ver con nuestra conversación con respecto al valor que damos a la voz del otro. Que ya partimos de nuestros presupuestos que está inventando, es muy importante valorizar la voz del otro y si no sabemos o estamos en duda, ¿por qué no preguntar? Intentar saber más, saltamos nuevamente del no escuchar a la acción inmediatamente.

R1: Es impresionante y mucho para seguir pensando. Me quedaría horas escuchándote, me emociona mucho escucharte, me encanta siempre leerte y cuando te leo te escucho también por supuesto. Es un placer, te agradezco y valoro mucho el tiempo para esta conversación. También anhelando que siga tejiéndose y abrazada junto a quiénes lean y se encuentren allí junto a nosotros en las palabras y también en la emoción compartida hoy.

R2: Ahora mismo me tocas el cuerpo a mí y la generosidad de la escucha.

Notas

¹ Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Educación Básica del Instituto Nacional de Educación de Sordos, Brasil. Profesor del Programa de Investigación Narrativa y Autobiográfica del Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Coordinador del colectivo ArteGestoAção, Brasil, e integrante de la Red de Investigaciones-Vidas, Chile. Correo electrónico: tribeiro@ines.gov.br

² Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Investigadora en formación del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y de Educación Superior y Profesionalización académica (GIESPA) e integrante del Grupo y Proyecto de Extensión Pedagógica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Orcid: 0000-0003-4085-1443. Celular: (+54) 223 5749538. Correo electrónico: paulagaggini@gmail.com



Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La generización como dilema para investigadores de políticas: entradas del blog de Carol Bacchi 2018-2019

The genderization as a dilemma for policies researchers: Carol Bacchi's blog entries 2018-2019

Luciana Salandro¹
Melina Monti²

Resumen

Este artículo compila varias entradas incluidas en el repositorio del sitio web WPR de Bacchi publicadas entre febrero de 2018 y septiembre de 2019, que fueron generosamente proporcionadas por la autora a GIEPE (Grupo de Investigación en Política Educativa) – Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata para su traducción. La Dra. Carol Bacchi es profesora emérita de Política en la Facultad de Artes, Negocios, Derecho y Economía de la Universidad de Adelaide y es reconocida mundialmente por su enfoque sobre análisis de políticas llamado ¿Cómo está representado el problema? o el enfoque WPR³. Estas entradas analizan la forma en que, dentro del campo de las políticas, la *generización* del análisis estudia las políticas en tanto productoras de género. Estas se consideran prácticas sociales involucradas en la producción activa de los *tipos de ser* en los que pueden convertirse *mujeres y hombres*⁴. Los *sujetos* no tienen género; devienen generizados. Con esta visión productiva o constitutiva de la política, Bacchi también plantea interrogantes sobre políticas como la racialización, la heteronormación, la tercermundización, la discapacitación, la clasisación, etc. Partiendo de la premisa de que el *conocimiento* siempre es político, la autora se autopercibe como un investigadora crítica, visualizando una *política de movimiento* inspirada en el trabajo de aquellas teóricas (autopercebidas) feministas, quienes enfatizan la urgencia de cuestionar, en particular, supuestos epistemológicos y ontológicos (Harding, Haraway y Young, entre muchas otras). El enfoque WPR surgió del involucramiento de la autora con estas teóricas.

Palabras clave: Análisis de género; Política; Enfoque WPR; Teorías feministas

Abstract

This article comprises several entries to the Research Hub on Bacchi's WPR Website published between February 2018 and September 2020, generously provided by the author to GIEPE (Grupo de Investigación en Política Educativa) – Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata for their translation. Dr. Carol Bacchi is Professor Emerita of Politics in the Faculty of Arts, Business, Law & Economics, University of Adelaide, and is recognized worldwide for her approach to policy analysis called What's the Problem Represented to be? or the WPR approach. These entries analyze how, within the policy domain, a gendering analysis examines policies as productive of gender. Policies are treated as social practices involved in actively producing the "sorts of being" "women" and "men" can become. "Subjects" do not have gender; they become gendered. With this productive or constitutive view of policy. Dr. Bacchi also raises questions about policies such as racializing, heteronorming, third-worlding, disabling, classing, etc. From the premise that "knowledge" is always political, Dr. Bacchi self-identifies as a critical researcher, envisioning a "politics of movement" inspired by the work of those (self-identified) feminist theorists who stress the urgency of asking a particular form of a question about epistemological and ontological assumptions (Harding, Haraway, and Young, with many others). Her WPR approach emerged from her engagement with these theorists.

Keywords: Gendering analysis; Politics; WPR Approach; Feminists' theories

Fecha de recepción: 22/09/2022
Primera evaluación: 23/10/2022
Segunda evaluación: 11/11/2022
Fecha de aceptación: 20/11/2022

Generización y de-generización

En su reciente libro *Struggles in (Elderly) Care: A Feminist View*⁵, Hanne Marlene Dahl adhiere al término *generización*, al que suma la “degenerización”. El uso de gerundios (que, en inglés se forman agregando -ing, equivalente al “ando/endo” a los sustantivos) es un recurso postestructuralista que se utiliza normalmente para desafiar lo fijo (las esencias) enfatizando el proceso.⁶ Para abrir el juego a desafíos y cambios, el objetivo es señalar cómo continuamente se están haciendo “cosas” (Bacchi y Goodwin, 2016, pág. 31).

Desafiar lo fijo es particularmente difícil, en especial cuando se trata de aquellas personas marcadas como *hombres* y *mujeres*. ¡Claramente estamos acostumbrades⁷ a concebir estas categorías como fijas!

El posestructuralismo argumenta que “no existe una forma esencial, natural o inevitable de gobernar o clasificar personas” (Tamboukou, 1999, pág. 208). En cambio, se percibe a las personas como en *formación constante* y como constituidas por las prácticas (Bonham & Bacchi 2017).

Se sostiene, por ejemplo, que las políticas en tanto prácticas pueden influir la producción de *mujeres* y *hombres* como seres generizados (Bacchi, 2017 págs. 20-41). Resulta importante destacar que nunca estamos completamente *generizadas*⁸; por el contrario, siempre nos estamos convirtiendo en *hombres* y *mujeres* (señalado mediante el uso de cursiva en los términos). La investigación y las políticas son prácticas de género que participan en la constitución conjunta de géneros binarios (Moore et al 2017, págs. 309-324).

La de-generización, entonces, se constituye de prácticas que interfieren en la *formación constante* de *mujeres* y *hombres* en tanto tipos particulares de seres generizados. Como describe Dahl, en este proceso, “se hacen esfuerzos para desvincular el género de los cuerpos con marcas de género” (2017, pág. 39). Un ejemplo de esto serían los esfuerzos realizados en los cinco países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia) para alentar a los *hombres* a asumir más responsabilidades domésticas y tareas de cuidado (Dahl, 2017, pág. 40).

Desentramar esta teoría supone un dilema: cómo nombrar y desarrollar políticas que apunten a ayudar a las *mujeres* y los *hombres* que habitan estas categorías. Siguiendo a Joan Eveline, describimos una *política de movimiento*, que incluye estrategias para *fijar* y *desfijar* los significados que le otorgamos a los conceptos en el marco de las políticas situacionales.

Al reconocer que el **conocimiento** es siempre político, una *política de movimiento* está ligada a la voluntad de quienes investigan para autopercebirse de naturaleza crítica. Tal voluntad se transparenta en las decisiones sobre cuándo fijar y cuándo desfijar los significados que dependen del juicio reflexivo para con las exigencias

políticas de la situación (Bacchi y Eveline, 2010, pág. 13).

¿Por qué generización?

Llevado al ámbito de las políticas, un análisis de generización las estudia en tanto productoras de género. Es decir, se trata a las políticas como prácticas sociales involucradas en producir las categorías de *mujeres* y *hombres*. Westbrook y Saperstein (2015) contribuyen significativamente en este punto y muestran cómo las encuestas sociales generizan la forma en que las categorías de sexo/género se aplican a las encuestados, tanto directa como indirectamente, a través de la formulación de las preguntas (sobre nietos y nietas, por ejemplo) y a través de pronombres de género. La posición postestructural argumenta que, en estos casos, el género no solo se atribuye a los sujetos; sino que tales prácticas forman parte de la permanente constitución de *mujeres* y *hombres*. Esta posición está presente en una discusión del WPR sobre las políticas en tanto productoras de *sujetos*, junto con *problemas*, *objetos* y *lugares* (ver Bacchi y Goodwin, 2016).

Las implicancias políticas de esta postura son de largo alcance. Este argumento significa que, en vez de preguntar(nos) cómo las políticas particulares impactan en las mujeres y los hombres, como categorías asumidas, nosotros, como investigadores, nos hacemos la *pregunta generizante*: cómo las políticas y la investigación de políticas producen *mujeres* y *hombres* en tanto tipos de seres particulares. La investigación y las políticas se constituyen en prácticas generizantes que participan en la co-constitución del binarismo de género (Moore et al, 2017).

Detenerse en los efectos constitutivos de las políticas conlleva la necesidad de cuestionar también las políticas tales como la racialización, la heteronormación, la tercermundización, la discapacitación, la clasificación, etc. (Bacchi, 2017). En cada caso, el énfasis está en cómo las políticas producen realidades frente a la visión convencional de las políticas como reacciones a los supuestos *problemas*, creando así una agenda completamente nueva en la investigación de políticas.

La generización: un dilema para quienes investigan

En línea con lo tratado hasta aquí, quienes participan en el desarrollo de políticas y quienes investigan en general, encuentran grandes dificultades en la perspectiva postestructural sobre categorías de género, por ejemplo *mujer* y *hombre*. Es evidente que la mayoría de las investigaciones en el campo, al igual que la mayoría de las políticas, siguen una lógica binaria.

Ante esto, Carol Chetkovich (2019) ofrece diversas estrategias a fines de incluir el pensamiento no binario en la investigación y el diseño de políticas. Sin embargo, su análisis se encuentra limitado por la conceptualización de las políticas como respuesta

a un mundo generizado, dado que no considera la forma en que las prácticas políticas están involucradas en la producción de dicho mundo.

Ahora bien, como señala Chetkovich, la lógica binaria resulta políticamente útil en algunos casos específicos, por ejemplo, a la hora de debatir sobre la equidad salarial. Entonces, ¿qué debemos hacer cuando reconocemos que existen investigaciones y políticas destinadas a alterar las prácticas sociales que impactan negativamente en las *mujeres* y, sin embargo, refuerzan los mismos binarismos que se han estado cuestionando? (por ejemplo: hombre/mujer, masculino/femenino).

Westbrook y Schilt (2014, pág. 46) proponen el ejemplo de los “espacios exclusivos para mujeres”, que suelen crearse para ofrecer entornos “seguros” a personas feminizadas. Estos espacios, según argumentan las autoras, naturalizan las supuestas diferencias entre mujeres *vulnerables* y hombres *depredadores*, reforzando una lógica binaria. Por consiguiente, dado que estos espacios se rigen por factores biológicos más que identitarios, generan dificultades para las personas trans. Además, la amenaza *masculina* está vinculada a la sexualidad, por lo tanto, los espacios segregados por género “pueden concebirse como homofóbicos y heterofóbicos” (Westbrook y Schilt 2014, pág. 49).

Nosotros (Bonham et al, 2015) participamos directamente en una investigación que, de la misma manera, ilustra esta tensión entre tratar de desestabilizar las categorías *hombre* y *mujer* y romper las relaciones jerárquicas entre aquellos sujetos marcados como *hombre* y *mujer*. En una investigación sobre mujeres que regresan al ciclismo, nos proponemos ilustrar el entramado de prácticas y relaciones puesto en marcha a fin de producir *mujeres ciclistas* como distintivas de los *hombres ciclistas*. Por ejemplo, identificamos cómo la designación de *camisetas de mujer* y *camisetas de hombre* opera en reforzar las categorías de *mujer* y *hombre*.

Al mismo tiempo, reconocemos que, en el mero acto de poner el foco y programar entrevistas para mujeres ciclistas, el proyecto mismo *generizó*, es decir, reforzó el binarismo de género. Ahora, el objetivo de poner el foco en *mujeres que andan en bicicleta* era interrumpir la tendencia de algunos estudios que vinculaban explícitamente a las mujeres (y, en consecuencia, correr el riesgo de normalizar a las mujeres) con “aquellas que no andan en bicicleta”. Claramente, estos dos objetivos políticos entran en tensión.

En la investigación también se destacan momentos en los que les entrevistadas aceptan y aprueban su categorización como *mujeres*. Una de las entrevistadas, por ejemplo, describe su forma de andar en bicicleta como *cautelosa* y relaciona esta forma de moverse con las de mujeres en general. Sin embargo, también se identificaron momentos en las entrevistas donde las categorías eran menos fijas, como cuando la misma entrevistada identifica un grupo al que llama “mujeres alfa”, a quienes describe como “más como hombres en el sentido de ser más agresivas

en el la ruta” (nótese que esta descripción conserva una supuesta distinción entre *hombre y mujer*).

Esta investigación ilustra el desafío que existe al intentar desestabilizar el binarismo de género. Plantear este desafío es un primer paso importante para enfrentarlo. Identificar las tensiones en las posiciones, como hacen con les entrevistades, abre una especie de flujo que posibilita lo que llamamos una *política del movimiento* (Bacchi y Eveline 2010, pág. 335).

En *Mainstreaming politics*, describimos cómo en el texto suele usar cursiva alrededor de *mujeres y hombres*, lo que genera preguntas sobre su estatus como categorías esenciales; mientras que, en otras ocasiones, la cursiva desaparece y los términos dejan de tratarse como problemáticos (Bacchi y Eveline 2010, pág. 13). Posiblemente sea notorio que sucede lo mismo en este artículo. Esta práctica prevé y permite una *política del movimiento*, que parte de la premisa de que el *conocimiento* es siempre político. Esta postura se basa en nuestro deseo de autopercebirnos como investigadoras críticas en las decisiones sobre cuándo fijar o estipular significados y cuándo des-fijarlos dependiendo de la reflexión en torno a las exigencias políticas de una situación particular.

Desde este punto de vista, la pregunta no es si fijar o no el significado -porque esto puede ocurrir por diversas razones- sino cuándo fijarlo y a quién involucrar en ese ejercicio. La tarea, tal como se describe, es formular principios que guíen en este proceso inevitablemente político. Esta sugerencia resuena con el llamado de Elisabeth Prügl (2016) a formular “principios éticos feministas” sobre “cómo ejercer el poder feminista”, con un énfasis particular en la reflexividad (que preferimos describir como autoproblematización).

Al involucrarnos en estos debates, ponemos de relieve la forma en que se usa el término *feminista*, suponiendo recurrentemente, que su significado es claro y, de hecho, fijo (preestablecido). Continuamos con este tema en la siguiente sección

WPR y feminismo

En algunas ocasiones surgió la pregunta de si WPR es una teoría feminista. Suelen mencionarnos como investigadoras feministas, una atribución que aceptamos felizmente. Sin embargo, no caracterizaríamos al WPR como feminista en un sentido claro y obvio. Esto es porque no creemos que el feminismo tenga un sentido claro ni obvio. Parte de la premisa de que puede atribuir el descriptor *feminista* a alguien que así se identifica. De lo contrario, el efecto es imponer una agenda a personas que bien podrían apoyar visiones alternativas. Por ejemplo, hay muchas autopercebidas feministas que tendrían problemas con el concepto de generización como se presenta en las dos secciones previas y el proyecto asociado de cuestionar el binarismo de

género (hombre/mujer, etc).

Por mucho tiempo, nos hemos embarcado en debates entre feministas autopercebidas en una variedad de problemáticas. Nuestro trabajo temprano en el área consideró la manera en que distintos grupos feministas desarrollaron posiciones opuestas en torno a la diferencia sexual debido a sus ubicaciones sociopolíticas. Más recientemente, se ha aplicado el WPR a visiones divergentes entre defensoras consagradas de la perspectiva de género en cuanto a el significado de *igualdad* (Bacchi y Eveline, 2010). Como resultado, siempre hemos considerado al feminismo como un espacio en disputa que incluye diversos objetivos y metodologías.

El abordaje WPR emerge del involucramiento con el trabajo de aquellas teóricas autopercebidas que enfatizan la urgencia de cuestionar de manera particular los supuestos epistemológicos y ontológicos (Harding, Haraway y Young, entre muchas otras). Tenía sentido aplicar esas preguntas a las posiciones (autopercebidas) feministas en un rango de cuestiones sobre políticas, posiciones usualmente asociadas con un proyecto de *igualdad* para las *mujeres*. Estos análisis sientan las bases de *Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems* (Bacchi, 1999), el cual presenta una versión temprana del WPR.

En *Analysing Policy* (Bacchi, 2009) donde el abordaje se desarrolla más acabadamente, notamos que este abordaje no debería restringirse a las llamadas “cuestiones de mujeres”. Al mismo tiempo, insistimos en que las *mujeres* necesitan seguir siendo un objeto de estudio. En la misma línea, en nuestro trabajo reciente describimos la generización como una dinámica que necesita considerarse junto con otras dinámicas políticas, incluyendo la racialización, la heteronomización, la tercermundización, la discapacitación, la clasisación.

Sin duda, existe una creciente sensibilidad en la comunidad investigativa autopercebida feminista a aquello que, en términos llanos, se puede describir como “diferencias entre mujeres”. Nos sorprende y nos preocupa es que, junto con esta sensibilidad, hay referencias al feminismo como si representara una perspectiva política singular. Encontramos esta tendencia incluso entre investigadoras que se asocian con el postestructuralismo, donde esperaríamos que se contemple la pluralidad y la contingencia.

No deseamos señalar investigadoras en particular sino dar algunos ejemplos. Gherardi (2019, pág. 45) sugiere que es posible “pensar como feminista”, una referencia un tanto sorprendente a una perspectiva política o ética particular. Oportunamente, Kantola & Lombardo (2017a, pág. 11) enfatizan la necesidad de reconocer una “diversidad de abordaje para los análisis políticos feministas”. Ellas (2017a, pág. 16) mencionan la inspiración que tuvieron en “la crítica sobre la violencia epistémica de la ciencia política Anglo Americana sobre las disciplinas latinoamericanas de género y política” enunciada por Breny Mendoza (2012).

También mencionan nuestro trabajo sobre los significados en disputa sobre igualdad entre feministas autopercebidas (2017a, pág. 9). Sin embargo, luego concluyen que los ejemplos de análisis sobre políticas discursivas han evidenciado “cómo el significado de igualdad de género se reproduce en debates políticos de maneras que pueden desviarlos de metas feministas”, como si estas metas fueran identificables y previamente acordadas (Kantola y Lombardo, 2017b, pág. 329).

Lo que se detecta aquí es un avance y retroceso entre reconocer el debate existente en torno a los significados de feminismo y una tendencia a referirse al feminismo como si su significado estuviera claro y consensuado -un ejemplo, quizás, de lo que se describía en apartados previos como *fijar* y *desfijar* significados. Allí sugeríamos que la decisión de comprometerse con tales prácticas -es decir, cuándo *fijar* o *desfijar* significados- está sujeta al pensamiento reflexivo en cuanto a metas políticas.

Dado el compromiso actual compartido entre las investigadoras autopercebidas feministas en reconocer la diversidad de posturas políticas sostenidas por “mujeres”, sugerimos que debería hacerse un esfuerzo para evitar lenguaje que reproduzca al feminismo como un objeto. Actualmente, se encuentra luchando por formas de remediar esta tendencia. Siguiendo a St. Pierre (2000, pág. 493), esperamos resistir a la tendencia de imponer “una gran visión de liberación para todas las mujeres” y reconocer que “aunque muchas mujeres se organizan en momentos críticos para luchar por ciertas cuestiones, otras resisten a esas agendas y no desean la marca particular de liberación de otras”. Los ejemplos que otorga St. Pierre incluyen feministas afroamericanas que han sido “claras sobre los diferentes proyectos y metas de las feministas de color y las blancas”, y aquellas que trabajan en el área de “la teoría postcolonial”. En línea con este pensamiento, apoyamos la práctica de usar la forma plural en la medida de lo posible, como *feminismos*, “para indicar que aquellas que se autoproclaman feministas no necesariamente ven el mundo de la misma manera” (Bacchi, 2017, pág. 36 fn1). De forma similar, mencionamos *teorías feministas* y no *teoría feminista*.

Por lo tanto, concluiríamos que WPR refleja el pensamiento de algunas teóricas autopercebidas feministas. Sin embargo, no es una teoría feminista si esa designación presupone una visión política acordada de *igualdad de género*- dado que no hay tal visión compartida. Por el contrario, WPR se asocia a un compromiso normativo con políticas igualitarias que están sujetas a “un trabajo de problematización y de reproblematicación perpetua” (Foucault, 2001, pág. 1431).

Notas

¹ Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo

de Investigación Políticas Educativas (GIEPE) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). lucianasalandro@mdp.edu.ar

²Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente en nivel primario y secundario. Es miembro del Grupo de Investigación Políticas Educativas (GIEPE). montimeli@gmail.com

³ Por su equivalente en inglés “What’s the Problem Represented to be?” (NdT)

⁴ El uso de itálica a lo largo del presente trabajo responde a la necesidad de marcar dichos términos como problematizados. En la versión original, la autora optó por el uso de comillas en los mismos casos. Se observará, que, en ocasiones, los mismos términos aparecerán en cursiva o no dependiendo de la intención de la autora de problematizarlos o no (NdT)

⁵ Se mantendrán los títulos originales cuando los textos de referencia no tengan una versión en español. (NdT)

⁷ En el caso del español, este efecto se logra agregando el sufijo -ción a los sustantivos para dar cuenta de los procesos. (NdT)

⁸ A lo largo del texto se utilizará el lenguaje no binario a la hora de referirse a distintos grupos de personas. Esta decisión tiene como objetivo romper con los binarismos de género en línea con lo que plantea la autora. (NdT)

Referencias

Bacchi, C. 1990. *Same difference: Feminism and sexual difference*. Sydney: Allen and Unwin.

Bacchi, C. 1996. *The Politics of Affirmative Action: “Women”, Equality and Category Politics*. London: Sage.

Bacchi, C. 1999. *Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems*. Londres: Sage.

Bacchi, C. 2009. *Analysing Policy: What’s the Problem Represented to be?* Frenchs’ Forest: Pearson Education.

Bacchi, C. 2017. *Policies as Gendering Practices: Re-Viewing Categorical Distinctions*. *Journal of Women, Politics & Policy*. 18(1): 20-41.

Bacchi, C. y Eveline, J. 2010. *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. Adelaide: University of Adelaide Press. Disponible en el sitio web de University of Adelaide Press.

Bacchi, C. and Goodwin, S. 2016. *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. NY: Palgrave Macmillan.

Bonham, J., Bacchi, C. y Wanner, T. 2015. *Gender and Cycling: Gendering cycling subjects and forming bikes, practices and spaces as gendered objects*. In J. Bonham and M. Johnson (eds) *Cycling Futures*. Adelaide: University of Adelaide Press, pp. 179-202. Disponible en el sitio web de University of Adelaide Press.

Chetkovich, C. 2019. *How non-binary gender definitions confound (already complex) thinking about gender and public policy*, *Journal of Public Affairs Education*, DOI: 10.1080/15236803.2018.1565050

- Dahl, H. 2017. *Struggles in (Elderly) Care: A Feminist View*, Palgrave Macmillan 2017
- Foucault, M. (2001) [1984]. À propos de la généalogie de l'éthique: Un aperçu du travail en cours (rewritten version). In D. Defert, & F. Ewald (Eds.), *Michel Foucault: Dits et Écrits*, tome II. Paris: Gallimard.
- Gherardi, S. 2019. If we practice posthumanist research, do we need 'gender' any longer? *Gender, Work and Organization* 26: 40-53
- Kantola, J. y Lombardo, E. 2017a. *Gender and Political Analysis*. NY: Palgrave Macmillan.
- Kantola, J. y Lombardo, E. 2017b. Feminist political analysis: Exploring strengths, hegemonies and limitations. *Feminist Theory*18(3): 323-341.
- Mendoza, B. 2012. The Geopolitics of Political Science and Gender Studies in Latin America. En Jane H. Bayes (ed.) *Gender and Politics: The State of the Discipline*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 33–58.
- Moore, D., Fraser, S., Keane, H., Seear, K. & Valentine, K. 2017. Missing Masculinities: Gendering Practices in Australian Alcohol Research and Policy". *Australian Feminist Studies*, 32(93): 309-324.
- Prügl, E. 2016. How to Wield Feminist Power. En M. Bustelo, L. Ferguson and M. Forest (eds) *The Politics of Feminist Knowledge Transfer: Gender Training and Gender Expertise*. NY: Palgrave Macmillan.
- Staudt, Kathleen. 2008. "Gendering Development." In *Politics, Gender, and Concepts: Theory and Methodology*, eds. G. Goertz and A. Mazur. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 136–56.
- St. Pierre, E. 2000. Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5): 477-515.
- Tamboukou, M. 1999. "Escribiendo genealogías: una exploración de las estrategias de Foucault para hacer investigación. *Discurso: Estudios en la política cultural de la educación*, 20(2)
- van Houtum, H. 2005. The geopolitics of borders and boundaries. *Geopolitics*, 10: 672-679.
- Westbrook, L. y Schilt, K. 2014. Doing Gender, Determining Gender: Transgender People, Gender Panics, and the Maintenance of the Sex/Gender/Sexuality System. *Gender & Society*. 28(1): 32-57.
- Westbrook, L. and Saperstein, A. 2015. New Categories are Not Enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. *Gender & Society*. 29(4): 534-560.

Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires
Becoming all-terrain-teachers. Modulations of the teaching task between precariousness and managerial policies in the Metropolitan Region of Buenos Aires

Eliana Mercedes Bussi¹

Silvia Mariela Grinberg²

Resumen

Desde la interrogación biopolítica por el presente escolar, presentamos resultados de una investigación realizada desde el enfoque etnográfico en escuelas secundarias ubicadas en barrios en contexto de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Procuramos describir las modulaciones que adquiere la tarea docente entre las lógicas gerenciales que caracterizan nuestras sociedades y la precariedad/precaridad que atraviesa la vida urbana/escolar. En la noción docente-todoterreno se condensa el devenir profesor/a y las afecciones múltiples entre la precari(e)dad y la tarea docente encontrándonos con un presente que no deja de profundizar la desigualdad tanto urbana como escolar.

Palabras clave: Tarea docente; Pobreza; Precariedad; Gestión; Desigualdad educativa

Abstract

From the biopolitical interrogation of the school present, we present results of a research carried out from the ethnographic approach in secondary schools located in neighborhoods in a context of urban poverty in the Metropolitan Region of Buenos Aires. We try to describe the modulations that the teaching task acquires between the

managerial logics that characterize our societies, and the precariousness/precarity that goes over urban/school life. In the notion of all-terrain-teachers, it condensates the meaning of becoming a professor, and the multiple conditions between precariousness and the teaching task, finding us with a present that continues to deepen both urban and school inequality.

Keywords: Teaching task; Poverty; Precariousness; Management; Educational inequality

Fecha de recepción: 25/08/2022
Primera evaluación: 09/11/2022
Segunda evaluación: 17/11/2022
Fecha de aceptación: 22/11/2022

Introducción

En este artículo presentamos resultados de una investigación realizada en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), donde adquiere centralidad la interrogación biopolítica del presente escolar-urbano. Si bien se trata de un trabajo de largo plazo, aquí nos concentramos en la descripción de algunas de las modulaciones que asume la tarea docente entre las lógicas gerenciales que caracterizan nuestras sociedades y la precari(e)dad que atraviesa tanto la vida barrial como escolar. La noción docente-todoterreno, surgida en una conversación que mantuvimos con el director de una de esas instituciones, expresa el devenir profesor/a en estos espacios de la urbe. Esto es, la imagen de aquel vehículo que es capaz de transitar por todos los terrenos, incluso los más pantanosos.

La investigación en y sobre la cotidianidad de las escuelas no es nueva, como tampoco lo es la discusión educativa acerca de la producción de subjetividad, del cómo llegamos a ser quiénes somos (Foucault, 1982 y 2001; Castro, 2011; Castro Gómez, 2010; Veiga Neto, 2003; Noguera, 2009; Gallego, 2007). De hecho, la investigación en la intersección gubernamentalidad, biopolítica y educación posee trayectoria en el campo de la educación (Veiga Neto, 2006 y 2013; Noguera, 2013; Noguera y Marín, 2011; Grinberg, 2006, 2007 y 2015), como los aportes para la problematización de los dispositivos y la historización de las prácticas pedagógicas (Zuluaga, et. al., 2003). Tal como lo expresa Veiga Neto (2013), se ha tratado de dar cuenta de “la centralidad de la educación en los procesos por los cuales el biopoder y los dispositivos de normalización se volvieron dominantes” (p. 91). En esa misma línea, es posible identificar un amplio conjunto de investigaciones que se han ocupado de las transformaciones que estos dispositivos están atravesando en el marco de aquello que Foucault (2007) denominara la sociedad de empresa y que luego Deleuze (1990) refiriera como sociedades de control.

Como lo señalara Foucault (1991) en su conferencia *Nuevo orden interior y control social*, estos términos involucran procesos que, para que funcionen, requieren de:

una cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden social se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole a través de sus propios agentes de tal forma que el poder, ante una situación regularizada por sí misma, tendrá la posibilidad de intervenir lo menos posible y de la forma más discreta, incumbiendo a los propios interlocutores económicos y sociales el resolver los conflictos y las contradicciones, las hostilidades y las luchas que la situación económica provoque, bajo el control de un Estado que aparecerá, a la vez, desentendido y condescendiente. Y es mediante esta especie de aparente repliegue del poder, y para que no decaigan sobre él las responsabilidades de los conflictos económicos —resolviéndose éstos entre los propios

interlocutores—, como van a aplicarse los medios necesarios para que reine el orden interior sobre una base muy diferente de la que hemos visto funcionar cuando el Estado podía permitirse el lujo de ser, a la vez, un Estado-providencia y un Estado omnivigilante. (p. 166).

Un repliegue que encuentra en el prefijo “auto” gran parte de las tecnologías del poder. Las formas en que la autoayuda, los discursos gerenciales, la pedagogía de las competencias, así como la conformación de la sociedad de aprendizaje, modulan el presente de una escolaridad asentada en el auto-hacerse tanto de la felicidad como del aprendizaje (Simons y Masschelein, 2008; Biesta, 2005; Marín Díaz, 2019; Gadhela, 2009 y 2013; Gallo, 2012; Grinberg, 2013; Noguera, 2013; Veiga Neto, 2001). Prácticas que no han dejado de volverse engranajes centrales de las dinámicas de la inclusión-excluyente que atraviesan al sistema escolar desde hace decenios (Corcini Lopes y Hattge, 2009; Corcini Lopes, Lockmann y Hattge, 2013).

Ahora bien, enmarcado en esta línea de debates, este artículo se adentra en las dinámicas de la vida escolar, en la sedimentaciones y rupturas en/de esa cotidianeidad. Ello con el objeto de ocuparnos de las modulaciones que asume *el devenir docente* entre esas lógicas que involucran autoengendrarse. Si bien ello atraviesa al sistema escolar en general, proponemos que adquiere singularidades en los barrios comúnmente llamados villas, favelas o chavolas. Nos preguntamos específicamente por las modulaciones que está adquiriendo la tarea docente en contextos de pobreza urbana en las actuales sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008). Es decir, en aquellas zonas de extrema vulnerabilidad donde la irregularidad no sólo es admitida (Foucault, 1991), sino que conforma el eje de las políticas. Si, como señala Noguera (2019), “la utopía, una humanidad llevada a su más alta perfección por la educación, cede paso a la era de una ejercitación individualista, obsesiva y narcisista centrada en la operación sobre sí mismo” (p. 219), la pregunta aquí gira en torno del devenir docente en esta era y, más específicamente, en estos barrios.

El managerialismo y el empoderamiento se han vuelto los enunciados que rigen nuestra socialidad (Grinberg, 2017; Ball, 2012 y 2014; Rose, 2010 y 2012; Veiga Neto, 2013, Noguera Ramírez y Marín Díaz, 2012). La figura del emprendedor como el *modo de ser* (Sisto Campos, 2019) se traduce en las modulaciones específicas del devenir docente. La razón neoliberal reclama devenir empresario de sí (Foucault, 2007), trasladando a cada sujeto la responsabilidad de sus éxitos y de sus fracasos. Ello ha profundizado la explicación de las desigualdades a partir de las carencias individuales e instalado la idea de la necesidad de construir sujetos resilientes capaces de reponerse a las fatalidades (Grinberg, 2015). De modo que, quien fracasa, es porque no ha sabido reconducir su accionar o, peor aún, porque no ha conseguido sobreponerse a las condiciones adversas que el destino le ha prefijado.

Lejos de estas lecturas, proponemos que la inclusión-exclusión no sólo no involucra falta de resiliencia, sino más bien todo lo contrario. De hecho, el devenir docente en escuelas en contextos de pobreza urbana en Buenos Aires, como la noción docente-todoterreno condensa, da cuenta de las complejidades que atraviesa el ejercicio de la docencia y el modo en que la suma de voluntades y compromisos se enfrenta a diario con la gestión cotidiana de la precariedad urbana.

En esta línea, proponemos que las políticas de la vida urbana en los espacios empobrecidos se traducen en una cotidiana distribución desigual de la precariedad que atraviesa al barrio, a la escuela y a los sujetos. Retomamos la distinción que realiza Butler (2010) respecto del par precariedad/precaridad, que aquí referimos en su intersección como precari(e)dad. Ello nos permite situarnos entre aquella precariedad que, como la autora señala, es inherente a toda vida (humana y no-humana) y una precariedad políticamente inducida, que distribuye de manera desigual la precariedad. Entonces, nos preguntamos cómo se traduce el llamado gerencial en aquellos espacios urbanos que no cuentan con “redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Ibid., p. 46); una interrogación que, si bien vale para la vida de los barrios en general, aquí la dirigimos a la escolaridad.

Desde esta perspectiva, y a través de este trabajo, procuramos contribuir a la descripción de las modulaciones políticas de la tarea docente específicamente en los espacios llamados villas miseria, slums, favelas. Ello a través de una investigación asentada en “la experiencia de esas políticas tal como se ensambla en la intersección escuela-barrio en su devenir cotidiano” (Grinberg, 2017, p. 61). Proponemos que se trata de una cotidianidad que se configura como efecto y como afecto de las políticas sobre la vida bajo las lógicas gerenciales. La categoría barrioescola que discutimos más adelante refiere a ello. En este marco, recuperamos los debates de los denominados nuevos materialismos (Barad, 2003 y 2007; Braidotti, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016 y 2020). Nos importa esta mirada en tanto se adentra en los cuerpos entendiendo que no se limitan a situarse en un entorno, sino que cuerpos humanos y no humanos tienen la capacidad como agentes activos de relacionarse y de afectarse mutuamente. Desde aquí es que planteamos que el devenir diario es e/ afecto de un ensamblaje entre el reclamo por el empoderamiento y la precari(e)dad.

En la figura del/la docente-todoterreno se condensa tanto el modo que asume el cuerpo docente en estos barrios como el terreno y la afección humana-no humana de esa corporeidad. Es en ese marco que surge el/la docente todoterreno; aquel/lla que debe emprender diariamente una sumatoria de múltiples y desgastantes gestiones individuales que implican transitar todo tipo de situaciones/terrenos entramados con la desprotección, la exposición desigual a la contaminación, daños y violencia y con la fragilidad política propia de los espacios urbanos empobrecidos.

Así, poner esta categoría en diálogo con la metáfora del vehículo nos permite dar cuenta de las tensiones y afecciones múltiples que ésta involucra, más allá de toda resiliencia. Incluso, la crueldad e injusticia que el llamado a devenir resiliente supone para, en este caso, quienes ejercen la docencia. En este sentido, las escuelas en contextos de pobreza no sólo no quedan ajenas a la precari(e)dad urbana, sino que se hacen a diario entre las líneas de esa precari(e)dad. En suma, devenir docente-todoterreno ensambla la sumatoria de acciones cotidianas que, por un lado, permiten que las escuelas se sostengan en pie mientras que, por el otro, dado que no son vehículos, no pueden transitar todos los terrenos sin verse afectados/as y, más aún, quedando re-quemados.

A continuación, en primer lugar, caracterizamos las formas que asume el gobierno de la población en las sociedades del gerenciamiento para luego enfocarnos en las singularidades del terreno urbano/escolar de la precari(e)dad, el terreno barrioescola. En segundo lugar, describimos los aspectos metodológicos de la investigación para, seguidamente, centrarnos en la analítica de los relatos surgidos en conversaciones con docentes y directivos durante el trabajo de campo. A partir de recuperar estas voces, caracterizamos las modulaciones que adquiere la tarea docente entre el llamado a empoderarse y las líneas de la precari(e)dad en barrioescola. Finalmente, proponemos la figura del/la docente-todoterreno atendiendo especialmente a las acciones y tensiones que ésta involucra.

Políticas gerenciales y precari(e)dad

Desde finales del siglo XX, se ha ido configurando una nueva subjetividad a partir de lo que Foucault (2007) ha caracterizado como sociedad de empresa. Si bien parte de la bibliografía crítica del neoliberalismo sostiene que se trata de la ausencia o retirada del estado, consideramos que lo que ocurre es una nueva forma de gobernar sin gobierno (Dean, 1999; Rose, 1999 y 2012; Veiga Neto, 2000). Esto es, una racionalidad gubernamental que se realiza a través de la agencia individual reclamando a los sujetos a devenir empresarios de sí (Foucault, 2007). Al decir de Rose (2012), “la responsabilidad no recae sobre quienes gobiernan una nación en un campo de juego internacional sino en quienes son responsables de una familia y sus integrantes” (p. 143). De este modo, nuevas tecnologías de gobierno operan a través del traslado de responsabilidades a la comunidad (Rose, 2007). Mediante la consolidación de lazos afectivos, se fomenta la unión solidaria entre individuos devenidos responsables de la gestión del riesgo (O'Malley, 1996).

Nos encontramos con un conjunto de nuevos enunciados que nos introducen en las lógicas del mercado, de la competencia, de la capacitación permanente y de la eficacia (Sisto Campos, 2019; Díez Gutiérrez, 2020; Marín Díaz, 2013). Enunciados propios del *new public management* son recolocados desde el ámbito de la gestión

privada a las organizaciones públicas (Ball y Youdell, 2007). Estos discursos modulan la vida de las instituciones y la escuela no es la excepción. En efecto, “la educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse (Grinberg; 2011, p. 6). Los enunciados de la autoayuda circulan y determinan las prácticas pedagógicas vinculadas con los discursos “de éxito y felicidad sobre nociones como aprendizaje, educación permanente, competencia y capital humano” (Marín Díaz, 2013, p. 180). Es el individuo responsable de su autotransformación, de su incremento de capital, de estar siempre adaptado y adaptable.

Adicionalmente, asistimos a unas formas de acción política donde el gobierno ya no promete seguridad y protección, como lo hacía el estado de bienestar. Por el contrario, “el gobierno neoliberal procede sobre todo mediante la inseguridad social, mediante la regulación del mínimo de protección social” (Lorey, 2016, p. 18). En directa relación, no todas las vidas son reconocidas por igual y, por tanto, merecedoras de protección, sino que nos encontramos con unas políticas que protegen unas vidas mientras que exponen a otras.

Siguiendo a Butler (2010), todo ser vivo es precario ya que se trata de una condición compartida inherente a la vida, incluso “una condición que vincula a los animales humanos con los no humanos” (Ibid., p. 30). Lo precario remite a la vulnerabilidad de un cuerpo, al hecho de que siempre nos encontramos expuestos al daño y/o a la muerte, desde el nacimiento. Seguidamente, esta concepción “aparece así vinculada a una noción más específicamente política de “precaridad” (Ibid., p. 16) que ocurre a través de “una distribución radicalmente desigual de la riqueza y unas maneras diferenciales de exponer a ciertas poblaciones (...) a una mayor violencia” (Ibid., p. 50). Ello sobre la base de unas normas que asignan reconocimiento de manera diferencial mediante las cuales se reconocen unas vidas como dignas de duelo y otras que no merecen ser protegidas ni lloradas.

Es en este sentido que la intersección precari(e)dad nos permite problematizar el devenir diario en las escuelas ubicadas en zonas diferencialmente expuestas a la contaminación y a situaciones de violencia. Seguidamente, y desde las perspectivas de los nuevos materialismos (Barad, 2003 y 2007; Braidotti, 2013; Bennet, 2010, Haraway, 2016 y 2020) adquiere densidad la pregunta por la materialidad en estos espacios de la urbe. Ello en tanto la materia no es una “cosa” inerte, sino por el contrario un “hacer” en su devenir intra-activo (Barad, 2003). Es decir, un agente activo con capacidad de afectar y ser afectado por otros factores que componen una “constitución mutua de agencias enredadas” (Barad, 2007, p. 33). Aquí tomamos la figura del enredo de cuerdas (Stengers, 2011; Barad, 2003; Haraway, 2020), que nos acerca a la comprensión de cómo “entornos y cuerpos se constituyen mutuamente” (Barad, 2003, p. 822) a partir de la atención en las tramas de relaciones y las

afectaciones mutuas entre lo humano y lo no-humano.

En este marco, Barad enuncia un juego de palabras desde ambos sentidos del término *matter* en inglés: materia-importa (*how matter comes to matter*). Es decir, la materia importa en tanto tiene la capacidad de afectar y de ser afectada por otros factores. Ello implica entender que “los cuerpos no se limitan a situarse o localizarse en entornos particulares” (Nardini, 2014, p. 28), sino que lo humano y lo no-humano constituyen los (f)actores (Arlander, 2014) del enredo, entendidos como actores, como agentes activos. A la luz de estas perspectivas, proponemos que el devenir docente se configura como efecto de las políticas manageriales y, simultáneamente, como afecto, a partir de una materialidad que importa/afecta/actúa. En otras palabras, nos encontramos con la modulación de la tarea docente que ocurre como e/afecto en el enredo entre el llamado managerial y las líneas de la precari(e)dad.

Metodología

En este artículo discutimos resultados de investigación de corte cualitativo que desarrollamos desde el año 2012 en escuelas secundarias públicas ubicadas en uno de los barrios de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Esta zona combina todos los factores que caracterizan a un área hiperdegradada, como la cercanía a sitios de descargas industriales, cloacales y de residuos clandestinos y la ocupación informal del suelo. Se trata de “uno de los cada vez más vastos espacios del conurbano bonaerense que crecen cotidianamente y presentan los diferentes grises de la pobreza de nuestros tiempos” (Grinberg, 2009, p. 87). Es en la intersección escuela-barrio que procuramos un acercamiento a la comprensión del devenir docente en contextos de pobreza urbana.

El trabajo en terreno involucró largas estancias en una escuela que fue construida en la década del '90 en paralelo con el marcado crecimiento demográfico que registró la región en aquel entonces (Cravino, 2006 y 2008; Grinberg, Curutchet y Gutiérrez, 2010 y 2012). En este marco, realizamos las entrevistas y conversaciones con vecinos/as, docentes y estudiantes y participamos en la coordinación de varios proyectos. Específicamente en este artículo, nos enfocamos en parte de la investigación realizada entre los años 2015 y 2019, recuperando relatos y fotografías.

A partir del uso de herramientas del enfoque etnográfico (Rockwell, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994; Guber, 1991 y 2013), el trabajo de campo consistió en concurrir dos veces por semana a la institución recientemente mencionada. Sobre un diseño de base múltiple, en una primera etapa realizamos observación participante (Guber, 2013; Hammersley y Atkinson, 1994; Scribano, 2008) y entrevistas a docentes y directivos (Taylor y Bodgan, 1987). Luego, el trabajo implicó la coordinación de proyectos escolares junto a algunos/as profesores/as, involucrándonos “en las actividades centrales de las personas que se está observando, asumiendo

responsabilidades concretas” (Scribano, 2008, p. 60). Ello nos ha permitido un acercamiento al devenir cotidiano tal como es vivido, pensado y resistido desde las voces de los/as docentes. A partir de la obtención y el relevamiento de datos se crearon categorías de análisis (Goetz y LeCompte, 1988) de las cuales destacamos la de docente-todoterreno, clave para el desarrollo de este artículo.

Seguidamente, y desde una perspectiva post-estructuralista en la investigación, nos alejamos del uso de metodologías que procuran convertir la cotidianidad en algo liso, coherente o preciso (Coleman y Ringrose, 2013) y proponemos aproximarnos al estudio del devenir diario entendido como historia no *del*, sino *en el* presente, aquello que estamos siendo (Deleuze, 2014). En este sentido, los aportes de la etnografía postestructuralista (Choi, 2006; Coleman y Ringrose, 2013; Youdell, 2006; Grinberg, 2013 y 2020) nos permiten comprender una realidad enmarañada a partir del estudio “de los eventos en la cotidianidad, el estudio de desdoblamientos y desvíos, la historicidad rota” (Grinberg, 2013, p. 123). Ello involucra una mirada metodológica capaz de captar lo múltiple, lo yuxtapuesto, lo simultáneo, lo cambiante, lo inesperado “y en esa línea también las afecciones múltiples que involucran cuerpos y cosas” (Grinberg, 2020, p. 5).

En directa relación, la imagen del enredo o juego de figuras de cuerdas (Stengers, 2011; Barad, 2003; Haraway, 2020) nos posibilita escapar a lo dicotómico y lo binario, acercándonos a la cotidianidad en sus singularidades. Esto es, enfocando la mirada al ensamblaje de agentes humanos y no humanos, a sus relaciones y mutuas afecciones. En esta dirección, nos importa describir cómo se anudan, se conectan, se bifurcan, se superponen y se tensionan las cuerdas que componen el devenir diario. Lo que aquí proponemos nos sitúa sobre los nudos de las hebras, sobre las tramas de relaciones, los matices y tensiones que involucran la vida cotidiana escolar en contextos de pobreza urbana.

Resultados y discusión

En este apartado recuperamos material de campo que surge de entrevistas y conversaciones con docentes y vecinos/as. Ello nos permite dar cuenta del entramado barrioescola que remite a la continuidad del terreno escolar-barrial. En un primer momento, caracterizamos algunas de las líneas que configuran la materialidad de barrioescola en relación con las formas en que operan las lógicas manageriales. En un segundo momento, a partir del diálogo entre la metáfora del vehículo y la categoría docente-todoterreno, ponemos en relieve las tensiones que involucra el llamado a empoderarse entre la precari(e)dad.

Precari(e)dad en barrioescuela

Una tarde nos encontrábamos con una de las directoras que se dirigía desde el comedor hasta su oficina y nos decía lo siguiente:

Acá andamos, en la lucha, como siempre... tenemos ratas en la cocina. Estamos probando con un remedio casero, a ver si funciona. Pero si ahí en ese patiecito del costado tiran de todo... yo estoy cansada de ir al consejo escolar, de hablar, de empapelar todo el consejo... es cansador... ahora el sábado vuelvo a ir y hablar con la mujer del intendente (Gladys¹, directora, 2018).

Esta situación ocurre con la misma frecuencia dentro de las viviendas del barrio, lo que nos permite describir la cotidianidad en barrioescuela a partir de las relaciones y afectaciones múltiples entre los (f)actores no-humanos y humanos. Al respecto, una vecina nos comentaba que *tener gatos es la forma de pelear contra las ratas* (Verónica, vecina del barrio, 2020). Se refería a que en su hogar anidan en los huecos de los ladrillos que junta en el patio para reemplazar unas paredes de madera. Directamente vinculada con la distribución desigual de la precariedad, la situación que les afecta remite a dos cuestiones. La primera, a la constante exposición a la contaminación ya que Gladys y Verónica relacionan la plaga con la acumulación de basura que hay en el barrio, como se puede ver en la imagen N°1; y la segunda, a la carencia de recursos para conseguir resolver esta o cualquier otra problemática.



Imagen N°1: La esquina de la escuela y la acumulación de basura. Fuente: Google Street

Estos relatos remiten en la experiencia del cuerpo a cómo la vida diaria es

1 Por cuestiones de protección de identidad se han modificado los nombres de los/as informantes.

modulada por la presencia de las ratas mientras que el reclamo, que no consigue impacto, se traduce en cansancio cotidiano. Los e/afectos de las lógicas manageriales y el enredo barrioesuela. Entonces, es entre las líneas del llamado a empoderarse y las relaciones entre cuerpos y entornos, que la materialidad importa y afecta, otorgando densidades y matices a los modos en que Gladys y Verónica devienen responsables de la problemática. En este caso, las acciones que despliegan resultan ser paliativos ya que la situación responde a la precariedad en tanto que distribución desigual de la precariedad. Así, Verónica tiene gatos de mascotas que alejan a las ratas y Gladys intenta que funcione un remedio casero de agua y cemento mientras espera una respuesta oficial.

Si bien Gladys y Verónica son llamadas a autoengendrarse, una situación responde a la vida doméstica mientras que la otra a la de una institución pública. En este marco, la directora procura que la solución provenga del organismo estatal que regula a los establecimientos del sistema educativo, el Consejo Escolar. Muy probablemente aquello es lo que sucedería en una escuela ubicada en otro sector de la ciudad, incluso a pocas calles de donde está situada esta escuela. Si bien se trata de espacios de regulación de la vida específicos, importa resaltar aquí la trama barrioesuela como terreno político de la vida. De forma que el llamado a devenir empresario/a de sí se configura entre las líneas de la distribución de la precariedad, entre las que emprender se vuelve una gestión imposible.

Es en ese proceso que Gladys queda afectada en una multiplicidad de desgastantes acciones paliativas que, aún con voluntarismos y esfuerzos que algunos no dudarían en llamar resiliencia, no consiguen resolver aquello que es a/efecto de una condición políticamente inducida. De hecho, si la casa de Verónica y la escuela están allí, en pie, es, no obstante, gracias a esas múltiples acciones cotidianas que ocurren como a/efecto del devenir responsables y que implican “sostener” la escuela, “sostener” el hogar. Nos referimos al despliegue de infinitas estrategias que involucran, en este caso, concurrir reiteradas veces al Consejo Escolar, no sólo entregar una solicitud por escrito, sino *empapelar* todo. Incluso, dedicar un sábado para intentar comunicarse con la esposa del intendente a ver si se puede convencer desde lo afectivo de ser aliada en esta situación de reclamo.

Utilizamos adrede el término “afectada” recuperando la pregunta por cómo los factores humanos y los no-humanos se afectan mutuamente en barrioesuela. En este marco, la presencia de ratas *importa* en tanto modula la tarea docente. Importan las ratas e importa la exposición desigual que, tal como se proyecta en las imágenes N°1 y N°2, conforma la trama barrioesuela. A lo largo del trabajo de campo nos encontramos permanentemente con los nudos entre las lógicas gerenciales y la precari(e)dad y, en medio, se va configurando la vida familiar/escolar como a/efecto entre la desprotección, la exposición y la fragilidad.



Imagen N°2: pasillo de la escuela y aulas inundadas tras la lluvia. Fuente propia.

Recuperando las primeras palabras de Gladys que decía *en la lucha, como siempre*, podemos observar que no nos habla de una situación aislada, sino que nos acerca a una cotidianidad signada por la *lucha*, que es lo que hacen *siempre*. Los/as docentes, quienes no ignoran que las acciones que suelen emprender tienen un alto componente de imposible, insisten estando *en la lucha, como siempre*. A continuación, recuperamos las voces de Nicolás, director de la escuela, y de Elisa, Sandra y Diego, profesores/as. Si barrioesuela remite al terreno, a continuación, nos ocupamos de aquello que involucra la tarea de enseñar a partir de la figura “docente-todoterreno”.

Devenir todoterreno

Acá tenés que ser todoterreno, nos decía Nicolás mientras conversábamos una mañana acerca de un proyecto que desarrollamos en conjunto entre la escuela y la universidad. Recuperar esta afirmación nos permite problematizar varias cuestiones. Por un lado, nos presenta las singularidades que asume la tarea docente condensadas en la categoría docente-todoterreno que resulta del transitar todo tipo de caminos/situaciones y continuar con la marcha, como lo haría un vehículo de estas características. Por el otro, cuando dice “acá” nos sitúa en la trama barrioesuela, en el enredo que hemos caracterizado en el anterior apartado donde cuerpos humanos y no-humanos se ensamblan y se afectan mutuamente.

Retomando ese dialogo, Nicolás se estaba refiriendo a Martín, un profesor que aún no había confirmado su participación en un proyecto. Así, nos decía:

yo lo entiendo a Martín porque da clases en un montón de escuelas, va de acá para allá, pero acá tenés que ser todoterreno, ¿viste? Después voy a hablar con él. (Nicolás, director, 2017).

Esta conversación ocurría mientras estaba desplegando una multiplicidad de acciones: completando formularios para realizar una visita a la universidad con los/as estudiantes, organizando la recarga de dinero en una tarjeta para el transporte público que los/as jóvenes usarían y planificando qué docentes acompañarían la salida y quiénes se quedarían en la escuela. Simultáneamente, apuntaba un recordatorio para comunicarse con los proveedores del comedor para que aquel día envíen embutido y pan para hacer sándwiches para llevar. Nicolás ya tenía organizado que aquella mañana él y otra docente entrarían a la escuela media hora antes que lo habitual para preparar esas viandas. La afirmación del director se hace cuerpo en la figura de sí mismo: él está siendo un docente-todoterreno.

Ahora, ¿a qué se refiere cuando reclama que Martín (como tantos/as) tiene que ser todoterreno? Nicolás diariamente gestiona cuestiones administrativas, curriculares, salidas escolares e, incluso, cual cocinero, prepara las viandas del almuerzo. De eso se trata, de transitar diversos terrenos, múltiples situaciones que no son una excepción, sino que son una constante. Esto es, lejos de entenderlas como situaciones que irrumpen o son una anomalía, esa escena, por el contrario, compone la trama cotidiana de la docencia en la escuela.

De hecho, como se observa en la imagen N° 2, la inundación de las aulas, del laboratorio o del patio de la escuela es frecuente. También lo es la presencia de roedores. Es decir, no son emergentes aislados. Se trata de la composición del enredo entre (f)actores humanos y no-humanos, donde las cuerdas de la precari(e)dad, aunque adquiriendo diversas formas, se anudan permanentemente con las de la tarea docente. Así, en el siguiente relato nos encontramos con el segundo momento de esa planificada salida o con la organización diaria de la curricula escolar:

No pudo venir Lidia, Nicolás me mandó a mí sola porque no había profesores. Encima los dos preceptores faltaron... Mirá, con el tema de las autorizaciones para hoy lo tuvimos que organizar entre Juan y yo, que él se las dio el día que los veía a los chicos y después, cuando me tenían a mí, yo se las reclamaba... porque Nicolás tampoco puede sólo con todo. Así que bueno, faltaron un montón de profes y Lidia tuvo que quedarse. ¡Se quedó con tres cursos juntos! (Elisa, profesora, 2016).

Ahora están haciendo tarea de biología, porque Elisa sigue enferma de neumonía, entonces yo les doy un poco de mis materias y un poco de las materias de ella, para que no pierdan tantas clases (Sandra, profesora, 2017).

Estos relatos nos acercan al detalle de cómo ocurre diariamente la tarea de enseñar y nos permiten poner en relieve cómo se les reclama transitar por diversos terrenos/situaciones, como la ausencia de colegas o la organización de una salida escolar con estudiantes. Como se puede observar en el primer relato, Elisa había acompañado a un grupo a una actividad que se realizaba en otra institución. Para ello, requería de las autorizaciones legales que permiten a los/as jóvenes salir de la escuela. Como ocurre en el nivel secundario, los/as profesores/as no asisten todos los días, motivo por el cual Elisa había pensado como estrategia aliarse con Juan, un profesor que concurre los otros días de la semana. Entonces, ella entregaría un día la documentación y, al otro, Juan las reuniría firmadas por los tutores/as de los/as estudiantes. Sin embargo, esta tarea suele ser responsabilidad de los/as preceptores/as, cuyo cargo implica asistir de lunes a viernes, pero tanto ellos/as como varios/as docentes suelen ausentarse con frecuencia. De hecho, como lo menciona Elisa, es por este motivo que Lidia se tuvo que quedar en la escuela a cargo no sólo de la clase que le correspondía, sino con *tres cursos juntos*.

Como se lee en estos relatos, y recuperando las palabras de Gladys, *estar en la lucha* tiene que ver con ese despliegue de acciones que permitan seguir adelante con los proyectos como, en este caso, que los/as jóvenes puedan concurrir a la visita educativa, como sea.

Elisa, Juan, Sandra, Nicolás y otros/as tantos/as se vuelven docentes todoterreno. Los terrenos y situaciones por los que van transitando involucran, por un lado, apelar a la solidaridad y a los lazos afectivos que permiten aliarse entre ellos/as. Por el otro, dar clases en medio de pasillos inundados o en aulas sin puertas no es caprichoso. Remite al espacio físico como a estar *siempre en la lucha* que suponen las múltiples acciones que sostienen en pie a la escuela. Un estar en pie que supone la constante preocupación por otorgar sentido a la escolaridad. *Acá hay que mandarse* porque *mandarse* responde a ese traslado de la responsabilidad de sostener la vida escolar. Mandarse, seguir en la lucha, como siempre, como un vehículo todoterreno.

Te re quema

Retomando la pregunta en términos de *matter/matter* (Barad, 2003) y anudándola con aquello que nos decía Lidia acerca de que *acá hay que mandarse*, a continuación, nos enfocamos en cómo afecta/importa a los/as docentes dictar sus clases, por ejemplo, en aulas inundadas, como veíamos en la imagen N°1. Si retomamos la metáfora de los vehículos, es sabido que un coche urbano no tiene los componentes necesarios para circular por caminos de nieve, barro, rocas, etc. Por lo tanto, si eso sucede lo más probable es que el vehículo se dañe, que se queme el motor.

Análogamente, los/as docentes por más autogestores/as, emprendedores/as y voluntariosos/as que puedan ser (y que, de hecho, lo son) no son un vehículo

todoterreno. En este sentido, el llamado managerial y el traslado de la responsabilidad entre las líneas de la precari(e)dad se vuelve doblemente excluyente y, con ello, se redobra la desigualdad educativa. Nos referimos a que, si bien sostienen a diario la escuela a través de sus múltiples gestiones, la tarea docente ocurre entre una precari(e)dad que es e/afecto de unas tecnologías de producción de la vida. Ello porque los (f)actores en barrioesuela importan y afectan. Sin embargo, los/as docentes, parafraseando a Elisa, *tampoco pueden con todo*. En efecto, como no se trata de rodados sino de cuerpos humanos, la sumatoria de acciones inagotables y las tensiones que involucran ser docente-todoterreno deja a los/as docentes *quemados/as*, tal como se quema un motor. Como nos decía un profesor,

las profesoras que llevan acá tantos años como Lidia ya están re cansadas y eso ¡te re quema! (Diego, profesor, 2019)

De modo que, mientras los cuerpos no son vehículos con los componentes de una camioneta todoterreno, los/as docentes en ese proceso de sostener la escuela se *queman*. Son afectados constantemente entre la autogestión y la distribución desigual de la precariedad, entre devenir responsable de sostener la vida escolar y la fragilidad urbana y escolar. *Se queman* diariamente, se enfrentan constantemente a las tensiones entre que *hay que mandarse*, que se está siempre *en la lucha* y, simultáneamente, que *no pueden con todo*.

Conclusiones

A través de la pregunta *quiénes estamos siendo* como entrada para el estudio de las modulaciones de la tarea docente, específicamente en las escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana, nos ocupamos en este artículo de la descripción del *devenir docente-todoterreno* allí donde la precari(e)dad se vuelve la marca política de la gestión de la vida. Para ello, recuperamos resultados de investigación realizada entre los años 2015 y 2019 en una de las instituciones ubicadas en aquellos barrios de la RMBA que, como otros del sur global, poseen como nota común la informalidad tanto respecto de la urbanización como del trabajo y/o las políticas sociales. Esto es, aquellos terrenos donde la materialidad condensa la exposición a la contaminación y a situaciones de violencia; la desprotección y la distribución desigual de la precariedad. Al respecto, retomando a Butler (2010), propusimos la intersección “precari(e)dad” como un modo de problematizar las políticas sobre la vida en tanto reconocimiento diferencial: unas políticas que dejan expuestas unas vidas mientras protegen otras.

En este marco, nos ocupamos de la materialidad de la vida escolar cuando las lógicas de las sociedades manageriales delegan la responsabilidad en individuos y en comunidades. Así, nos enfocamos en las singularidades de la cotidianidad desde el nudo que denominamos barrioesuela, procurando dar cuenta de las modulaciones que adquiere la tarea docente entre una fragilidad políticamente inducida. Esto es,

cómo se configura la tarea de enseñar entre la desprotección, la exposición y la fragilidad y el reclamo por empoderarse y volverse docente-todoterreno.

A lo largo de estas páginas, describimos en detalle el devenir docente como efecto y como afecto entre las políticas gerenciales y la precari(e)dad. En esa tarea, los aportes de los nuevos materialismos se vuelven tanto heurístico conceptual como metodológico en tanto dirigen la mirada a la sumatoria de detalles respecto de cómo cuerpos humanos y no humanos se afectan. Así, acumulaciones de basura o aulas inundadas se vuelven algo más que un detalle que se anexa a la descripción de un espacio escolar. Exponen en detalle y otorgan densidad a la caracterización que el director, Nicolás, hace de sus docentes: de lo que son, están siendo o se espera que sean. *Devenir docente todoterreno* es algo más que una expresión de deseo, son las acciones diarias para transitar y trabajar en la escuela. Por un lado, un conjunto de gestiones que permiten que ésta se sostenga en pie mientras que, por el otro, dadas las características propias de ese devenir, no pueden dejar de conformar la trama de la desigualdad.

Retomando la metáfora del vehículo, el reclamo por devenir docente-todoterreno entre las cuerdas de barrioescuela afecta/*matter* no sólo a la tarea/cuerpo docente. De manera que, como si se tratase de un motor, los/as profesores/as se *queman* estando constantemente tensionados entre el *estar en la lucha y no poder con todo*. Es en este proceso que la desigualdad se redobra y se profundiza. Así, si hay un círculo que explica y comprende las formas en que desigualdad y exclusión se profundizan en estos espacios de la urbe, ello no está asociado con ninguna falta de capacidades para sobreponerse a situaciones adversas, ni de empoderamientos. Es el exceso de agua, de basura, de ratas, de responsabilidades, compromiso o voluntad que, mientras quema, no deja de construir el espacio de la escuela y volverlo lugar en y del barrio. Esto es, devenir docente-todoterreno no deja de ser parte integral de la posibilidad misma de que las escuelas estén allí, ocupándose de la tarea de enseñar. La pregunta entonces no es por cómo empoderar más, sino por los múltiples cinismos que hacen al devenir docente-todoterreno entre los nudos de la fragilidad políticamente inducida en la trama barrioescuela.

Notas

¹ Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires (Programa de Doctorado con mención en Educación) y de la Universidad de Málaga (Programa de doctorado en Educación y Comunicación social). Licenciada en Educación (Universidad Nacional de San Martín)

² Investigadora principal del CONICET y directora del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas CONICET/ Escuela de Humanidades-UNSAM, donde también dirige el doctorado en Ciencias Humanas. Profesora titular de Sociología de la Educación y Pedagogía en la UNSAM y en la UNPA donde coordina el CIRISE/Área sociopedagógica. Presidente de la Asociación

Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires

Argentina de Sociología y coinvestigadora del Observatorio ambiental Cárcova (UNSAM).

Referencias

Arlander, A. (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Revista Artnodes*. Universitat Oberta Catalunya. N° 14. p. 26-34.

Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge: London.

Ball, S. (2014). Education and the tyranny of number. *Journal of Education Policy*, 30:3, 299-301, DOI: 10.1080/02680939.2015.1013271

Ball, S. y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International

Barad, K. (2003). Posthuman Performativity – Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press: Londres.

Bennet, J. (2010). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Duke University Press: Londres.

Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54–66. Oslo.

Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: UK.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós: Buenos Aires.

Castro, E. (2011). Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto. *Cuadernos de trabajo # 1 año 1: Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad*. UNIPE: Editorial Universitaria: Buenos Aires.

Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo de Hombre Editores: Bogotá.

Choi, J. (2006). Doing poststructural ethnography in the life history of dropouts in South Korea: methodological ruminations on subjectivity, positionality and reflexivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 19, No. 4, p. 435-453. <https://doi.org/10.1080/09518390600773163>

Cravino, M. C. (2006). *Las villas de la ciudad. Mercado e informalidad urbana*. Ediciones UNGS: Buenos Aires.

Cravino, M. C. (2008). *Los mil barrios informales en el AMBA*. Ediciones UNGS: Buenos Aires.

Curutchet, G.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2010). Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: condiciones, fatalismos y posibilidades de la remediación ambiental. *Sexto Encuentro del International Center for Earth Sciences*, Malargüe, Argentina.

Curutchet, G.; Grinberg, S. y Gutiérrez, R. (2012). Degradación ambiental y periferia urbana: un estudio transdisciplinario sobre la contaminación en la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Ambiente & Sociedade - ISSN 1414-753. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31724518009>

Coleman, R. y Ringrose, J. (eds.) (2013). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh University Press: UK.

Corcini Lopes, M. y Hattge, M. (org.) (2009). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Corcini Lopes, Lockmann y Hattge, (2013). Políticas de Estado e Inclusión. *Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, pp. 41-50.

Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern Societ*. Sage, London.

Díez Gutiérrez. E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación* [(2020), vol. 83 núm. 1, pp. 13-29. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313817>

Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de cultura Económica: México.

Foucault, M (2001). Nuevo orden interior y control social. *Saber y verdad*, Madrid: La piqueta.

Foucault, M (2001). El sujeto y el poder. Argentina: Epílogo a la Segunda Edición de Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión. Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France*. Fondo de la cultura económica: Buenos Aires.

Gadelha, S. (2009). Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo, *Educacao & Realidade*, 34(2):171-186 mai/ago 171-186.

Gadelha, S. (2013). Empresariamiento de la sociedad y el gobierno de la infancia pobre. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 215.238. <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce215.238>

Gallego, F. (2007). Biopolítica y subjetivación. Aproximaciones a la distinción entre el sujeto y subjetividad en la lectura deleuziana de M. Foucault. Rubinich, L. et.al. (2007) *50 Aniversario de la Carrera de Sociología. VII Jornadas de Sociología 1957-2007*, Universidad de Buenos Aires. ISBN: 978-950-29-1013-0.

Gallo, S. (2012). Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*. ISSN 0100-1574, ISSN-E 1980-5314, vol. 42, nº. 145, 2012, págs. 48-64. DOI: 10.1590/s0100-15742012000100005.

Grinberg, S. (2006). Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbanos marginales". *Claroscuro, Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. (V), N° 5, 123-130. URL: <http://hdl.handle.net/2133/12373>

Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: estudios y perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*. Año 5–N° 8. Mayo-Junio. Pp. 97-112.

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y dávila Editores: Buenos Aires.

Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3- N°3, UNLP, 81-98.

Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires

Grinberg, S. (2011). Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection. *Emotion, Space and Society*, Elsevier. Netherlands Volume 4, Issue 3, 160–171. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.01.001>

Grinberg, S. (2013). Researching the pedagogical apparatus (*dispositif*): An ethnography of the molar, molecular and desire in contexts of extreme urban poverty. R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 201–218). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Grinberg, S. (2015). De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo. Un estudio sobre el gobierno y la evaluación en las sociedades contemporáneas. *Revista Argentina de Sociología*. vol. 8 p. 156 – 173

Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/ sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2079>

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Biblos: Buenos Aires.

Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación Social*. Ed. Paidós Ibérica.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantacionoceno, Chthuluceno: generando relaciones de parentesco. *Revista Latinoamericana de Estudios Críticos Animales*. Año III. Volumen I. 15-26.

Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema*. Editorial Consonni: Bilbao.

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficante de sueños: Madrid.

O'Malley, P. (1996). Risk and responsibility. En, Barry, A., Osborne, TH.y Rose, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. The University of Chicago Press: London.

Marín Díaz, D. (2013). En búsqueda de la felicidad y el éxito: vidas ejercitantes y educación. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 65. Segundo semestre de 2013, Bogotá, Colombia

Marín Díaz, D. (2019). Autoayuda, educación y prácticas de sí. Genealogías de una antropotécnica. Noguera Ramírez y Rubio Gaviria (comps) *Genealogías de la pedagogía*. Grupo interno de trabajo editorial: Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora” de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Revista Artnodes*. Universitat Oberta Catalunya. N° 14. P. 18-25.

Noguera, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Revista Educação & Realidade*, 2(34), 21-33. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8307/5539>

Noguera, C. (2013). Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 43.60.

<https://doi.org/10.17227/01203916.65rce43.60>

Noguera, C. y Marin, D. (2011). Educar es gobernar. Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.) *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Bogotá Colombia

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. Argentina.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom*. University Press: Cambridge.

Rose, N. (2010). 'Screen and intervene': governing risky brains. *History of the Human Sciences*, 23, 1, 79–105. <https://doi.org/10.1177/0952695109352415>

Rose, N. (2012). *Políticas sobre la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Ed. UNIPE: Buenos Aires.

Rose, N., y Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>

Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativa*. Editorial Prometeo: Buenos Aires.

Sisto Campos, V. (2019). Managerialismo Versus Prácticas Locales. La Decolonización Del Discurso Managerial Desde La Vida de La Escuela. *Cuadernos de administración* Vol.32 N°8. p. DOI:[10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl](https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl)

Stengers, I. (2011). Relaying a war machine. Alliez, E. y Goffey, A. (Eds.) *The Guattari effect*. (pp.134-155). Continuum: Londres.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Buenos Aires.

Veiga Neto, A. (2000). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Portocarrero, V. y Castelo Branco, G. (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU. p.179-217.

Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Larrosa, J. y Skliar, C. (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p.105-118.

Veiga Neto, A. (2003). *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga Neto, A. (2006). Educação e pósmodernidade: impasses e perspectivas. *Educação Online*.2(1):11.<http://grupodec.net.br/ebooks/EducacaoePosModernidadeVeigaNeto.pdf>.

Veiga Neto, A. (2013). Gubernamentalidad y educación. *Revista Colombiana de Educación*. (65). p.19-42.

Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Springer: Holanda.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Zuluaga, et.al. (2003) *Pedagogía y epistemología*. Magisterio editorial: Colombia.

¿Una escuela acorralada por la inseguridad? Percepciones sobre seguridad, violencias y delitos en entornos educativos de la ciudad de Mar del Plata
A school surrounded by insecurity? Perceptions about security, violence, and crimes in school environments in the city of Mar del Plata

Adriano Furlán¹
Federico Lorenc Valcarce²
Braian Marchetti³
Nahuel Montes⁴

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre inseguridad y violencia en instituciones educativas provinciales de General Pueyrredón realizado durante los meses de mayo y junio de 2022. El mismo tuvo como propósito identificar núcleos problemáticos relativos a la seguridad y a la violencia en instituciones educativas y sus entornos, y para ello se administró un cuestionario a sus directivos. La investigación procura enriquecer los estudios sobre la violencia en la escuela preguntando sobre las dinámicas sociales de la inseguridad, tal como ha sido trabajado por la criminología y otras ciencias sociales. Por un lado, exploramos las percepciones sobre la inseguridad y la desprotección, considerando las zonas peligrosas y las configuraciones específicas que afectan a las comunidades educativas. Por otro lado, contextualizamos estas percepciones en el marco de los rasgos sociológicos, económicos y criminológicos de los entornos en que se desarrollan las actividades educativas. Se espera que esta aproximación aporte a la comprensión de los problemas de inseguridad que afectan la vida de las comunidades de las instituciones educativas y sirva de base a autoridades y decisores en el diseño, planificación y ejecución de políticas públicas y otras formas de intervención.

Palabras clave: Inseguridad; violencia; educación: entornos escolares.

Abstract

This article presents the results of a study on unsafety and violence in educational institutions of General Pueyrredon carried out during the months of May and June 2022. The purpose of the study was to identify problematic nuclei related to security and violence in educational institutions and their environments, and for this a questionnaire was administered to their authorities. The research seeks to enrich studies on violence at school by asking about the social dynamics of insecurity, as has been done by criminology and other social sciences. On the one hand, we explore the perceptions about insecurity and lack of protection, considering the dangerous zones and the specific configurations that affect the educational communities. On the other hand, we contextualize these perceptions within the framework of sociological, economic, and criminological features of the environments in which educational activities take place. It is expected that this approach contributes to the understanding of the problems of insecurity that affect the life of the communities of educational institutions and serves as a basis for authorities and decision makers in the design, planning and execution of public policies and other forms of intervention.

Keywords: unsafety; violence; education; school environments.

Fecha de recepción: 05/11/2022
Primera evaluación: 11/11/2022
Segunda evaluación: 12/11/2022
Fecha de aceptación: 23/11/2022

Introducción

Este artículo sintetiza los principales resultados de un estudio sobre inseguridad y violencia en instituciones educativas de gestión provincial del Partido de General Pueyrredón realizado durante los meses de mayo y junio de 2022. El mismo tuvo como propósito identificar núcleos problemáticos relativos a la seguridad y a la violencia en instituciones educativas y sus entornos, y para ello se administró una encuesta con sus directivos. Se espera que esta primera aproximación aporte a la comprensión de los problemas de inseguridad que afectan la vida de las comunidades de las instituciones educativas del partido y sirva de base a autoridades y decisores en el diseño, planificación y ejecución de políticas públicas y otras formas de intervención sobre estas realidades.

Nuestra investigación procura enriquecer los estudios sobre la violencia en la escuela a partir de la interrogación sobre las dinámicas sociales de la inseguridad en los entornos escolares, tal como ha sido trabajado por la criminología y otras ciencias sociales. Por un lado, exploramos las percepciones sobre la inseguridad y la desprotección que exponen las autoridades escolares, considerando el modo en que identifican las zonas peligrosas y las configuraciones específicas que afectan a las comunidades educativas. Por otro lado, contextualizamos estas percepciones en el marco de los rasgos sociológicos, económicos y criminológicos de los entornos en que se desarrollan las actividades educativas. Antes, presentamos una breve revisión de la literatura pertinente y del dispositivo de investigación que pusimos en obra.

Marcos teóricos y enfoques sobre la temática

En nuestro país, las ciencias sociales se han abocado al estudio de la inseguridad desde hace por lo menos dos décadas. Por un lado, la inseguridad remite a esas construcciones sociales particulares que son los delitos, que resultan del encuentro entre un sistema de clasificaciones cristalizado en el derecho y una serie de conductas sociales calificadas como tales por ciertos individuos investidos de facultades institucionales (en particular, ciertos agentes del sistema penal). Lo que suele denominarse *inseguridad objetiva* corresponde a los niveles reales de incidencia del delito, y las violencias, en determinadas poblaciones, y corresponde con la existencia efectiva de hechos en los que las personas son víctimas de algún delito. Estos hechos suelen ser imputados a causas sociales, como del desempleo y los bajos ingresos, la pobreza o la desigualdad, o bien a la ineficacia del sistema institucional (Míguez y D'Angelo, 2006, Míguez, 2014). También existen factores sociourbanos que inciden sobre la victimización: aunque el delito patrimonial golpea más fuertemente a los sectores más altos, vivir en barrios acomodados reduce el riesgo a la mitad, siendo los más desprotegidos los sectores medios y algos que viven en barrios populares (Bergman y Kessler, 2009). Estudios recientes muestran que los niveles de violencia y

delito en América latina son elevados, y se han incrementado en las últimas décadas, no solo por efecto de factores tradicionales como la desigualdad, la desorganización social y la degradación urbana, sino también por las nuevas oportunidades de negocios en los mercados ilegales (no solo de drogas, sino también de coches, autopartes, bicicletas, ropa o celulares) y la ineficacia de los Estados para reducir el delito (Kessler, 2014; Bergman, 2021).

Por otro lado, existen ciertas creencias colectivas sobre este fenómeno objetivo y percepciones subjetivas del riesgo que este fenómeno entraña, es decir, eso que diversos autores denominan “miedo al crimen” o “sentimiento de inseguridad” (Kessler, 2009). La *inseguridad subjetiva* corresponde al modo en que las personas procesan a través de percepciones, evaluaciones y emociones los hechos relativos al delito y la violencia, los hayan experimentado individualmente o no. Existen también investigaciones que abordan específicamente las representaciones de la inseguridad, sus contenidos y sus fundamentos sociales. Las principales contribuciones en este terreno han sido realizadas por Gabriel Kessler, aunque existen trabajos más acotados que procuran dar cuenta de distintos aspectos del problema (Isla y Míguez, 2003 y 2010; Bermúdez y Previtali, 2014; Otamendi, 2015 y 2020). En estos trabajos se abordan los fundamentos sociales del sentimiento de inseguridad, y se indagan los distintos contenidos de este sentimiento, tanto en términos cognitivos (descripciones, diagnósticos, recetas, etc.) como emotivos (miedo, ira, indignación, etc.), sin descuidar sus consecuencias sobre las prácticas cotidianas (hábitos cotidianos, estrategias de protección).

En otro campo totalmente distinto del saber, hay una extensa literatura especializada sobre las *violencias en el ámbito escolar*. La referencia en plural al término de violencias permite dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que atraviesan a la trama escolar y establecer así diferencias en los sentidos y representaciones sociales que se vinculan con el concepto (Castorina y Kaplan, 2006). Di Nápoli (2016), realiza una revisión analítica del campo de las investigaciones en este ámbito y destaca tres grandes perspectivas a nivel mundial que se diferencian por su modo de abordaje y la delimitación que hacen de la temática. Desde un enfoque criminológico, se restringe la violencia en las escuelas a cuestiones ilegales, punitivas y de seguridad tipificadas por el código penal y se la relaciona con comportamientos de tipo proto delictivos. Desde la perspectiva psicoeducativa, que focaliza su estudio en el *bullying*, se concibe la violencia en términos de hostigamiento a través de actos intencionados reiterados en el tiempo que causan daño o hieren a determinados individuos. Por último, el enfoque socioeducativo (Kaplan, 2006) plantea la relevancia de considerar los sentidos que los actores construyen de la violencia en contextos sociales situados.

Estudios realizados por la UNESCO (2015) dan cuenta de que el tipo de violencia

más relevante es aquel percibido por los estudiantes como aulas de ambiente violento. Ello remite a espacios escolares con baja capacidad de gestión de las relaciones interpersonales, lo que afecta negativamente la convivencia y los procesos de enseñanza en la sala de clases (Trucco e Inostroza, 2017). En el caso argentino, Álvarez Prieto (2021) afirma que la violencia escolar fue creciendo y agravándose a lo largo del tiempo, especialmente a partir de mediados de la década del noventa, a través de una estrecha relación con los procesos más amplios de degradación de la vida social. Así, para la autora, la violencia se vuelve reflejo de la brutalidad de un régimen social que condena a las mayorías a la supervivencia. Si bien es cierto que no se puede negar la relación entre escuela y contexto social, también lo es que las formas que asumen las interacciones en el interior de las comunidades escolares tienen una notable incidencia en los grados y niveles de violencia que existen en ellas. Según Gallo (2009), la conflictividad y la violencia en las escuelas parecerían estar relacionadas con escenarios en donde la regulación de las vinculaciones entre pares y entre éstos y los miembros adultos de la comunidad escolar se enfrentan a dificultades para su desarrollo armónico.

Desde la necesidad de no reducir la violencia a la delincuencia, como sugiere el enfoque criminológico, o a la relación dicotómica “agresor-víctima” que se construyen al centrar el análisis sobre el bullying, el enfoque socioeducativo permite indagar sobre los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia y sus relaciones con la desigualdad social (Kaplan et al., 2012), explorar la dimensión simbólico-subjetiva en torno a la violencia interpersonal entre pares en el ámbito escolar e indagar sobre los sentidos que los estudiantes construyen en torno a la violencia (Di Nápoli, 2018, 2019).

García Bastán y Tomasini (2019) identifican que la conflictividad en distintos sectores sociales podría no diferir cabalmente en sus tipos de manifestaciones, pero que sí lo hace en las connotaciones situacionales que los incidentes adquieren, revelando una moralización de los incidentes. Desde allí concluyen en que manifestaciones similares de conflictividad pueden asumir connotaciones divergentes según los marcos empleados para interpretarlas. En ese sentido, si se reconoce que los puntos de conflicto más comunes en la escuela están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios, estigmatizantes y racistas hacia quienes se tipifica como diferentes, para comprender las prácticas sociales ligadas a la desigualdad, la exclusión y la violencia, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia en torno a la afectividad y la corporalidad (Kaplan y Szapu, 2020).

Por último, es posible también reconocer un proceso complejo en marcha, en el que los discursos mediáticos sobre las violencias contribuyen a una reconfiguración de las localizaciones y cartografías cognitivas de las instituciones escolares, con

efectos simbólicos ligados a la producción de una sensibilidad específica hacia determinadas instituciones educativas y sobre los procesos de estigmatización de algunos espacios escolares y sus poblaciones (Sáez, 2018). Desde allí que recuperar las vivencias de los jóvenes contribuye a la deconstrucción de los discursos que los han estigmatizado, principalmente a los empobrecidos, y señalándolos como los responsables del deterioro y todos los males que circulan en la sociedad, a través del lenguaje de la violencia (Langer y Nievas, 2018).

Partimos de la constatación de que ambos conjuntos de investigaciones, los estudios sociales sobre la inseguridad, y las investigaciones sobre la violencia escolar y sus variantes, han estado casi completamente desconectadas, tanto en la literatura nacional como en la internacional. No obstante, existen algunos trabajos que ponen en relación estos dos modos de abordajes de los problemas que aquí nos interesan. Las investigaciones de Eric Debarbieux dialogan con los estudios sobre el aumento de la violencia y la inseguridad a nivel social, aunque se concentran especialmente en lo que sucede dentro de los establecimientos. No obstante muestran que las escuelas no están totalmente separadas de sus entornos. “Existe una fuerte desigualdad en la distribución de los delitos y las incivildades, según la implantación de los establecimientos, que está correlacionada con las desigualdades sociales” (Debarbieux, 1997: 49). Según este autor, las violencias y los delitos en las escuelas están subregistrados, y las encuestas de victimización muestran el alcance y la naturaleza de estos fenómenos (Debarbieux, 2004).

Trabajando también con encuestas de victimización, pero en los campus universitarios de la ciudad de Marsella, Pierre-Olivier Weiss (2021) constata que alrededor del 20% de los estudiantes fueron víctimas de algún tipo de delitos en el año anterior al relevamiento. Focalizándose en los espacios semicerrados de los campus, el autor identifica los lugares, tiempos y modalidades de los diferentes tipos de delitos, así como los perfiles de las víctimas. También señala que los casos de robos violentos, que no dejan de ser poco numerosos, se concentran en los campus ubicados en barrios donde existen bolsones de pobreza. En términos de modalidades de victimización, las más frecuentes son insultos, amenazas y discriminaciones sexistas o racistas que son procesos internos a la comunidad universitaria. El sentimiento de inseguridad está ligado a las percepciones no solo del campus, sino también de su entorno y de los medios de transporte. Como en otras poblaciones, el vandalismo, la falta de limpieza y la insuficiente iluminación contribuyen a generar una sensación de inseguridad entre los estudiantes.

Finalmente, un estudio reciente indaga la victimización de miembros de la comunidad educativa en una escuela de la periferia bogotana, y problematiza brevemente lo que sucede en el trayecto hacia y desde el establecimiento. En este estudio, 15,6% de los estudiantes se enfrentó a golpes con compañeros de colegio

al salir de la escuela, y 9% con individuos ajenos al establecimiento; 7,4% fueron objeto de robos con armas (Pinzón Osorio, 2022). Al igual que en el estudio de Weiss, la encuesta se administró a los propios alumnos a título individual.

Metodología

Las instituciones educativas de gestión provincial del Partido de General Pueyrredón se constituyeron en la unidad de análisis y la unidad de observación se operacionalizó a través de la percepción de los directivos de dichas instituciones, lo cual permitió establecer un rápido diagnóstico general sobre la problemática en cuestión. Las dimensiones de análisis escogidas fueron la percepción-valoración de la seguridad en la institución y su entorno; la ocurrencia efectiva de actos delictivos, de inseguridad y de violencia interna, y la respuesta institucional ante tales hechos de gravedad diferenciada.

La recolección de datos primarios se efectuó mediante una encuesta autoadministrada remitida a la totalidad de instituciones educativas de gestión provincial, por lo que el estudio tuvo carácter censal. El cuestionario fue respondido por 304 directivos de las 326 de las instituciones radicadas en el distrito (93,25%). La situación de la seguridad fue reconstruida a partir de la propia percepción-valoración de los directivos. De modo complementario, se recopilieron datos secundarios procedentes de fuentes diversas (organismos del sector educativo, organismos de seguridad, INDEC, entre otros). Para la organización, el procesamiento y el análisis de datos se utilizaron planillas de cálculo, programas estadísticos y sistemas de información geográfica.

Las presentación de los resultados se despliega en tres ejes. En primer lugar, relevamos las condiciones de inseguridad que afectan a los miembros de la comunidad educativa. En segundo lugar, indagamos la ocurrencia efectiva de hechos delictivos y/o de inseguridad sufridos por sus integrantes durante el último mes y la respuesta ante los mismos, distinguiendo entre victimización de estudiantes y personal, por un lado, y daños y hechos de inseguridad padecidos por los establecimientos, por otro. En tercer lugar, exploramos episodios de violencia entre estudiantes en el seno de la institución.

Cada una de estas tres dimensiones es analizada a la luz de variables contextuales (criminológicas, socioeconómicas y educacionales) que ayudan a explicar el modo en que se comportan los indicadores de inseguridad subjetiva y objetiva. Transversalmente, se presentan mapas que permiten observar la espacialización de la percepción de inseguridad y de protección con el trasfondo de las características criminológicas y socioeconómicas de las zonas en las que se localizan los establecimientos. Por motivos de concentración geográfica de las instituciones educativas y de la problemática integral de la inseguridad en la aglomeración urbana,

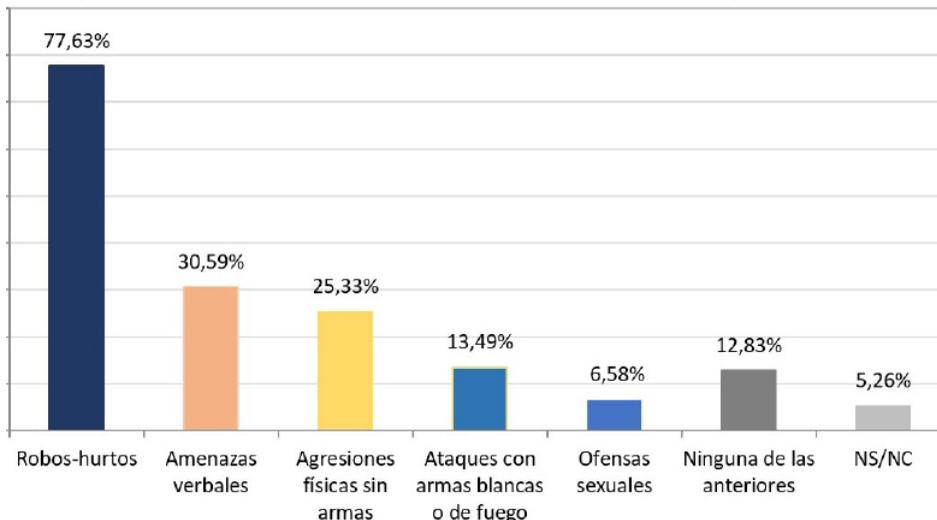
el análisis se centra fundamentalmente en el ejido de la ciudad de Mar del Plata. La interpretación de las distribuciones espaciales es complementada con coeficientes de asociación entre variables.

Configuraciones de la inseguridad y la desprotección

En el marco de la encuesta se formularon preguntas de índole general sobre la situación de la seguridad en el ámbito o barrio en el que se ubica la institución. En primer lugar, se solicitó a los directivos que dieran su apreciación sobre el nivel de gravedad que tiene el problema de la inseguridad. Si se agrupan las categorías de valoración, un 43% de los directivos considera que la inseguridad es poco o nada grave, mientras que el 56% considera que es bastante o muy grave. Como veremos más adelante, esta percepción está relacionada con las características socioeconómicas y criminológicas del barrio o zona en que se sitúa la institución.

Seguidamente, se pidió a los directivos que se pronunciaran sobre los hechos vinculados a la inseguridad que, según su conocimiento, se dan con mayor frecuencia en el ámbito o barrio donde se ubica el establecimiento. Se les permitió que respondieran más de un tipo de hecho de inseguridad según opciones predeterminadas y las respuestas fueron las siguientes:

GRÁFICO 1. Distribución de instituciones educativas según percepción de hechos de inseguridad en el barrio en que se emplazan. PGP, abril-mayo de 2022.



Fuente: Encuesta IStEC-JD19.

Se observa que los hechos y delitos más frecuentes son los robos y hurtos, que tienen por objeto a los bienes, y las amenazas verbales y las agresiones físicas, que tienen por objeto a las personas. Más adelante veremos cómo estos tipos de hechos afectan concreta y diferencialmente a los distintos grupos que integran la comunidad educativa.

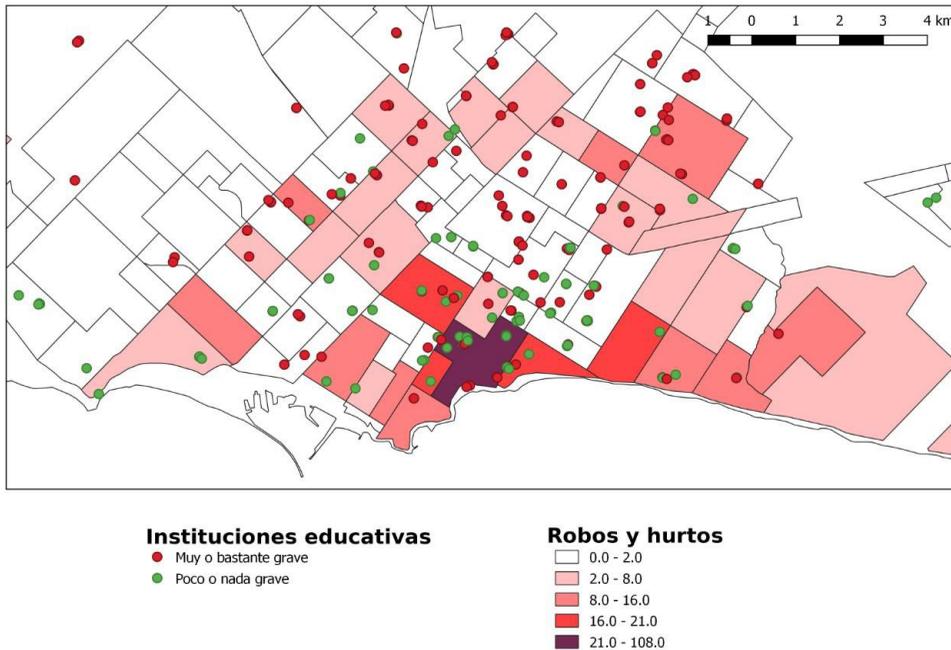
También se efectuó una pregunta abierta para identificar la zona o lugar del entorno de la institución que los encuestados consideran más peligroso o inseguro. Entre las respuestas más frecuentes encontramos las siguientes: la plaza (41 menciones), las villas o asentamientos (25), los alrededores del establecimiento (22), la calle (22), la parada de colectivo (19), la avenida (13), todo el barrio (8), los descampados (6), las zonas sin iluminación (6) y las vías del tren (5). Además aparecen lugares específicos como el Barrio Centenario (11), el Barrio La Herradura (5) o la Plaza Mitre (5). Claramente, las representaciones espaciales de la inseguridad asocian el peligro con ciertos ámbitos determinados, en particular, la plaza y los bolsones de marginalidad cercanos al establecimiento.

Finalmente, de forma complementaria a la valoración de las amenazas y el riesgo, se preguntó cuán protegidos creen los directivos que están los miembros de la comunidad educativa y sus establecimientos. Se observa que solamente el 6,9% de los encuestados consideran que están muy protegidos frente a la inseguridad. Si tomamos de forma conjunta a quienes perciben que sus comunidades y establecimientos se encuentran nada o algo protegidos, el porcentaje supera el 90%, resaltando que casi el 40% manifiesta que la desprotección es total.

Esta proporción aumenta a más de la mitad de los casos entre quienes perciben que la situación de inseguridad en el barrio o ámbito en que se encuentran las instituciones es bastante o muy grave. En el polo opuesto, la proporción de quienes consideran que sus instituciones están muy protegidas frente a la inseguridad aumenta al 11,5% en los casos en que la situación de inseguridad es considerada como nada o poco grave. Esta sensación de estar protegido podría relacionarse con los organismos a los que recurren los directivos cuando ocurre algún delito o episodio de violencia en el establecimiento o en su entorno y que tiene como protagonistas a miembros de la comunidad educativa. Básicamente, si recurren a la policía o a otra institución.

Cuando ponemos estas distribuciones en el contexto de las condiciones sociales, criminológicas y educativas en que se implantan las actividades escolares, observamos cómo la percepción de inseguridad en el barrio donde se sitúa el establecimiento se acopla con las dinámicas de robos y hurtos en los distintos espacios de la ciudad. Para simplificar la lectura general de la situación, la variable percepción de inseguridad ha sido colapsada en dos categorías, “poco o nada grave” y “muy o bastante grave”:

Mapa 1. Instituciones educativas según percepción de inseguridad y barrios según robos y hurtos. Mar del Plata, abril-mayo de 2022.



Fuente: Encuesta ITeC-JD19 Y CEMAED.

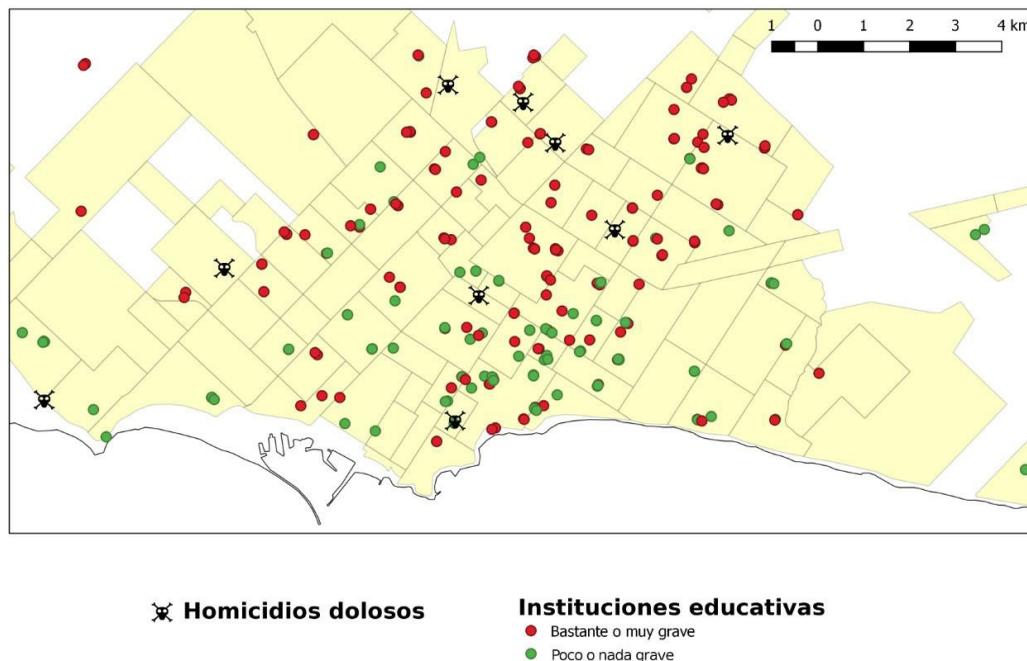
Se observa que las zonas en las que existe una percepción de inseguridad más intensa son las del primer anillo que rodea a la zona central de la ciudad (más allá de la Av. Mario Bravo y de la Av. Jara-Carlos Tejedor), y sobre todo su proyección hacia el oeste y el sudoeste. Las zonas en las que la inseguridad es percibida como menos grave son las áreas centrales comprendidas entre la Av. Juan B. Justo, la Av. Jara y la Costa. Puede resultar que sea paradójico que en estas áreas percibidas como más seguras sea en las que también hay mayor cantidad de robos y hurtos denunciados. Esto se debe, particularmente, a que son las zonas más pobladas, y también aquellas en las que existe mayor circulación de personas y bienes. Allí se localiza justamente el tipo de delito contra la propiedad registrado. Además, las zonas periféricas pueden tener altos niveles de victimización, pero eso no es captado por el registro bruto de hechos delictivos, dado que están menos densamente pobladas y la circulación se restringe mayormente a quienes allí residen.

Si consideramos que el homicidio es el delito contra las personas que mejor miden

¿Una escuela acorralada por la inseguridad? Percepciones sobre seguridad, violencias y delitos en entornos educativos de la ciudad de Mar del Plata

las estadísticas criminales, vemos que hay una tendencia marcada a que las zonas percibidas como más peligrosas sean aquellas en las que se localizan esos hechos:

Mapa 2. Instituciones educativas según percepción de inseguridad (abril-mayo) y barrios según incidencia de homicidios (enero-junio). Mar del Plata, 2022.



Fuente: Encuesta IStEC-JD19 y CEMAED.

Mayormente, los lugares donde se perpetraron homicidios están rodeados por puntos rojos, que muestran altos niveles de gravedad de la inseguridad percibida.

Además de las variables criminológicas, parece necesario determinar si existe algún tipo de variación en la percepción de la inseguridad según características socioeconómicas de las zonas de la ciudad. Mayormente, las instituciones en las que se percibe una situación de inseguridad más grave están situadas en zonas socialmente desfavorecidas: al menos en algunos aspectos, a mayor NBI, menor seguridad.

En consonancia con la percepción de inseguridad, se observa que las zonas en

las que los directivos perciben más desprotección coinciden globalmente con las que también son consideradas zonas con mayor nivel de inseguridad. No obstante, la percepción de desprotección no es tan intensa como la de inseguridad, y las instituciones del primer anillo y del oeste y sudoeste de la ciudad parecen sentirse al menos algo protegidas. No parece haber una covariación significativa entre la sensación de estar protegidos y la incidencia efectiva de delitos contra la propiedad.

Cuando observamos la distribución de la percepción de protección con el trasfondo de los homicidios, vemos que existe una covariación más cercana. Los establecimientos que según sus directivos no están nada protegidos, se encuentran relativamente cerca de los lugares en que se registraron homicidios dolosos en los últimos seis meses. Parecen ser, nuevamente, la violencia contra las personas y su manifestación extrema, el homicidio, los factores que más inciden sobre la percepción de desprotección.

Finalmente, consideramos la relación entre la percepción de protección que transmiten los directivos y las condiciones socioeconómicas de las zonas en las que se sitúan las instituciones. La percepción de protección no parece variar significativamente según la situación socioeconómica del barrio o zona en la que se ubica el establecimiento educativo.

Victimización de la comunidad educativa

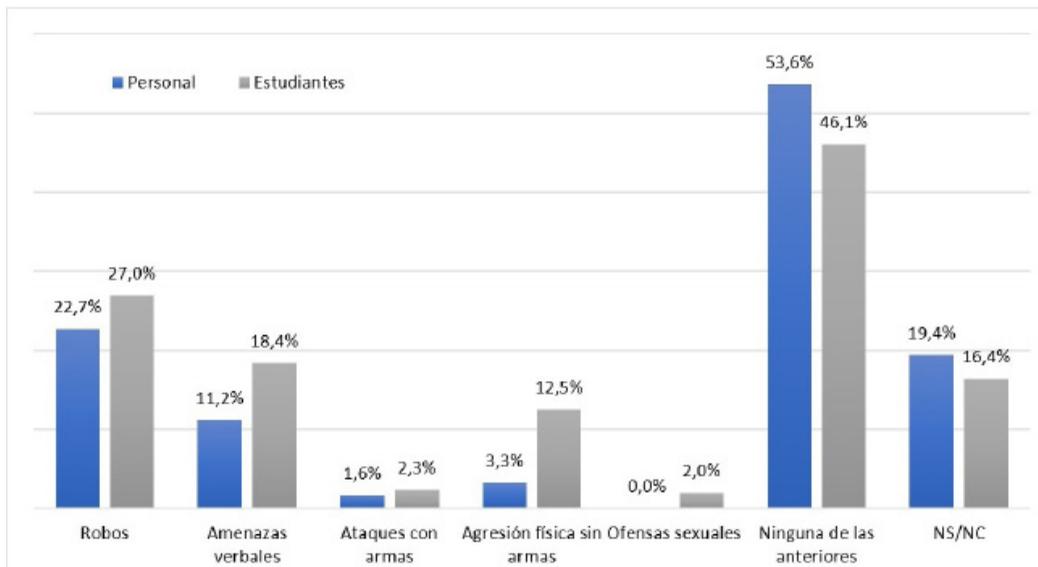
En un segundo bloque de interrogantes se relevaron datos sobre la ocurrencia efectiva de delitos y hechos de inseguridad sufridos por los integrantes de la comunidad educativa en el último mes.

Según las respuestas de los directivos, en el 27,9% de las instituciones hubo algún hecho de inseguridad en el último mes que tuvo como víctima al personal mientras se desplazaba desde o hacia el establecimiento. Entre aquellos establecimientos donde se considera que la situación de seguridad es bastante grave o muy grave, el 38,3% registraron casos de delitos contra sus trabajadores, mientras que en las instituciones en las que sus directivos consideran estar situados en zonas más seguras, solo el 14,5% del personal fue victimizado. Parece haber congruencia entre la percepción de inseguridad y la ocurrencia de actos de victimización.

El 38,3% de los directivos reconoce victimización de sus estudiantes en el último mes en el trayecto desde o hacia la institución. En el mismo sentido que en la distribución anterior, en las instituciones que según la percepción de sus directivos se sitúan en zonas poco seguras, el 53,9% de los estudiantes fueron objeto de algún delito, mientras que en las instituciones de las zonas más seguras, solo el 18,3% de los estudiantes fue victimizado. Aquí también parece haber relación entre la percepción de inseguridad y la efectiva ocurrencia de actos de victimización.

Se preguntó a los directivos qué tipo de delitos o hechos de inseguridad padecieron los miembros de la comunidad educativa en el mes anterior en el trayecto hacia o desde el establecimiento, y distinguiendo entre personal y estudiantes. Los resultados fueron los siguientes:

GRÁFICO 2. Distribución de instituciones educativas según victimización de personal y estudiantes en el último mes. PGP, abril-mayo de 2022.



Fuente: Encuesta ITeC-JD19.

Resulta significativo que en el 22,7% de las instituciones algún docente, directivo o auxiliar y en el 27% algunos de sus estudiantes hayan sido víctimas de robos en el trayecto de ida o vuelta del establecimiento durante el último mes¹. También que en un 11,2% de las instituciones los trabajadores hayan sufrido amenazas verbales y que el mismo hecho se reproduzca en estudiantes en el 18,4% de los establecimientos.

En términos generales, los estudiantes son más victimizados que el personal. Sobre todo, son con más frecuencia víctimas de amenazas verbales y agresiones físicas y también sobre ellos recaen las ofensas sexuales. Es destacable, además, el significativo nivel de incertezas que existe en las instituciones en torno a la

1 Debe subrayarse que no se trata del porcentaje de población victimizada, sino del porcentaje de instituciones educativas en las que han habido casos de victimización de algún miembro de su comunidad.

ocurrencia de estos episodios, situados en el 19,4% para el personal y en el 16,4% para estudiantes, y que podría sugerir un déficit de comunicación entre víctimas y directivos.

Ante la victimización de uno de los integrantes de la comunidad educativa en el entorno escolar, en la mayor parte de las instituciones se recurrió a la policía (66,9%). También fueron anoticiadas la Jefatura Distrital (32,3%) y las familias de las víctimas (23,3%). Estas medidas muestran que existe un vínculo con la policía, responsable institucional de los hechos delictivos en las calles, y que en una proporción mayoritaria los miembros de la comunidad educativa consideran que vale la pena hacer la denuncia. Podría ser un indicador de cierta confianza entre ambas instituciones provinciales y sus actores locales. Por vía administrativa, se informa eventualmente a instancias superiores del sistema educativo, pero aquí parecería haber un subregistro muy fuerte que invisibiliza buena parte de los casos de inseguridad para las autoridades del sector.

Según los resultados de nuestro análisis estadístico, los factores más relevantes para explicar la victimización son los que hacen a las características del establecimiento.

En lo que respecta al tamaño de la institución, se generó una clasificación según terciles de matriculación. Las tres categorías resultantes se denominaron “chicas” (hasta 150 estudiantes), “medianas” (entre 151 y 300 estudiantes) y “grandes” (más de 300 estudiantes). Como regla general, es interesante constatar que cuanto más grande es la institución, mayor es el impacto de la inseguridad y los hechos delictivos.

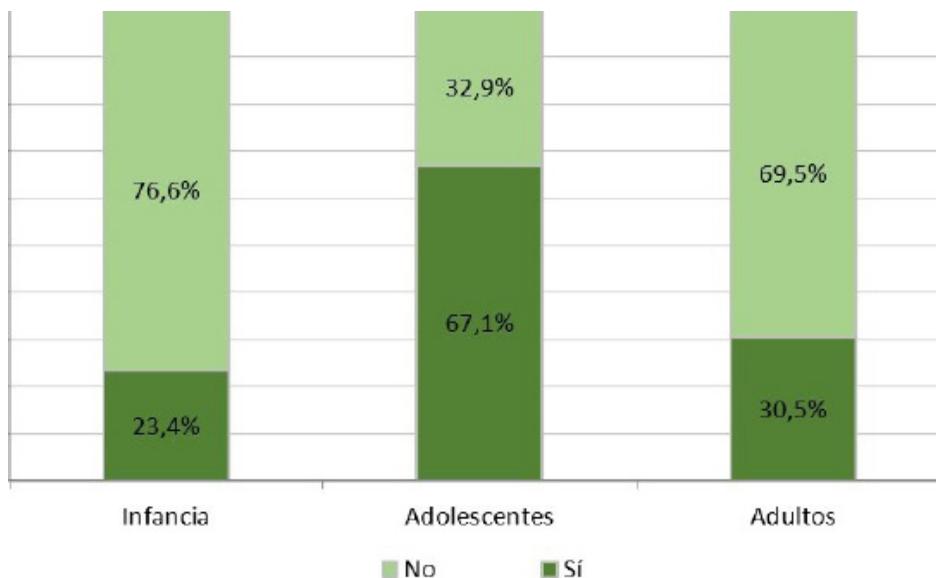
En casi el 20% de las instituciones educativas de tamaño chico algún trabajador fue víctima de un delito, mientras que en las instituciones de gran tamaño la proporción de victimización del personal asciende al 33,3%.

La forma de la distribución es similar cuando consideramos a los estudiantes, aunque con una clara acentuación de la victimización al comparar lo que sucede con el personal. En el 23,5% de las instituciones más pequeñas hubo estudiantes victimizados, mientras que la proporción alcanza el 53,2% en las instituciones más grandes; esto significa que la victimización estudiantil se incrementa en casi 20 puntos con respecto a la victimización del personal.

También hemos explorado el impacto de la victimización diferenciando las instituciones según grupos de edad predominantes a los que pertenecen sus estudiantes. A partir de la combinación de las variables “modalidad” y “nivel educativo” se construyó la variable “grupo etario” con tres categorías: infancia, adolescencia y adultos. Según los resultados del procesamiento, la inseguridad y la violencia son notablemente más frecuentes en aquellos establecimientos concurridos por adolescentes.

En el 67,1% de las instituciones cuyo alumnado son adolescentes, en su mayoría representadas por las escuelas secundarias, hubo estudiantes víctimas de inseguridad. Por el contrario, la proporción es del 30,5% en instituciones para adultos y desciende al 23,4% en las destinadas a la infancia:

GRÁFICO 3. Victimización de estudiantes según grupo etario. PGP, abril-mayo de 2022.



Fuente: Encuesta IStEc-JD19 y Portal ABC.

Esta distribución reproduce una forma similar cuando se desagregan los distintos tipos de delitos y actos de inseguridad. En el 45,9% de las instituciones a las que asisten adolescentes hubo estudiantes que fueron víctimas de robos, contra un 25,6% de las instituciones para adultos y solo un 16,1% de las instituciones para la infancia. En el 42,4% de las instituciones de adolescentes los estudiantes fueron víctimas de agresión verbal, mientras que solo el 11,7% de las instituciones de infancia y el 4,9% de las instituciones de adultos reportan este tipo de hechos. Con una distribución análoga, pero con una incidencia relativa menor, en el 28,8% de las instituciones de adolescentes los estudiantes fueron víctimas de agresión física; en cambio, solo el 8% de las instituciones de infancia y el 3,7% de las instituciones de adultos padecieron esta clase de agresión. De igual manera, en el 7,1% de las instituciones de adolescentes hubo estudiantes que recibieron ataques con arma

blanca o de fuego, lo que es despreciable en los establecimientos para adultos, con 1,2%; e inexistentes en las instituciones de infancia. Por último y con una baja incidencia general, en el 4,7% de las instituciones de adolescentes hubo ofensa sexual hacia estudiantes, mientras que casos de este tipo se registran en el 2,4% de los establecimientos para adultos y en ninguna institución de infancia.

Al comparar el comportamiento de la victimización por grupo etario predominante de las instituciones en los dos grupos de atención de la comunidad educativa se advierte un claro contraste. Por una parte, en instituciones de infancia y de adultos los niveles de victimización del personal reproducen valores muy similares a los observados en la victimización de estudiantes para las mismas clases de instituciones. Por la otra, se nota una marcada caída en la victimización del personal en las instituciones a las que asisten adolescentes que la ubica en el 34,1%; es decir, más de 30 puntos por debajo de lo que mide la victimización estudiantil para este segmento de instituciones.

Violencias y delitos en los establecimientos escolares

Más allá de la incidencia del delito y la violencia que se produce en entornos de las instituciones y que corresponde a dinámicas sociales que rodean y penetran a la comunidad educativa, hay hechos que suceden dentro de los propios establecimientos. En especial, la encuesta recopiló datos sobre ataques contra el establecimiento y violencia entre estudiantes dentro o en las inmediaciones de la institución.

En cuanto a la inseguridad perpetrada contra el establecimiento, el 30,3% sufrió algún hecho de inseguridad en el último mes. Los actos de vandalismo destacan como el principal motivo de la inseguridad, afectando al 18,4% de los establecimientos; el 8,9% fue objeto o escenario de robos; en el 7,2% se realizaron pintadas; y el 4,9% experimentó un uso indebido de instalaciones. La asociación directa entre tamaño del establecimiento y ocurrencia efectiva del delito vuelve a repetirse cuando se analizan los actos cometidos contra el establecimiento. En las instituciones más pequeñas los hechos de inseguridad representan el 20,9% contra el 40,5% en las instituciones grandes. En el 46,5% de los establecimientos que sufrieron inseguridad se recurrió a la policía y en el 33,3% se recurrió a Jefatura Distrital. Sin embargo, un 34,34% de estas instituciones no recurrió a ninguna autoridad. Por lo tanto, en ambos focos de atención (personas y establecimientos) se demuestra que los hechos de inseguridad están subregistrados en toda la trama de instituciones ocupada de la temática de la seguridad (educativas, policiales, penales, etc.).

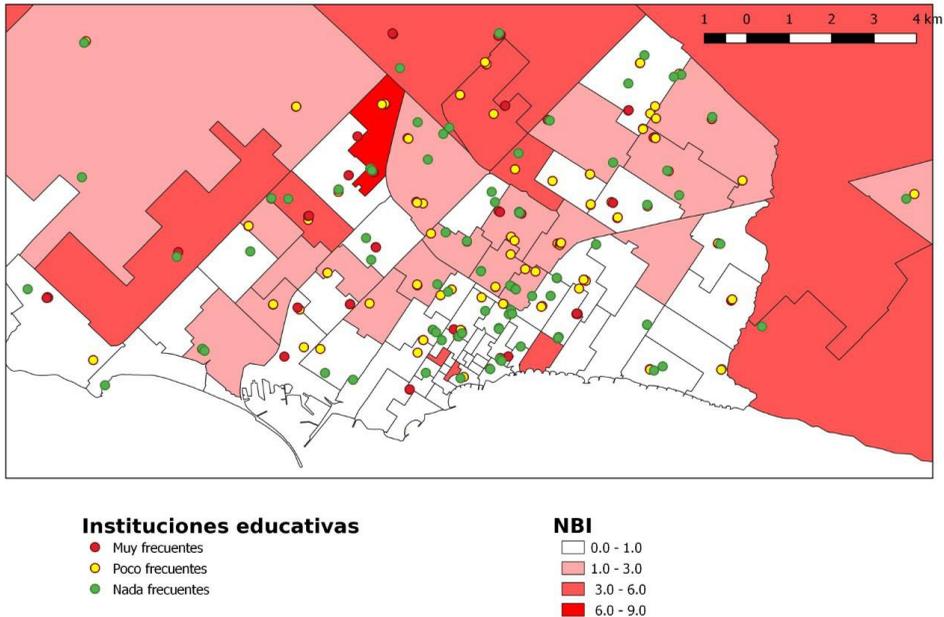
En lo atinente a la violencia entre estudiantes, para el 15,5% de los directivos estos hechos son muy frecuentes, para el 43,4% son poco frecuentes y para un 38,5% son nulos. Comparado con la preocupación por la inseguridad y los hechos que se dan fuera del establecimiento, no pareciera ser el conflicto entre estudiantes el

principal vector de violencia. No obstante, al analizar estas distribuciones según tipo de establecimiento es posible determinar en qué modalidades y/o niveles educativos hay una preocupación mayor por este tipo de situaciones.

Según los directivos, los casos son nulos o poco frecuentes en el 86,5% de las instituciones de infancia, en el 70,2% de las instituciones de adolescentes y en el 94,9% de las instituciones para adultos. Dicho de modo inverso, la violencia entre estudiantes es considerada muy frecuente en el 29,8% de las instituciones en las que asisten adolescentes, en el 13,5% de las instituciones de infancia y en el 5,1% de las instituciones de adultos. Y si analizamos la distribución de la violencia entre estudiantes según tamaño de la institución, se observa que estos episodios son muy frecuentes en el 4,8% de las instituciones chicas, en el 18,2% de las instituciones medianas y en el 25% de las instituciones grandes. Por contrapartida, la violencia entre estudiantes resultan ser nula en el 51,8% de las instituciones chicas, en el 38,6% de las medianas y solo en el 25% de las instituciones grandes. Puede afirmarse, entonces, que hay relación directa entre el tamaño de la institución educativa y la frecuencia de los episodios de violencia entre estudiantes.

Como señalan otros registros de campo, los conflictos barriales o interpersonales entre jóvenes no reconocen necesariamente fronteras entre el adentro y el afuera de la escuela. La violencia entre estudiantes dentro de la institución o en sus inmediaciones se localiza en medios sociales específicos. No existe asociación entre la ocurrencia de homicidios y robos y hurtos y la frecuencia de episodios de violencia entre estudiantes, pero sí parece haber relación de esta clase de violencia con la condición socioeconómica del barrio en el que se sitúa el establecimiento:

Mapa 3. Instituciones educativas según frecuencia de violencia entre estudiantes (abril-mayo de 2022) y fracción censal según porcentaje de hogares con NBI (2010) en el Partido de General Pueyrredón.



Fuente: Encuesta ITeC-JD19 e INDEC.

Observamos que los establecimientos en los que los episodios de violencia entre estudiantes se registran con más frecuencia se ubican mayormente fuera del centro de la ciudad, con cierta preeminencia en las zonas oeste y sur de la mancha urbana. Sin embargo, se observan algunos núcleos específicos de violencia entre estudiantes en el área macro-céntrica: tres colegios del centro, dos del barrio Villa Primera y un complejo educativo de la zona Güemes. Estos casos merecen una atención especial, que no podemos brindarles en este trabajo.

Conclusiones

En el presente trabajo hemos analizado los resultados de una encuesta sobre inseguridad y violencia en instituciones educativas de gestión provincial del Partido de General Pueyrredón según la percepción y valoración de sus directivos. Tanto los análisis detallados de las distintas relaciones entre variables, como los coeficientes de

asociación que se presentan en el Anexo 2, muestran que existen algunos factores que permiten explicar situaciones de inseguridad y violencia en la diversidad de ámbitos educativos.

En primer lugar, la percepción de inseguridad está directamente asociada con la modalidad y el nivel educativos del establecimiento o, para ser más precisos, con el rango de edad predominante de los estudiantes: se percibe mayor inseguridad allí donde los estudiantes son adolescentes. A su vez, esta percepción está asociada con la situación social del barrio en que se localiza el establecimiento, de tal modo que allí donde hay más necesidades básicas insatisfechas se percibe más inseguridad. En un sentido similar a esta última configuración se comporta la sensación de estar desprotegido frente a la inseguridad, que es mayor en los barrios más desfavorecidos.

En segundo lugar, los hechos efectivos de inseguridad y violencia también varían según algunos de los factores que hemos considerado en nuestro estudio. El personal sufre más robos cuando se desempeña en establecimientos más grandes, principalmente escuelas secundarias, y en zonas socialmente desfavorecidas. Es también en estos entornos en los que se presentan más casos de amenazas en la vía pública.

La victimización de los estudiantes está asociada principalmente al grupo etario al que pertenecen y a la situación socioeconómica del barrio o zona donde se encuentra el establecimiento al que asisten. Los robos dependen de esos mismos factores, mientras la agresión física está vinculada sobre todo a las características del barrio o zona. Los adolescentes son el segmento más vulnerable frente al delito, la inseguridad y la violencia, tanto al interior de las instituciones educativas como en su entorno. Esto se potencia cuando estudian en un barrio socialmente vulnerable.

Los establecimientos educativos afectados por la violencia y la inseguridad son principalmente los de mayor tamaño y, sobre todo, los que se hallan en las zonas más prósperas del distrito. Las pintadas son más frecuentes en los establecimientos grandes, mientras que el uso indebido de las instalaciones y, en menor medida, el vandalismo son más frecuentes en los establecimientos situados en las áreas centrales de la ciudad. Podría explorarse aquí el modo en que varía el cuidado de lo público según los grupos sociales.

La violencia entre los estudiantes está asociada con el tamaño del establecimiento, siendo más frecuente en los más grandes, y también con la vulnerabilidad del entorno escolar, siendo más frecuente en aquellos territorios en que hay más necesidades básicas insatisfechas.

Nuestro estudio muestra que hay características de los medios sociales y educativas que están asociados con mayores niveles de inseguridad y violencia: los establecimientos secundarios de barrios periféricos son los que mayores niveles de inseguridad y victimización presentan, lo que parece ser coincidente con los pocos

antecedentes de investigación que existen sobre el tema.

Anexo 1. FICHA METODOLÓGICA DE LA ENCUESTA SOBRE SEGURIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PARTIDO DE GENERAL PUYERREDÓN

Características generales

Unidad de análisis: instituciones educativas de jurisdicción provincial del Partido de General Pueyrredón, abril-mayo de 2022.

Unidad de observación: directivo a cargo de la institución.

Tamaño del universo: 326 instituciones (a mayo de 2022).

Tamaño de la muestra: 304 (93,25% del universo).

Período de relevamiento: 12 de mayo al 9 de junio de 2022.

Período de interés: mes anterior a la recepción del formulario (abril-mayo 2022).

Tipo de encuesta: autoadministrada

Medio de encuesta: Formularios de Google (Plataforma de acceso libre *online*).

Estructura de la encuesta

Total de campos: 23

Campos de identificación: 3

Variables de interés: 20 (18 cerradas + 2 abiertas)

Temas de agrupamiento de variables de interés:

- 1) El establecimiento, su entorno y la movilidad,
- 2) Seguridad en el entorno y recurso a las autoridades y
- 3) Seguridad en el establecimiento y recurso a las autoridades.

Entorno informático de procesamiento de datos

Planilla de cálculo Microsoft Excel

IBM SPSS Statistics Editor de datos

QGIS Sistema de Información Geográfica

Anexo 2. Matriz de coeficientes de asociación Gamma

Variables dependientes		Grupo etario	Tamaño	NBI
Percepción de inseguridad		0,223	-0,012	-0,352
Percepción de protección		-0,074	-0,041	0,217
Violencia entre estudiantes		-0,018	0,369	-0,225
PERSONAL	Robos	0,199	0,208	-0,247
	Agresión física	0,026	-	-
	Ataque con armas	0,213	-	-
	Amenazas verbales	-0,105	0,133	-0,212
	Victimización	0,158	0,230	-0,191
ESTUDIANTES	Robos	0,249	0,390	-0,558
	Agresión física	0,021	0,350	-0,277
	Amenazas verbales	0,020	0,463	-0,220
	Victimización	0,219	0,428	-0,426
ESTABLECIMIENTO	Robos	0,199	-0,102	-0,073
	Vandalismo	-0,70	0,263	0,261
	Uso indebido de instalaciones	-0,002	0,485	0,463
	Pintadas	-0,044	0,394	0,054
	Inseguridad	-0,069	0,318	0,231

Fuente: Encuesta IStEc-JD19 y Portal ABC.

Notas

¹ Adriano Furlan. Profesor y Doctor en Geografía. Docente e investigador de la FacHuma UNMDdP. Miembro del CIGSA-ISTeC. adryfurlan@hotmail.com

² Doctor en Ciencia Política (Université Paris 1 Panthéon Sorbonne). Profesor Titular, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET en el Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC). Contacto: florencvalcarce@mdp.edu.ar

³ Doctor en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Becario interno doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. bmarchetti89@gmail.com

⁴ Nahuel Montes. Licenciado en Geografía. Docente e investigador de la Facultad de Humanidades y de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del CIGSA-ISTeC. Contacto: nahuel.montes@gmail.com

Referencias

ÁLVAREZ PRIETO, N. (2021). La violencia en la escuela como enigma. Una mirada histórica del problema (Argentina, 1969-2010). *XIV Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

BERGMAN, M. (2021). Delito y prosperidad: una paradoja latinoamericana. *Análisis Político*, 34(102), 3-22.

BERGMAN, M., KESSLER, G. (2009), "Vulnerabilidad al delito y sentimiento de inseguridad en Buenos Aires", *Desarrollo económico*, vol. 48, n° 190-191, p. 209-234.

BERMÚDEZ, N., PREVITALI, M. E. (2014). *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e inseguridad en Córdoba*. Córdoba: Editorial IDACOR-CONICET.

CASTORINA, J. A., KAPLAN, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En C. V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CID FERREIRA, L. (2014), "Acerca de los factores que explican variaciones en los niveles de victimización en áreas urbanas de San Miguel de Tucumán", *Delito y sociedad*, 23 (38), 89-116.

DEBARBIEUX, E. (1997). Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires, *Les Annales de la recherche urbaine (1997) 75(1) 42-50*

DEBARBIEUX, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, vol. 28(3), 317-333.

DI NAPOLI, P. (2016) La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte, *Zona Próxima*, núm. 24, pp. 61-84, disponible en <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>

DI NAPOLI, P. (2018) Investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 10, 9-37. <https://doi.org/10.31644/ED.10.2018.a01>

DI NAPOLI, P. (2019) La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto* 28 (2), 27-49.

GALLO, P. (2009). Transformaciones en las Relaciones Intergeneracionales, Autoridad

y Violencia en las Escuelas. En Noel, G. (Coord.), *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

GARCÍA BASTÁN, G., TOMASINI, E. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>

ISLA, A., MIGUEZ, D. (2003). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

ISLA, Alejandro y MIGUEZ, Daniel (2010), *Entre la inseguridad y el temor: instantáneas de la sociedad actual*, Buenos Aires, Paidós.

KAPLAN, C. V. (2006). Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo. En C.V. Kaplan (Dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KAPLAN, C. V., SZAPU, E. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. México: Nosótrica Ediciones.

KAPLAN, C. V., KROTSCH, L., ORCE, V. (2012) *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

KESSLER, G. (2009), *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*, Buenos Aires, Siglo XXI.

KESSLER, G. (2014), Interrogantes pendientes sobre el delito urbano en la Argentina, *Estudios*, (32), 203-217.

KESSLER, G., BRUNO, M. 2018, "Inseguridad y vulnerabilidad al delito", en PIOVANI, Juan Ignacio, y SALVIA, Agustín (coord.), *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 329-356.

LANGER, E., NIEVAS, A. (2018). Jóvenes, experiencia escolar y violencia en contexto de pobreza urbana. *Palimpsesto*, 10 (13), 1-16.

MÍGUEZ, D. (2014). Evoluciones y percepciones de la violencia delictiva en la Argentina reciente; *Observatorio Social*; 43; 9-2014; 4-7

MÍGUEZ, D., D'ANGELO, L. (2006), Relaciones relativas: desempleo y delito en la Provincia De Buenos Aires (1980-2000), *Desarrollo Económico*, Vol. 46, No. 182 pp. 267-293.

OTAMENDI, M. A. (2015). Las actitudes punitivas de los residentes del AMBA (2001-2007) desde una perspectiva de clase: ¿dominación, resentimiento o vulnerabilidad?. *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, 2015. vol. 12, n° 22, p. 63-92.

OTAMENDI, M. A. (2020), "La punitividad del público como reacción instrumental y expresiva ante las amenazas al comienzo del siglo XXI. Evidencias del Área Metropolitana De Buenos Aires». *Revista CS*, 31, 77-108.

PINZÓN OSORIO, N. A. (2022), *Violencia escolar en las aulas, las calles y el ciberespacio: indagación en la Institución Educativa Gabriel García Márquez de Soacha (2019-2021)*, Tesis de Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia.

SÁEZ, V. (2018). Territorialización, medios de comunicación y escuela. Desafíos en la visibilización de los episodios de violencia. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación*, 50.

TRUCCO, D. INOSTROZA, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL – UNICEF.

UNESCO/LLECE (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2015). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO.

Weiss Pierre-Olivier (2021), « Les universités françaises sont-elles sûres ? Une enquête de victimation dans les campus marseillais », *SociologieS*, DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.15531>

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?

Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

Why does performance vary among students of low social status?

Exploring the relationships between practices, perceptions and achievements

Daniel Pedro Míguez¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar algunas condiciones asociadas a las diferencias en los niveles de desempeño escolar de estudiantes de los estratos más carenciados en la Argentina. El estudio se basa en el análisis estadístico de los datos surgidos de las pruebas PISA 2018. Pese a sus limitaciones, estos permiten reconocer algunas de las actitudes y prácticas de docentes y estudiantes vinculadas a las variaciones en el desempeño de alumnos cuyos progenitores no superaron la educación primaria y se encuentran en empleos de bajo prestigio ocupacional. Si bien en Argentina se han examinado frecuentemente las condiciones que explican las diferencias en el desempeño de estudiantes de distintos estratos, aquellas asociadas a las variaciones entre estudiantes del mismo estrato han sido menos exploradas. No obstante, conocer las condiciones que permiten a los estudiantes de los estratos más vulnerables incrementar sus logros educativos resulta relevante. Aunque esta aproximación no conduce, al menos inicialmente, a una equiparación de los niveles de logro entre estudiantes de distintos estratos, puede generar información relevante para mejorar el desempeño relativo de los estudiantes en condiciones más desventajosas.

Palabras clave: Educación; Vulnerabilidad; Desempeño; Prácticas docentes; Hábitos estudiantiles.

Abstract

The main goal of this article is to identify the conditions associated with the differences in the levels of school performance of students from the most deprived strata in Argentina. The study is based on the statistical analysis of the data arising from the PISA 2018 tests. Despite their limitations, these allow recognizing some of the attitudes and practices of teachers and students linked to variations in the performance of students whose parents did not go beyond primary education and hold jobs with low occupational prestige. Although in Argentina the conditions that explain the differences in the performance of students from different strata have been frequently examined, those associated with the variations between students from the same stratum have been less explored. However, knowing the conditions that allow students from the most vulnerable strata to increase their educational achievements is relevant. Although this approach does not lead, at least initially, to an equalization of achievement levels between students from different strata, it could generate relevant information to improve the relative performance of students in more disadvantaged conditions.

Keywords: Education; Vulnerability; Performance; Teacher practice; Student habits

Fecha de recepción: 26/05/2022 Primera evaluación: 23/07/2022 Segunda evaluación: 08/10/2022 Fecha de aceptación: 09/10/2022

Introducción

La investigación sobre el sistema educativo argentino ha documentado reiteradas veces las dificultades que encuentra la educación formal para equiparar los niveles de logro escolar entre estudiantes de distinta condición social (e.g. Cervini 2009; Kruger 2011; Cervini y Del campo 2012; Albornoz et al. 2015; Gonzalez Rozada et al. 2015). Pero mientras la reproducción educativa de la desigualdad social se ha documentado frecuentemente, no se prestó tanta atención a los factores vinculados a las diferencias en el desempeño entre estudiantes del mismo estrato (Muller et al. 2003). Este sesgo ha limitado la posibilidad de identificar los factores que permitirían alcanzar los mayores logros relativos a los estudiantes de los estratos de menor condición social. Y esa limitación ha restringido nuestro conocimiento sobre las formas de promover estas condiciones en el conjunto de las escuelas que atienden a la población de esos estratos.

Donde los esfuerzos por reconocer estas condiciones experimentaron mayores avances, se identificaron algunas de las características de las escuelas y formas de enseñanza más frecuentemente asociadas a los mayores logros de los estudiantes con menos recursos (e.g. Slavin 1994; Reimers 2000; Murillo 2003). Pero, estos resultados revelaron también la complejidad de esa asociación. A la vez que se reconocieron a un conjunto de condiciones recurrentemente vinculadas al logro, se encontró que ese vínculo no se producía siempre de la misma manera, y que no todas esas condiciones podían replicarse en nuevas escuelas mediante planes o programas educativos (Downes y Condrón, 2016). Estos resultados indicaron, entonces, que era posible reconocer algunos de los factores más frecuentemente asociados al logro. Solo que esa asociación presentaba matices según los contextos, y no todos los factores podían reproducirse en nuevas escuelas mediante la sola gestión educativa.

Tomando en cuenta esta combinación de diversidad y recurrencia, el propósito de este trabajo es identificar la particular manera en que estas regularidades y variaciones se manifiestan en el caso argentino. Para ello utilizaremos datos de las pruebas PISA 2018 que permiten examinar un conjunto extenso de percepciones estudiantiles (sobre sus propias actitudes y prácticas y las de sus docentes) que están potencialmente vinculadas al logro educativo. Como detallaremos luego, estos datos presentan múltiples limitaciones, lo que da a este estudio un carácter *exploratorio*. Pero, aun así, habilitan resultados con suficiente potencial heurístico como para justificar el ejercicio.

En la próxima sección discutiremos más detalladamente los resultados de investigaciones precedentes. Luego describiremos las variables y el método que utilizaremos en este caso, analizando las limitaciones y posibilidades que presentan. Posteriormente, expondremos los resultados del estudio y, finalmente, veremos a qué conclusiones nos conducen.

Antecedentes

Desde la década de 1960 en adelante, un creciente conjunto de investigaciones puso en evidencia las dificultades que tenía la educación formal para cumplir con la expectativa de promover los mismos niveles de logro educativo entre estudiantes de distinta condición social. Indagaciones ya clásicas y de distinta índole, constataron reiteradamente que los recursos materiales y culturales disponibles en el hogar, el nivel educativo de los progenitores o, más genéricamente, las diferencias en las formas de socialización entre hogares de distintos estratos, eran los factores más asociados al logro educativo (e.g. Coleman et al. 1966; Jenks 1972; Bernstein 1971; Willis 1988).

Sin embargo, junto a las investigaciones que constataron esta limitación, surgieron otras que ponían en evidencia que la brecha entre estratos sería mayor sin la escolarización y que los niveles de logro de los estudiantes de menor condición social diferían entre escuelas (e.g. Brophy y Good 1970; Weber 1971; Edmonds et al., 1973). De esos descubrimientos derivó la búsqueda de las condiciones que hacían que en algunas escuelas los logros de los estudiantes más carenciados fueran mejores que en otras. Y también se buscaron las formas de reproducir esas condiciones en el conjunto de las escuelas a las que asistían los estudiantes de esos estratos.

Como parte de ese intento se exploraron una amplia gama de alternativas procurando dar con las condiciones o factores 'clave' que mantuvieran vínculos regulares con el logro escolar. Si bien se identificaron algunas condiciones recurrentes, ni aún los meta-análisis más exhaustivos lograron identificar un conjunto de condiciones asociadas de formas y en magnitudes constantes con el logro escolar (Kyriakides et al. 2013; Scheerens et al. 2013). Dado que estas formas de asociación no eran puramente aleatorias, ni plenamente regulares, se reconoció la necesidad de crear nuevos modelos explicativos que dieran cuenta de esta combinación de variación y recurrencia (Kyriakides y Creemers 2008; Hattie 2009).

La cantidad de factores y estrategias metodológicas utilizadas en estas búsquedas ha sido tal que no es posible abarcar, en este estudio, la pluralidad de condiciones que se han explorado. Nos concentraremos entonces en las prácticas y actitudes que tienen los docentes y los estudiantes frente a la enseñanza y el aprendizaje. En ese terreno, la investigación dentro y fuera de América Latina ha encontrado algunos factores que aparecen recurrentemente (aunque no universalmente) asociados al desempeño.

En lo que hace a las prácticas docentes, varias síntesis destacan cinco condiciones que aparecen frecuentemente asociadas al logro (e.g. Purkey y Smith 1982; Slavin 1994; Sammons y Bakum 2011). 1) Múltiples investigaciones coincidieron en que los niveles de logro se encuentran asociados a la confianza de los docentes en que los estudiantes alcanzarán los aprendizajes necesarios. Si las expectativas

son bajas, los desempeños decrecen, si son altas estos se incrementan. 2) Otra condición recurrente fue la claridad con que se fijan los objetivos de aprendizaje y la manera en que se ordenan los contenidos de una clase para alcanzarlos. Cuando los objetivos son claros y la sistematicidad y previsión de los contenidos a dictar es consistente, existen menos distracciones y mayor concentración de los estudiantes, lo que deriva en mayores niveles de logro.

3) Las repreguntas abiertas durante las clases con el fin de promover el interés y participación de los estudiantes y evaluar el grado de comprensión que alcanzaron es otra de las prácticas que apareció vinculada al logro en varias investigaciones. 4) También la capacidad de adaptar las clases a las habilidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje se encontraba vinculada a él. 5) En el mismo sentido, la existencia de regulaciones (normas y pautas) claras y consistentes de los vínculos entre los integrantes de la comunidad escolar aparecía como un factor relevante. Esta generaba mejor predisposición en los estudiantes a aceptar el liderazgo docente y mayor facilidad en el desarrollo cotidiano de las actividades de aprendizaje.

El nivel de formación docente y el tiempo de instrucción o enseñanza también se asociaban al logro, aunque de manera compleja. En el primer caso, algunos estudios encontraron que el nivel de instrucción de los docentes se asociaba al desempeño de sus estudiantes, pero esta asociación no se verificó en todos los casos. Solo se producía cuando el acceso a los mayores niveles de formación era resultado de una búsqueda deliberada del docente por mejorar sus habilidades (Murnane 1981:21). La relación no era entonces con la formación per sé, sino con el grado de motivación que se manifestaba en el deseo de continuar con la capacitación profesional. El tiempo efectivo de instrucción en clase (no la cantidad de horas en el aula, si no el tiempo dedicado al aprendizaje en ella) reapareció relacionada al logro en varias investigaciones (e.g. Neufeld 1983: 15; Scheerens y Creemers 1989: 699). Sin embargo, esa relación resultaba condicionada por la calidad del proceso de instrucción. Cuando las prácticas docentes eran aquellas vinculadas a mayores logros, el tiempo de instrucción los incrementaba. Pero si las prácticas docentes no eran las vinculadas a los mejores resultados, entonces este no aparecía asociado a los niveles de logro de los estudiantes.

Al considerar las actitudes y prácticas estudiantiles, varias investigaciones indicaron que la perseverancia y la motivación se encuentran vinculadas al logro. En el primer caso, algunos estudios mostraron que el tiempo efectivo que un estudiante está dispuesto a dedicarle al estudio se vincula a su desempeño escolar (Scheerens y Creemers 1989:699). En el segundo, que el interés de los estudiantes por los contenidos que debe aprender también se encuentra asociado a él (Slavin 1994:14).

La percepción que tienen los alumnos de su capacidad académica ha sido otro de los factores relevantes (Marsh y Craven 2005). Los estudiantes que confían en sus

habilidades tienden a estar más dispuestos a esforzarse (son más ‘perseverantes’), no se sienten amedrentados por las tareas escolares y ven un fracaso ocasional como un evento circunstancial que puede ser superado. Los hábitos de lectura también aparecen como uno de los factores que se asocia recurrentemente a los resultados académicos (Samuels y Paul 2007; Melekoglu 2011). Los estudiantes que leen más y aquellos que disfrutan de la lectura, suelen tener mayor capacidad de comprensión y expresión, y asimilan nuevos conocimientos con más facilidad.

Ahora bien, mientras en otros contextos se registraron avances, en la Argentina la investigación sobre estos tópicos ha sido muy limitada (Muller et al., 2003: 111). Más que estudios específicos sobre el país, este fue incluido en algunas investigaciones comparativas sobre América Latina (Cassassus 2001; Treviño 2010). Si bien estas indagaciones no replican exactamente las mismas variables que en las investigaciones preexistentes, sus hallazgos resultan compatibles con lo encontrado en ellas.

Uno de ellos se refiere a las percepciones de los docentes sobre las posibilidades de sus estudiantes. Varios estudios encontraron que una condición recurrentemente asociada al logro era la expectativa de los docentes de que los estudiantes pudieran acceder a un conjunto de conocimientos básicos independientemente de su condición social. En la misma vena, los estudios comparativos sobre América Latina encontraron que cuando los docentes atribuían el desempeño a las habilidades de los estudiantes y no a su condición social de origen los niveles de logro se incrementaban (Casassus 2001:92; Treviño et al. 2010:86). Otras coincidencias interesantes se refieren a las condiciones que mostraron una asociación menos robusta o a una falta de vinculación con el logro. Los estudios sobre América Latina también arribaron a resultados disímiles sobre la influencia de la formación docente sobre el logro de los estudiantes. Y también corroboraron que la disponibilidad de recursos en las escuelas no es una condición fuertemente asociada a él.

Como veremos, los datos que surgen de las pruebas PISA nos permitirán reexaminar algunos de estos resultados, aunque con ciertas limitaciones. No contienen todas las dimensiones incluidas en los estudios anteriores, y su marco muestral no permite alcanzar siempre estimaciones estadísticamente robustas. No obstante estas limitaciones, los resultados sugieren algunas de las actitudes y prácticas docentes y estudiantiles que se asocian a los mayores niveles de logro, y también aquellas que no parecen mantener vínculos con ellos.

Variables y Metodología

Las pruebas PISA estiman las habilidades cognitivas de los estudiantes de un extenso conjunto de países en tres áreas diferenciadas: matemática, lectura y ciencia. Las pruebas se realizan trienalmente, y en cada una de ellas se prioriza alguna de esas áreas. Además, las pruebas incluyen cuestionarios complementarios a los

estudiantes (también a directores de escuela y docentes) que contiene numerosas preguntas referidas a actitudes y prácticas docentes y también de los alumnos.

1.-Actitudes y prácticas docentes. Como surge de las tablas incluidas en la próxima sección, los cuestionarios a estudiantes de las pruebas PISA incluyen variables que estiman la percepción que tienen los alumnos del interés de los docentes en su aprendizaje y del grado en el que disfrutaban enseñándoles. También hay variables que indican si los estudiantes perciben que los profesores establecen objetivos de enseñanza claros, o si siguen enseñándoles hasta que comprenden los contenidos de cada clase. Otras variables miden la frecuencia con que los docentes les indican a los estudiantes cómo pueden mejorar su desempeño, lo que deben aprender, las áreas en las que aún pueden mejorar o cuáles son sus fortalezas en un tema. Finalmente, hay variables que ponderan la frecuencia con que los docentes repreguntan para ver si los estudiantes comprendieron, si consideran la forma en que los estudiantes prefieren hacer sus tareas o si estos se sienten comprendidos por ellos.²

2.-Actitudes y prácticas estudiantiles. Además de las anteriores, de las pruebas PISA surge un número aún mayor de preguntas sobre la manera en que actúan los estudiantes y sus motivaciones frente al aprendizaje. En este último aspecto, se estima el grado en que los alumnos creen que estudiar les permitirá obtener un buen empleo, si perciben que esforzarse en la escuela es bueno, si tienen por objetivo aprender lo más posible y el ciclo educativo que esperan completar.

Otro conjunto de variables evalúa la presencia de actitudes perseverantes entre los estudiantes: la medida en que les satisface trabajar lo más posible; si disfrutaban cuando mejoran su desempeño previo; la medida en que perseveran en una tarea hasta completarla; o si prefieren persistir en una tarea difícil en lugar de abandonarla por otra que les resulte más sencilla. Finalmente, el cuestionario incluye preguntas/variables sobre las prácticas de estudio y los hábitos de lectura. Indaga en las maneras en que los estudiantes buscan memorizar textos o producir resúmenes de ellos. También incluye preguntas sobre la medida en que los estudiantes leen sólo por obligación o lo hacen por placer.

Finalmente, el cuestionario recaba información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes y la percepción de sus habilidades académicas: si han repetido algún grado, si perciben que leen con fluidez o si tienen dificultades para leer, si las propias pruebas PISA les resultaron sencillas o complejas, etc.³

En este estudio buscamos establecer el grado en que estas prácticas y actitudes de los estudiantes y los docentes se asocian a los puntajes obtenidos por los alumnos de menor condición sociocultural en las pruebas PISA 2018. Dado que las variables que examinan las actitudes y prácticas docentes son categóricas, y los resultados de las pruebas se expresan en una variable cuantitativa (puntajes) estableceremos los grados de asociación mediante 'modelos lineales univariados'. Estos permiten

comparar las diferencias del promedio del puntaje alcanzado por los estudiantes según cómo son clasificados por las variables categóricas. Podremos establecer, por ejemplo, si los estudiantes que se sienten más comprendidos por sus docentes alcanzan puntajes promedio más altos que quienes no lo hacen. O sí los estudiantes que encuentran placer en la lectura o se perciben como más perseverantes alcanzan mejores resultados que aquellos que no se identifican con estas conductas.

Como adelantamos, restringiremos la comparación a los estudiantes de menor condición sociocultural: *aquellos cuyos progenitores no superaron la educación primaria y alcanzan los menores puntajes en la escala de prestigio laboral de Ganzeboom y Treiman (2003).*⁴ Además, sólo consideraremos los puntajes en lectura (que fue prioritaria en 2018), ya que resultaría engorroso presentar los resultados desagregados para cada una de las áreas.

Como mostraremos en las próximas secciones, este análisis permite comprender algunas de las condiciones que se vinculan a las variaciones en los puntajes obtenidos por los estudiantes de menor condición sociocultural, pero lo hace en el marco de un conjunto de limitaciones que conviene tener en cuenta.

Un primer conjunto de restricciones surge del marco muestral. Las pruebas PISA solo son representativas de los estudiantes de 15 años que se encuentran *dentro* del nivel medio o secundario del sistema educativo de cada país. Si bien es posible desagregar los datos por estrato social y región, la muestra no es representativa de estas subpoblaciones. A esto se agrega que en el caso de Argentina, en los estratos de menor condición social, existen importantes niveles de deserción antes de esa edad. De manera que las pruebas tienden a sub-representar a los estudiantes de los estratos más vulnerables (Kruger 2019: 4). A esto se agrega que la cantidad de estudiantes del estrato social seleccionado (progenitores que no superaron el nivel primario y de bajo nivel ocupacional) son menos del 5% de la muestra (601 casos), y en solo un 3% de las escuelas hay más de 5 estudiantes en esta condición.

Esta limitada cantidad de casos por establecimiento educativo solo nos permitirá comparar la percepción que tienen los estudiantes *considerados individualmente* sobre algunos aspectos de sus establecimientos educativos y cómo esas percepciones están vinculadas a los puntajes que obtienen en las pruebas de lectura. Pero no podremos emplear modelos estadísticos (multinivel) que desagreguen la proporción de la variación explicada por las características de establecimientos educativos, de aquella que se explica por las de los estudiantes tomados individualmente.

La escasa cantidad de casos también limita la solidez de las estimaciones multivariadas. Como veremos, las correlaciones simples (orden cero) suelen alcanzar la significación estadística. Pero esta se pierde al integrar las variables en modelos multivariados. Esto resulta, fundamentalmente, de que la escasa cantidad de casos limita la robustez de las estimaciones cuando se distribuyen entre el creciente número

de categorías (incremento de los 'grados de libertad') que surge de la combinación de las variables.

También es oportuno indicar que, dado el origen de los datos (encuestas a estudiantes), estos no expresan 'hechos', sino las percepciones de los estudiantes de algunas actitudes y prácticas propias y de los docentes. Así, las estimaciones que realizamos no establecen relaciones entre las características concretas del proceso de enseñanza/aprendizaje y los niveles de desempeño. Sino *la manera en que la percepción estudiantil de algunas de las actitudes y prácticas que lo componen se asocia a los puntajes obtenidos en las pruebas*. Esta particularidad, sumada al hecho de que la encuesta implica de por sí datos que no marcan un orden de prelación entre causa y efecto (son de 'corte transversal' y no series temporales), las estimaciones que presentamos solo nos permitirán establecer los grados de asociación entre variables, pero no implican vínculos causales propiamente dichos.

Otro conjunto de limitaciones proviene de las características sustantivas de las pruebas. Las pruebas producen una medida de los niveles de aprendizaje de los estudiantes a través del puntaje que obtienen en ellas (nivel de logro o desempeño). Esta es, por supuesto, una medida parcial del logro educativo (Pererya et al. 2013; Carabaña 2015). En parte porque el desempeño en las pruebas solo revela *uno* de los aprendizajes que los estudiantes realizan en la escuela (las habilidades cognitivas que resultan de la instrucción escolar). Sin embargo, excluye otros: las habilidades para socializar, la madurez emocional, el reconocimiento de las propias inquietudes o intereses, etc. Además, el desempeño en las pruebas no predica respecto a la capacidad de los estudiantes de aplicar el conocimiento manifestado en ellas en contextos más 'reales' (Martín 2009). Y, asimismo, contienen sesgos al ser diseñadas en referencia al sistema educativo de un grupo de países (los miembros de la OCDE) que no es representativo del conjunto de los que participan en las pruebas (Meyer y Benavot 2013; Rivas 2015).

No obstante estas limitaciones, algunos estudios indican que los resultados o puntajes que los estudiantes obtienen en las pruebas se vinculan a la posterior inserción laboral y niveles de ingreso de los estudiantes que participan en ellas (Bertschy et al. 2008). Así, aunque con limitaciones, los datos surgidos de las pruebas PISA permiten aproximar aspectos relevantes del vínculo entre la condición social y el logro educativo.

Resultados

Un primer dato relevante que surge de las pruebas es que los estudiantes argentinos cuyos progenitores no superaron el nivel primario y poseen ocupaciones de bajo prestigio obtuvieron un promedio de 355 puntos en las pruebas de lectura de 2018. Aquellos alumnos cuyos progenitores habían completado el nivel terciario

o universitario y se encontraban en las profesiones de mayor prestigio alcanzaron un promedio 97 puntos más alto (442 puntos). Sin embargo, entre los estudiantes de menor condición sociocultural también existieron diferencias importantes. El decil de menor rendimiento de ese estrato obtuvo un promedio de 278 puntos, mientras que en el de mejor desempeño el promedio fue de 512 puntos (superaban la media de los estratos más altos). Los resultados de este estudio muestran que una parte de estas diferencias están vinculadas a la percepción que tienen los alumnos de algunas de las actitudes y prácticas de los docentes estimadas en las pruebas. Y que otra parte, aún mayor, se relaciona con la percepción de prácticas y actitudes estudiantiles.

En la próxima sección incluimos tablas que indican las diferencias en los puntajes promedios entre estudiantes que perciben de maneras distintas las formas en que los docentes actúan durante las clases y las actitudes que mantienen en ellas. La siguiente sección presenta las mismas estimaciones pero referidas a las percepciones que tienen los estudiantes de sus propias prácticas y actitudes.

Las tablas presentan las diferencias entre puntajes promedio (columna 'B') cuando cada variable es tomada independientemente de las demás (orden cero o correlaciones simples) debido a que resultan más robustas. Sin embargo, en cada sección analizamos las diferencias con modelos multivariados donde se consideran también la interacción entre variables (correlaciones semi-parciales). Esto permite aproximarnos al efecto agregado de estos factores, aunque se requeriría una muestra mayor para alcanzar resultados estadísticamente confiables. Además, las tablas sólo incluyen aquellas condiciones que se asocian a los mejores desempeños en las pruebas. Sin embargo, encontramos variables que no mostraron asociación o incluso se asociaban a puntajes por debajo del promedio. Aunque no incluiremos estos factores en las tablas y modelos multivariados, explicitaremos estos resultados en cada una de las secciones.

Percepción de los Docentes

Las percepciones que tienen los estudiantes respecto a las actitudes y prácticas docentes se relacionan de manera variada a los resultados que alcanzan en las pruebas. La Tabla 1 presenta aquellas que son percibidas como más frecuentes entre los estudiantes que alcanzan puntajes más altos. Posteriormente examinaremos las que son percibidas como más usuales por los estudiantes que alcanzan bajos puntajes relativos. Finalmente, analizaremos aquellas que no muestran diferencias importantes en los niveles de logro de estudiantes con distintas percepciones.

Tabla 1		N	B	Sig.
Percepciones asociadas a mayores desempeños				
La/el docente muestra interés en el aprendizaje de cada estudiante	Todas las clases	416	48,719	,009
	La mayoría de las clases	111	57,210	,003
	Algunas clases	47	54,251	,009
	Nunca o casi nunca	13	0 ^a	
La/el docente ayuda a los estudiantes con sus aprendizajes	Todas las clases	402	40,478	,037
	La mayoría de las clases	122	33,595	,093
	Algunas clases	45	19,033	,375
	Nunca o casi nunca	12	0 ^a	
La/el docente disfruta enseñando	Todas las clases	151	38,140	,003
	La mayoría de las clases	314	41,313	,001
	Algunas clases	85	53,354	,000
	Nunca o casi nunca	31	0 ^a	
La/el docente disfrutaba enseñar el tema de la clase	Todas las clases	155	29,610	,044
	La mayoría de las clases	365	26,540	,060
	Algunas clases	38	30,468	,079
	Nunca o casi nunca	23	0 ^a	
La/el docente establece objetivos de aprendizaje claros	Todas las clases	277	32,334	,064
	La mayoría de las clases	194	50,521	,004
	Algunas clases	95	40,043	,029
	Nunca o casi nunca	15	0 ^a	
La/el docente continúa enseñando hasta que los estudiantes comprenden	Todas las clases	359	29,918	,088
	La mayoría de las clases	123	35,294	,053
	Algunas clases	89	31,034	,095
	Nunca o casi nunca	15	0 ^a	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Los estudiantes que alcanzan mayores puntajes en las pruebas perciben que es más frecuente que sus docentes ‘muestren interés’ y ‘ayuden’ a los alumnos con sus aprendizajes. También perciben como más común que ellos disfruten su tarea, establezcan objetivos claros de aprendizaje y continúen enseñando hasta que los estudiantes aprendan.

Al integrarlas en un solo modelo multivariado, estos factores aparecen vinculados a un 8% de las variaciones en el desempeño. La magnitud moderada de esta asociación resulta de la escasa cantidad de estudiantes que optan por la alternativa ‘nunca o casi nunca’ en cada una de las variables (al incluir pocos casos en la categoría de contraste la cantidad de la variación explicada en el conjunto resulta relativamente pequeña). Por la misma razón, el modelo luce poco robusto. Como explicamos, la mayoría de las variables tomadas independientemente pierden validez estadística al combinarse con otras, lo que limita la capacidad de establecer la participación relativa de cada variable dentro del modelo.

Si bien la Tabla 1 solo muestra las actitudes y prácticas percibidas como más frecuentes entre los estudiantes con puntajes más altos, encontramos otras que son percibidas como más comunes entre los estudiantes con promedios más bajos. Por ejemplo, los estudiantes que perciben que sus docentes les indican ‘en todas’ o la ‘mayoría’ de las clases cómo mejorar su desempeño, obtienen un promedio 25 y 30 puntos más bajo que quienes indican que esto ‘nunca’ ocurre en sus clases. Una diferencia algo menor (en torno a los 15 puntos) ocurre cuando se indaga sobre la frecuencia con que los docentes ‘indican a los estudiantes lo que deben aprender’, ‘las áreas en las que aún pueden mejorar’ o ‘cuáles son sus fortalezas en un tema’.

Finalmente, encontramos algunos casos donde los promedios casi no varían. Entre otras cosas, la percepción sobre la frecuencia con que los docentes repreguntan para ver si los estudiantes comprendieron no variaba de acuerdo a los puntajes. La diferencia era de 4 puntos cuando se indagaba respecto a si el docente ‘prestaba atención a la forma en que los estudiantes proponían hacer las cosas’ y resultaba algo mayor (entre 6 y 11 puntos) cuando se preguntaba a los estudiantes si ‘se sentían comprendidos por sus docentes’. En ningún caso alcanzaban la significación estadística.

Las tres tendencias que encontramos sugieren que la relación entre estas percepciones y el desempeño varía según el tipo de prácticas o actitudes de que se trate. Los estudiantes que logran mejores desempeños perciben como más frecuentes aquellas prácticas y actitudes relacionadas con la enseñanza: que los docentes muestren interés en el aprendizaje de los estudiantes, que pongan objetivos claros en cada clase, que disfruten de enseñar, etc.

Los estudiantes que obtienen bajos puntajes relativos perciben como más comunes

aquellas prácticas y actitudes que remiten a señalamientos específicos o puntuales sobre: cómo mejorar el desempeño, las áreas en las que pueden progresar o aquellos temas que han logrado aprender. Finalmente, no aparecen diferencias de desempeño marcadas respecto a las actitudes o prácticas que implican empatía entre docentes y estudiantes (e.g. que los alumnos se sientan comprendidos y escuchados por sus docentes).

Si bien estas relaciones no llegan a conformar un patrón totalmente consistente, presentan una tendencia que es, por otra parte, relativamente sencilla de interpretar. Los estudiantes que logran buenos desempeños reconocen en sus docentes aquellas prácticas y actitudes que les han permitido lograrlos. Aquellos estudiantes que alcanzan menores desempeños, de todas maneras parecen reconocer los esfuerzos puntuales que realizan los docentes para que logren mejorar. Y, en general, independientemente de sus niveles de logro, los estudiantes tienden a sentirse escuchados o comprendidos por los docentes.

Prácticas y actitudes estudiantiles

Esta sección examina la relación entre el desempeño y las actitudes y prácticas de estudio de los alumnos. Los resultados de investigaciones precedentes sugieren que algunas de ellas, como la motivación para el estudio, la perseverancia o los hábitos de lectura mantienen una particular vinculación con los niveles de logro. Siguiendo estos avances, analizaremos, primeramente, las actitudes relacionadas con la perseverancia y la motivación, luego las prácticas de estudio y los hábitos de lectura. Finalmente examinaremos los antecedentes académicos y la percepción de sus capacidades que manifiestan los estudiantes.

Motivación y perseverancia

La Tabla 2 pone en evidencia las formas de motivación y perseverancia con que se identifican los estudiantes con mejores desempeños. Quienes reconocen como su objetivo ‘aprender lo más posible’ y creen que ‘esforzarse’ en la escuela los conducirá a obtener un buen empleo alcanzan promedios significativamente más altos que quienes no reconocen a estas motivaciones como propias.⁵ Luego, también existen diferencias, aunque menores, entre quienes están muy de acuerdo con que esforzarse en la escuela es importante, o tienen la expectativa de avanzar en su educación (particularmente quienes esperan completar una formación terciaria) y quienes no se fijan estas metas.

Las variables asociadas a la perseverancia marcan diferencias todavía mayores a las que se asocian a la motivación. Los estudiantes que manifiestan que los satisface trabajar lo más posible o que disfrutan cuando mejoran su desempeño anterior, obtienen puntajes más altos que quienes no perciben a estas actitudes como propias. La identificación con otras actitudes perseverantes, como continuar una tarea hasta

completarla o esforzarse por superar las limitaciones, también aparecen vinculadas al desempeño, si bien en menor medida.

Tabla 2 Motivación y perseverancia			N	B	Sig.
Motivación	Esforzarme en la escuela es importante	Muy de acuerdo	309	25,585	,017
		De acuerdo	149	27,260	,017
		En desacuerdo	22	9,622	,578
		En total desacuerdo	44	0	
	Esforzarme en la escuela me permitirá conseguir un buen trabajo.	Muy de acuerdo	315	37,751	,001
		De acuerdo	152	32,248	,006
		En desacuerdo	25	20,562	,222
		En total desacuerdo	40	0	
	Mi objetivo es aprender lo más posible.	Totalmente cierto	128	40,680	,007
		Muy cierto	115	40,281	,008
		Parcialmente cierto	133	46,810	,002
		Apenas cierto	111	34,361	,023
		Para nada cierto	24	0	
	Esperas completar educación secundaria (superior)	Si	388	14,493	,011
		No	213	0	
	Esperas completar una formación profesional	Si	168	35,263	,000
		No	433	0	
	Esperas completar educación terciaria	Si	177	22,917	,000
		No	424	0	
	Esperas completar la universidad o posgrado	Si	279	28,182	,000
No		322	0		

Perseverancia	Me satisface trabajar lo más posible.	Muy de acuerdo	25	58,920	,000
		De acuerdo	37	35,303	,003
		En desacuerdo	302	10,071	,118
		En total desacuerdo	158	0	
	Disfruto de hacer cosas cuando puedo mejorar mi desempeño anterior.	Muy de acuerdo	18	45,610	,004
		De acuerdo	27	69,442	,000
		En desacuerdo	251	24,198	,000
		En total desacuerdo	222	0	
	Una vez que comienzo una tarea persevero hasta completarla.	Muy de acuerdo	123	40,790	,018
		De acuerdo	291	1,606	,863
		En desacuerdo	88	-7,454	,297
		En total desacuerdo	17	0	
	Si no soy buen en algo, prefiero insistir hasta comprenderlo antes que pasar a otra cosa.	Muy de acuerdo	166	31,771	,043
		De acuerdo	261	4,645	,628
		En desacuerdo	67	1,548	,814
		En total desacuerdo	20	0	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Cuando integramos estas variables en un mismo modelo encontramos que se asocian a un 21,2% ($p \leq ,0001$) de la variación en los puntajes. Si bien el modelo general alcanza la significación estadística, por los motivos ya señalados, muchas de las variables pierden esa condición *dentro* de las estimaciones multivariadas. Estos resultados sugieren que, en conjunto, la motivación y la perseverancia se asocian al desempeño; aunque no es posible establecer con precisión cuál es la participación relativa de cada una cuando actúan combinadamente.

Junto a la identificación de las actitudes estudiantiles vinculadas al mejor desempeño, encontramos otras que no presentaban esa vinculación. Los estudiantes que indicaron que ‘disfrutaban de trabajar en situaciones que implican la competencia con otros’, que afirmaban que era ‘importante para ellos lograr mejores desempeños que otros’ o que ‘se esforzaban más cuando estaban en competencia con otros’ no alcanzaban puntajes significativamente más altos que quienes no acordaban con estas afirmaciones. Así, si bien la identificación con actitudes perseverantes y las

motivaciones vinculadas al progreso laboral y escolar eran más frecuentes entre estudiantes con mejores desempeños, la competitividad no aparecía como un factor que se asociara a ellos.

Prácticas de estudio y hábitos de lectura

El análisis de las prácticas de estudio y los hábitos de lectura también revela un panorama matizado. La Tabla 3 muestra aquellas que reconocen como propias los alumnos que alcanzan puntajes más altos en las pruebas, pero luego veremos otras que no siguen el mismo patrón. Una particularidad es que, en este caso, las mayores diferencias no se ubican siempre entre los extremos de la escala. Los estudiantes que perciben a ciertas prácticas de estudio como ‘muy útiles’ no son necesariamente los que obtienen los puntajes más altos. En muchos casos, los estudiantes de los rangos intermedios (mayormente niveles 2 o 3) alcanzan los mayores niveles de logro, aunque no hemos podido identificar la causa de esta tendencia.

Tabla 3 Prácticas de estudio		N	B	Sig.
Utilidad para comprender y memorizar un texto: me concentro en las partes del texto que son fáciles de entender.	Muy útil	155	16,032	,074
	(2)	69	38,658	,000
	(3)	96	47,489	,000
	(4)	83	57,040	,000
	(5)	44	29,454	,016
	Inútil	78	0 ^a	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: después de leer un texto, discuto el contenido con otras personas.	Muy útil	132	20,850	,010
	(2)	75	44,944	,000
	(3)	58	17,709	,087
	(4)	65	28,232	,005
	(5)	56	7,214	,490
	Inútil	129	0 ^a	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: subrayo las partes más importantes del texto.	Muy útil	213	29,973	,001
	(2)	68	40,474	,000
	(3)	64	33,284	,003
	(4)	50	21,980	,064
	(5)	41	-8,352	,508
	Inútil	75	0 ^a	

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

Utilidad para comprender y memorizar un texto: resumir el texto en mis propias palabras.	Muy útil	207	48,982	,000
	(2)	83	65,124	,000
	(3)	67	50,394	,000
	(4)	43	34,157	,006
	(5)	38	28,409	,027
	Inútil	72	0 ^a	
Utilidad para comprender y memorizar un texto: Le leo el texto en voz alta a otras personas.	Muy útil	127	11,402	,149
	(2)	51	28,019	,008
	(3)	54	40,334	,000
	(4)	69	30,981	,001
	(5)	71	31,280	,001
	Inútil	144	0 ^a	
Utilidad para escribir un resumen: Escribo el resumen, y después reviso si cada párrafo está incluido en el resumen.	Muy útil	159	14,494	,083
	(2)	67	45,858	,000
	(3)	83	51,608	,000
	(4)	72	46,445	,000
	(5)	44	20,300	,085
	Inútil	96	0 ^a	
Utilidad para escribir un resumen: Antes de escribir el resumen, leo el texto tantas veces como sea posible.	Muy útil	194	29,649	,003
	(2)	91	51,198	,000
	(3)	67	62,185	,000
	(4)	60	43,847	,000
	(5)	39	22,465	,097
	Inútil	57	0 ^a	
Utilidad para escribir un resumen: Controlo cuidadosamente si incluí los hechos más importantes.	Muy útil	241	56,432	,000
	(2)	94	56,284	,000
	(3)	49	29,752	,023
	(4)	45	25,719	,055
	(5)	33	23,427	,108
	Inútil	47	0 ^a	

Utilidad para escribir un resumen: leo el texto, subrayo las partes más importantes y luego escribo el resumen.	Muy útil	237	50,077	,000
	(2)	80	53,587	,000
	(3)	50	42,284	,001
	(4)	48	40,736	,001
	(5)	30	19,337	,183
	Inútil	61	0 ^a	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

Las prácticas de estudio que se asocian a las mayores diferencias en los puntajes son las que se vinculan a la producción de resúmenes. Los estudiantes que le dan importancia a elaborar síntesis controlando de incluir los hechos más relevantes y subrayando previamente los segmentos más importantes del texto obtienen más de 50 puntos adicionales respecto a quienes indican que esto no les parece útil. Por su parte, las técnicas que implican la memorización de textos se asocian a diferencias algo menores. Subrayar las partes más importantes de un texto, discutir su contenido con otros o leerlo en voz alta se relaciona a diferencias de alrededor de unos 40 puntos, unos 10 menos que la producción de resúmenes. Finalmente, algunas técnicas similares a las anteriores, no fueron incluidas en el cuadro porque no mostraron vinculaciones con el desempeño. En particular, los estudiantes que consideraban que debían leer un texto ‘dos veces’ para comprenderlo o que intentaban ‘copiar tantas frases como fuera posible’ para hacer un resumen no lograban desempeños superiores al resto.

Además de las prácticas de estudio, la Tabla 4 muestra que los hábitos de lectura se encuentran vinculados al desempeño. Particularmente, quienes no disfrutaban de conversar sobre libros con otras personas, obtienen puntajes notoriamente más bajos que quienes sí manifiestan disfrutar esta actividad. La diferencia también es importante entre quienes acuerdan que la lectura es una pérdida de tiempo y quienes disienten con ello.

Tabla 4 Hábitos de lectura		N	B	Sig.
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: Sólo leo cuando estoy obligado	M u y e n desacuerdo	76	23,588	,016
	En desacuerdo	113	27,928	,002
	De acuerdo	283	-13,169	,078
	M u y d e acuerdo	103	0 ^a	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: Leer es uno de mis pasatiempos favoritos.	M u y e n desacuerdo	116	-32,764	,001
	En desacuerdo	238	-30,395	,001
	De acuerdo	144	-14,728	,128
	M u y d e acuerdo	69	0 ^a	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: me gusta hablar de libros con otras personas.	M u y e n desacuerdo	142	-48,571	,000
	En desacuerdo	247	-45,933	,000
	De acuerdo	139	-28,709	,015
	M u y d e acuerdo	40	0 ^a	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: leer es una pérdida de tiempo.	M u y e n desacuerdo	183	47,203	,000
	En desacuerdo	279	21,465	,073
	De acuerdo	70	8,218	,549
	M u y d e acuerdo	33	0 ^a	
Cuán de acuerdo (o en desacuerdo) está con la siguiente afirmación: sólo leo para obtener la información que necesito.	M u y e n desacuerdo	69	33,292	,001
	En desacuerdo	102	47,943	,000
	De acuerdo	284	5,259	,457
	M u y d e acuerdo	117	0 ^a	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

La combinación de las prácticas o técnicas de estudio que se asocian a los mayores puntajes, y de los hábitos de lectura que también lo hacen se vinculan en conjunto a un 38,5% ($p \leq .0001$) de la variación entre puntajes. Como en casos anteriores, la variación explicada por el modelo en general es estadísticamente válida. Sin embargo, debido al tamaño de la muestra, casi todas las variables pierden significación dentro de él. Esta aproximación exploratoria sugiere, entonces, que las prácticas de estudio y los hábitos de lectura mantienen una relación relevante con el desempeño, aunque nuevamente con los datos disponibles no podamos establecer con precisión la participación de cada variable dentro del modelo.

Antecedentes académicos y habilidades percibidas

La Tabla 5 presenta el último conjunto de condiciones que analizaremos. Las primeras tres variables remiten a los antecedentes académicos de los estudiantes, particularmente a si repitieron o no un grado. Las demás variables refieren a la percepción que tienen los estudiantes de sus habilidades en lectura, o a las dificultades experimentadas o percibidas por ellos en el transcurso de su escolarización y en la realización de la misma prueba PISA.

Tabla 5 Antecedentes académicos y habilidades percibidas		N	B	Sig.
Alguna vez repetiste un grado en primaria	No, nunca	477	70,666	,000
	Si, una vez	60	14,583	,460
	Si, dos o más veces	13	0 ^a	
Alguna vez repetiste un grado en secundaria básica	No, nunca	382	41,965	,006
	Si, una vez	102	14,656	,366
	Si, dos o más veces	19	0 ^a	
Alguna vez repetiste un grado en secundaria superior	No, nunca	396	110,858	,098
	Si, una vez	7	68,224	,340
	Si, dos o más veces	1	0 ^a	

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

Soy un buen lector	T o t a l desacuerdo	142	-43,785	,000
	Desacuerdo	234	-35,606	,003
	De acuerdo	134	-12,908	,299
	Total acuerdo	34	0 ^a	
Puedo comprender textos difíciles	T o t a l desacuerdo	66	-55,799	,000
	Desacuerdo	185	-37,165	,002
	De acuerdo	265	-11,297	,322
	Total acuerdo	36	0 ^a	
Leo con fluidez	T o t a l desacuerdo	55	-68,283	,000
	Desacuerdo	160	-62,744	,000
	De acuerdo	259	-23,514	,008
	Total acuerdo	62	0 ^a	
Siempre tengo dificultades para leer	T o t a l desacuerdo	161	76,036	,000
	Desacuerdo	248	46,207	,000
	De acuerdo	111	20,721	,132
	Total acuerdo	25	0 ^a	
Tengo que leer un texto varias veces para comprenderlo plenamente.	T o t a l desacuerdo	63	44,126	,000
	Desacuerdo	152	47,238	,000
	De acuerdo	257	22,227	,006
	Total acuerdo	85	0 ^a	
Me resulta difícil responder preguntas sobre un texto.	T o t a l desacuerdo	97	49,880	,000
	Desacuerdo	239	35,824	,001
	De acuerdo	173	12,402	,249
	Total acuerdo	46	0 ^a	

En la prueba PISA: Había muchas palabras que no podía comprender.	T o t a l desacuerdo	94	50,622	,000
	Desacuerdo	201	63,993	,000
	De acuerdo	222	25,802	,010
	Total acuerdo	50	0 ^a	
En la prueba PISA: Muchos textos me resultaban muy difíciles.	T o t a l desacuerdo	83	38,193	,001
	Desacuerdo	244	49,910	,000
	De acuerdo	181	12,207	,225
	Total acuerdo	52	0 ^a	
En la prueba PISA: Me perdía al navegar entre distintas páginas.	T o t a l desacuerdo	119	44,739	,000
	Desacuerdo	247	43,163	,000
	De acuerdo	139	13,834	,203
	Total acuerdo	48	0 ^a	

Fuente: elaboración propia en base a datos PISA 2018

El análisis revela una asociación importante entre muchas de estas variables y el desempeño. Las mayores diferencias de puntaje aparecen asociadas a los niveles de repitencia, particularmente en la primaria y en la secundaria superior, y a la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad para leer. La magnitud de la diferencia es mayor entre los estudiantes que perciben que leen con fluidez y quienes no lo hacen, y entre quienes manifiestan tener dificultades para leer y quienes no tienen esta percepción. En cambio, las variables que refieren a dificultades en la comprensión de textos muestran diferencias de menor magnitud (aunque no irrelevantes). Lo mismo sucede con las variables referidas a las dificultades para resolver las pruebas PISA.

No puede obviarse que, al menos conceptualmente, existe una potencial endogeneidad en esta relación. Es decir, que más que condiciones diferentes pero asociadas, en este caso las variables dependientes e independientes podrían vincularse por constituir mediciones parcialmente distintas de un mismo fenómeno. Por ejemplo, la percepción de que las pruebas PISA presentan dificultades sería otra manera en que se manifestaría la misma capacidad de desempeño que se expresa en los puntajes alcanzados en las pruebas. Y algo similar podría plantearse respecto a la percepción de las dificultades para leer o comprender un texto.

Pero pese a ser potencialmente endógenas, estas variables no mantienen un grado de asociación con el desempeño desproporcionadamente mayor al de otros factores.

Los antecedentes académicos y la percepción de las habilidades combinados se relacionan al 39,2 % ($p \leq 0,0001$) de la variación en el desempeño. Un porcentaje similar al que surgía de las prácticas de estudio y hábitos de lectura. Es decir, que si bien no puede descartarse algún grado de endogeneidad, el nivel de asociación no sugiere una absoluta superposición entre variables.

A su vez, sustraer las variables potencialmente endógenas del modelo que integra a la totalidad de los factores no anula su relevancia. El modelo completo se vincula al 72% de la variación en el puntaje. Quitándole los antecedentes académicos y la percepción de la propia habilidad académica, esta proporción se reduce al 54%. De manera que, aun excluyendo los factores potencialmente endógenos, el resto de las variables se mantiene asociada a una proporción importante de la variación en los puntajes.

Conclusiones

El examen de las condiciones asociadas a las diferencias en los puntajes obtenidos por estudiantes de bajo estatus socio cultural permitió identificar algunos de los factores vinculados a los mejores desempeños. En varios casos, esos resultados coinciden con lo encontrado en investigaciones anteriores, pero otros plantean diferencias. Y todavía otros muestran relaciones con actitudes y prácticas de docentes y, sobre todo, de estudiantes que no habían sido exploradas previamente.

La Tabla 1 indica que los estudiantes que logran los mayores desempeños, perciben más que otros que sus docentes se interesan y los ayudan con sus aprendizajes, disfrutan enseñando, continúan haciéndolo hasta que los alumnos comprenden y fijan objetivos claros en cada clase. La asociación entre esta última condición (objetivos claros) y el desempeño confirma lo encontrado en estudios previos, pero las demás actitudes no fueron consideradas en términos idénticos en ellos. Sin embargo, existe una coincidencia general: la probabilidad de que los estudiantes alcancen mayores logros educativos esta asociada a las percepciones y actitudes positivas de los docentes respecto a la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, estos resultados no predicen sobre el orden de prelación causal de esta asociación. Podría ser que allí donde los docentes mantienen altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes, estos alcancen mayores logros educativos. Pero también podría ocurrir que cuando los estudiantes obtienen buenos resultados relativos, las expectativas docentes se vuelvan más optimistas. E incluso es posible que estas condiciones se influyan recíprocamente.

Junto a las actitudes y prácticas docentes asociadas a los mejores desempeños, encontramos otras que no mostraron vinculaciones con ellos, o que incluso se asociaban a los puntajes más bajos. En el primer caso, esto sugería que los estudiantes tienden a sentirse escuchados o comprendidos por los docentes

independientemente de sus niveles de logro. En el segundo caso, que los estudiantes con menores desempeños parecen reconocer los esfuerzos puntuales que realizan los docentes para que logren mejorar.

Con respecto a las actitudes y prácticas estudiantiles, la Tabla 2 confirma que la motivación y, aún más, la perseverancia se encuentran asociadas al desempeño. La Tabla 3 pone en evidencia las modalidades de estudio que están asociadas a él. Y la Tabla 4 corrobora resultados previos respecto a que los estudiantes que manifiestan mayor predisposición a leer y disfrutan de la lectura, obtienen los puntajes más altos.

Finalmente, la Tabla 5 confirma que los antecedentes y la autopercepción de la capacidad académica están asociados al desempeño en las pruebas. Los estudiantes que repitieron algún grado logran puntajes por debajo del promedio, y quienes se perciben como buenos lectores suelen alcanzar desempeños superiores a quienes no lo hacen. Como adelantamos, estas últimas condiciones son, en cierta medida, endógenas al logro, y tampoco revelan el orden de prelación causal que podría vincular a estos factores con él. Bien podría ser que los estudiantes que se perciben como buenos lectores, que no encuentran dificultades para comprender un texto o para resolver las propias pruebas PISA, alcancen puntajes mayores. Pero también es plausible que estas percepciones resulten de que no experimentan estas dificultades en primer lugar. Y también es posible que estas condiciones se influyan recíprocamente.

Tal como ocurrió con las actitudes y prácticas docentes, además de revelar las condiciones asociadas al desempeño, nuestro análisis de las valoraciones y hábitos estudiantiles puso en evidencia a aquellas que no mantienen vínculos con él. Entre las actitudes, encontramos que ninguna de las variables que exploraban el deseo de superar el desempeño de otros estudiantes resultó asociada al logro. Y entre las técnicas de estudio, que copiar frases textuales en un resumen o releer los textos unas pocas veces no se asocian a los mejores desempeños.

Aunque no fue posible realizar cálculos estadísticamente confiables, los análisis multivariados sugieren que cuando actúan en conjunto estas condiciones mantienen vínculos importantes con el desempeño. Una estimación conservadora indica que, combinados, los factores vinculados a los mayores niveles de logro están asociados a más de un 50% de la variación en los puntajes. Una estimación menos restrictiva sugiere que podría ser más del 70%.

Sin embargo, además de las debilidades estadísticas de estos cálculos, los propios antecedentes en el campo previenen la ingenuidad de asumir este tipo de estimación como si fueran los componentes de una 'receta' del modelo escolar exitoso. La tentación de tomar así a este tipo de información ha llevado al fracaso a más de un programa de reformas educativas. Sin embargo, que no califique como 'receta mágica' no neutraliza su potencial heurístico. Los resultados no indican lo

que 'debe' hacerse, pero sí la manera en que pueden identificarse y evaluar las tareas por delante.

En este sentido, una particularidad de nuestros resultados es que la proporción más significativa de esta variación no aparece asociada a las actitudes y prácticas docentes (que solo se vincularían a un 8% de la misma). Las predisposiciones y formas de estudiar de los alumnos y las trayectorias y percepciones que ellos mismos tienen de sus capacidades académicas presentan una mayor vinculación. Una primera llamada de atención, entonces, es que conviene considerar en mayor medida a las actitudes y hábitos de los estudiantes que, en general, han sido menos exploradas.

A su vez, sin que exista una división estricta entre condiciones maleables y otras que no lo son, es claro que algunas se prestan más a ser modificadas por la gestión educativa que otras. Por ejemplo, entre las actitudes y prácticas docentes, las expectativas respecto a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes surgieron como una de las más vinculadas al logro. Esta configuración actitudinal puede en parte resultar de la formación profesional, pero también se constituye en un proceso de socialización más general, donde se estructuran las percepciones de la alteridad social. Si bien la primera dimensión podría modificarse desde la gestión educativa, aunque más probablemente en el mediano plazo (modificando la curricula de los profesorado o mediante instancias complementarias de formación docente), la segunda es menos accesible a ella.

De manera similar, en el caso de los estudiantes, existen ciertas prácticas de estudio que pueden ser objeto, incluso, de ejercitación cotidiana en la escuela. Por ejemplo, la producción de resúmenes como técnica de estudio o fomentar hábitos de lectura. No obstante otras, como promover la perseverancia o la motivación al estudio, surgen de un proceso de socialización más general que solo puede abordarse parcialmente desde la educación formal.

Además de estos matices, es importante asumir que los vínculos que examinamos no mantienen asociaciones universales (vínculos nomológicos) entre sí. La recurrencia que se verifica entre estudios indica que existe cierta probabilidad (alta o mediana) de que la asociación ocurra. Pero al existir matices, las formas y magnitudes que cobren estas vinculaciones va a ser parcialmente dependiente del contexto en el que tienen lugar. De manera que no debe olvidarse que el grado en que cada uno de estos factores se asocia a mejores desempeños de los estratos más postergados, sin ser absolutamente aleatorio, dependerá parcialmente de la forma en que se combina con otros, y del contexto (nacional, regional, vecinal e institucional) en que se produzca.

En suma, si estas combinaciones de recurrencia y variación y de factores más y menos maleables debería advertirnos sobre la inconveniencia de plantearnos como

objetivo la identificación de factores ‘determinantes’ del desempeño escolar, tampoco debería conducirnos al relativismo absoluto. No se trata de asumir que cada caso es único, ni de que existen condiciones universales. Se trata de reconocer la forma y el grado con que las condiciones que más recurrentemente se vinculan al logro de los estratos más postergados se manifiestan en distintos contextos; sin olvidar que la investigación preexistente nos guía también en esa empresa.

Notas

¹ Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (1988) y Doctor en Antropología y Sociología del Desarrollo por la Universidad Libre de Amsterdam (1997). Residió como investigador invitado en la Universidad de Yale (EE. UU.), en la Universidad de Wuppertal y en el Instituto Max Planck para el Estudio de las Sociedades (ambos en Alemania). Ha sido director del Observatorio de Violencia en Escuelas de la Universidad de San Martín y el Ministerio argentino de Educación Ciencia y Tecnología (2004-2008)

² Para más detalles ver ítems ST100Q01TA a ST213Q04HA del cuestionario a estudiantes.

³ Para más detalles ver ítems ST097Q01TA a ST097Q05TA; ST160Q01IA a ST167Q05IA; ST161Q01HA a ST165Q05IA; ST036Q05TA a ST184Q01HA y ST208Q01HA a ST208Q04HA del cuestionario a estudiantes

⁴ En esta escala los puntajes altos indican mayor estatus, mientras los más bajos menor estatus. En este caso tomamos a los progenitores que no habían superado los 25 puntos de una escala que supera los 70 (e.g. barrenderos, empleadas domésticas, porteros, albañiles, etc.) y no avanzaron más allá de la educación primaria.

⁵ Otras motivaciones similares como intentar comprender el material y el contenido de cada clase lo más posible también resultaban más características entre estudiantes de mejor desempeño, aunque la magnitud de la diferencia era menor y no alcanzaba la significación estadística.

Referencias

Albornoz, F.; Furman, M.; Podestá, M.; Razquin, P. (2015). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina, *Desarrollo Económico*, 56(218), 3-31.

Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control*. Londres: Routledge.

Bertschy, K.; Cattaneo, A.; Wolter, S. (2008) What Happened to the PISA 2000 Participants Five Years Later? *IZA Discussion Paper Series*, 3323. Bonn: Institute for the Study of Labor.

Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Julio Carabaña. Madrid: La Catarata.

Casassus, J. (2001) *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Cervini, R. (2009). ‘Comparando la inequidad en los logros escolares de la educación primaria y secundaria en Argentina: un estudio multinivel.’ *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(1), 6-21.

Cervini, R. y Del Campo, R. (2012) *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela. Censo secundaria ONE 2010-matemática*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Downey, D.; Condrón, D. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education* 89(3), 207–220

Edmonds, R; Billingsley, A.; Comer, J.; Dyer, J; Hall, W.; Bernard Hill, R.; McGehee, N.; Dunbar Reddick, L.; Taylor, H.; Wright, S. (1973) A black response to Christopher Jencks's inequality and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43, 76-91.

Ganzeboom, H.; Treinman, D. (2003) Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. En: Hoffmeyer-Zlotnik J.; Wolf C. (org.)

Advances in cross-national comparison. Boston: Springer, p. 83-10.

González Rozada, M., Narodowski, M., Gottau, V. & Moschetti, M. (2015). *De facto school choice and socioeconomic segregation in secondary schools of Argentina*. https://EconPapers.repec.org/RePEc:udt:wpecon:2015_05.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Jencks, C. (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.

Krüger, N. (2011) 'The segmentation of the argentine education system: evidence from PISA 2009.' *Regional and Sectorial Economic Studies*. 11(3), 41-64.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(8), 1-34 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>.

Kyriakides, L.; Creemers, B. (2008) The effects of teacher factors on different outcomes: Two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*. 1(1), 61-85.

Kyriakides, L.; Christoforou, C.; Charalambos Y. (2013) What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching, *Teaching and Teacher Education*. 36, 143-152.

Mace-Matluck, Betty (1987) *The Effective Schools Movement: Its History and Context*. An SEDL Monograph. Austin: Southwest Educational Development Lab.

Marsh, Herb; Craven, Rhonda (2005) A reciprocal effects model of the causal ordering of self-concept and achievement: New support for the benefits of enhancing self-concept. *Educational & Child Psychology* 25(2), 104-118.

Martín, E. (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín & E. Martínez Rizo (comps.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Buenos Aires: OEI/ Fundación Santillana, p. 89-98.

Melekoglu, M. A. (2011). Impact of Motivation to Read on Reading Gains for Struggling Readers With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 248–261. <http://www.jstor.org/stable/23053287>

Meyer, H., Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational*

governance. Oxford: Symposium Books.

Muller, E.; Mancuso, S.; Vitale, M. Estado del arte de la investigación sobre la Eficacia Escolar en Argentina. En: Murillo, J. (Org.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2003. p. 127- 148.

Murillo, J. (Org.), (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Murnane R.J. (1981) Interpreting the Evidence on School Effectiveness. *Teachers College Record*. 83(1), 19-35. doi:10.1177/016146818108300106

Neufeld, Barbara (1983) *A Review of Effective Schools Research: The Message for Secondary Schools*. Washington: National Commission on Excellence in Education.

Pereyra, M. Kotthoff, H.; Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 6-14

Purkey, S.; Smith, M. (1982) Effective schools. A review. *National Invitational Conference, Research On Teaching: Implications For Practice*. Warrenton, VA, February, p. 25-57.

Reimers, F. (2000) ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5(9), 11-69.

Reynols, D.; Sammons, P.; De Fraine, B., Van Damme, J. (2014) Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*. Londres. 25 (2), 197-230.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/america-latina-despues-de-pisa-lecciones-aprendidas-de-la-educacion-en-siete-paises-2000-2015/>

Sammons, P.; Bakkum, L. (2011) Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 15 (3), 9-26.

Samuels, J.; Paul, T. (2007). Does practice make perfect? independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17 (3), 253-264

Slavin, Robert (1994) Effective Classrooms, Effective Schools: A Research Base for Reform in Latin American Education. En: Puryear, Effrey; Brunner, José (Eds.), *Education, Equity And Economic Competitiveness In The Americas: An Inter-American Dialogue Project Volume I: Key Issues*. Washington: Interamer-OEA.

Scheerens, J.; Cramers, B. (1989) Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*. 13 (7), 691-706.

Scheerens, J.; Witziers, B.; Steen, R. (2013) Un meta-análisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*. 3 (61), 619-645.

Slavin, R. (1994) Effective classrooms, effective schools: A research base for Reform in Latin American education. En: Puryear, J.; Brunner, J. (Orgs.) *Education, equity and economic competitiveness in the Américas. An inter-American dialogue project*. Washington: OEA, 7-29.

Treviño, E.; Valdes, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C.; Rivas Donoso, F. (2010) *Factores*

¿Por qué varía el desempeño escolar entre estudiantes de baja condición social?
Asociaciones entre prácticas, percepciones y logros

asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

Weber, G. (1971) *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Buenos Aires: Akal.

Una investigación autoetnográfica y narrativa sobre las experiencias de estudiantes Adscriptos a docencia en el Profesorado de Inglés

An Auto-Ethnographic and Narrative Inquiry into the Experiences of Pre-Service Volunteer Teaching Assistants at the English Teaching Education Program

Marlene González Marín¹
Geraldina Goñi²

Resumen

El presente trabajo es un relato de nuestra experiencia como investigadoras noveles y estudiantes avanzadas en el contexto de la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestro conocimiento de primera mano como adscriptas alumnas a docencia en el Profesorado nos ha llevado a realizar una reflexión sobre el papel de dicha experiencia en la formación de los futuros docentes de nuestra carrera. En busca de respuestas a estos interrogantes iniciales, realizamos un total de 9 entrevistas de grupos focales con 18 adscriptos a docencia del Profesorado. Adoptamos la indagación narrativa como enfoque de investigación, que permitió a los participantes contar y revivir sus experiencias en diferentes materias del Programa del Profesorado. La interpretación narrativa de las historias de estos estudiantes generó categorías de análisis que se entrelazan con nuestras narrativas autoetnográficas, registradas a lo largo del proceso de entrevistas. En última instancia, pudimos recuperar hilos comunes de experiencia entre los participantes y nosotras mismas que arrojaron luz sobre el potencial de la experiencia del adscripto a docencia para la formación de los futuros docentes de la carrera.

Palabras clave: Formación Docente; Indagación Narrativa; Autoetnografía; Adscriptos

Abstract

This presentation is an account of our experience as novice researchers and advanced students in the context of the English Teaching Education Program (ETEP) at Mar del Plata State University. Our first-hand knowledge as voluntary student teaching assistants (TAs) at the ETEP has led us to engage in a reflection about the role of such experience in the education of future teachers. In pursuit of answers to these initial queries, we conducted a total of 9 focus group interviews with 18 voluntary student teaching assistants at the ETEP. We embraced narrative inquiry as a research approach, which allowed the participants to retell and relive their experiences in different courses of the Teacher Education Program. Narrative interpretation of these undergraduates' stories brought about categories of analysis that were eventually intertwined with our auto-ethnographic narratives, recorded throughout the interview process. Ultimately, we were able to retrieve common threads of experience among the participants and ourselves that shed light on the potential of the voluntary teaching assistant experience for the pre-service education of teachers.

Keywords: Teacher Education; Narrative Inquiry; Autoethnography; Teaching assistant

-

Fecha de recepción: 30/10/2022 Primera evaluación: 18/11/2022 Segunda evaluación: 20/11/2022 Fecha de aceptación: 22/11/2022

Introducción

El presente estudio se enmarca dentro de la carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las autoras eran, en ese momento, tanto estudiantes avanzadas³ del Profesorado de Inglés como adscriptas⁴ alumnas a docencia en materias del plan de estudios de la carrera. La idea del proyecto surgió en base a las experiencias personales de las autoras, quienes comenzaron a reflexionar sobre la influencia que su papel como adscriptas alumnas a docencia tenía en su propia formación como futuras docentes.

Para acotar el alcance de nuestro estudio, nos enfocamos en los adscriptos alumnos a cátedras pertenecientes al área de Habilidades Lingüísticas⁵ de la carrera que se encontraban desempeñando sus funciones durante el segundo cuatrimestre de 2020. Nos decantamos por dicha área no solo por ser el área con más adscriptos alumnos (21 en total) sino también porque es el área en la que ambas autoras trabajan desde hace algunos años.

El trabajo de campo se basa en dos pasos recursivos: grupos focales y registros autoetnográficos. Como estábamos en medio de la pandemia de COVID-19, optamos por realizar las reuniones de grupos focales a través de Zoom. De los 18 participantes que aceptaron participar en nuestro estudio, creamos tres grupos focales con los que nos reunimos tres veces. Además de eso, se les pidió a los participantes que escribieran narrativas sobre sus posibles futuros, ya sea trabajando en la Universidad o como futuros graduados/docentes. Siguiendo la metodología de indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990), no elaboramos cuestionarios para las entrevistas, solo utilizamos indicaciones que funcionaron como disparadores para que nuestros participantes narraran sus experiencias, reflexionando sobre cómo se habían sentido y qué habían aprendido a lo largo del proceso de sus adscripciones.

Durante el proceso de las entrevistas, y como parte del recorrido autoetnográfico de nuestro estudio (Eills, 2004), también reflexionamos sobre nuestras propias experiencias como adscriptas alumnas. Nuestros relatos se desencadenaron a partir de lo transcurrido en las entrevistas y lo relatado por los participantes. Utilizadas durante las entrevistas, así como por las narrativas de los participantes.

El presente trabajo, entonces, recupera experiencias comunes entre los participantes y nosotras mismas que hacen foco sobre el potencial de la experiencia de adscripción a docencia como un punto de inflexión (Bruner 2001) para la formación de futuros docentes.

Algunas consideraciones teóricas

Como punto de partida, consideramos fundamental definir qué es un adscripto estudiantil, su rol y sus funciones. Una forma de definir y entender la posición del

adscripto fue propuesta por Solberg, Droblas, Rodríguez, Ulloa y Viñas, en 2007, al describirlo como “algo que tiene lugar en el espacio de transición (...), como rol que se constituye en un lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado libre de riesgos, posibilitando la inserción en el mundo/campo profesional” (p. 6).

El enfoque en el estado de transición está relacionado con la calidad temporal de la posición del adscripto, ya que los estudiantes eventualmente se gradúan y se convierten en profesores. Según Solberg et al (2007), “[se] percibe como un pasaje que permite el crecimiento profesional. En consecuencia, el puesto de ayudante de cátedra no sería un puesto al que aspirar por mucho tiempo, como podría ser un puesto de docencia, investigación o asesoramiento pedagógico” (p. 6).

La posición del adscripto es una que también permite una intermediación: como afirma Flavia Orlando (2015), los adscriptos aún son estudiantes, pero, al haber aprobado ya la materia en la que están trabajando, ya no sienten la presión de desempeñarse en tareas o exámenes. Tal posición le permite al adscripto la libertad de aprender sobre el tema desde una nueva perspectiva que beneficia la profundización del temario pero también contribuye a su formación al poder observar a los profesores encargados de impartir las clases. Teniendo en cuenta el hecho de que los adscriptos están “en medio de su formación” (p. 6), es de valiosa importancia para su desarrollo profesional que puedan observar a profesores experimentados.

Otra característica importante de la experiencia que atraviesan los adscriptos tiene que ver con la planificación y dictado de sus clases, lo que Schön (1992) definiría como “aprender haciendo”. Como se mencionó anteriormente, la mayoría de las actividades que realizan los adscriptos cuentan con la orientación y el aval del docente a cargo; eso es lo que se entiende por el estar “acompañados”. Los docentes asumen la responsabilidad de conducir a los adscriptos por el camino de la enseñanza/educación. El proceso de planificar y dictar una clase, de diseñar el material, investigar y profundizar el conocimiento sobre el tema seleccionado, permite a los adscriptos tener otra instancia de ejercicio profesional más allá de las obtenidas en las materias pedagógicas de la carrera (Salazar & Sánchez, 2010). El espacio intermedio se convierte en un espacio en el que “se aprende a reflexionar sobre las teorías que subyacen en los fenómenos prácticos” (Souldberg et al. p. 7). En general, se puede afirmar que el cargo de adscripto alumno forma parte de la formación docente permanente (Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli, 2009).

En el contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Verónica Ojeda y Luciana Salandro (2018) han estudiado el papel que juegan los adscriptos. Han concluido que la mayoría de los participantes ven esto como parte de su proceso de aprendizaje y una etapa en la que no solo pueden poner en práctica la teoría sino también profundizar sus conocimientos sobre la materia.

Dentro de la Facultad de Humanidades, la Ordenanza del Consejo Académico de

2007 otorga a los estudiantes la posibilidad de participar en tareas docentes y/o de investigación dentro de la cátedra de una asignatura y/o grupo de investigación de su elección e interés. En todos los casos, adscribirse a una materia tiene como objetivo la formación del alumno en el campo de conocimiento correspondiente. El trabajo que realizan no es remunerado (ad-honorem). De acuerdo con la ordenanza, los adscriptos deben dictar dos clases prácticas bajo la supervisión del o los profesores a cargo del curso, quienes elaborarán un informe sobre el desempeño del adscripto. Los ayudantes de cátedra también deberán asistir como mínimo al 60% de las clases teóricas, práctico-teóricas y/o prácticas programadas. Además de esto, es común que los adscriptos en el contexto del Profesorado de Inglés ofrezcan lo que se conoce como “tutorías”, que son reuniones para aclarar dudas o brindar práctica adicional a los estudiantes si es necesario. La figura del auxiliar docente voluntario en el Profesorado de Inglés ha cobrado gran protagonismo en los últimos tiempos.

En la Facultad de Humanidades, una Ordenanza de Consejo Académico de 2007 habilita a los estudiantes la posibilidad de participar en actividades de docencia y/o investigación en una cátedra o grupo de su elección. En todos los casos, convertirse en adscripto tiene como objetivo la formación de los estudiantes en determinados campos del conocimiento ya que el trabajo que realizan es no remunerado (ad-honorem). De acuerdo con la Ordenanza, los adscriptos tiene que dictar dos clases prácticas bajo la supervisión de los docentes a cargo de la asignatura, quienes elaborarán un informe al respecto del desempeño de los adscriptos. y también se espera que asistan a un mínimo del 60% del total de las clases. En el contexto del Profesorado de Inglés, es muy común que los adscriptos ofrezcan espacios que se conocen como “tutorías”, encuentros en los que se aclaran dudas o se otorga práctica extra a los estudiantes que cursan la asignatura en cuestión. Por estos motivos, la figura del adscripto ha cobrado gran relevancia en lo últimos años.

Decisiones metodológicas

Como ya mencionamos, nuestro estudio se enmarca dentro de la investigación narrativa. Como mencionan expertos, nuestra realidad es una mera construcción narrativa (Bruner, 1996; Connelly & Clandinin, 1990), es decir, aprehendemos el mundo que nos rodea a través del narrar historias. Entendemos la investigación narrativa como metodología de investigación y fenómeno que se estudia (Connelly & Clandinin, 2000), por tal motivo, nos interesa recuperar la experiencia individual al igual que las narrativas culturales, sociales e institucionales que dan forma a esos relatos personales (Clandinin & Rosiek, 2007).

A lo largo de su extensa obra, Jerome Bruner (1996) escribió sobre nuestro modo de pensamiento narrativo, que nos permite organizar y estructurar nuestras experiencias. Propuso nueve postulados o formas en que las interpretaciones

narrativas dan forma a nuestras realidades, algunas de las cuales son clave para nuestro análisis. En su primer postulado *la estructura del tiempo*, afirma que “la narrativa segmenta el tiempo no por medio de un reloj o un metrónomo, sino por el desarrollo de acontecimientos cruciales, al menos en principios, medios y finales” (p. 133). En relación con esto, Paul Ricoeur (1978) definiría el tiempo narrativo como el humanamente relevante y cuya significación viene dada por los significados que el protagonista o los narradores asignan a esos acontecimientos.

Esos acontecimientos, a menudo definidos como “puntos de inflexión”, son un aspecto crucial de nuestra realidad narrativa (Bruner, 1996). En la elaboración de esos puntos de inflexión, los narradores atribuyen un cambio o postura clave a una creencia, convicción o pensamiento (Bruner, 2001). Es esta atribución la que convierte esos simples momentos en acontecimientos cruciales en el tiempo “en los que lo ‘viejo’ sustituye a lo ‘nuevo’” (Bruner, 1996 p.144).

Por último, la investigación narrativa en educación concibe

la docencia y su formación en términos de existencias como relatos vividos; (...) al significado de la existencia adquirido mediante relatos; a la comprensión de los propios relatos como forma de entender aquellos de estudiantes y colegas y la formación docente como el proceso de contar y volver a contar relatos (Sarasa en Porta, 2021, p. 242).

En definitiva, tener una percepción o visión narrativa significa ver la experiencia como el fenómeno a estudiar.

Como instrumento, realizamos entrevistas en varias sesiones (Morgan, 2008) a 18 adscriptos que aceptaron participar en nuestro estudio a quienes pedimos que eligieran un apodo para referirse a sí mismos durante las sesiones. A lo largo de los encuentros, utilizamos preguntas relacionadas con experiencias significativas como auxiliares de docencia voluntarios como estímulos. En palabras de Luis Porta y Graciela Flores (2017), asumimos el papel de “coautores” ya que co-construimos esas narrativas junto con los participantes. A lo largo del proceso, nuestra propia experiencia como adscriptas se convirtió en un elemento clave en la construcción de esos relatos.

Debido a la importancia que adquirió nuestra propia experiencia en el campo a medida que realizábamos las entrevistas, optamos por escribir relatos autoetnográficos. La autoetnografía, tal y como la definen Ellis, Adams y Bochner (2010) y Richardson (1997), ha cobrado mayor relevancia en el trabajo de campo en los últimos años. En lugar de escapar de la subjetividad, los educadores e investigadores han encontrado en la autoetnografía la libertad de estar en el centro y acercarse a las perspectivas en primera persona. Esto, a su vez, permite que los aspectos íntimos de las comprensiones y experiencias, a menudo inaccesibles para los investigadores, formen parte de las narrativas y contribuyan al campo (Hughes

& Pennington, 2018).

Además, es un término híbrido que ha llegado a ser el nombre elegido para una forma de indagación narrativa crítica reflexiva, autoestudio crítico reflexivo o investigación de acción crítica reflexiva en la que el investigador adopta una visión activa, científica y sistemática de la experiencia personal en relación con los grupos culturales identificados por el investigador como similares al yo (es decir, nosotros) o como otros que difieren del yo (es decir, ellos). (Hughes y Pennington, 2018, p. 8)

Una ampliación de dicha definición, afirma que la autoetnografía implica un “estudio crítico de uno mismo en relación con uno o más contextos culturales.” (Reed-Danahay, 1997). En nuestro caso, comenzamos con una autorreflexión sobre cómo el hecho de convertirnos en auxiliares de conversación voluntarios ha contribuido a nuestra experiencia como futuros profesores. Luego, junto con los relatos de los participantes, construimos un nuevo texto que nos permitió no solo desafiar nuestras propias creencias, sino también repensar nuestro papel como investigadores en el proceso (Jones et. al, 2016). La autoetnografía, entonces, se convirtió en una oportunidad para estudiarnos a nosotras mismas mientras se introducen otras perspectivas.

Hallazgos y discusión

Antes de adentrarnos en nuestros hallazgos, consideramos oportuno profundizar al respecto del contexto de nuestro estudio. La carrera de Profesorado de Inglés de la Universidad de Mar del Plata está dividida en 4 áreas principales; habilidades lingüísticas; formación docente; cultura y funciones lingüísticas, siendo las dos primeras las más destacadas con más del 60% del total de cursos (10 cada una, 2 de las cuales consisten en prácticas en el caso de los cursos de formación inicial) y de la carga horaria⁶. Si bien la ordenanza que regula el proceso de ingreso a las adscripciones especifica un listado de requisitos, ninguno de ellos hace referencia a un número específico de asignaturas que los estudiantes deban haber aprobado antes de poder postularse a dicho cargo. Por el contrario, el único requisito es que los estudiantes hayan aprobado la asignatura en la que van a trabajar como adscriptos, lo que hace que esta población sea muy diversa en cuanto a trayectorias académicas respecta. *Mica, Leonardo, Tom, Frannie, Gabriel, Pablo, Mary, Aldana, As, Caro, Sofía, Ana, Celeste, Ellie, Charo, India, Cherry y Zurdo*⁷, los 18 ayudantes de cátedra que entrevistamos, no fueron la excepción; mientras que algunos de ellos eran estudiantes avanzados que ya habían cursado la mayoría (si no todos) las materias pedagógicas de la carrera, otros estaban en las primeras etapas de su trayectoria, habiendo cursado sólo algunas materias pedagógicas antes de convertirse en adscriptos. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, pudimos entamar varios elementos comunes entre las experiencias de los participantes y las nuestras.

Para muchos, especialmente quienes no habían cursado la mayoría del trayecto

pedagógico, ser adscriptos significó una introducción de primera mano al ser docentes (Sarasa, 2016), representando así un momento crucial o «punto de inflexión» en sus narrativas. *Tom*, por ejemplo, recuerda con ternura la primera vez que tuvo que enfrentarse a una tutoría en solitario: “Eran como 12.. y el cuatrimestre acababa de empezar. Apenas los conocía y fue rarísimo... Fue ahí cuando me di cuenta de que realmente me gustaba (enseñar)”. *AS* también tiene un recuerdo similar de la primera vez que fue adscripta, “Fue la primera vez que estuve al frente de una clase, con todos escuchando lo que tenía para decir... me marcó porque me di cuenta de que realmente me gustaba... incluso pensé ‘este es el camino correcto’”. *Frannie* y *Zurdo* incluso coinciden en que ser adscriptos fue lo que les hizo “decidir que querían ser profesores” (*Frannie*),

Entré en la carrera sin saber realmente si quería enseñar o no. Ya sabía que me gustaba el inglés, pero no si tenía lo necesario para ser docente. Y esa experiencia me ayudó a descubrir de qué se trataba.... a encontrar mi estilo (*Zurdo*)

Aunque no todos los participantes lo vivieron como un momento de realización, muchos siguen afirmando que convertirse en adscriptos representó un “antes y un después” en sus narrativas personales. *Aldana*, por ejemplo, menciona que a lo largo de sus años en la universidad

tendemos a sentirnos muy inseguros, y ser adscripta me llevó a un cierto crecimiento personal. Fue como “lo logré, soy capaz”. Ser adscripta me ayudó a demostrarme a mí misma que no era tan inútil como me decían

Celeste, por otro lado, aunque no encuentra tanto alivio en su experiencia, sigue viendo la experiencia de ser adscripta como un lugar de esperanza. Afirma que tiene sentimientos encontrados respecto a su experiencia en las materias pedagógicas que cursó hasta el momento “me dieron mucha perspectiva de cómo funciona el sistema educativo y las escuelas, pero no lo que necesito: una mirada de cómo ser y sentirme docente y animarme a serlo”, admite. Y añade: “Creo que la experiencia de ser adscripta puede ayudarme mucho en ese sentido”.

No podemos evitar sentirnos reflejadas en sus palabras. Todavía podemos recordar de manera precisa la primera vez que nos enfrentamos a una clase en un contexto formal, que justamente coincidió con nuestra primera experiencia como adscriptas. Los sentimientos de ansiedad, realización e incluso alivio que expresan los participantes nos vienen a la mente en un torrente de recuerdos al escucharlos. Siguiendo lo expresado por *Frannie*, convertirnos en adscriptas fue lo que nos hizo darnos cuenta (o reforzar la idea, al menos) de que queríamos ser educadoras. Un extracto de una de nuestras narraciones autoetnográficas lo ilustra:

“Convertirme en adscripta hizo que todo se volviera real. Ya no era sólo una estudiante. Aunque todavía no me sentía como tal, fue ahí cuando me di cuenta

de que era una docente en ciernes. Fue la piel de gallina antes de la primera clase, el orgullo en mi pecho cada vez que podía ayudar a un estudiante y la emoción que sentía durante el proceso la prueba que necesitaba para darme cuenta de que estaba donde tenía que estar”.

Las palabras de los adscriptos dan cuenta del significado que ellos mismos le asignan a esos acontecimientos en sus vidas relatadas (Ricoeur, 1978). Para muchos, la experiencia representó un comienzo o incluso un punto de no retorno (Bolívar, Doming y Fernández, 2001) en sus vidas como futuros profesores. Para otros, fue un momento de empoderamiento y esperanza. En todos los casos, convertirse en adscriptos dio lugar a momentos de autodescubrimiento y realización.

Además de que la experiencia representó un momento crucial para los docentes en formación, muchos afirman que les permitió aprender haciendo (Schön, 1992), lo que puede, a su vez, promover el desarrollo de lo que los expertos llaman “agencia profesional” que, según Ketelaar et al. (2014), puede definirse como la capacidad de los profesionales de tener el control de las decisiones que toman en su trabajo cuando se enfrentan a circunstancias complicadas. Como explica Sen (1999), la agencia profesional ayuda a los docentes a elegir qué valorar y cómo perseguir lo que valoran en relación con su vida profesional.

Frannie, por ejemplo, ve su experiencia como un lugar para “jugar con la prueba y error” en el que podía “intentar aplicar lo que aprendió y aprender lo que realmente funciona para [ella] comodocente”. En relación con esto, *Mary* agrega que la adscripción le dio “una oportunidad increíble de observar las clases desde una perspectiva diferente” que luego pudo “probar cuando dictara [sus] propias clases”. Del mismo modo, *Mica* expresa

lo bueno (de ser adscripta) es que tenés una primera vez en relación con la variedad de eventualidades y reacciones que pueden tener lugar en el aula y cómo manejar eso y entrelazarlo con lo que habías planeado... aprendes a adaptar tu plan para satisfacer las necesidades de la clase.

Ellie también vio la experiencia como una oportunidad para complementar su educación: “es genial ver cómo los profesores aplican diferentes métodos de enseñanza”. Además, afirma que habitar ese espacio le dio las herramientas para entender el razonamiento que hay detrás de algunas de las decisiones de los docentes “cuando estás ahí aprendes los trucos, empezás a darte cuenta de lo que hacen [los profesores] y por qué lo hacen. Eso nunca pasa cuando sos estudiante porque estás centrado en otra cosa”.

Gabriel estuvo de acuerdo con *Ellie* y lo explicó de forma ilustrativa “Para mí, ser un adscripto fue como cuando era chico y jugaba al maestro”

Las palabras de *Gabriel*, *Ellie*, *Mary* y *Mica* ciertamente nos resuenan. A lo largo

de nuestros años como adscriptas teníamos vitácoras en las que tomábamos nota de los ejercicios que utilizaban los docentes para iniciar las clases, las preguntas y cualquier otra técnica que observáramos y consideráramos útil durante las clases. Luego utilizábamos las clases que teníamos que dictar como parte de los requisitos como nuestro campo de juego para probar todo lo que habíamos aprendido durante las cursadas. Para nosotras, ser adscriptas fue nuestra primera práctica docente.

Es este estado intermedio al que Soldberg et. al. se refirieron como un papel que “permite un aprendizaje guiado y libre de riesgos” (2004, p.6) que lo convierte en un entorno seguro que favorece el aprendizaje posterior y la inserción gradual en el mundo profesional. En general, la experiencia de convertirse en adscriptos representa una valiosa oportunidad para aprender y convertirse en profesor dentro -y más allá- del Profesorado de Inglés.

Algunas conclusiones (en el mientras tanto)

“Aprender a enseñar, como la enseñanza misma, es un momento en el que los deseos se ensayan, se rehacen y se rechazan”
(Birtzman, 2012, p.221)

Decidimos utilizar las palabras de Deborah Birtzman como línea de apertura de la última sección de nuestro trabajo porque creemos que resume lo que es la experiencia de ser adscripto. Si ser docente es el acto, convertirse en uno es el ensayo. Tal y como expresaron los adscriptos del Profesorado, la adscripción resultó ser un espacio fructífero y seguro. No sólo les permite aprender sobre la marcha y desarrollar su capacidad profesional bajo la supervisión y orientación de docentes más experimentados, sino que también fomenta la autorreflexión y el descubrimiento. En definitiva, representa un espacio para convertirse, demostrar, esperar, desear, aprender y también equivocarse.

Esperamos que nuestros hallazgos hayan arrojado algo de luz sobre el potencial de la experiencia de adscripción para la formación de futuros docentes y que este potencial inspire a otros docentes en ciernes a abrazar la experiencia. Además, también esperamos que los docentes sigan abrazando la valiosa tarea de generar espacios como éste, en los que los docentes en formación puedan sentirse inspirados y capacitados mientras aprenden a enseñar.

Notas

¹Estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas, Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión cuir “PedagOrgia” desde 2019. También, es

parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva acabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa.

² Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.

³Estudiantes avanzados, de acuerdo con la normativa de la Universidad Nacional de Mar del Plata, son aquellos que hayan acreditado más del 65% de la carrera (OCS n°1618/1).

⁴Tal como lo define el reglamento de la UNMDP, los adscriptos son “aquellos que cumplen sus funciones en forma voluntaria, ayudados por los demás integrantes del equipo docente (...) el objetivo principal de su tarea será asistir a los profesores a cargo del curso ya sea en tareas relacionadas con la docencia, llevando a cabo nuestras investigaciones o como parte de grupos de extensión” (Artículo n°43 Estatuto Universidad Nacional de Mar del Plata)

⁵El término habilidades lingüísticas comprende las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

⁶En nuestro actual Plan de Estudios (OCS 1366/03), las áreas de Habilidades Lingüísticas y Formación Docente representan el 32,14 % y el 31,25 % de la carga horaria total, respectivamente.

⁷De ahora en más, nos referiremos a los participantes utilizando los apodos que eligieron como pseudónimos.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Britzman, D. P. (2012). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture*, 25-37.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, J. D., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and inquiry. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks,

CA: Sage Publications

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.

Ellis, C.; Adams, T. & Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1).

Hughes, S. A., Pennington, J. L. (2018). Autoethnography Introduction and Overview. In: *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*.

Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Eds.). (2016). *Handbook of autoethnography*. Routledge. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483398594>

Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijaard, D., & Boshuizen, H. P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making, and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337.

Morgan, D.L. (2008). Focus groups. In L.M. Given (ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Volumes 1 & 2 (pp. 352-354). Los Angeles-London: SAGE.

Ojeda, V. B., & Salandro, L. L. (2018). Adscripción a la docencia en la carrera del Profesorado de Inglés: práctica de afiliación y de formación docente. *Praxis educativa*, 22(1), 73-81.

Orlando, F. (2015). UN DESAFÍO A LA PROFESIÓN ACADÉMICA: SER ADSCRIPTO (Carrera Cs. de la Educación, UBA). In *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.

Reed-Danahay, D. (Ed.). (1997). *Auto/ethnography: Rewriting the self and the social*. Routledge.

Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. New Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.

Ricoeur, P. (1978 [1999]). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Salazar, S. F., & Sánchez, P. M. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-29.

Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional del Rosario: Rosario, Argentina.

Sarasa, M. C. La indagación narrativa. en Porta, L. (Ed.) (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires. EUDEBA.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.

Sen, A (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Solberg, V., Rodríguez, G., Ulloa, G., & Viñas, W. (2007). El adscripto...¿ quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil. Argentina.

Reglamentación interna de la Carrera Docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Argentina): valoraciones de las funciones del docente

Internal regulation of the Faculty Career at the National University of Santiago del Estero (Argentina): assessments of the teacher's functions

Oscar René Coria¹

Resumen

Las funciones del docente universitario es uno de los aspectos que se analizan en la Profesión Académica. En Argentina, las investigaciones sobre estas funciones son escasas y se reducen a caracterizaciones. Por lo tanto, es necesario discutir sobre los fundamentos de las políticas y reglamentos institucionales que direccionan las funciones del docente. Esto es importante porque las exigencias sobre estas funciones influyen en la calidad y cantidad de antecedentes que generan los docentes, los cuales impactan en los resultados de los propósitos de las universidades. En este trabajo se abordan las valoraciones de las funciones del docente universitario tomando como caso de estudio la Carrera Docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) (Argentina). En la UNSE, la tabla de ponderación de antecedentes de la Carrera Docente establece que la “docencia” es la función más importante, seguido con iguales importancias la “investigación”, “extensión, vinculación y transferencia” y “gestión”. Si bien la tabla de ponderación fue consensuada, no está fundamentada en base a la bibliografía, así como tampoco se explican los criterios de ponderaciones. Por este motivo, en este trabajo se aborda el interrogante: ¿Es pertinente la tabla de ponderación de la Carrera Docente de la UNSE? El objetivo de este estudio fue abordar un análisis fundamentado de las importancias de las funciones del docente universitario, y en base a ello, evaluar la pertinencia de las valoraciones establecidas en la tabla de ponderación de la UNSE. Para ello se desarrollan los alcances de cada una de las funciones del docente universitario, las tensiones entre las funciones, y las políticas y valoraciones de las funciones del docente en la UNSE. Los fundamentos planteados en este artículo sugieren que las funciones principales del docente universitario corresponden a la docencia e investigación, y en menor medida a la extensión y gestión. Entonces, se proponen dos alternativas a la tabla de ponderación que podrían ser consideradas en futuras instancias de revisiones

por parte de la UNSE. Alternativa 1: 1º Docencia, 2º Investigación, 3º Extensión, Vinculación y Transferencia y 4º Gestión, donde la docencia presenta la mayor importancia, y en orden decreciente se ubican las demás funciones. Alternativa 2: 1º Docencia, 2º Investigación, 3º Extensión, Vinculación y Transferencia, y 3º Gestión, donde la docencia presenta la mayor importancia, seguido la investigación, y por último con iguales importancias la extensión y la gestión. También se establecen sugerencias fundamentadas sobre los criterios de ponderaciones de los antecedentes basado en sus alcances y variabilidad en el esfuerzo para generarlos.

Palabras claves: cargo docente universitario; funciones del docente; valoraciones; UNSE

Abstract

The functions of the university teacher is one of the aspects that are analyzed in the Academic Profession. In Argentina, researches on these functions are scarce and is reduced to characterizations. Therefore, it is necessary to discuss the foundations of institutional policies and regulations that direct the functions of the teacher. This is important because the demands on these functions influence the quality and quantity of antecedents that teachers generate, which impact the results of the purposes of the universities. This paper addresses the assessment of the functions of the university teacher, taking as a case study the Faculty Career of the National University of Santiago del Estero (UNSE) (Argentina). At UNSE, the antecedents weighting table of the Faculty Career establishes that teaching is the most important function, followed with equal importance by “research”, “extension, linkage and transfer” and “management”. Although the weighting table was agreed upon, it is not based on the bibliography, nor are the weighting criteria explained. For this reason, this paper addresses the question: Is the weighting table of the UNSE Teaching Career pertinent? The objective of this study was to undertake a substantiated analysis of the importance of the functions of the university teacher, and based on this, to evaluate the pertinence of the assessments established in the UNSE weighting table. For this, the scope of each of the functions of the university teacher, the tensions between the functions, and the policies and assessments of the functions of the teacher in the UNSE are developed. The fundamentals raised in this article suggest that the main functions of the university teacher correspond to teaching and research, and to a lesser extent to extension and management. Then, two alternatives to the weighting table are proposed that could be considered in future review instances by the UNSE. Alternative 1: 1st Teaching, 2nd Research, 3rd Extension, Linkage and Transfer and 4th Management, where teaching is the most important, and the other functions are located in descending order. Alternative 2: 1st Teaching, 2nd Research, 3rd Extension, Linkage and Transfer, and 3rd Management, where teaching has the greatest importance, followed by research,

and lastly, with equal importance, extension, and management. Substantiated suggestions are also established on the weighting criteria of the antecedents based on their scope and variability in the effort to generate them.

Keywords: university teaching position; teacher functions; assessments; UNSE

Fecha de recepción: 03/05/2022
Primera evaluación: 29/05/2022
Segunda evaluación: 10/09/2022
Fecha de aceptación: 18/11/2022

Introducción

La Profesión Académica como objeto de estudio está en constante expansión tanto en el ámbito global como Latinoamericano (Marquina, 2020). Uno de los aspectos que se analizan en este campo son las funciones del docente universitario (García, 2013; Pérez Centeno, 2017). En Argentina, las investigaciones sobre estas funciones son escasas y se reducen a caracterizaciones (Pérez Centeno, 2017; Aguirre y Porta, 2020; García y Pacheco, 2021). Por lo tanto, es necesario discutir sobre los fundamentos de las políticas y reglamentos institucionales que direccionan las funciones del docente universitario. Esto es importante porque las exigencias sobre estas funciones influyen en la calidad y cantidad de antecedentes que generan los docentes, los cuales impactan en los resultados de los propósitos de las universidades. A su vez, estos propósitos están influenciados por las demandas académicas globales y nacionales (Fig. 1). Marquina (2020) sugiere que se considere la tensión latente entre las conceptualizaciones globales y locales respecto a la profesión de los académicos.

En este trabajo se abordan las valoraciones de las funciones del docente universitario tomando como caso de estudio la Carrera Docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) (Argentina). En Argentina, “las universidades son autónomas para definir sus estructuras académico-administrativas y para diseñar y poner en marcha planes de carrera académica” (García de Fanelli, 2008, p. 52), por lo tanto, las valoraciones que aquí se abordan corresponden a las reglamentaciones internas de la UNSE.

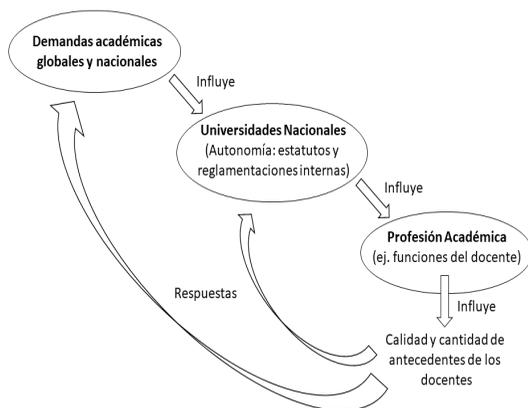


Figura 1. Ubicación e importancia de las funciones del docente universitario en la dinámica de exigencias y regulaciones académicas en Argentina.

En los últimos 30 años, la UNSE mostró una dinámica tendiente a mejorar la retroalimentación de la figura 1 (UNSE, 2013; UNSE, 2017; CONEAU, 2018). Una evidencia de ello, es la implementación de la Carrera Docente mediante el Reglamento General (Res. HCS N° 237/2012) y el Reglamento para la Evaluación de la Actividad Académica (Res. HCS N° 145/2015). El Anexo II del reglamento de evaluación contiene la tabla de ponderación de actividades académicas. Por primera vez, en la UNSE se evidenciaba de manera detallada y con puntajes las valoraciones de las funciones del cargo docente. Se especifica a la “docencia” como la más importante con un máximo de 600 puntos, y seguido con iguales importancias la “investigación”, la “extensión, vinculación y transferencia”, y la “gestión”, con un máximo de 200 puntos cada una.

Disponer de una tabla de ponderación presenta los siguientes aspectos positivos: (i) el docente puede planificar sus estrategias a futuro para avanzar en la Carrera Docente; (ii) la universidad puede optimizar el acompañamiento a los docentes en las exigencias que se demanda de ellos; (iii) se realza la objetividad de la evaluación en los concursos docentes. Sin embargo, puede evidenciar aspectos que se pueden mejorar, vinculado a que, si la tabla de ponderación presenta cierto grado de inconsistencia con los alcances que debería tener una universidad, entonces a largo plazo esto se puede reflejar en los resultados de los propósitos institucionales.

Si bien la tabla de ponderación fue consensuada, no está fundamentada en base a la bibliografía, así como tampoco se explican los criterios de ponderaciones. Además, el último informe de autoevaluación institucional de la UNSE, evidencia tensiones en el proceso de elaboración de la tabla para definir las importancias de las funciones del docente:

Destacaron, asimismo, la jerarquización de la función docente en la Grilla de Evaluación resultante de una elaboración colectiva, con intervención del Gremio, y que fuera aprobada en el Anexo II de la Res. HCS N° 145/15. En este instrumento se ponderan con mayor puntaje las tareas y funciones específicas de enseñanza del docente superando una grilla previa, en la cual se priorizaban las funciones de investigación y el rol docente, propiamente dicho, quedaba subordinado. La constitución y validación formal de esta nueva Grilla posiciona a Santiago del Estero en la vanguardia de la defensa de la jerarquización de la función docente. (UNSE, 2017, p. 74)

De acuerdo a lo planteado surge el interrogante: ¿Es pertinente la tabla de ponderación de la Carrera Docente de la UNSE? El objetivo de este estudio fue abordar un análisis fundamentado de las importancias de las funciones del docente universitario, y en base a ello, evaluar la pertinencia de las valoraciones establecidas en la tabla de ponderación de la UNSE. Para ello se desarrollan los alcances de cada una de las funciones del docente universitario, las tensiones entre las funciones, y

las políticas y valoraciones de las funciones del docente en la UNSE.

Funciones del Docente Universitario

Docencia

La docencia se define como “el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado” (ANECA, 2016, p. 8). El alcance de la docencia universitaria presenta variabilidad en el tiempo y entre instituciones. Por ejemplo, Kember (1997) en base a estilos propios de enseñanza, de pensamiento y características personales, determinó cinco concepciones de la docencia: traspaso de información, transmisión de contenido estructurado, interacción docente-estudiante, facilitadora de aprendizajes, y transformadora del pensamiento y promotora del desarrollo intelectual. Arteaga (2009) sugiere:

Los docentes deben proporcionarles a los estudiantes las herramientas necesarias para conocer, interpretar y comprender la compleja realidad de la región, del país y del mundo, para que éstos intervengan y se comprometan de manera reflexiva y crítica con el proceso de transformación histórica y social, que lleva al mejoramiento de la calidad de vida del hombre y la mujer en sus entornos. (p. 2)

El objetivo de la docencia universitaria es la autorrealización del estudiante y no la acumulación de contenido, por lo tanto, debe tender más al desarrollo de competencias académicas basadas en la reflexión que contribuyan al desarrollo crítico de los estudiantes, y tender menos a la transmisión de conocimientos. Es importante que el docente ejerza de mediador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes (Tomàs Folch et al., 2012).

El documento de la última autoevaluación de la UNSE indica que la docencia es el conjunto de procesos involucrados en la construcción, circulación y difusión del conocimiento en el escenario universitario. La misma involucra a ciertos actores que tejen una trama en la que converge cotidianamente una multiplicidad de prácticas institucionalizadas. Entre estos actores se destacan docentes, alumnos y egresados (UNSE, 2017). En el estatuto académico de la UNSE se establece que la enseñanza es teórica-práctica y se desarrolla dentro de las modalidades propias de cada facultad o escuela, siendo activa y procurando fomentar el contacto directo entre los estudiantes y docentes. Desarrolla en los estudiantes la aptitud de observar, analizar y razonar, estimulando en ellos el hábito de aprender por sí mismos, con juicio propio, curiosidad científica, espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad (UNSE, 2013).

Investigación

En términos generales, “la investigación tiene como principales objetivos la generación de conocimiento y la solución de problemas prácticos” (Manterola y Otzen, 2013, p. 1948). En este sentido:

Si se concibe la educación superior como uno de los dispositivos para mejorar la realidad existente, es la investigación la que orienta el camino para despejar las dudas, formar para el trabajo emancipador, construir, desarrollar y socializar los nuevos conocimientos que se constituyen en fuentes de paz, progreso y desarrollo; pero ante todo, como gestora de pensamiento y creadora de saberes. (Arteaga, 2009, p. 5)

La universidad tiene como principal propósito la formación del estudiante para el desempeño de una profesión, y para ello debe generar conocimiento y promover su difusión. Una universidad incapaz de producir y transmitir regularmente conocimientos innovadores, ya sean humanísticos, científicos o artísticos, dejará de cumplir con uno de sus principales objetivos con el consecuente riesgo del estancamiento (Frugoni, 2014). La investigación y la docencia deben ser inseparables, tanto en los principios como en la práctica (Adell, 2014). De hecho, la docencia y la investigación constituyen tareas propias del quehacer universitario interdependientes, teniendo en cuenta que los conocimientos que el docente trasmite a los estudiantes son el producto de una investigación propia o ajena. Tanto la formación de nuevas capacidades como el progreso de la investigación son imprescindibles para el desarrollo de un país, y constituyen parte del valor de la universidad, condicionando su vínculo con otros sectores públicos y privados. Es así que el desafío para el docente en estos tiempos, consiste en una permanente actualización de sus conocimientos a través de una estrecha vinculación con la investigación, una puesta a punto de sus conocimientos en el aula junto a los alumnos y una mayor participación en actividades de extensión que impliquen un retorno social (Frugoni, 2014).

En la UNSE la investigación es definida como una de las funciones sustantivas de la universidad, implicando un espacio de producción y de transmisión de conocimiento que incluye la innovación tecnológica (UNSE, 2017). La investigación se considera como una actividad normal inherente a la condición del docente universitario, por lo tanto, se procura incrementarla (UNSE, 2013).

Extensión, vinculación y transferencia

La extensión, vinculación y transferencia en la mayoría de las universidades implica la realización de acciones de diversos géneros ubicadas fuera de las actividades académicas formales, y dirigidas tanto a la comunidad interna como externa. En Latinoamérica esta función es absolutamente heterogénea, tanto en

lo que se refiere a las concepciones institucionales como en el carácter estratégico de la función (Fresán, 2004). En las últimas décadas, el nuevo paradigma tecnoc-económico muestra que el conocimiento es el factor clave para la generación de ventajas competitivas. Por ello, organizaciones como las universidades que desde su misión tienen como propósito la generación, difusión y transferencia de conocimiento a la sociedad, tomaron un rol protagónico por ser la extensión la encargada de la interacción con el entorno (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011).

Adell (2014) plantea que las universidades son, y deben seguir siendo, un lugar abierto y conectado a la sociedad. Sin embargo, este servicio no debe reducirse a cubrir necesidades y demandas sociales marcadas por lo inmediato, decididas por los responsables políticos para su propia visibilidad personal o institucional. Tampoco es un servicio público de cara al mercado de trabajo o a las empresas para sus propias dinámicas de rentabilidad. Es importante tender a:

- Defender la libertad de expresión de los miembros de la universidad, incluso cuando supongan una crítica a la institución universitaria.
- Apoyar los vínculos de la universidad con la sociedad (asociaciones, empresas, movimientos sociales), siempre que conlleven un beneficio y aprendizaje mutuo y un sentido de emancipación colectiva.
- Crear nuevos espacios y herramientas de discusión entre científicos y no científicos, que puedan generar nuevos encuentros y formas de comunicación y expresión del conocimiento.

En la UNSE la “extensión, vinculación y transferencia” conjuntamente con la “docencia” y la “investigación” son parte integral de su misión. Desde una perspectiva que posiciona a la universidad como un actor que debe involucrarse de manera activa en el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad, es que se percibe la importancia esencial de la extensión. Esta función implica todos los procesos mediante los cuales la universidad interactúa con el medio externo, particularmente con la comunidad en la que se inserta, concretando así la integración de la universidad con la sociedad. Esta integración promueve comunicaciones e interacciones a partir de las cuales se aspira a un crecimiento y fortalecimiento recíproco, es decir, no se reduce a una simple transferencia de información y de conocimiento (UNSE, 2017).

Gestión

La gestión de la universidad es el “conjunto de estrategias dirigidas por personas y cuerpos colegiados, de mando directivo, para garantizar el cumplimiento del proyecto educativo bajo condiciones sostenibles y viables institucionalmente” (Lopera, 2004, p. 618). La gestión universitaria implica: “a) la resultante de la agregación de las gestiones específicas de las funciones de formación, investigación, extensión, etc.,

o, b) aquella vinculada a la administración de todos los recursos a disposición de la universidad, sean ellos materiales, financieros o humanos” (Nogueira, 2000, p. 9).

El alcance de esta función que se aborda en este estudio se vincula con lo que se evalúa sobre los antecedentes de gestión para el docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, que corresponden a: Rector/a; Vicerrector/a; Decano/a; Vicedecano/a; Consejero/a de Consejo Superior; Consejero/a de Consejo Directivo; Secretario/a de Universidad; Secretario/a de Facultad; Subsecretario/a de Universidad; Director/a, Coordinador/a de Institutos, Centros, Escuelas, Carreras, Laboratorios, u otros similares; Miembro de Comisiones Asesoras, Curriculares, etc., en el ámbito universitario (Res. HCS N° 145/2015). En cambio, los no docentes comprenden al personal técnico profesional, administrativo y de servicios que brindan apoyo a la gestión universitaria (UNSE, 2017).

Entre los desafíos que expone la gestión universitaria se destacan: implementar adecuados mecanismos de evaluación, autoevaluación, estructuras transparentes de rendición de cuentas y procesos de acreditación; fortalecimiento de la internacionalización educativa que permita la movilidad académica de estudiantes y docentes; desarrollo de los posgrados; mejoramiento de la calidad docente y formación de recurso humano de alto nivel; trabajo corporativo en redes, movilidad estudiantil e intercambio académico; nuevos procesos de producción, transferencia y pertinencia social del conocimiento; y capacidad gerencial para administrar la contracción financiera y expansionismo educativo. Abordar estos desafíos de gestión requiere de profesionales de alto nivel que conduzcan estas instituciones hacia el logro de sus objetivos, para lo cual se debe poseer capacidad para desarrollar adecuados sistemas de selección y contratación de personal administrativo y docente idóneo (Garbanzo Vargas y Romero Estrada, 2013).

Tensiones entre las Funciones del Docente Universitario

La concepción de universidad moderna surge alrededor de 1810, en especial a partir de la creación de la Universidad de Berlín (Alemania), que basó su enseñanza no solo en el conocimiento aceptado, sino en demostrar cómo se habían producido tales conocimientos, lo cual dio origen a las funciones sustantivas de docencia e investigación (Morales et al., 2010). Es así que:

La articulación de la investigación con la docencia es un asunto incluido en las políticas institucionales de muchas universidades en el ámbito mundial, pues representa, para ellas, la maximización de la producción académica y científica, así como una efectividad y eficiencia altamente deseables en cuanto a tiempo y recursos. (Lozano Casabianca, 2006, p. 93)

En cambio, “más recientemente se reconoce la extensión como la tercera función

sustantiva de las universidades y como el elemento dinamizador que facilita el flujo continuo de conocimientos compartidos entre la universidad y la sociedad” (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011, p. 351).

El perfil docente e investigador universitario es una dimensión básica a tener en cuenta para examinar la cultura universitaria, porque la enseñanza y la investigación son las actividades principales del trabajo académico. Es posible encontrar docentes con una dedicación muy alta en investigación, y docentes que no tienen ninguna implicación en ese ámbito (Mora, 2000). En la mayoría de las universidades se exige al docente que investigue para contribuir al avance de la ciencia, y a su vez, se le asigna funciones docentes. Sólo en el caso de algunas universidades el profesor tiene un perfil netamente docente. La coexistencia o combinación de estas dos funciones lleva inevitablemente a que una u otra se imponga (Tomàs Folch et al., 2012).

Es importante destacar que “el poco peso que se concede al currículum docente en relación al de investigación en los procesos de evaluación, acreditación y promoción del profesorado, es una característica de todas las universidades occidentales, y en concreto europeas” (Tomàs Folch et al., 2012, p. 346). Sin embargo, los académicos españoles dedican el 46% del tiempo a la enseñanza, el 41% a la investigación y el 13% a tareas de gestión y de otro tipo. Sostienen que la relación entre investigación y docencia es inevitable, y que investigar es una clara prioridad, no obstante, el problema subyace ante la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia, lo cual explica el gran número de académicos que no investiga o la baja producción de algunas áreas (Vidal y Quintanilla, 2000). Por su parte en Venezuela:

No hay un tratamiento equitativo de las tres funciones universitarias ni en la reglamentación, ni en el desempeño del profesor. Se privilegia la docencia, la investigación se cumple medianamente y la extensión se realiza muy poco. Se recomienda la integración sustantiva y dinámica del trío misional universitario. (Vega y Villegas, 2009, p. 133)

En Argentina “los académicos deben distribuir su tiempo de trabajo entre diversas tareas, principalmente en la docencia y la investigación, pero también deben realizar tareas vinculadas a la sociedad – extensión–, a la institución –gestión– u otras” (Pérez Centeno, 2017, p. 241). Con respecto a la extensión, los hallazgos de la encuesta APIKS 2019 evidenciaron (García y Pacheco, 2021):

que no constituye un componente prioritario en el trabajo de los académicos de las universidades públicas argentinas. Sólo 46% de encuestados expresa realizar/haber realizado alguna actividad de extensión /externa en los últimos 3 años; es una función minoritaria respecto del tiempo dedicado a docencia e investigación. A su vez, quienes la desarrollan la derivan más de actividades en docencia que en investigación, sin diferencias significativas por grupos generacionales/disciplinares. Su relevancia es más intensa en actividades

externas orientadas a fines sociales o públicos que económicos. (p. 294)

El sistema universitario argentino se caracteriza por el predominio de las dedicaciones simples (Aguirre y Porta, 2020), lo cual es un inconveniente para el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009; Aguirre y Porta, 2020).

Otra evidencia de las importancias de las funciones del docente universitario, son los rankings de instituciones de educación superior, que según Yoguez Seoane (2009) en base a un análisis de nueve metodologías, la mayoría usan indicadores relacionados con los trabajos de investigación para posicionar a las universidades de clase mundial. Un ejemplo es el ranking del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong, creado para conocer el posicionamiento de las universidades de China en comparación con las universidades de clase mundial (reconocidas) y detectar universidades de prestigio internacional con las cuales establecer enlaces (Charon y Wauters, 2007). Utiliza los siguientes indicadores: alumnos ganadores del premio *Nobel* y *Fields Medals* (10%); grupos pertenecientes a instituciones que hayan ganado la medalla Fields o el premio Nobel (20%); investigadores altamente citados (20%); artículos publicados en *Nature* y *Science* (20%); artículos que figuren en algún índice de citación que trate de ciencias y ciencias sociales (20%); y académicos y personal de apoyo de tiempo completo (10%) (Liu y Cheng, 2007).

Políticas y valoraciones de las Funciones del Docente en la UNSE

En 1991 la UNSE estableció políticas de crecimiento institucional (Res. HCS N° 182/91):

- Propic.sean colocados al servicio de éstos en el mejoramiento de su nivel de vida. (UNSE, 2013, pp. 11-12)

En 1998 la UNSE eleva el informe de su primera autoevaluación institucional a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Posteriormente, y conforme a las instancias previstas, fue aprobado el Informe Final de Evaluación Externa. Esto permitió la aprobación de dos proyectos FOMEC para la UNSE: “Desarrollo Institucional de la UNSE” y “Proyecto de Apoyo de Desarrollo Institucional de la UNSE”. Como resultado de estos proyectos, se aprobó el documento Lineamiento de Política Institucional en el que se definieron como ejes estratégicos: promover las reformas destinadas a mejorar la gestión institucional de la UNSE; contribuir a la construcción de la pertinencia y excelencia académica de la oferta académica de grado y posgrado; lograr el posicionamiento de la institución en la comunidad científica y en la sociedad a través de la producción y difusión del conocimiento; y contribuir a mejorar la calidad de vida de la sociedad, anticipándose a

las demandas y problemas que se plantean en el seno de la misma (CONEAU, 2018).

En el año 2006 la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSE implementó el Programa de Formación de Recursos Humanos, el cual apoya el perfeccionamiento disciplinar y pedagógico de posgrado a través de becas y subsidios. De modo similar, la Secretaría Académica ejecutó acciones tales como talleres disciplinares, talleres de alfabetización y competencias docentes y, en el marco del Programa de Fortalecimiento de Prácticas Docentes (SPU-CONADU), se accedió al financiamiento para desarrollar actividades de perfeccionamiento docente (UNSE, 2017).

Estas acciones contribuyeron a mejorar las competencias de los docentes en enseñanza e investigación. Es así que se evidenció un incremento de docentes con títulos de posgrado y con categoría de investigador en el Programa de Incentivo. Este programa fue implementado en 1997 en base a Ley de Educación Superior N° 24521/95. En la primera convocatoria en la UNSE, de 294 docentes que se presentaron, el 63,6% obtuvo la Categoría D. En el 2004, además de aumentar el número de docentes categorizados (398 - 35,4%), la distribución en el espectro de categorías concentró el 49,2% en las Categorías IV y V de manera casi equitativa (UNSE, 2017). Para el 2013, 426 docentes se encontraban dentro del Programa de Incentivos (47,92% del plantel total), siendo el 61,23% docentes investigadores en formación inicial (Cat. IV y V), el 23,71% docentes investigadores con formación superior (Cat. III) y el 15,02% docentes investigadores formados (Cat. I y II). Este incremento en el tiempo también se vincula a que algunas unidades académicas de la UNSE cuentan con una tradición importante en el desarrollo de la función de investigación, constatándose como consecuencia que el número de docentes con dedicación exclusiva sea mayor a la media nacional, como ser en la Facultad de Ciencias Forestales y en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías (CONEAU, 2018).

El informe de autoevaluación de la UNSE evidenció los siguientes porcentajes de docentes con posgrado en cada Unidad Académica (UNSE, 2017): Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (35,60%); Facultad de Agronomía y Agroindustrias (28,85%); Facultad de Ciencias Forestales (28,80%); Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías (17,90%). La UNSE presenta el 10,23% de docentes con el título de Doctor, el 12,60% con el de Magíster y el 6,18% con el de Especialista. El porcentaje de Magíster posiciona a la UNSE por encima del valor promedio de las universidades nacionales (4,1%), y la equipara en el caso del título de Doctor (10%).

Si bien se evidencian estas mejoras en el tiempo sobre las funciones del docente en la UNSE, un elemento distintivo es el desequilibrio en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión al interior de las facultades y entre ellas. Esta situación genera inequidades e ineficiencias en el cumplimiento de dichas funciones. Por ser de larga data, requiere una atención particularizada (CONEAU, 2018).

Otro aspecto relevante en el contexto del crecimiento institucional, fue la aprobación del Reglamento General de Carrera Docente (Res. HCS N° 237/12), que expresa una definición acerca de su incumbencia en los siguientes términos: se entiende por Carrera Docente en el ámbito de la Universidad Nacional de Santiago del Estero al régimen básico de la actividad universitaria que define el ingreso, la permanencia y la promoción de su personal docente, que incluye los aspectos laborales, académicos e institucionales, surgidos del planeamiento y desarrollo universitario con la finalidad de formar los recursos humanos mediante el estímulo, la evaluación periódica y permanente, y el respeto de los derechos laborales. Lo anterior supone la actualización y perfeccionamiento permanente, tanto en lo disciplinar como pedagógico con la finalidad de asegurar la construcción y el mantenimiento de la calidad educativa. Asimismo, dicho reglamento estipula las políticas de ingreso, permanencia y promoción estableciendo, además, las siguientes categorías para los docentes regulares y sus correspondientes requisitos y funciones: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudante de Primera Diplomado. Con referencia específica al ingreso a la Carrera Docente, formula que se efectiviza en todos los casos a través del concurso regular, público y abierto de títulos, antecedentes, entrevista y oposición. En el 2015 se aprueba el Reglamento para la Evaluación de la Actividad Académica (Res. HCS N° 145/2015) de la Carrera Docente, donde se establece las ponderaciones de los antecedentes, funciones y categorías docentes (Tabla 1, 2 y 3) (UNSE, 2017).

Tabla 1. Tabla de Ponderación de actividades académicas de la Carrera Docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

ORDEN	DETALLE	MÁX
A	DOCENCIA	600
A1	MAYOR CATEGORÍA DOCENTE ALCANZADA	
	Titular	120
	Asociado	100
	Adjunto	80
	JTP	60
	Ayudante Diplomado de Primera Categoría	40
A2	ANTIGÜEDAD DOCENTE: 2 puntos por año de antigüedad	
A3	INTEGRACIÓN DE EQUIPO DOCENTE GRADO	
	Responsable por cada asignatura por cada cuatrimestre	50

	Integrante por cada asignatura por cada cuatrimestre	35
	5 puntos adicionales por cada comisión acreditada a partir de la 2ª comisión por cuatrimestre	
A4	DOCENCIA DE POSGRADO (20 puntos cada curso; no superando el máximo de 70)	70
A5	PRODUCCION DOCENTE	200
	Libro de la disciplina como autor	100
	Libro como coautor o Capítulo de libro de la disciplina como autor o coautor	80
	Elaboración de proyectos de innovación pedagógica y material didáctico sistematizado	70
	Series didácticas	70
A6	INTEGRACION DE JURADO DE CONCURSOS DOCENTES, INTEGRACION DE COMISIONES EVALUADORAS DOCENTES	70
A7	DIRECCIÓN, TUTORIAS O PROFESOR GUIA DE GRADO: TESIS, TESINAS, TRABAJOS FINALES, PASANTÍAS, PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS, BECARIOS DE GRADO (10 puntos por cada uno)	80
A8	INTEGRACIÓN DE JURADOS DE TRABAJOS FINALES, TESIS Y TESINAS, ETC. (5 puntos cada uno)	70
A9	ORGANIZACIÓN DE EVENTOS ACADÉMICOS: INTEGRANTE DEL COMITÉ ORGANIZADOR DE JORNADAS, CONGRESOS, WORKSHOPS U OTROS (8 puntos por cada evento)	40
A 10	FORMACIÓN DE POSTGRADO (nivel máximo alcanzado)	110
	Post Doctorado	110
	Doctorado	100
	Maestría	80
	Especialista	60
	Cursos de Posgrados	40
A11	OTRAS CAPACITACIONES (CURSOS, POSTÍTULO, CAPACITACIONES PEDAGÓGICAS, OTROS TÍTULOS DE GRADO)	20

A12	FORMACION DE RRHH (20 puntos por cada recurso humano formado)	80
B	ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN	200
B1	CATEGORIA DE INVESTIGACIÓN ACTUAL (máximo nivel alcanzado)	60
	Categoría I	60
	Categoría II	50
	Categoría III	40
	Categoría IV	30
	Categoría V	20
B2	INTEGRACION DE EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN (máximo nivel alcanzado)	50
	Director	50
	Codirector	35
	Integrante	20
B3	Producción en investigación y presentación de trabajos en reuniones científicas y publicaciones científicas y técnicas. Puntaje máximo a acumular	100
	Presentación y/o publicación en reuniones y/o revistas nacionales (hasta 25 puntos cada una)	
	Presentación y/o publicación en reuniones y/o revistas internacionales (hasta 35 puntos cada una)	
	Libros producidos desde la investigación (hasta 50 puntos cada uno)	
	Capítulos de libros producidos desde investigación (hasta 25 puntos cada uno)	
B4	Formación de recursos humanos en investigación, Dirección de tesis de postgrado, Becarios de investigación (20 puntos por cada uno)	60
B5	Jurado de tesis de posgrado, participación en la evaluación de proyectos, pares investigadores, participación en comités evaluadores (10 puntos cada uno)	40

C	ACTIVIDADES EXTENSIÓN, VINCULACIÓN Y TRANSFERENCIA	200
C1	Participación en actividades de extensión, vinculación y transferencia acreditadas – carácter de responsable	40
	Participación en actividades de extensión, vinculación y transferencia acreditadas – carácter de integrante	25
C2	Participación en proyectos y/o programas de extensión, vinculación y transferencia acreditadas – carácter de responsable	50
	Participación en proyectos y/o programas de extensión, vinculación y transferencia acreditadas – carácter de integrante	30
C3	Integrante de comité de evaluación de proyectos de extensión, vinculación y transferencia	30
C4	Producción en extensión, vinculación y transferencia (25 puntos cada una)	100
C5	Formación de Recursos Humanos en extensión, vinculación y transferencia (20 puntos cada uno)	60
D	ACTIVIDADES DE GESTIÓN	200
	Rector/a	100
	Vicerrector/a	90
	Decano/a	80
	Vicedecano/a	70
	Consejero/a de Consejo Superior	60
	Consejero/a de Consejo Directivo	60
	Secretario/a de Universidad	50
	Secretario/a de Facultad	50
	Subsecretario/a de Universidad	40
	Director/a, Coordinador/a: de Institutos, Centros, Escuelas, Carreras, Laboratorios, u otros similares	40
	Miembro de Comisiones Asesoras, Curriculares, etc., en el ámbito universitario.	20

E	ACTIVIDADES PROFESIONALES	50
----------	----------------------------------	-----------

Tabla 2. Cuadro resumen de los máximos puntajes para cada función docente y actividades profesionales, correspondiente a la Carrera Docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

FUNCIONES DOCENTES Y ACTIVIDADES PROFESIONALES	MÁX
A. DOCENCIA	600
B. INVESTIGACIÓN	200
C. EXTENSIÓN, VINCULACION Y TRANSFERENCIA	200
D. GESTIÓN	200
E. ACTIVIDADES PROFESIONALES	50
TOTAL	1250

Tabla 3. Puntajes mínimos para alcanzar las distintas categorías docentes en la Carrera Docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

CATEGORIAS DOCENTES	PUNTAJES MÍNIMOS
AYUDANTE DE PRIMERA	200
JEFE DE TRABAJOS PRÁCTICO	300
PROFESOR ADJUNTO	400
PROFESOR ASOCIADO	500
PROFESOR TITULAR	625

Sugerencias y perspectivas futuras

En este artículo se abordan las valoraciones de las funciones del docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (docencia; investigación; extensión, vinculación y transferencia; y gestión). En base a los alcances de cada una de las funciones, a las tensiones entre ellas en diversas regiones del mundo y Argentina, y a las políticas institucionales vinculadas a estas funciones en la UNSE, en esta sección se plantean sugerencias sobre la tabla de ponderación de la Carrera Docente de la UNSE.

Las tensiones entre las funciones del docente universitario es una problemática global (Tomàs Folch et al., 2012). Los fundamentos planteados en este artículo sugieren que las funciones principales del docente universitario corresponden a la docencia e investigación, y en menor medida a la extensión y gestión (Lozano Casabianca, 2006; Vidal y Quintanilla, 2000; Vega y Villegas, 2009; Yoguez

Seoane, 2009; Morales et al., 2010; Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Adell, 2014; Frugoni, 2014; Pérez Centeno, 2017; García y Pacheco, 2021). A su vez, la docencia es la más importante porque la universidad tiene como principal propósito la formación del estudiante para el desempeño de una profesión (Frugoni, 2014). La investigación es más importante que la extensión porque da apoyo tanto a la docencia como a la extensión (Ortiz-Riaga y Morales-Rubiano, 2011; Frugoni, 2014), y porque en las universidades nacionales es a donde se produce la mayor parte de la producción científica del país (Marquina y Fernández Lamarra, 2008), por lo tanto, la investigación tiene un mayor grado de exclusividad que la extensión. Esto es consistente con las estadísticas generales de los docentes de la UNSE, donde además de realizar la función de docencia, el 47,92% forma parte del Programa de Incentivo a la Investigación, con el 10,23% con título de Doctor (que equipara a la media nacional), sumado a que los institutos abordan principalmente proyectos de investigación (UNSE, 2017; CONEAU, 2018).

Actualmente en la UNSE, la “docencia” presenta la mayor importancia con un máximo de 600 puntos, seguido con iguales importancias la “investigación”, “extensión, vinculación y transferencia” y “gestión”, con un máximo de 200 puntos cada una. De acuerdo a lo abordado en este estudio, resulta pertinente que la investigación presente una mejor ponderación. Por lo tanto, se sugieren dos alternativas a la tabla de ponderación vigente, que podrían ser consideradas en futuras instancias de revisiones por parte de la UNSE:

Alternativa 1: 1º Docencia, 2º Investigación, 3º Extensión, Vinculación y Transferencia, y 4º Gestión, donde la docencia presenta la mayor importancia, y en orden decreciente se ubican las demás funciones.

Alternativa 2: 1º Docencia, 2º Investigación, 3º Extensión, Vinculación y Transferencia, y 3º Gestión, donde la docencia presenta la mayor importancia, seguido la investigación, y por último con iguales importancias la extensión y la gestión.

Con respecto a las ponderaciones dentro de cada una de las funciones, es importante no descuidar criterios vinculados al esfuerzo y desafío que implica lograr un determinado antecedente, y al alcance que presenta. Por ejemplo, en investigación, las publicaciones en revistas internacionales con factor de impacto están entre los antecedentes más desafiantes para un investigador por todas las implicancias que sintetiza, sin embargo, en la tabla de ponderación vigente está valorado de manera similar al antecedente de integración en equipos de investigación. En este sentido, que un docente integre un equipo de investigación no garantiza que sea activo y produzca, puede ser un integrante pasivo en diversos proyectos y alcanzar con ello puntajes similares a publicaciones en revistas con factor de impacto. Esto potencialmente pueden desmotivar a los docentes a esforzarse en publicar en revistas internacionales, lo cual puede afectar negativamente al vínculo docencia-

investigación, y a largo plazo en la producción de conocimientos originales de la universidad, considerando además que estos antecedentes son muy importantes en los rankings sobre los posicionamientos de las mejores universidades en el mundo (Yoguez Seoane, 2009). Otro ejemplo se evidencia en las publicaciones derivadas de la investigación (B3 en la tabla de ponderación), donde no se discrimina entre la figura de autor y coautor, cuando es el autor quien realiza el esfuerzo principal.

Un tercer ejemplo es la valoración de la formación de posgrado, donde se establecen en la tabla de ponderación los siguientes puntajes: Post Doctorado 110, Doctorado 100, Maestría 80, Especialista 60, Cursos de Posgrados 40. Sin embargo, en el mismo sistema universitario se estipulan otras ponderaciones para estos antecedentes, como ser con los adicionales por título de posgrado en los haberes, siendo los porcentajes del básico para el Doctorado de 18%, Master 8% y Especialización 5%. Es decir, en la tabla de ponderación vigente el título de Doctor es 0,33 veces más importante que título de Master, cuando para los adicionales lo es 1,25. Entonces, ¿cuál ponderación sería más adecuada y por qué?

Además, se evidencian otros aspectos en la tabla de ponderación que resultan inconsistentes y confusos. Un ejemplo es que no coincide el máximo posible para la investigación (200 puntos), con la suma de sus ítems B1 (60), B2 (50), B3 (100), B4 (60) y B5 (40), siendo esta suma de 310 puntos, y de manera similar sucede con otros ítems y sub-ítems en la tabla. Tampoco se especifican valores concretos para diversos antecedentes, como ser para cada publicación en revistas científicas, y en ciertos casos no hay un máximo establecido como ser en el ítem A2. Estos ejemplos ponen en evidencia la necesidad de una nueva revisión de los criterios de ponderaciones dentro de las funciones, aquí sólo se resaltan algunos a modo de referencia para una revisión con mayor detenimiento.

Si bien se puede llegar a tener una definición consensuada sobre las importancias de las funciones de los docentes universitarios, quizás lo más desafiante a futuro sea la discusión sobre cómo contemplar la variabilidad interna que existe entre los docentes. Por ejemplo, un docente con dedicación simple está más limitado para cumplir las cuatro funciones comparado a un docente con dedicación exclusiva; el sistema universitario argentino se caracteriza por el predominio de las dedicaciones simples (Aguirre y Porta, 2020). Otro ejemplo son los docentes que perfilan su vida universitaria hacia la gestión cumpliendo roles importantes para la institución, implicando que también estén limitados para cumplir con todas las funciones. Para finalizar, considerando que las universidades nacionales de argentina comparten el mismo alcance, ¿lo correcto no sería una estandarización de las valoraciones de las funciones del docente en el sistema universitario argentino?

Notas

¹ Formación Académica: Licenciado en Ecología y Conservación del Ambiente (año 2006); Doctor en Ciencias Forestales (año 2014); y Especialista en Docencia Universitaria (año 2022). Cargo Regular Docente en la Universidad Nacional de Santiago del Estero: Jefe de Trabajos Prácticos. Líneas de investigación: Ecología y Conservación de Aves (principal), y Currículum (educación)

Referencias

- Adell, J. (14 de septiembre de 2014). *Carta de la “desexcelesencia”: salvemos la universidad*. Edu & Tec.
<https://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelesencia-salvemos-la-universidad/>
- Aguirre, J. y Porta L. (2020). Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista IRICE*, 39, 53-86.
<https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1486>
- ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2016). *Modelo de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la UCM: Programa DOCENTIA-UCM*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2016-11-15-Doctentia-noviembre2016.pdf>
- Arteaga, I. H. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106/211>
- Charon, A. y Wauters, J. P. (2007). University Ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. *Nephrol Dial Transplant*, 23, 62-64.
<https://doi.org/10.1093/ndt/gfm279>
- CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2018). *Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*. CONEAU. <https://www.unse.edu.ar/archivos/plan/INFORME%20EVALUACION%20EXTERNA.PDF>
- Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*, 23(1), 99-117.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a06.pdf>
- Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, 39, 47-54.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34003906.pdf>
- Frugoni, A. C. (2014). El rol docente en la universidad: su participación en la promoción de la investigación académica. *Revista de Derecho de la Universidad de Montevideo*, 26, 73-81.
- Garbanzo Vargas, G. M. y Romero Estrada, F. (2013). Desafíos y problemáticas de la gestión universitaria en el sistema de la educación superior pública, aspectos a considerar en la región centroamericana. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 6(2), 231-258.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3193/319327519013>

García, L. (2013). Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones*, 23, 33-43.

García, L. B. y Pacheco, A. S. (2021). La profesión académica en Argentina: un campo de estudios en desarrollo. *Revista de Educación*, 24(2), 293-296.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5554

García de Fanelli, A (Ed.). (2008). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. (1ª ed.). CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad).

García de Fanelli, A. M. (2009). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En A. M. García de Fanelli (Ed.), *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 13-31). CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad).

<https://www.cedes.org.ar/handle/123456789/2537>

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.

Liu, C. C. y Cheng, Y. (2007). Academic Ranking of World Universities, Shanghai, Institute of Higher Education.

Lopera, C. M. (2004). Antinomias, dilemas y falsas premisas que condicionan la gestión universitaria. *Revista Mexicana de la Investigación Educativa*, 9(22), 617-635.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002204.pdf>

Lozano Casabianca, G. (2006). La articulación entre investigación y docencia en la Universidad de Antioquia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 91-99.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6937/6350>

Manterola, C. y Otzen, H. T. (2013). Porqué investigar y cómo conducir una investigación. *Int. J. Morphol.*, 31(4), 1498-1504.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v31n4/art56.pdf>

Marquina, M. (2020). Between the global and the local: The study of the academic profession from a Latin American perspective. *Higher Education Governance & Policy*, 1(1), 63-75.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/hegp/issue/55277/758751>

Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6219/ev.6219.pdf

Mora, J. G. (2000). Conclusiones. En J. D. Mora, (Ed.), *Profesorado Universitario: Situación en España y Tendencias Internacionales* (pp. 207-213). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Consejo de Universidades).

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=8136_19

Morales, M., Mira, G. y Arias, M. (2010). Enfoques y retos de la función de extensión universitaria como mecanismo de integración: Universidad, Empresa, Estado. II Congreso Internacional de Gestión Tecnológica e Innovación. Bogotá, Colombia.

[http://cogestec.ingenio.com.co/db/separated/2010%20\(79\).pdf](http://cogestec.ingenio.com.co/db/separated/2010%20(79).pdf)

Nogueira, R. M. (2000). *Evaluación de la Gestión Universitaria*. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. CONEAU.

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/1326.pdf>

Ortiz-Riaga, M. C. y Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366.

<https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.6>

Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectiva. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 226-255.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

Tomás Folch, M., Castro Ceacero, D. y Feixas Condom, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 343-367.

<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6135>

UNSE - Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2013). *Estatuto de la Universidad Nacional de Santiago del Estero*. UNSE.

https://www.unse.edu.ar/archivos/academica/estatuto_unse.pdf

UNSE - Universidad Nacional de Santiago del Estero. (2017). *Informe de Autoevaluación Institucional 2011 - 2014*. UNSE.

<https://fhu.unse.edu.ar/documentos/autoevaluacionUNSE.pdf>

Vega, Y. A. y Villegas, C. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Sapiens*, 2, 133-144.

<http://ve.scielo.org/pdf/sp/v10n2/art07.pdf>

Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within institutional evaluation. *Higher education*, 40, 217-229.

<https://doi.org/10.1023/A:1004083631288>

Yoguez Seoane, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 113-120.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200007

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la transformación

The dimensions of experience in pre-service teacher education. Narratives of the pathways towards transformation

María Inés Blanc¹

Silvina Pereyra²

Marlene González Marín³

Resumen

El aprendizaje del ser docente consiste en traspasar las fronteras de lo que somos, sabemos y hacemos para explorar territorios de lo posible y transformarnos en el proceso. El sujeto docente se forma en estrecha vinculación con los otros, con aquellos que conforman su comunidad educativa, a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación en la medida en que emprende una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto en su biografía personal como durante su formación y desempeño profesional. A partir de esta concepción del ser docente, el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre cómo el profesorado va construyendo su ser docente en sus prácticas pre profesionales. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y de Geografía. Desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, la potencialidad de los relatos como textos de campo nos permite enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir las dimensiones de las experiencias personales y pre-profesionales que han contribuido a la formación del grupo de participantes.

Palabras clave: experiencia; formación inicial; transformación; subjetividad

Abstract

Developing as a teacher consists of crossing the frontiers of what we are, what we know, and what we do to explore possibilities and transform ourselves in the process. The teacher self is constructed in close connection with others, with those that make up the educational community, on the basis of diverse and heterogeneous experiences that foster this development. In contrast, teachers set out their search for personal and unique meaning in the events both of their personal biography as well as during their pre-service and in-service education. The central question that mobilized our study arose from the search for answers on how prospective teachers develop their teacher selves. The primary sources we have used in the study are the reflection diaries of pre-service teachers in the English Teacher Education Program and the Geography Teacher Education Program. From the perspective of biographical-narrative inquiry, the potentiality of the narratives as research texts allows us to frame them within the teaching culture, capturing moments that somehow help us to understand the experiences in their contexts. Our main objective is to analyze these accounts to delve into the personal and pre-service experiences that the participants have gone through and that have contributed to their teacher development.

Keywords: learning through experience; pre-service teacher education; transformation; subjectivity

Fecha de recepción: 15/3/2022 Primera evaluación: 01/06/2022 Segunda evaluación: 14/07/2022 Fecha de aceptación: 29/10/2022
--

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en el que nos hemos propuesto indagar sobre el proceso de construcción del conocimiento del saber/ser docente en contextos de formación a partir del análisis de narrativas y diarios de reflexión⁴.

El aprendizaje del ser docente consiste en traspasar las fronteras de lo que somos, sabemos y hacemos para explorar territorios de lo posible y transformarnos en el proceso a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación. Siempre en la medida en que se emprende una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto de la biografía personal como durante la formación y el desempeño profesional.

Es a partir de esta concepción del ser docente que el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre la construcción de ese ser docente desde las prácticas pre profesionales. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y del Profesorado en Geografía. Desde la perspectiva de la investigación biográfico-narrativa, la potencialidad de los relatos como textos de campo nos permite enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir las dimensiones de las experiencias personales y preprofesionales que han desarrollado los participantes y que han contribuido a su formación desde este lugar de autoconocimiento que permitió asimismo su transformación.

Abordaje teórico-metodológico

El aprendizaje del ser docente consiste en derribar las barreras entre lo que sabemos y lo que somos (Contreras Domingo, 2013), implica dejarnos atravesar por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, re-elaborarlo, subjetivarlo y transformarlo. El sujeto docente se forma en estrecha vinculación con los otros, con aquellos que conforman su comunidad educativa, a partir de diversas y heterogéneas experiencias que habilitan esa formación —siempre en la medida en que emprenda una búsqueda de significado personal y único en los acontecimientos tanto en su biografía personal como durante su formación y desempeño profesional. En otras palabras, es solo a partir de la articulación entre pensamiento y acción que se va iluminando el descubrimiento del propio devenir. Es que más allá del conocimiento científico y las estrategias didácticas que se ponen en juego en la enseñanza, la transformación está dada a través de un proceso de metacognición que conlleva la autoconciencia del sujeto, de su rol docente, y de su posicionamiento ante el hecho educativo.

A partir de esta concepción del ser docente, el interrogante central que movilizó nuestro estudio se orientó en la búsqueda de respuestas sobre cómo el ser docente se va construyendo desde las primeras experiencias en el aula. Para ello, las fuentes principales con las que hemos trabajado son los diarios de reflexión de docentes en formación inicial del Profesorado de Inglés y del Profesorado en Geografía, quienes realizaron observación y práctica de la enseñanza en Residencia Docente II y Didáctica Especial. Cabe señalar que la experiencia de práctica de la enseñanza y la escritura de estos diarios se sucedieron durante una coyuntura extraordinaria donde hubo que implementar una pedagogía de emergencia con motivo de los trastornos y cambios en los escenarios escolares debido a la pandemia global COVID-19.

En este contexto, los grupos de docentes en formación inicial recibieron un guion con instrucciones y preguntas a fin de orientar la escritura de un diario de reflexión contemplando cuatro dimensiones: biografía personal y escolar, pensar la enseñanza y el aprendizaje, habitar el aula, y una sección denominada «¿Qué me está pasando?». Los y las participantes completaron las dos primeras secciones durante el período de observación de la enseñanza y las dos últimas después de cada clase. Las experiencias fueron compartidas en sesiones de retroalimentación en las que se buscaba problematizar las mismas y reflexionar en torno a ellas. La cuarta sección, «¿Qué me está pasando?» fue concebida como un registro auto-etnográfico en el cual dejar testimonio de lo no documentado –lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente (Holman Jones, 2014). Por último, a modo de cierre del ciclo, cada participante escribió una reflexión final dejando testimonio escrito de los aspectos sustantivos otorgándoles significados personales. Todas las y los participantes han dado su consentimiento informado a los miembros del grupo de investigación a disponer del material producido a fin de generar conocimiento científico, publicaciones y aportes que puedan contribuir a la práctica docente y a la construcción del perfil profesional del profesorado.

A través de la lectura de los diarios de reflexión hemos identificado una serie de categorías y en este caso abordaremos la *experiencia como fuente de formación*. No resulta sencillo, ya que los textos del grupo de participantes son bien diferentes a pesar de haber tenido ciertas orientaciones para realizarlos. Efectivamente, quienes trabajamos desde las perspectivas de investigación cualitativa, hermenéutica y biográfico-narrativa, sabemos que tendremos tantos textos como agentes comprometidos en la tarea de producción; dado que las experiencias, las emociones, y la capacidad de mirarse a sí mismos y reflexionar son tan diversas como individuos tengamos frente a nosotros.

La potencialidad de los relatos como textos de campo posibilita enmarcarlos al interior de la cultura docente tomando momentos que de alguna manera nos sirvan para entenderlos en sus contextos. Para ello, dentro de la investigación narrativa

tomamos la perspectiva auto-etnográfica que nos permite que lo investigado y la persona que lo narra coincidan en un mismo relato con la aspiración de desvelar una situación social más amplia en la que la persona se encuentra inmersa (Montagud-Mayor, 2015). En esta línea, Holman Jones (2015) hace referencia a los relatos auto-etnográficos y los define como un acto de compensación, porque escribir sobre experiencias personales expone claramente la naturaleza de las vinculaciones entre la cultura y el uno mismo. La escritura se va haciendo desde situaciones dinámicas, acerca de un mundo en movimiento, las cuales reflejan la interacción entre relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución. El lector, por su parte, se identifica con el narrador, se conmueve, para así entender su modo de vivenciar la experiencia. Sobre esta interacción, Cortázar expresa en *Rayuela*

[...] hacer del lector un cómplice, un camarada de camino. Simultaneizarlo, puesto que la lectura abolirá el tiempo del lector y lo trasladará al del autor. Así el lector podría llegar a ser copartípe y copadeciente de la experiencia por la que pasa el novelista, en el mismo momento y en la misma forma. (Cortázar, 1963, pp. 79; 517)

En consecuencia, las narrativas y los diarios se convierten en una construcción social de interjuego entre el interior y el afuera, es decir, uno mismo y los otros van redondeando una preconstrucción subjetiva (Souto, 2017). Estas nuevas maneras de investigar generan una gramática de validez dialógica que es también contextualizada y autorreflexiva.

Promover una pedagogía para la formación del profesorado supone tener en cuenta la experiencia y traer al aula relatos de experiencias educativas. Son estas narraciones, propias y ajenas, las que nos permiten conectar con las dimensiones subjetivas de quienes las viven y con las circunstancias en que se producen. (Contreras, Quiles y Paredes, 2019, p. 58)

Los diarios representan una de las herramientas de formación docente que justificarán nuestras conclusiones. Un camino en el cual no se buscan verdades absolutas sino simbólicas, con efectos concretos tanto éticos como políticos (Yedaide et al. 2015). Nuestro objetivo principal propone indagar en esos textos para descubrir los formatos de las experiencias personales y pre profesionales que han desarrollado las y los participantes y que han contribuido a su formación. Analizarlos como una red compleja y única de significados que colabora en la construcción de nuevos sentidos conlleva una mirada epistemológica que desafía a la búsqueda de la verdad en otros formatos del conocer, y una perspectiva ontológica respecto a la indagación en territorios afectivos y afectantes (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

Relato y Contexto, Escritor y Lector, Crisis y Resolución

La escritura de los diarios puede ser analizada a la luz de los tres pares que resumen las vinculaciones conceptuales duales que empleamos en el título de este apartado y a las que hicimos referencia en el apartado precedente. Desde el enfoque metodológico de la investigación narrativa nos proponemos (des)componer los relatos para descubrir distintas aristas desde las cuales percibimos algunas de esas experiencias para analizarlas. Con este fin, nos apoyaremos en diferentes autoras y autores que allanarán nuestro camino de búsqueda de sentido e interpretación.

La primera condición conceptual que necesitamos desarrollar es qué entendemos por experiencia. En realidad, se trata de un concepto complejo y sobre todo polisémico según el ámbito, los propósitos y circunstancias en que se emplea. Si buscamos su significado en el diccionario de la RAE, encontramos cinco acepciones:

- hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo
- práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo
- conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas
- circunstancia o acontecimiento vivido por una persona
- experimento

De hecho, pensamos que todas las acepciones son similares a una definición común, pero ¿a qué nos referimos cuando lo que buscamos es profundizar, (des)armar el concepto para poder interpretar procesos personales, internos, de aprendizaje situado de las y los participantes? Nos referimos, entonces, a esos procesos que devienen en transformación y, por ende, hacen a la formación de las y los futuros docentes.

Intentando dar cuenta respecto a nuestra pregunta inicial sobre lo que entendemos por experiencia, la lectura de Larrosa (2006a; 2006b) nos convoca a considerarla como una dimensión de análisis personal, y que se resume como “eso que me pasa”: algo ajeno, externo al sujeto, que es básicamente intangible porque la modificación a la que alude tiene que ver con sentimientos, intenciones y proyectos, voluntad, incluso el saber o el poder de un individuo (2006a). Según el autor, cuando hablamos de experiencia en sentidos complejos, podemos abordar el concepto a partir de tres dimensiones interrelacionadas que nos guían en su comprensión, a las que denomina: principio de reflexividad, de subjetividad y principio de transformación.

El principio de reflexividad representa la dinámica del movimiento de ida y vuelta en la experiencia; como un flujo y reflujo basado en un proceso en el que se sale de uno mismo hacia el encuentro con “eso que nos pasa” y el regreso a un sí mismo, pero claro ya en esta instancia transformado por la experiencia. En esa dinámica hay una afectación intrínseca que modifica al ser en sus pensamientos, sentimientos y deseos. Se da un enajenamiento por la sensación de pérdida, de incertidumbre ante

“eso” desconocido que nos aborda, nos interpela y nos altera. La esencia de este principio se revela en los pasajes de los diarios que transcribimos a continuación:

Trabajé sobre la primera clase, Estado Benefactor, redacté la introducción y las actividades y volví a enviarle un mail a mi evaluadora, una vez recibido el ok, le reenvié el trabajo a la profesora, quien me respondió y aconsejó no dar peronismo porque los chicos tienen un poco el pensamiento anarcoliberalista de Milei⁵. Pero si los docentes no somos provocadores... ¿qué nos queda? (Leandro, Cuaderno 4)

Para poder ser un buen docente es importante conocer “the close representation of ourselves”⁶ porque lo que somos y lo que pensamos es lo que transmitimos dentro del aula a los demás. También significa tener apertura a nuevas ideas, desafíos e innovaciones, flexibilidad y compromiso frente a diversas situaciones, y por sobre todo interés sobre las personas a las cuales estamos enseñando y cuidado con las mismas. (Florencia, Cuaderno 2)

En estos testimonios se puede evidenciar el proceso tras el principio de reflexividad del que nos habla Larrosa. Ese flujo de ida y vuelta de cada experiencia concreta del sujeto en donde pone en cuestión sus expresiones, creencias y prácticas ocurre porque de alguna manera es interpelado por otros agentes que intervienen en el hecho educativo. Sus propios colegas, docentes co-formadoras/es y el estudiantado portan creencias, opiniones y saberes gestados en una diversidad de ámbitos sociales y culturales. Lo importante es que el mejor corolario de este proceso lleva a la comprensión de cada residente sobre las decisiones pedagógicas que toma y a reconocerse como parte de una comunidad donde los otros tienen su peso en el campo de la enseñanza singular en la que se ven comprometidos.

Según el principio de subjetividad, en el devenir de la experiencia el sujeto se abre poniendo en escena su vulnerabilidad. Como asevera Larrosa (2006a), el sujeto es (ex)puesto frente a los otros, y esa experiencia nunca será otra que la de sí mismo, cada individuo tendrá la propia y ese saber será único e intransferible. En las palabras que se vuelcan en los diarios quedan de manifiesto las dudas e inseguridades que aquejan al grupo de futuros docentes como así también los modos únicos de percibirse ante la experiencia:

They are still working with this “learn as you go” style, which enrages me because if we’re learning randomly, without guidance of any kind, and doing things based only on instincts then they should chill when providing feedback – it’s not my fault I did things wrong. Provide some clear instructions, then we’ll talk. (Guadalupe, Cuaderno 5)

[Todavía están trabajando con este estilo de “aprender sobre la marcha”, lo cual me enoja porque si estamos aprendiendo de manera aleatoria, sin ningún tipo de guía, y haciendo cosas basadas solo en nuestro instinto, entonces

deberían calmarse cuando nos dan devoluciones –no es mi culpa si hice las cosas mal. Denos instrucciones claras, después hablamos.] (Traducción personal)

Hay veces que pienso que no estoy listo, me da miedo y pienso en ir hacia atrás, y otros días en que me visualizo dando clases e imaginando cómo dar esos contenidos. (Leandro, Cuaderno 4)

¿A quién miro? ¿Quién me mira? ¿Cómo me miro? ¿Cómo me miran? Preguntas que nos pueden llevar a reflexionar sobre nuestras prácticas de una manera intra e interpersonal para descifrar el significado de lo que “nos” acontece. Salir al encuentro con el otro implica escuchar, estar dispuestos a comprender otros puntos de vista, estar abiertos a emprender la búsqueda de sentido en el acontecimiento en que estamos inmersos. Sin duda, tal disponibilidad y actitud abre paso en alguna medida a la transformación.

Finalmente, Larrosa (2006a) plantea que el principio de transformación está asociado con la pasión entendida como pasaje, como aventura, como padecimiento. Al abrirse a la experiencia, el sujeto se lanza a la exploración de un territorio desconocido, donde es atravesado por el acontecimiento. Ese pasaje puede entenderse como el inicio de la transformación propiamente dicha. Por lo tanto, no es algo por lo que se opte, ya que no depende de intenciones, ni de la voluntad, no depende de lo que se quiera hacer (Larrosa, 2006a, p. 64). Hay cambios intangibles en el sujeto; así sus sentipensares, imágenes y representaciones desbordan los procesos mentales formando y transformándolo. Los párrafos que transcribimos a continuación nos dan la clave de la existencia de un proceso de transformación en la construcción de la identidad docente en circunstancias excepcionales del ejercicio de la docencia:

La planificación de las prácticas me llevó mucho más tiempo del previsto, supongo que con el hábito ese tiempo se reducirá y también mejorará la toma de decisiones sobre las secuencias de aprendizaje, que me llevaron a la duda constante y a la reflexión de la clase. La virtualidad es un escenario nuevo como sus plataformas, todas las plataformas son novedad, antes de marzo yo no había escuchado de Jitsi ni de Zoom, y menos aún de IWALP que se utiliza en el Colegio de mis prácticas. (Andrés, Cuaderno 1)

Esta nueva experiencia virtual ha presentado muchas limitaciones, pero a su vez muchas nuevas posibilidades. Varias de las actividades que llevé a cabo durante mis prácticas no se hubiesen podido realizar en la presencialidad. Al comenzar toda esta nueva etapa, se nos abrió un nuevo mundo de opciones y recursos. Para cada clase tuve la posibilidad de preparar distintas presentaciones online que me permitían condensar en un solo sitio infinidad de recursos para que lxs estudiantes puedan investigar y realizar diversas actividades a través de ellos. (Manuela, Cuaderno 3)

Las narrativas de estos docentes en formación inicial les muestran en el padecer de la experiencia de la enseñanza remota buscando caminos de trabajo que en definitiva otorgan experiencia incipiente de transformación. El fenómeno de una pandemia global trajo consecuencias en todos los ámbitos de la vida social, afectó a todas las comunidades al enfrentarlas a la incertidumbre, inseguridad, miedo, y sobre todo a nivel microsociales originó una desorganización sin precedentes de lo que eran las formas cotidianas de vivir. La pérdida de rituales sociales, entre ellos los escolares, llevó a docentes, familias y estudiantes a asumir realidades complejas en la realización de sus empleos y prácticas habituales.

Andrés y Manuela expresan el padecimiento de tener que emplear nuevos recursos didácticos en su experiencia de prácticas pre-profesionales. La planificación tradicional entró en crisis, y rápidamente tuvieron que aprender las herramientas digitales que tomaron centralidad en el online y offline, de las que ni siquiera habían escuchado. Las palabras de las y los docentes en formación muestran cómo se abrieron a un mundo de posibilidades para sortear el escenario restrictivo que imponía la pandemia. Esas plataformas, aplicaciones y recursos de comunicación abrieron posibilidades, pero claro, de aprendizaje rápido, urgente y siempre parcial.

He aquí una interesante perspectiva de la experiencia singular de transformación que les tocó a las y los docentes en formación y a todos los implicados. Larrosa nos dice que “la experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión” (2006b, p. 64). En la pasión entendida como padecer, “eso que me pasa” me involucra profundamente, me desequilibra, no lo puedo acomodar a mi antojo, no depende de mí. Más aún, para el autor, en ese padecer hay una suspensión de la lógica de la acción o de la práctica. Por eso, cruzar la frontera de lo desconocido implica aceptarse vulnerable, aceptar límites, abrirse en todos los sentidos, y sobre todo saber leer y escuchar los signos.

En el caso de las y los participantes de nuestro estudio, vemos cómo las representaciones previas sobre el deber ser docente, los roles de estudiantes en el proceso de aprendizaje, y el conocimiento científico -tanto disciplinar como de las didácticas específicas- entran en contradicción con la experiencia vivida como si se tratasen de dos dimensiones opuestas e irreconciliables. Entonces, concebir la formación inicial desde la experiencia (Contreras, 2013), habilita que a través de ese padecer, de esa suspensión de la lógica en el inicio, se dé una búsqueda de sentido, creando puentes entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, y es precisamente en esa retroalimentación que se da la transformación.

Las necesidades de la mayoría de los estudiantes es (sic) que los respeten y que los escuchen, es una etapa difícil la adolescencia como para tratarlos como legionarios, hoy en el siglo XXI son actores políticos, sociales, ambientales y cada vez desde más jóvenes, eso habla que los adolescentes

y los preadolescentes salen del hedonismo clásico de su generación. (Andrés, Cuaderno 1)

Muchas veces la teoría que se aprende es muy distinta a la práctica en sí, por eso creo que en el aula es a menudo donde más se aprende, o al menos donde realmente se entiende cómo aplicar todo lo aprendido anteriormente. En el aula es cuando te das cuenta que además de prestarle atención al contenido que se enseña en sí, hay miles de factores más que son importantes para el desarrollo de nuestros alumnos no sólo académicamente sino también personalmente hablando. (Manuela, Cuaderno 3)

Las apreciaciones que las y los residentes realizan sobre sus estudiantes denotan un interés por valorarles como individuos y comprenderles como seres únicos en momentos que nos tocó transitar una circunstancia inédita. En este contexto, trabajar en entornos digitales resultó en una compleja transformación del contenido disciplinar y centrarse en las necesidades del estudiantado fue clave para el grupo de docentes en formación inicial. De este modo, los testimonios recogidos muestran la concienciación de la necesaria interacción entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005).

Nos parece interesante aquí hacer una analogía con la reflexión de Ricardo Piglia sobre la dicotomía ubicua en la literatura argentina hasta fines del siglo XX entre dos tipos de discursos: entre lo leído y lo vivido. El primero es erudito y se apoya en referencias culturales; el segundo se sostiene en lo testimonial, refleja la experiencia vivida y da forma al relato.

La contradicción entre lo escrito y lo oral, la cultura y la experiencia, leer y oír opone en realidad dos formas de acceder a la verdad. La civilización y la barbarie hablan de distinto modo: el escritor es quien tiene acceso a los dos discursos y el que puede transcribirlos y citarlos, sin perder nunca de vista la diferencia. (Piglia, 2015, p. 92)

Acaso el ser docente tenga relación con ese escritor en la cita de Piglia, cuyo arte está al servicio de conocer, interpretar y resignificar lo vivido. Así, las y los participantes de nuestro estudio toman conciencia del inacabamiento de su propio conocimiento a la hora de la práctica: el científico; el didáctico del contenido; y el conocimiento de sí mismos favorecido por la mirada introspectiva. Eventualmente, este proceso queda plasmado en la escritura del diario de reflexión, permitiendo el acceso a las distintas dimensiones que van urdiendo la trama de su propia experiencia traducida en relato.

Biograficidad, Experiencia y Afectación

La construcción de la experiencia es única para cada situación vivida, tanto de manera individual como social; son dominios personales finalmente porque estamos

involucrados y representan una constante actividad relacionada con nuestra existencia. Es lo que Delory-Momberger (2014) denomina “biografización”, dar forma y sentido a la escritura de nuestra vida, que obviamente está atravesada por nuestras experiencias y la transformación que las mismas involucran. Así queda plasmado en los cuadernos de reflexión:

I think I have changed my mind as regards planning and writing objectives because now I have a better understanding than at the beginning of the practicum. I thought I knew more than I did, but I have realized that this is not true! I had to rethink the teaching practice and question myself many times as regards my feelings, opinions and beliefs to be able to transform, change, adapt what I “thought” I had to do to get to what I should actually do. (Florencia, Cuaderno 2)

[Creo que he cambiado mi manera de pensar sobre la planificación y la escritura de objetivos porque ahora lo entiendo mejor que al principio de mis prácticas. Creí que sabía más de lo que pensaba, ¡pero me di cuenta que no es así! Tuve que repensar la práctica docente y preguntarme muchas veces sobre mis sentimientos, opiniones y creencias para ser capaz de transformar, cambiar, adaptar lo que “pensaba” que tenía que hacer para llegar a lo que en realidad debería hacer.] (Traducción personal)

Como buen becario me metí de lleno en la cuestión epistemológica y olvidé el pilar didáctico, tras unas correcciones y la aprobación de los temas, me dispuse a trabajar. [...] las didácticas, tanto general como la específica [...] me desafían constantemente a repensar todo lo aprendido y buscar nuevas formas de transmitir esos conocimientos. Tal vez la primera de ellas es demasiado teórica, y está increíble ver toda la evolución pedagógica de la escuela, pero la segunda es la que te da la tiza y te dice “¡Dale!”. (Leandro, Cuaderno 4)

El proceso de escritura pone en blanco sobre negro nuestros pensamientos, las palabras expresan los sentimientos y la vida se manifiesta en esta biografización determinando quiénes somos al momento de escribir. El saber humano se ha comprendido como un aprendizaje a partir del padecer, y es justamente el saber de la experiencia, ya que se va adquiriendo en la manera en que cada individuo va respondiendo a lo que le pasa en su vida y en definitiva va conformando lo que uno es (Larrosa 2006b). El autor considera que ese saber de la experiencia no se ve reflejado en el conocimiento científico sino en la configuración de la personalidad, en lo afectivo y afectante, que involucra también el carácter, la ética y la estética.

I want to set our plan de estudios on fire [...] Ah, yes, all this rant has a reason: one of the many mean-spirited comments in the plans read, “Is this teaching?” Just like that. [...] Graduation is just around the corner, and I’m being told I cannot design activities somewhat passable. (Guadalupe, Cuaderno 5)

[Quiero prender fuego a nuestro plan de estudios. [...] Ah, sí, toda esta perorata tiene una razón: uno de los muchos comentarios mequinos en los planes decía: “¿Es esto enseñar?” [...] La graduación está a la vuelta de la esquina y me dicen que no puedo diseñar actividades que sean algo pasables.]

El relato de esta participante es un ejemplo claro de la experiencia de la frustración. En realidad, todos estamos acostumbrados a sentir frustraciones, pero siempre hay que pensar que después de esos sentimientos debe existir alguna esperanza de la gramática de la posibilidad; lo importante es la alternativa de trabajo y realidad que nos permita ponerla en marcha (Halberstam, 2018). Respecto a la experiencia, Larrosa nos desafía:

Porque la experiencia tiene que ver, también [...] con el no-poder-pensar, con el límite de nuestras ideas, con la finitud de nuestro pensamiento. Y con el no-poder, con el no-saber-qué-hacer, con nuestra impotencia, con el límite de lo que podemos, con la finitud de nuestros poderes. (Larrosa, 2006b, p. 67)

El juego de palabras en el fragmento seleccionado pone énfasis en que la experiencia no es sinónimo de definiciones concretas, tiene muchas limitantes en su conformación, e incluye cuestionamientos pragmáticos y conceptuales. Los obstáculos que nos aporta nos remiten a posturas filosóficas de reconocimiento de los propios límites de nuestros pensamientos. La potencialidad de los diarios de reflexión radica en que nos permiten explorar “la relación entre la experiencia, el relato autobiográfico y el yo, el sí mismo, el sujeto, la relación que cada uno tiene consigo mismo” (Larrosa, 2009 55). En definitiva, narrar es la manera en la que tratamos de dar sentido a eso que nos pasa. En este caso, vemos cómo en la escritura lo primero que aflora es la emoción, el afecto, aún la justificación. Por consiguiente, resulta indispensable una siguiente etapa de pensamiento en la cual indagar en las motivaciones, interpelar posicionamientos, descubrir relaciones, observar, agudizar la mirada para comprender. Buscando el sentido, aquí podríamos preguntarnos si hay experiencias inútiles: para Larrosa, eso habría sido vivir en vano, porque las experiencias son vida.

Regresando a Delory-Momberger (2014), la autora nos invita a analizar la integración entre éxito y fracaso de las experiencias en ese proceso de biograficidad como código para entender la formación de la personalidad. Esto nos habilita a entender que la experiencia se debe a un proceso de maduración en el cual ciertas estructuras van sosteniendo una especie de pirámide de construcción operando como síntesis entre pasado, presente y porvenir, que de alguna manera han construido esquemas de los que nos hemos apropiado. Larrosa confirma esta aseveración: “Cuando hablo de mis experiencias, me refiero a mi persona, a la formación de mi personalidad, al proceso cultural-existencial y no puedo negar que la historia ha marcado de lleno con su sello las experiencias que han marcado mi personalidad”

(Larrosa, 2009, p. 57).

Seguimos compartiendo fragmentos de los relatos:

Siento que voy a ser una buena profesora porque me siento comprometida con el trabajo, me interesa y preocupo por cómo mis alumnos y alumnas se sienten y me gusta que puedan establecer un vínculo conmigo y puedan sentirse cómodos/as al expresar lo que sienten y opinan. Me gusta brindar apoyo y depositar confianza porque al hacerlo pude ver que creen en ellos/ellas mismas y se animan a seguir intentando. (Florencia, Cuaderno 2)

La mayor limitación la encontré con respecto a las actividades subidas al aula virtual. En un principio por lo menos la mitad del curso enviaba sus respuestas a las distintas actividades y a través de ellas yo podía evaluar si cada tema estaba siendo comprendido o no. En el transcurso de las semanas, esa participación fue disminuyendo cada vez más, por lo tanto hubo una gran mayoría de estudiantxs a quienes les perdí el rastro y no puedo dar fe de su aprendizaje. (Manuela, Cuaderno 3)

En estos dos fragmentos se advierte la búsqueda de sentido de la labor docente. Una de las participantes, Florencia, deja en claro que su identidad está fuertemente estructurada por la labor docente de la que se siente orgullosa: no se trata de un trabajo más, sino de su misión de promover en sus estudiantes sus capacidades para aprender y crecer como personas. Se trata de un fuerte compromiso social, pero esa autoeficacia, puede ser puesta en duda generando una crisis, tal como evidencia el segundo testimonio donde Manuela expone su frustración. En sus prácticas preprofesionales durante la pandemia se vio obligada a usar el campus virtual, lo que le permitió hacer un seguimiento de la actividad de los estudiantes en cuanto a la visualización de los recursos, sus lecturas, tareas y participación en foros. No obstante, la vocación y la motivación docente se vieron afectadas por la falta de interés o la pérdida directa o abandono de los discentes. “Perder” a los estudiantes fue perder en buena medida el sentido misional de su trabajo con la convicción de no alcanzar las mejores metas.

Demos un paso más allá de la experiencia y hablemos de algo que obviamente la involucra: quien gana en experiencia se (trans)forma. Las creencias sobre las posibilidades de lo que se puede hacer humanamente tienen un rol clave, ya que en la experiencia hay una evolución visible, un desarrollo de competencias, una reformulación de relaciones sociales. Como plantea Josso (2014), hay una “identidad evolutiva” asociada a la perspectiva existencial —una creación o (re) creación de uno mismo y de nuevas formas de existencia. La autora propone investigar la experiencia de formación desde la singularidad de los relatos del propio actor-autor, desde su propia visión sobre los acontecimientos fundacionales de sus sucesivas transformaciones y que van conformando su identidad. De este

modo, se va vislumbrando la relación única y particular del individuo, relación con su propio saber-hacer, su propio saber pensar, sus valoraciones y sus elecciones en el transcurso de su vida. En referencia a ese sentimiento de experiencia en la formación, los participantes relatan:

Cuando inicié la carrera no pensaba en ser profesor de secundario, pero una experiencia de voluntariado de extensión del Instituto de Geología de Costas y del Cuaternario, de la Facultad de Ciencias Exactas de la de la UNMDP en colegios secundarios, me hizo cambiar de opinión. Hoy me veo preparado para estar frente al aula, pero eso es debido a prácticas fuera de la universidad. (Andrés, Cuaderno 1)

Tuve la oportunidad de comenzar a trabajar en esto [docencia] desde el segundo año de mi carrera, y con el trabajo llegaron todas esas situaciones en las que me había imaginado alguna vez. En mi corta experiencia, ya he trabajado en distintos contextos y con gran variedad de niveles, lo cual me ha permitido experimentar y poder ver qué es lo que más me gusta hacer dentro de este enorme mundo de la docencia. (Manuela, Cuaderno 3)

Leer estos párrafos de Andrés y Manuela nos convoca a imaginar un puzle para marcar los derroteros que las y los participantes van siguiendo en la construcción de su experiencia. Suárez (2014) evoca la construcción de la propia trayectoria desde algo así como una cartografía incompleta, donde los caminos van terminando de construir el territorio personal:

Un mapa irregular, necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, amores a primera vista, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. (Suárez, 2014, p. 3)

Lo nuevo, las primeras experiencias, las comparaciones, la toma de conciencia de sí mismo, el momento de asumir responsabilidades: en la experiencia como fuente de formación vemos cada uno de esos momentos en caminos a veces solitarios y otros compartidos. A ello le sumamos la intención explícita de documentar lo vivido en un relato que se propone como dispositivo de formación para aprender de la experiencia, tomando distancia, analizando e interpelando su significado en el aquí y ahora. Relatos que ya nunca serán los mismos, que se irán reinventando a la luz de nuevas experiencias y nuevos aprendizajes.

Reflexiones Finales

El camino transitado en cada vida es único e irreplicable, la construcción de una vida a través de las experiencias también lo es. El proyecto del que se desprende este artículo deja ver a través de los relatos de los diarios de reflexión algunas de las

cartografías de esos territorios vitales. La categoría seleccionada en este caso, la experiencia como fuente de formación, nos brindó desde la mirada introspectiva de los y las docentes en formación inicial, la posibilidad de entenderles en sus procesos de interpretación y valoración de sus experiencias.

Desde una perspectiva epistemológica, hay una potencia en la narrativa que está dada por su “singularidad, su localidad y su inmediatez”, pero fundamentalmente hay una “restitución del agenciamiento político” (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 29); un empoderamiento de los sujetos, quienes como actores-autores asumen el compromiso de narrar(se) y de establecer conexiones para interpretar y analizar los fenómenos narrados. Se da así una co-construcción de conocimiento polifónica, desde los agentes directamente implicados.

Traer la experiencia al centro de la escena es transitar la formación despojados del deber ser y de un saber hegemónico y prescriptivo, es apartarse del efectismo de los resultados y valorizar el propio proceso de construcción del ser docente. Es intentar echar luz sobre las sombras, sentirse vulnerables ante la incertidumbre a la vez que fortalecidos al narrar(se) y reconocer(se) en sus propias palabras, buscando sentido y vislumbrando futuro.

Vemos que los y las participantes tuvieron menos dificultad cuando tenían experiencias de enseñanza previas; el habitar las aulas tempranamente los ayudó en sus prácticas preprofesionales. En consecuencia, las preguntas que podemos hacernos se relacionan con las experiencias que se viven en cada escuela: cómo las y los estudiantes construyen sus proyectos de vida dentro de sus culturas juveniles, y cómo las y los docentes actúan ante las problemáticas educativas que se les presentan. Así, habitar la escuela propone desafíos en prácticas pedagógicas que no son neutrales. En ese habitar hay que reconocer razones, voluntad y saberes, así como experiencias. Entonces, habitar la escuela implica que las certezas se desestabilicen, que seamos permeables a promover experiencias de incertidumbre valorada, trabajar en el aprendizaje de los errores y desarrollar estrategias para nuevos desafíos. En el decir de Edgar Morin, debemos poner conocimiento y estrategia para “navegar en un océano de incertidumbres entre archipiélagos de certezas” (en López de Maturana Luna, 2017, p. 12).

Es desde esta perspectiva que hemos indagado en los relatos de experiencias personales preprofesionales, los formatos de las mismas y cómo han contribuido a la formación del grupo de docentes. A su vez, somos conscientes de que la lectura e interpretación cruzada de estos textos con nuestras propias subjetividades han recreado un nuevo relato susceptible de otras interpretaciones, como un espiral virtuoso en el que leyendo a los participantes de nuestro proyecto de investigación concientizamos sentimientos y experiencias propias.

Notas

¹ Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co-Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD - CIMED) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

² Profesora de Inglés (UNMdP) Master of Arts in Applied Linguistics and English Language Teaching (King's College, Universidad de Londres) Profesora Adjunta de Didáctica y Currículum y Residencia Docente I Profesora Asociada de Teorías del Sujeto Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente (GIEFOD) - CIMED

³ estudiante avanzada de la carrera Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña actualmente como Adscripta Alumna en el Grupo GIEFOD (Grupo de Investigación de Idiomas, Educación y Formación Docente) desde 2019, como personal de apoyo, y es miembro del Grupo de Extensión cuir "PedagOrgia" desde 2019. También, es parte del equipo técnico de la revista REMS (Revista de Estudios Marítimos y Sociales) en la cual lleva acabo la revisión de material escrito en inglés. Como docente en formación, se ha desempeñado como Adscripta Alumna ad-honorem a docencia en las cátedras Historia de Inglaterra y Estados Unidos, Discurso Oral II, Historia Inglesa y Discurso Oral I de la carrera Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En la actualidad, cuenta con el cargo de Ayudante Estudiante por un año (2021-2022) en las materias Historia de Inglaterra y Estados Unidos e Historia Inglesa.

⁴ Título del Proyecto: Estudiantes y docentes en contextos de formación III: Indagación del proceso de construcción del conocimiento del saber/ser docente en el profesorado de la UNMdP a partir de narrativas, (auto)biografías y diarios reflexivos. Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente (GIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP (2020-2021).

⁵ Javier Milei es un excéntrico economista argentino de gran exposición mediática y líder de la posición liberal libertaria de derecha. Se autodefine como anarcocapitalista y promueve la eliminación del Estado. Entre sus seguidores se encuentran jóvenes decepcionados de la política.

⁶ "La fiel representación de nosotros mismos". Traducción personal.

Referencias

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://bit.ly/3AhJYa3>
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Acao*, 38(1), 1-35. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25126>
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-

75. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Punto de Lectura.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. <https://bit.ly/3ozwhRz>

Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. EGALES S.L.

Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación cualitativa* (IV). Gedisa.

Josso, M. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y conocimiento del sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735-761. <https://bit.ly/3iF1cYW>

Larrosa, J. (2006a) Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*, 18, 43-51. <https://bit.ly/3uMCYAz>

Larrosa J. (2006b). Sobre la experiencia II. *Revista Educación Y Pedagogía. ¿Y tú qué piensas? Experiencia y Aprendizaje*, 18, 52-6. <https://bit.ly/3iCqt60>

Larrosa, J. (2009). Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Irme Kertész. *Actualidades Pedagógicas*. (54), 55-68. <https://bit.ly/3lbLV3j>

López de Maturana Luna, S. (2017). Habitar educativo, social y político de las escuelas. En: J. Osorio, (Ed.), *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas* (28-35). Nueva Mirada Ediciones.

Montagud-Mayor, X. (2015). Reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. *Epistemes*, 5(9), 3-23 DOI: <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3129>

Murillo, G. (2020). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En: L. Porta (Ed.), *La expansión biográfica en la investigación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Piglia, R. (2015). *Formas breves*. Anagrama-Narrativas hispánicas.

Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19 (62). <https://bit.ly/3lhArvc>

Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. <https://bit.ly/2ZQUIPV>

De la narración histórica a la ficcionalización de la Historia. Desafíos en la recomposición de la memoria

From Historical Narration to the Fictionalization of History. Challenges in Recomposing Memory

Galluzzi, María Concepción¹
Bazán Sonia Alejandra²

Resumen

El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. La narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarlos por fuera del relato, en tanto, seres históricos.

Es desde esta perspectiva que nos proponemos acercarnos a la lectura y la escritura ficcional en la clase de Historia. La motivación que nos lleva a asomarnos a este universo sinérgico tiene sus orígenes en los trabajos desarrollados de manera conjunta con los colegas que integran el grupo de investigación GIEDHICS⁴. Nuestro interés se ha centrado en indagar sobre las prácticas docentes que los profesores de Historia desarrollan en las aulas y es por ello que iniciamos el trazado del sendero propuesto en la revisión de los marcos teóricos y los documentos curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires que servirán de guía para el acercamiento a dichas prácticas.

Palabras clave: historia narrativa, ficción literaria, práctica docente

Abstract

The “narrative turn” produced in the last decades of the 20th Century promoted a return to the narrative history as a response to the epistemological turn initiated in Social Sciences, Anthropology and Sociology. The narrative is linked to human existence itself; it is inherent to it and, therefore, it cannot be thought beyond the way of configuring the experience in time, nor does it allow us to think of ourselves outside of the story, in so far as, historical beings.

It is from this perspective that we intend to approach fictional reading and writing. in History Class. The motivation that leads us to look into this synergistic universe has its origins in the work developed jointly with colleagues who are part of the GIEDHICS³ Research Group. Our interest has focused on inquiring about the teaching practices that History teachers develop in the classroom and that is why we begin the layout of the proposed path in the review of the theoretical frameworks and the jurisdictional curricular documents of the province of Buenos Aires that will serve as a guide to approach these practices.

Keywords: narrative story; teaching practice; literary fiction

Fecha de recepción: 05/11/2022 Primera evaluación:09/11/2022 Segunda evaluación:11/11/2022 Fecha de aceptación:20/11/2022
--

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto modo hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana (...). La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados que estén sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Tampoco puede escapar de él. La memoria y la imaginación sirven de proveedores y consumidores de sus recíprocas mercaderías.

Jerome Bruner (2003)

Introducción³

En la soledad de la isla desierta, Robinson Crusoe experimentó la necesidad vital de escribir y registrar su experiencia como un modo de detener en el tiempo los eventos vividos para que no se borren de su memoria. Resulta extraño pensar que en una situación tan adversa y con tan escasas probabilidades de regreso a la civilización, una práctica escrituraria de carácter intimista lo haya sostenido y brindado la posibilidad de contar-se la historia que le permitió guardar la cordura. Ese lazo civilizatorio escondía mucho más que el trazo sobre el papel, marcaba con cada palabra la huella imborrable de una historia que buscaba sobrevivir a su autor. Y este hecho se hizo más palpable cuando se produjo un evento predecible pero que parece no ser anticipado por Crusoe, la tinta se acabó. Sin lugar a duda, este hecho cancela la posibilidad de continuar con la escritura en el diario, pero no impide que continúe narrando historias a Viernes (sobreviviente de un ritual de caníbales rescatado por Crusoe).

Burdiel y Serna sostienen que la lectura literaria permite “reconocer los procedimientos, como una forma de conocimiento y de práctica social productora de identidades y representaciones en conflicto que contiene su propia lógica, aunque esta pueda (y deba) ser tratada y analizada históricamente” (1996, p.3). Las ciencias sociales se ocupan de un mundo social preinterpretado en el que los sujetos son activos y desarrollan significados que se articulan en sus prácticas con la constitución o la producción real de ese mundo que estudian. La narración como modo privilegiado de concebir y contar el mundo (Bruner, 2003) permite organizar la

experiencia. En este sentido, Paula Gonzalez sostiene que: “Una historia narrativa no implicaría dejar de lado la explicación e interpretación, sino que supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales.” (González, 2016, p 8-9).

Como podemos observar la perspectiva cultural y social de la lectura literaria configura un campo donde se generan cruces e imbricaciones discursivas que permiten construir sentido en torno a la Literatura y a la Historia.

La necesidad vital de narrar el mundo. La narrativa en la Historia

Abordaremos el lugar de la narrativa en la Historia y lo haremos desde los aportes de autores como Bruner (2003), Paul Veyne (1971), Hayden White (1982), y Michel de Certeau (1993), Guinzburg (1999), Ricoeur (1995, 2002). A partir de cada uno de sus trabajos, estos teóricos, comparten, con diferentes matices, un imperativo: la narración es constitutiva de la condición humana.

Jerome Bruner (1991), uno de los autores que mejor ha trabajado y profundizado en la narratividad, considera primordial distinguirla de otros tipos de discursos, indagar qué funciones desempeña y el porqué de la atracción que provoca en la imaginación del existente humano. El autor recupera el lugar de la narrativa en la cotidianidad de nuestras vidas como un modo de modelar la existencia, nuestros conceptos de realidad y legitimidad. En *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988), considera que “la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas”. Es tal la impronta vital como vivencia, que expresa, “no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997, p.112).

El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. Para este Bruner (2003), se produjo un cambio significativo en torno a la narrativa que cuenta con aportes de otros campos que incluyen la psicología, la pedagogía, la historia, la teoría literaria. En su texto, *La fábrica de historias*, retoma conceptos y argumentos que interesan a un amplio abanico de disciplinas, representadas por antropólogos, críticos literarios, abogados, filósofos y lingüistas. Este interés responde a que, en su obra, se abren en espiral dialéctica, imbricaciones pertinentes a la narrativa, la cultura y la construcción de la identidad. Comienza preguntándose: ¿por qué hace falta un libro sobre narrativa, sobre relatos, su naturaleza y el modo en que se los usa? La presencia de “los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones” (2003, p.11). Es por lo expuesto una práctica tan habitual que todos tendríamos que poder responder a

esta obviedad. Sin embargo, no es así, y advierte una asimetría entre “el hacer y el comprender” (2003, p.16) en el uso de la narrativa.

Toda la bibliografía al respecto le permite a Bruner afirmar que “contar historias es algo más serio y complejo de los que nos hayamos percatado alguna vez” (2003, p. 23) por lo que acercarnos a los relatos implica una operación compleja que conllevan los aportes de las dimensiones subjetivas, culturales y políticas de la historia.

Resulta interesante el aporte que realiza el autor al recuperar en el texto citado el concepto de “subjuntivización” y “perepéteia” (Aristóteles). Este último “describe” las exactas, inmediatas circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos un relato” (2003, p.17) y con ambos profundizará en el análisis de la narrativa. Pone en consideración si el carácter sutil de su estructura, lo difícil de capturar, no se debe a que en todo relato hay una especie de segunda intención, de encerrar alguna finalidad específica que permanece bien oculta. Pone como ejemplo que los relatos siempre suponen un estado de cosas especiales en el mundo, es entonces que debería, o podría desbaratar las expectativas, cuando sucede lo inesperado. Los teóricos de la literatura “acostumbran decir, por ejemplo, que los términos de la narrativa literaria sólo significan, no denotan en el mundo real” (2003, p. 19) pero no nos preguntamos “qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato” (2003, p.19).

La ficción literaria, expresa, “no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que sólo otorga su sentido a las cosas” (...) “es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real” (2003, p.21). Afirma entonces que es la narrativa, la que otorga dimensión real a las cosas que componen el mundo subjetivo y las define ofreciendo a través de mundos alternativos, como ocurre en la literatura, luz sobre el mundo real (2003, p.24). Por lo que, para Bruner, es el lenguaje el que produce un desplazamiento de sentidos que conlleva a la pérdida de la inocencia del lector ante el develamiento de un nuevo mundo.

A partir de este postulado, Bruner vuelve su mirada sobre el texto narrativo por excelencia, la literatura cuando afirma: porque la literatura de imaginación, aunque tiene el poder de ponerle fin a la inocencia, “no es una lección, sino una tentación a reexaminar lo obvio. La gran narrativa es, en espíritu, subversiva, no pedagógica” (2003, p. 25). En esta cita, observamos el lugar asignado a la narrativa, particularmente a la de ficción, donde se produce una recuperación del valor subversivo de la literatura más allá de su uso pedagógico. Concebir la ficción narrativa de este modo nos lleva a preguntarnos de qué manera se vinculan narración e historia, ficción e historia. ¿Qué aportes al conocimiento de la historia provee la literatura? ¿De qué manera la ficción recupera fielmente los relatos del pasado histórico? Para Bruner, narrar no es sólo un modo de comunicarnos, es a la vez un modo de definirnos y reflejarnos,

de construir nuestro pequeño universo con fragmentos comprensibles reconstruidos en nuestra memoria y compartido con y por otro.

De este modo el autor confirma que “la narrativa literaria debe arraigar en lo que es familiar y que tiene apariencia de real [y su misión es] volver a conferirle extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo” (2003, p.27). También se sabe que “la ficción literaria, aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” (2003, p.29) optando por el subjuntivo.

La hipótesis de esta obra es la afirmación de la tensión dialéctica entre lo canónico y lo posible. Bruner, realiza una suerte de síntesis, “sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo, “no hay historia” (2003, p. 31). Contamos para prevenir, no para instruir. En el círculo de la cultura creamos e imponemos lo previsible, pero, la cultura, también, “paradojalmente... compila, e inclusive tesauroiza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas, sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra” (2003, p.32). Se pregunta entonces Bruner ¿qué es un relato? Asiente en que todos reconocemos sus personajes, que acuerdan en un estado particular del mundo (del relato). El mismo siempre comienza con algo que se disloca, una falta, lo inesperado... (¿qué le faltaba a Cenicienta para ir al baile?). Si no hay una alteración, no hay nada para contar. Comienza la acción cuando hay intentos de superar la dificultad y asumir las consecuencias del acto. También es necesario un narrador, aunque, como “narra” Bruner en su libro, no sepamos nunca la intención de sus relatos (coda), “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana...” (2003, p.38). Es esta la cuestión central para el autor, la esencia de la narración en la condición humana supera el relato de la Historia. El devenir de la experiencia individual ocupa el centro ya que nadie puede anticipar, hasta el momento en que narra los hechos acontecidos, de qué modo continuará su relato de vida. Por ello, no contamos todo, seleccionamos aquello que nos es posible poner en palabras, nombrar y dar sentido.

Acerca de lo que sabemos sobre las narrativas, Bruner expresa que sufren un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? (2003, p.41). Para calmar las expectativas nosotros consideramos que siempre narramos desde una perspectiva, pero como son historias narradas de boca en boca, dependen de la fuerza “ilocutoria” en que son relatadas. Entonces, “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia” (2003, p.45). Nuevamente pregunta ¿qué tipo de modelos son los relatos? ¿qué modelan metafóricamente los relatos? (2003, p.46) para convenir que “una

narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (2003, p.47), como si se movieran en dos planos, en el ontológico y el de la conciencia. Lo expresa de este modo, “poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance” (1997, p. 155).

Ensayo otro interrogante: ¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluida las nuestras? (2003, p.48) De acuerdo con la etimología, narrar deriva del narrare latino y de gnaurus, que es “aquel que sabe de un modo particular”, lo que implica un modo de conocer, un modo de narrar. Conocemos si es así una plasticidad narrativa con la cual podemos transmitir no sólo nuestros proyectos, sino que nos resulta fundamental para las interacciones sociales. Es un modo de sopesar las expectativas fracasadas, de lidiar con el error y la sorpresa, de poder narrarnos a nosotros mismos lo que nos resulta bizarro, la fascinación de lo imprevisto, como ese mundo que tempranamente observamos en los niños, lo que nos podría llevar a pensar que “desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa” (2003, p. 55). Y será tan encarnable en algunas personas, escritores, narradores, que la fuerza de su narrativa, a veces, lleva a profundos cambios sociales. En la autobiografía se suceden creaciones complejas que imposibilitados de reunir en un solo yo, nos permiten comprender “no... simplemente quiénes o qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dado los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (2003, p. 31), inconscientemente. Bajo esta forma (autobiográfica) se le da un sentido al pasado y al presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia, que, a pesar de las eventuales transformaciones, mantengan una identidad (Bolívar 2001, p. 21).

El pensamiento de Bruner es heredero de los trabajos de autores como Paul Veyne (1971), Hayden White (1982), y Michel de Certeau (1993) quienes ponen en duda los límites del cientificismo histórico y revisan el lugar de la narrativa en la construcción del sentido histórico del relato. Veyne sostuvo que la historia es, ante todo, un relato y lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible. Por su parte, White, identifica las profundas formas estructurales de la imaginación histórica con las figuras de la retórica y poética clásica, y de Certeau, sostiene que el discurso histórico en sí mismo, pretende dar un contenido verdadero (que depende de la verificabilidad), pero bajo la forma de una narración. Entre los años '80 y '90 del siglo XX se produce una “crisis de la historia” en términos de Chartier. Dicha crisis se produce como resultado del debate acerca de los modos en que la historia construye el conocimiento. Ejemplo de ello, lo representa la pregunta formulada por Chartier: cuál es la verdad que transmite la historia y cuál la que produce el mito en la literatura. Carlo Ginzburg, tomando distancia de la posición adoptada por White, sostiene que reconocer las

dimensiones retórica o narrativa de la escritura de la historia no implica de ningún modo negarle su condición de un conocimiento verdadero, construido a partir de pruebas y controles. Por ello, el conocimiento (incluso el conocimiento histórico) es posible (Guinzburg, 1999, p. 78), verificable.

Para White, existe una estrecha relación entre la aprehensión del historiador de que algo ocurrió en alguna región del pasado y su representación de lo que ocurrió en su consideración narrada de ello. En este sentido, el autor sostiene que los hechos históricos son construidos. Si bien tienen su origen en el estudio de los documentos, los hechos no vienen dados ni vienen almacenados como hechos. White afirma que son construidos conceptualmente en el pensamiento y/o figurativamente en la imaginación y tienen una existencia sólo en el pensamiento, el lenguaje o el discurso. En este sentido, “la narración es “un metacódigo, un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común” (White, 1992, p.17). La narración, por lo tanto, es parte constitutiva del ser humano. Es la manera en que nos explicamos nuestro tiempo y nuestra acción, pero no sólo eso, la narración es la manera que tenemos para comunicarnos con otros y con el pasado.

Por su parte, Ricoeur sostiene que la narración surge como producto de la necesidad humana de reflexionar sobre nuestra acción en el tiempo. Tiempo y narración son inseparables, van de la mano. Incluso, podría afirmarse que para Paul Ricoeur la una no existe sin la otra. Narrar es encadenar acontecimientos, cuyos significados se visualizan en la totalidad de la secuencia o trama (Ricoeur, 2009). La vivencia de nuestra vida se estructura temporalmente, y por lo tanto, el filósofo reconoce una co-implicación: la narrativa se configura temporalmente y el tiempo vivido no puede ser descrito sino es en forma de narrativa. En la experiencia de la existencia humana temporal, sólo se puede encadenar -según Ricoeur- en un discurso que es de por sí narrativo, como él mismo lo ha expresado: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1996, p. 113).

La narrativa histórica se convierte en una necesidad humana de reflexionar sobre el irresoluble misterio del tiempo. Para este autor, es precisamente el relato, la narración, la que da cuenta y sentido de la experiencia temporal del hombre en el mundo. Pero no sólo eso, el relato, es la manera en que el tiempo cosmológico se convierte en un tiempo terrenal, humano. Es decir, para Ricoeur, el relato es inherente al ser humano en la medida en que es gracias a éste, que el hombre se construye a sí mismo y construye su propio tiempo.

Pero lo más destacado en el pensamiento de Ricoeur es que la narración es para el historiador la herramienta cognitiva que le permite explicar la acción humana;

hacerla coherente y plausible; en otras palabras, comprender su sentido. Para él, la historia es conocimiento en la medida en que se establece una relación de sentido entre el historiador de hoy y lo vivido por los hombres de otros tiempos (Ricoeur, 2015, p. 28). Parafraseando al autor, el arte de contar se encuentra necesariamente vinculado a la complejidad ciega del presente tal como lo viven los propios seres históricos y que dicho arte está siempre sujeto al modo en que estos últimos interpretan sus acciones (Ricoeur, 2002, p. 35).

Como hemos desarrollado hasta aquí, la narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarnos por fuera del relato, en tanto, seres históricos.

Travesías híbridas. Cuando susurran la literatura y la historia

Consideramos necesario incorporar los aportes de un historiador y autor de literatura, contemporáneo, que adscribe a la obra de los pensadores abordados en el apartado anterior. Ivan Jablonka nos presenta en *La historia es una literatura contemporánea* (2016), un interesante abordaje acerca de la relación dialógica entre la escritura de la historia y la escritura literaria. Tan crítico y cuestionable como sus predecesores, realiza un planteo que socava los cimientos de la escritura histórica desde la perspectiva de ésta como ciencia. Así pues, recupera la herencia de Veyne y White como un modo de contraataque a quienes buscan deslindar los lazos que unen la literatura y la historia.

En su texto, postula que la escritura de la historia no es una mera técnica (anuncio del plan, citas, notas a pie de página), sino una elección. El investigador se encuentra frente a una posibilidad de escritura. De manera recíproca, una posibilidad de conocimiento se ofrece al escrito: la literatura está dotada de una aptitud histórica, sociológica y antropológica” (2016, p. 14).

Jablonka reconoce así una vinculación directa entre la escritura de la historia y el acceso al conocimiento que esta práctica escrituraria habilita. Es a partir de ello que realiza un interesante abordaje acerca de la relación dialógica entre la escritura de la historia y la escritura literaria. En su texto postula:

(...) reflexionar sobre la escritura de la historia implica pues rechazar los anatemas. El hecho es que la historia sea método, ciencia social, disciplina profesionalizada no significa que ya no tenga nada de literatura. La aspiración literaria del investigador no es una renuncia, una actividad recreativa luego del “verdadero” trabajo, un reposo del guerrero, sino un beneficio epistemológico; que signifique progreso reflexivo, intensificación de la honestidad, crecimiento del rigor, exposición del protocolo, discusión de las pruebas, invitación al debate

crítico (2016, p. 17-18).

La propuesta de Jablonka reside en mostrar de qué modo se entranan la literatura y la historia al compartir la presentación de los acontecimientos, la construcción de la escena, la definición del sujeto en su contexto social, el tejido de la intriga. La necesidad de una transformación en la escritura de la historia representa una demanda para estos tiempos. Y es por ello que apuesta a una propuesta de escritura que demanda la creación de un nuevo género que se beneficie de los recursos de la literatura pero que muestre el método de la investigación histórica. La pregunta que sustenta su hipótesis se resume en identificar ¿cómo penetra el mundo en un texto? (p. 20). El autor reconoce que el gran problema entre la historia y la literatura es el modo en que una representa “la realidad” y la otra “lo real”. La literatura permite no sólo conocer el mundo, además presenta a los sujetos que lo definen. Por lo tanto, para él, la literatura realista busca aprehender esa realidad en tanto muestra hechos existentes sin marcas de referencialidad por medio de las formas literarias que permiten decodificar lo real. En síntesis, sostiene que la historia comparte con la literatura, a través de la escritura narrativa, la finalidad de comprender lo que los sujetos hacen. Pero aclara que estas ficciones no son un fin en sí mismas, sino recursos epistemológicos para conseguir sus propósitos.

Contemplar esta alternativa, polémica para muchos, nos permite revisar los modos en que se vincula la ficción con el conocimiento histórico. Y es por ello que, para nuestra investigación, el aporte de su trabajo resulta innovador y se adscribe en la línea propuesta para indagar sobre las prácticas docentes que desarrollan los profesores de Historia. Pero consideramos, al igual que Jablonka, que la relación literatura e historia no se agitan en la posibilidad de narrar los hechos acontecidos ni recurrir a las estrategias escriturarias propias de la narrativa literaria. El autor sostiene la necesidad de mostrar el andamiaje que sostiene la urgencia de contar históricamente, mostrar el método con el que el investigador-historiador vehiculiza su escritura para construir un saber acerca de la historia. “Lo importante es dejar de avergonzarse” (p. 23). Tomar las riendas de la escritura personal e interiorizar la experiencia, promueve la emoción en la imaginación creativa de cada autor que se hace artesano de su texto, “investigador, no tengas miedo de tu herida. Escribe el libro de tu vida, el que te ayude a comprender quién eres” (p. 291).

El lenguaje literario es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones de los sujetos están mediados semiótica y lingüísticamente. El sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social es portadora de un saber, un conocimiento más cercano al sujeto que lee. La literatura no desplaza la cientificidad de la investigación histórica, por el contrario, la fortalece ya que no se trata de un universo habitado por la ficción. De este modo, podemos leer la bitácora de Robinson

Crusoe quien se constituye a sí mismo en un historiador testimonial, al relatar en su diario íntimo, la experiencia autobiográfica de supervivencia en la isla posterior al naufragio.

Se habita el texto y la experiencia lectora promueve el conocimiento de un modo de construir el pensamiento histórico desde una reconstrucción significativa del pasado. Es por ello que, suponer que la literatura es un arcón de saberes históricos es reducir el discurso literario a una única y lineal lectura posible. El acercamiento a este campo interdiscursivo debe estar presente en la propuesta pedagógica que brindan los docentes de las asignaturas donde se produce el trazo de puentes entre la literatura y la historia.

Esta perspectiva de escritura nos invita a retomar los aportes de Veyne, Ricouer, White, Bruner, Ginzburg, entre otros, quienes inauguraron una experiencia superadora en cuanto a la escritura de la Historia. El hilo conductor entre ello es la mirada transversal sobre el saber que franquea las fronteras disciplinarias proponiendo una multi-identidad del saber. Por lo tanto, su teorización sobre el tema, apunta a un abordaje que va más allá de las fronteras de la disciplina. Para nuestra investigación sus aportes nos permiten avanzar sobre la línea de trabajo donde la interdisciplina se encuentra en el centro de la escena como demanda de una nueva y necesaria forma de abordar las disciplinas escolares.

En un camino sinuoso. La enseñanza de la Historia como disciplina escolar

La Historia como disciplina escolar surge a finales del siglo XIX conjuntamente con la enseñanza del idioma nacional en las escuelas, con el fin de promover la construcción de identidad argentina (Finocchio, 1999, 2009, 2011). Este modelo se sostuvo a lo largo de gran parte del siglo XX, aunque durante las últimas décadas se promovieron cambios en torno a las propuestas y prácticas de enseñanza. En este sentido, resulta necesario revisar los diferentes abordajes para la enseñanza de la Historia a lo largo de la escuela secundaria, en el mismo período que abordamos la enseñanza de la Lengua y la Literatura. A partir de la bibliografía disponible, hemos recortado las investigaciones que nos permiten trazar un recorrido a través de los documentos oficiales y es por ello que tomamos como punto de inicio el proceso desarrollado en la escuela secundaria de finales del siglo XIX.

La enseñanza de la Historia estaba estructurada sobre la base de un programa que iniciaba con dos años de formación en Historia Universal y otros tres de Historia Argentina. El trabajo de historización, sobre la enseñanza de la disciplina en la escuela secundaria desarrollado por autores como Finocchio, (2009, 2011), Aisenberg (2007), González (2013, 2014, 2016), De Amézola (1999, 2005) presentan un recorrido desde la conformación de un modelo centrado en la construcción de la identidad nacional, con un fuerte arraigo en la enseñanza de las efemérides y la deificación de los

próceres (denominada “liturgia cívica”), impuesto en el período comprendido por las últimas décadas del siglo XIX. Si bien este abordaje se vincula, principalmente y con mayor fuerza en la escolaridad primaria, la escuela media no quedó exenta de este tratamiento, lo que se refleja hasta nuestros días en la pervivencia del Calendario Escolar donde se detallan no sólo las fechas a conmemorar, sino también, el tipo de recordatorio a llevar adelante.

En cuanto a los contenidos de la escuela media, la mirada centrada en la historia eurocéntrica y occidental se inicia en las civilizaciones de Egipto y la Mesopotamia, particularmente Grecia y Roma; para continuar con la Europa Feudal, Moderna y Contemporánea, hasta llegar a la América Colonial centrado en el desarrollo de los procesos históricos argentinos (Aisemberg, 2007, p. 69). Esta perspectiva de emprender la enseñanza de la historia universal no contempla el recorte latinoamericano y toma distancia de un abordaje que nos vincule a la mirada local y regional.

Con la llegada del siglo XX, se producen cambios en los programas de estudio (1910, 1957, 1978) que pasan a contemplar un mismo modelo de enseñanza para todo el país pero que no implican un cambio de enfoque. La enseñanza de valores, el listado de hechos, la acumulación de fechas acompañó el mantenimiento de un modelo de conocimiento de la Historia basado en el “mito ordenador del estado-nación”. Posteriormente, el foco estuvo puesto en inculcar los valores de pacificación requeridos para los tiempos de posguerra y la Guerra fría, como así también la democracia liberal y el repudio al comunismo (Finocchio, 1999).

En cuanto a las prácticas de enseñanza que primaban en las aulas, la lección oral se ubica en el centro de la escena, le siguen la resolución de guía de trabajos sobre la base del libro de texto y otros documentos y, en los últimos años, el trabajo en grupo. Para finales del siglo XX, el modelo homogeneizador y de construcción de la identidad nacional se encuentra agotado, como así también las prácticas memorísticas que llevan a la enumeración de causas, ubicación de reinos, nombrar ciudades, entre otros, comienzan a carecer de sentido significativo.

La instalación de la democracia produjo una ruptura con ese modelo de enseñanza para dar lugar a una corriente militante que tracciona desde afuera de los ámbitos académicos enfrentándose a los modelos nacionalistas desarrollados hasta el momento. Para Romero, estos “reversionistas” pusieron en discusión cuestiones relativas a los vínculos de la nación con los centros internacionales de dominación. Demostró la relación entre la Historia y el presente, particularmente en su dimensión política (Romero, 1996).

Según Aisemberg, el cambio más importante producido en la década del ‘80 es el del acercamiento de los historiadores al campo de la enseñanza. Esta incursión de los “académicos” se vio reflejada en la producción de textos escolares, publicaciones,

capacitaciones a docentes donde se buscaba acercar la nueva Historia a maestros y profesores. Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, producto de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993, son un reflejo de este trabajo con el aporte del sector extraescolar para la producción de contenidos escolares. La inclusión de temáticas económicas, sociales, de historia reciente, no tensiona aquello que parece persistir: la impronta sobre la construcción de la nacionalidad. De manera paralela, desde el campo educativo (Camillioni y Levinas, 1988), analizaron los límites de los enfoques derivados de las teorías psicológicas (Aisemberg y Alderoqui, 1994). De este modo se busca superar la enseñanza fáctica y descriptiva de la Historia por un enfoque centrado en instalar una propuesta de carácter explicativo (multicausalidad, tiempo histórico, sujeto social). La organización en ejes estructuradores de los contenidos permite seleccionar y organizar los contenidos y las actividades al tiempo que se desarrollaba una propuesta gradual de acercamiento a la comprensión de los procesos.

Por su parte, en la organización de los CBC correspondientes al área Ciencias Sociales, se presentan cinco bloques: las sociedades y los espacios geográficos, las sociedades a través del tiempo, cambio, continuidades y diversidad cultural, las actividades humanas y la organización social; procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social y actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social. (Aisemberg, 2007, p. 77). La identificación de los contenidos como procedimentales y conceptuales sumadas a las actitudes en el mismo nivel, abarcan aspectos que van más allá del conocimiento científico. Por primera vez, se establece la relación entre los contenidos históricos en sus diferentes niveles de análisis con las dimensiones de la realidad social, económica, política y cultural.

Los CBC representan para algunos autores (Finocchio, 1999) un cambio positivo al incluir la historia reciente, mientras que otros cuestionan la superposición “ambigua” de nuevos y viejos enfoques históricos (De Amézola, 1997). El sentido civilizatorio y patriótico de la escuela se sostuvo a pesar de las rupturas y continuidades que los documentos jurisdiccionales intentaron y que se produjeron bajo diferentes influjos políticos. Sin embargo, la renovación propuesta en los contenidos de los diseños producidos a partir de la Ley Federal permitió una aproximación a una historiografía más actualizada (González, 2016, p. 4).

A partir de la implementación de los actuales diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires, la incorporación de formar a los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía imprime una mirada que busca recuperar la pluralidad en torno a las ideas y la cultura. El actual enfoque se posiciona desde una mirada regional latinoamericana (MERCOSUR), la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que instauraron el terrorismo de Estado, en defensa

de un Estado de Derecho y vigencia de los Derechos humanos (González, 2016). La implementación de Historia como asignatura en el ciclo superior se prolonga hasta sexto año en las orientaciones en Ciencias Sociales y Arte, por lo que en las otras (Ciencias Naturales, Economía y Administración, Educación Física) no cuentan con este espacio curricular en el último año. El actual diseño (Bazán, 2007) prescribe un abordaje centrado en el tratamiento de los tiempos contemporáneos y el pasado reciente, establece relaciones a nivel nacional, regional e internacional; pondera conceptos y proceso históricos por sobre los hechos sin desconocerlos, si bien continúa organizándolos cronológicamente, los problematiza y se pregunta acerca de ellos. Incluye el estudio de los invisibilizados y/o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares), habilita diferentes perspectivas tanto de actores sociales como de interpretaciones historiográficas (González, 2016).

Los tres primeros años de la escuela secundaria presentan una perspectiva de carácter interdisciplinario que se diluye en el ciclo superior. Las categorías, que vertebran los ejes de 1º, 2º y 3º año son espacio geográfico, tiempo didáctico y sujetos sociales. De este modo, se busca profundizar en formas de apropiación del pensamiento histórico social para la construcción de sujetos cada vez más responsables de su lugar como parte de una sociedad. Por su parte, el ciclo superior presenta una propuesta ligada al trabajo con fuentes históricas, donde se focaliza un abordaje desde la perspectiva de la Historia Social y Cultural. Así, se produce un desplazamiento de los paradigmas historiográficos que dominaron la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, de corte positivista, liberal, patriótico y normalista (González, 2013).

El trabajo con fuentes históricas propuesto para el ciclo superior, se presenta como una instancia de introducir a los estudiantes en el trabajo del investigador ya que se busca promover la producción de conocimiento histórico. Por lo tanto, es de esperar que en la medida que los estudiantes avanzan en el estudio de la Historia incorporen contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica (Meschiany, 2016, p. 121).

En cuanto a las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza en el aula de Historia, si bien todavía perviven prácticas propias de una vieja tradición escolar, se observa una transformación que en muchos casos responde a las propuestas curriculares. Se apunta a desarrollar trabajos que demanden un rol más activo en torno a actividades más complejas que las propuestas en aquellas que precedieron a los procesos previos, sobre todo en lo referido a las prácticas centradas en la memorización y repetición que han sido desplazadas por actividades que promueven la lectura de diversas fuentes (textos literarios, fuentes diversas, artículos periodísticos), materiales audiovisuales, indagaciones en internet, entre otros. Asimismo, se busca promover que los estudiantes se pregunten, formulen hipótesis, realicen inferencias,

establezcan relaciones con aspectos de la vida cotidiana y los contenidos abordados en las clases, generar espacios de discusión en torno a cuestiones del presente y su relación con el pasado.

La Historia narrada plagada de fechas, datos y héroes era de carácter memorístico y no aportaba espacio para la construcción del conocimiento escolar. Por su parte, la reforma de los '90 borró las marcas de la narrativa en pos de un nivel mayor de abstracción cientificista. Recurrir a la narrativa desde la habilitación propuesta por los documentos jurisdiccionales actuales, supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales (González, 2016, p. 9).

Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia. Una indagación documental de los avatares curriculares en la provincia de Buenos Aires

La sanción de la Ley 26206 de Educación Nacional y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688, la implementación de los actuales diseños curriculares para todas las asignaturas que comprenden la escuela secundaria obligatoria de seis años con sus correspondientes orientaciones. Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes en este cambio curricular se encuentra en el pasaje de un "currículum abierto" a un "currículum prescriptivo" de acuerdo a lo expresado en el Marco Curricular para la Educación Secundaria (2007) "prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes". Esta condición, supone un nivel de apropiación por parte de los docentes que impone una toma de posición acerca de los contenidos a ser desarrollados en una materia que tiene como propósito la formación de sujetos históricos para la construcción de la historia futura. Al igual que los documentos curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Historia cuenta con una denominación para cada ciclo, ya que en los tres primeros años se denomina Ciencias Sociales y en el ciclo superior, Historia.

La normativa jurisdiccional emanada de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires no sólo prescribe la enseñanza de la disciplina, sino que explicita la fundamentación teórico-metodológica que la sustenta. Los cambios curriculares presentan modificaciones significativas en torno a los modos de abordar la enseñanza en la escuela. En el caso particular de la Historia a la orientación latinoamericanista de los contenidos se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural y sobre una didáctica específica que hace hincapié en el mejoramiento de las prácticas áulicas, explicitada a través de un apartado específico denominado Orientaciones Didácticas (Meschiany, 2016: 120).

Estas Orientaciones Didácticas son las que interpelan al docente de la escuela secundaria a poner en relación su saber disciplinar con una práctica áulica que se

centra en un sujeto social y contextualizado. La ruptura con el relato unicausal de la historia habilita y permite la apropiación de múltiples relatos en torno a los sujetos históricos. En tal sentido, el diseño curricular de Historia para quinto año sostiene: “la nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas” (DGCyE, 2011). Estas orientaciones didácticas representan “opciones abiertas” donde el docente reflexiona en torno al posicionamiento y perspectiva. En tal sentido, el Diseño Curricular vigente para la Escuela Secundaria propone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva reflexiva:

Las Ciencias Sociales tienen la función de observar el mundo social desde el que ellas mismas son producidas y la utilización de métodos de investigación que las diferencian particularmente de otras ciencias. El carácter reflexivo de las Ciencias Sociales debe ponderarse en función del tipo de conocimiento que ellas están en condiciones de producir, en cuanto sirven al conocimiento profundo y riguroso de las sociedades, pero también en virtud de las posibilidades que las mismas generan en relación con la transformación social y la recreación de la cultura. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia (DGCyE, 2011: 10).

En la propuesta curricular los contenidos están organizados por ejes con sus correspondientes orientaciones didácticas y consecuente evaluación. Esta estructura se repite en los tres documentos curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que las instituciones educativas de nivel secundario cuentan con orientaciones entre las que deben optar los estudiantes al finalizar el tercer año del Ciclo Básico. De este modo, se ofrece una propuesta dirigida al estudio de materias específicas vinculadas a una determinada área de conocimiento. En el caso de Historia, esta asignatura es común a todas las orientaciones que ofrece la escuela secundaria para los dos primeros años del Ciclo Superior. Sólo en la modalidad Ciencias Sociales y Arte, se ofrece para los sextos años junto con la materia Proyecto de Investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el Diseño Curricular y la incorporación de las prácticas de lectura y escritura, la sugerencia de incorporar otros lenguajes como la imagen, el cine, las TIC y la literatura permite comprender que se trata de una propuesta que contempla una mirada sobre la enseñanza de la Historia que va más allá de memorizar fechas y batallas. Por el contrario:

Se trata de acercar el mundo y los saberes legítimos consagrados por las disciplinas a las experiencias de los estudiantes al aula, para que, mediante el estudio

de aquellos conocimientos y el tratamiento y abordaje más específico de diferentes problemáticas sociales, pasadas y presentes, puedan estudiar lo social incorporando los discursos polifacéticos y las diferentes voces -dominantes y también silenciadas- que constituyen la vida comunitaria y la sociedad global, con el fin de que las mismas sean valoradas y discutidas críticamente (DGCyE, 2011: 18).

De más está decir, que, para la incorporación de cualquiera de estos recursos, por muy atractivos y transformadores que resulten en la clase, carecen de valor educativo si no son contemplados desde una adecuación didáctica pertinente, tanto en su selección como en el desarrollo de la propuesta áulica. En este sentido, entre el cuerpo de los diversos saberes necesarios para la enseñanza de la materia, según Shulman (2005) sostiene que se precisa un “conocimiento didáctico del contenido” que -teniendo un estatus propio- es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la materia per se y los principios generales didácticos y pedagógicos. Esto es para el autor, la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos. El objeto, pues, de las didácticas específicas, para Schulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija.

Por lo tanto, la selección de recursos se fundamenta en la adecuación de estos al propósito educativo planteado frente al contenido a ser enseñado y, el conocimiento priorizado es el correspondiente al conocimiento didáctico. Es este saber el que habilita la propuesta de clase y su desarrollo de manera integral, fundada en un grado de expertise que reside en quien se ha formado no solo en el campo disciplinar, sino también en la didáctica específica.

Abordar la propuesta de lectura y escritura, particularmente aquellas orientadas a la lectura de textos literarios y a la escritura de ficción en las clases de Historia, promueven una alternativa que demanda acercamiento a estos textos más allá de su tradicional reconocimiento dentro de la materia en términos de fuente. Pero para que ello ocurra, resulta necesario que se promuevan estrategias de investigación basadas en los nuevos enfoques historiográficos y la producción de escritos que muestran las huellas de ese proceso por medio de la narración. La riqueza de las formas narrativas propias de la literatura puede incluirse como medios para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que “el propósito de su instrumentación puede inscribirse en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y educada en la crítica, para formar a los estudiantes en diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas” (Devoto et al, 2016, p. 5).

En tal sentido el Diseño Curricular de Historia para 6º año plantea que una de las tareas de la escuela secundaria en su Ciclo Superior es profundizar la formación

de lectores y escritores en las Ciencias Sociales y generar prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes y a los profesores: discutir sus lecturas, identificar géneros discursivos, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo, discernir voces de autores y argumentos, considerar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, vincular distintas lecturas, posturas, miradas, supuestos y contenidos. El apartado del Diseño Curricular titulado: “La construcción del conocimiento escolar: la lectura y la escritura”, recupera el lugar del saber escolar representado por las prácticas de lectura y escritura tan arraigadas en la biografía escolar de los estudiantes secundarios pero desde una perspectiva que toma distancia de la “lectura literal y exenta de dificultades” característica de las clases de Historia por una lectura que ponga en tensión el saber de la Historia con el enfoque sociocultural.

En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal cara a la enseñanza de las Ciencias Sociales que apela a la memorización y a la repetición del dato. Para ello, los profesores deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados que permitan aproximarse a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, promover situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboración de interpretaciones e hipótesis, entre otras. Para que esto sea posible, es necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias didácticas que prevean situaciones de lectura específicas (DGCyE, 2012:20).

El vínculo entre el sujeto que lee y el texto leído no sólo permite la creación, sino que además es dónde se produce el sentido en relación al contexto social y cultural donde se encuentran lector y texto literario. Teresa Colomer (2001) sostiene que los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas:

Resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas y lenguajes y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario, es decir, en los géneros primeros, en otras formas de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una dinámica entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo (Colomer, 2001, p. 5).

Por lo tanto, podemos sostener que leer y escribir componen una dupla necesaria en las clases de Historia dado que a través de ellas se promueve la inmersión en la densidad semántica de los textos a través de una lectura especializada desde una

perspectiva crítica. Este modo de pensar el acercamiento al texto literario habilita la lectura ficcional de modo que se produzca un acercamiento de los estudiantes a las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran acumuladas, atesoradas, en las obras literarias.

De la pretensión de realidad a los relatos de ficción. Diálogos entre la Literatura y la Historia en la escuela

Las Ciencias Sociales han prescindido de la escritura como modo de apropiación del conocimiento escolar ya que por lo general se buscaba el registro de la información relevada. Por su parte, las prácticas de lectura que se han realizado siempre han estado vinculadas a la resolución de cuestionarios, elaboración de resúmenes, síntesis, mapas conceptuales o cuadros. Cada uno de estos escritos apunta a dar cuenta de cuestiones objetivas vinculadas a la disciplina. Pero en las aulas se llevan a cabo muchas prácticas que toman distancia de las prescripciones curriculares más allá de la época en la que nos situamos. En este sentido, Beatriz Aisemberg (2000) sostiene:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (p. 2).

Si bien se trata de una publicación previa a la reforma curricular llevada adelante en la provincia de Buenos Aires en 2006, en ella analiza la relación de la lectura y el aprendizaje científico escolar desde el enfoque psicolingüístico que entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados. Es por ello que la autora se aventura en una investigación que busca dar cuenta de las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico. Las conclusiones a las que arriba le permiten afirmar, por un lado, que leer es construir significado en la interacción con el texto. Pero para ello, es necesario crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer Historia es aprender Historia. (Aisemberg, 2005). Las condiciones a las que hace referencia la autora son las “condiciones didácticas específicas” que promuevan la autonomía de la lectura. En definitiva, para ella, resulta necesario que los docentes asuman las prácticas de lectura y escritura en sus clases como contenidos de enseñanza a la vez que se abordan los contenidos de la materia. Pero este saber hacer raramente

es considerado objeto de estudio con el mismo estatus que los temas disciplinares.

En la misma línea de trabajo, Aisenberg y Lerner (2008) se centran en las prácticas de escritura desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica para 6to grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. En ella, se propuso, en una primera instancia, la lectura de tres textos sobre la conquista de América y, en una segunda, la producción de un texto escrito. Las intervenciones de la docente, en este caso, se centraron en acompañar a los estudiantes en la adecuación lingüística de su producción en estrecha vinculación con la especificidad disciplinar.

Pero cabe aquí preguntarnos: ¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego solo al momento de evaluar los contenidos enseñados? ¿Se supone que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? Son escasos los trabajos documentados sobre el estado de la cuestión acerca de este tema, pero contamos con algunos que nos permite realizar un acercamiento a los avances alcanzados.

Para comenzar la indagación sobre el modo en que los profesores de Historia conciben el lugar de la lectura y la escritura en sus clases contamos con las investigaciones de Virginia Cuesta (2004, 2007, 2008, 2012, 2015). La autora va a establecer una distinción de la Historia como Ciencia Social que involucra una práctica profesional que centra su trabajo sobre datos de la empiria y que habilita una interpretación de las fuentes históricas permitiendo, de este modo, construir hechos históricos y la enseñanza de la Historia. Para ello, recupera el lugar asignado al historiador que se centra en la objetividad de su texto en función de su dominio teórico y metodológico, lo que promueve la producción de textos con tal nivel de cientificidad que cierran la lectura a otros lectores que no participan de la disciplina.

Sin embargo, la investigación desarrollada por Cuesta consistió en el diseño de un conjunto de actividades didácticas que tenían como objeto de estudio las prácticas de escritura de textos de ficción histórica, la lectura de textos escolares para la enseñanza de la Ciencias Sociales y las lecturas históricas de textos literarios y sus posibilidades didácticas. La investigación se desarrolló en escuelas de la ciudad de La Plata en el tercer ciclo de la EGB entre 2002 y 2003 desde la teoría del pensamiento narrativo desarrollado por Jerome Bruner (1986, 1991, 2003). De este modo se buscó anudar la didáctica de las Ciencias Sociales con las prácticas de lectura y escritura de la ficción histórica. Los resultados permitieron observar el modo en que se produjo la “reconstrucción significativa” del saber histórico a través del relato que permitió realizar una operación de apropiación del pasado histórico que se actualiza en el presente. Cuesta concluye que:

La escritura de narraciones históricas, hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos sean de corte académico o literario y en la enseñanza

de una lectura especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos de significación (Cuesta, V. 2012, p. 96).

Para Cuesta, y siguiendo a Bruner (2003), los aspectos ludeiformes que habilitan las prácticas de escritura de ficción histórica permiten la puesta en palabras de los saberes aprendidos sobre la disciplina, la imaginación histórica y la producción de un texto genuino. Se analizaron más de doscientas producciones (2002 y 2004) pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de La Plata (Cuesta, V. 2019). En este análisis aparece, nuevamente, un aspecto que ya hemos abordado la centralidad de las intervenciones pedagógicas para la promoción de una “alfabetización histórica”. Las prácticas docentes se ubican en el centro de la escena escolar como motivadoras para acercarse a la construcción de un pensamiento crítico necesario para el fortalecimiento de una ciudadanía que se piensa desde la escuela.

Retomando la línea de investigación iniciada por Virginia Cuesta, en el año 2008 publica en colaboración con María Cristina Garriga, un trabajo que articula las actividades desarrolladas en el segundo ciclo de la EGB y el ESB para la conmemoración del Aniversario del Golpe de Estado del 1976, denominado Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En su investigación, se centraron en indagar acerca de las propuestas que incluyen el texto literario *El golpe y los chicos* de Graciela Montes (1998) y *La composición* de Antonio Skarmeta (1998). El tratamiento de la historia reciente representa, según las autoras, un abordaje con ciertas particularidades sobre todo si se tiene en cuenta la existencia de una diversidad de fuentes escritas y orales, que complejizan la tarea del historiador ya que se ponen en juego un “trama de subjetividades que además de evocar los hechos del pasado reciente, los parcializa, esconde o resignifica de manera terapéutica, pues esta experiencia dictatorial argentina y sus heridas está lejos de constituir todavía un episodio cerrado”(Cuesta, V. 2008, p. 142).

Si bien no se realiza en el trabajo de estas autoras un análisis pormenorizado de las producciones, las conclusiones que comparten nos permiten inscribir la investigación en la línea de nuestra indagación en torno a la utilización de la literatura en las clases de Historia. Concluyen que recuperar la literatura como fuente de indagación histórica permite concebirla como discurso social (Angenot, 2010), ya que nos posibilita indagar sobre las posturas políticas que se presentan en los relatos, y el punto de vista que el enunciador adopta para contar los acontecimientos históricos del pasado reciente. En tal sentido, Angenot define el discurso social como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla (...). Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso” (Angenot, 2010, p.

22). Es de este modo como el autor avanza en su apuesta al sostener que “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (p. 23).

A modo de síntesis, recuperamos el relevamiento que proponen Cuesta y Gregorini (2019) que nos permite acotar el recorrido realizado hasta aquí sobre las escasas investigaciones desarrolladas sobre la lectura y la escritura en la clase de Historia. Las autoras parten de una identificación acerca de los enfoques y sustentos teóricos de los trabajos propuestos por los docentes y reconocen tres líneas de investigación: 1) para aprender Historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) la lectura y escritura de la Historia implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que decantan en modos de vinculación variables con el texto escrito; 3) estos interjuegos y variaciones pueden ser mejor interpretados y analizados en estudios de corte cualitativo. (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 3). De igual modo, plantean que estos trabajos se inscriben en enfoques metodológicos y teóricos diferenciados.

En cuanto a las investigaciones de Lerner y Aisenberg, se basan en la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina histórica. Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación-acción, considerando que el conocimiento es situacional por lo que no puede universalizarse ni generalizarse. Por lo tanto, los aportes de las investigaciones desarrolladas que nos habilitan el camino para nuestra indagación son aquellas trazadas por Cuesta (2007, 2008, 2012, 2015) ya que comparten el mismo camino metodológico, la investigación-acción, pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria así como la psicología cultural, perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 9-10).

Creemos que la ausencia más notable en estas investigaciones está puesta en identificar no solo el lugar de la literatura en la clase de historia, sino el modo en que el docente genera propuesta que promuevan aprendizajes para los estudiantes y, por, sobre todo, identificar con qué criterios se seleccionan los textos literarios. Sobre este último aspecto a considerar, afirmamos que es la etnografía escolar la metodología que mayor adecuación permite para indagar sobre estas cuestiones ya que es en el aula y con los estudiantes y docentes en situaciones concretas donde se visibilizan los supuestos que sostienen todas las prácticas que allí se desarrollan.

Escribir ficción en la clase de Historia, leer literatura para contar la Historia prefigura el lugar de enunciación que asume el investigador para narrar la Historia y donde utiliza la ficción para enunciar la verdad. Los trabajos desarrollados en estas

investigaciones presentan, de algún modo, una propuesta de diálogo necesario para promover reales oportunidades para el acercamiento a un modo de concebir la historia desde la cosmovisión de un todo que contempla el enfoque de la historia social y cultural propuesto en el diseño curricular.

Esta relación casi promiscua entre la Historia y la Literatura concibe un nuevo modo de acceso a la apropiación del relato histórico y la construcción ficcional de los hechos que nos atraviesan más allá de su grado de veracidad. Los textos que juegan con la tensión entre la realidad y la ficción ponen en conflicto aspectos que no terminan de subsumirse en una o en la otra y, es allí, donde ocurre la magia del descubrimiento a través del conocimiento. Los préstamos, pasajes y contaminaciones son necesarios para la construcción del relato de una trama narrativa tejida por la incertidumbre del origen de aquello que se historiza. Sin embargo, cabe aclarar, la pretensión de verdad de la Historia no es una preocupación para la Literatura por lo tanto es allí donde reside esta necesidad mutua de compartir recursos para construir sus relatos. Es allí, justamente, donde la tensión se consolida a partir del juego entre ficción y realidad que en ningún momento busca diluirse/resolverse.

Punto de encuentro entre senderos. A modo de conclusión

Nos permitimos incluir un ejemplo de préstamos y diálogos necesarios entre literatura e historia. Cuando Walsh escucha en aquel café de la ciudad de La Plata “hay un fusilado que vive”, su instinto de periodista le indica que existe una pista para investigar su próxima noticia a publicar. Pero luego de realizar su investigación y conocer la historia de los fusilamientos en los baldíos de José León Suarez, no pudo evitar narrar esa historia en aquel lenguaje que también le era habitual, el literario, desde el lugar del narrador comprometido con lo que cuenta. Este gesto, no se clausura allí y una vez más el relato de los hechos ocurridos, los fusilados, el sobreviviente, traspasan los límites de la crónica periodística para adentrarnos en la novela Operación Masacre. Sin embargo, en el prólogo a una de las ediciones, Walsh advierte al lector al decir “quien quiera leer esto como una novela, pero no lo es” marca el juego entre ficción y realidad. Es el gesto del intelectual que toma la palabra en un grado de interpelación, en un registro que antes no existía y funda así un género nuevo denominado no ficción.

El recorrido planteado en este trabajo nos permite identificar aquellos trazos en los que se inscribe un entramado dialógico interdisciplinar, identificando la narrativa y las prácticas de lectura y escritura ficcionales como modo de acceso al conocimiento histórico. Sin embargo, nuestra indagación no se agota allí, ya que surgen interrogantes a partir del relevamiento de trabajos que anteceden al nuestro y demuestran aristas que deben ser contempladas en la práctica docente situada: ¿qué saberes pone en juego, el docente de Historia, al seleccionar el texto literario?

¿es un recurso o una fuente? ¿qué tipo de intervenciones desarrolla en la clase en torno a la lectura y la escritura? ¿de qué modo se observa el proceso de apropiación y subjetivación por parte de los estudiantes? Estas preguntas definieron la metodología a adoptar para nuestro trabajo de campo.

Notas

¹ Profesora en Letras (UNMdP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda del Programa de Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación. (UNR) Profesora Adjunta Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales GIEDHICS (UNMdP). Extensionista

² Profesora en Historia (UNMdP) Doctora en Pedagogía. Profesora Titular Didáctica Especial y Práctica Docente-Departamento de Historia. Directora del Grupo de investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales GIEDHICS (UNMdP)

³ Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales-FH-UNMdP

⁴ Este artículo se compone con los aportes conceptuales desarrollados en la tesis doctoral "Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia. Un estudio interpretativo sobre las prácticas docentes en la clase de Historia de las escuelas municipales del partido de General Pueyrredon" escrito por la Esp. María Galluzzi y dirigido por la Dra Sonia Bazán

Referencias

Aisemberg, B. (2007) La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la "identidad nacional" e intentos de ruptura. En: *Reseñas de enseñanza de la Historia* (nº 5). APEHUM.

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Aisenberg y Lerner (2008) Escribir para aprender Historia.: Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N°. 3, 2008, págs. 24-43.

Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bazán, S. (2007). *La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid; La Muralla.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, FCE.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Burdiel, I.; Serna, J. (1996) *Literatura e historia cultural* o por qué los historiadores deberíamos leer novelas. Valencia, Ediciones Episteme.
- Camillioni, A. y Levinas, M. (1988) *pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires. Aique.
- Colomer, T. (2001) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Revista Lectura y Vida, año XXII, número 1.
- Cuesta, V. (2019) Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. *El Toldo de Astier*, 10 (18): 65-78. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9826/pr.9826.pdf
- Cuesta, V.; Labra, D.; Planas, J. (2017). *Historia de las prácticas de lectura y escritura: Fronteras, enfoques, y perspectivas*. I Jornadas de Enseñanza de la Lengua, 31 de marzo y 1 de abril de 2017, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10924/ev.10924.pdf
- Cuesta, V. (2012) Historia, Narrativa y Enseñanza. Cinco estudios de caso. Editorial Académica Española.
- Cuesta, V.; Garriga, M. (2008) El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños. *Clio & Asociados*, (12): 142-152. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10364/pr.10364.pdf
- Cuesta, V. (2007) Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia (Tesis de grado) Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Historia.
Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2004) Historia, narrativa y enseñanza. *Clio & Asociados*, (8): 56-66. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10318/pr.10318.pdf
- De Amézola, G. (1999) Problemas y dilemas de la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados*. Revista de Historia (nº 17), pp. 137-162.
- De Amézola, G. (1997) El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina. En Revista Grupo de investigación en teoría y didáctica de las ciencias sociales. Boletín Nº 2. Venezuela, Universidad de los Andes. Finocchio, S. y Montes N. (comp) (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario. Homo Sapiens.
- Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- Finocchio, S. (1999) Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (nº 22), Barcelona: Grao, pp. 17-30.
- Ginzburg, C. (1981) *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnick.
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*, 3, e005.

Disponible de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
 González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistórica*, N°37, e005, 1er. Semestre de 2016. ISSN 1852-1606. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas

de Certeau, M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia

DGCyE(2008). *Ley Provincial de Educación 13688/08*. La Plata.

DGCyE. (2007) *Resolución N° 3186*. Reasignación de Docentes. La Plata

DGCyE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales*. La Plata.

DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia*. La Plata.

DGCyE. (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. *Marco General de Política Curricular*. La Plata.

Devoto, E; Lynch Mellberg, D. (2016) *El texto visual y narrativo en la formación inicial de profesores en Historia de la UNMdP*. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Mar del Plata.APEHUN

Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F. (2016): (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.

Jablonka, I. (2016) *La historia es una literatura contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Meschiany, T. (2016) Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. *Revista del IICE* /40

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III*. Buenos Aires; s XXI

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I*. Buenos Aires; s XXI.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. México; FCE.

Ricoeur, P. (1997). *Historia y narratividad*. Buenos Aires; Paidós.

Ricoeur, P. (1989). *Tiempo y narración I*. México. Siglo XXI

Skarmeta, A. (1998) *La composición*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Veyne, P. (1971) *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid: Fragua. White, H. (1982) *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, UAB.

La *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975): traducción de una polémica italiana sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich para un debate con la izquierda peronista

Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): translation of an Italian polemic on Iván Illich's deschooling theses for a debate with the Peronist left

Sebastián Gómez¹

Resumen

En los primeros años 70, la *Revista de Ciencias de la Educación* (*RCE*) (1970-1975) dirigida por el joven Juan Carlos Tedesco resultó un punto de referencia en el campo educativo argentino. En su número 10 (octubre de 1973), la *RCE* decidió polemizar con las influyentes tesis desescolarizantes de Iván Illich. A tal fin, tradujo un debate del campo educativo italiano entre fines de 1972 y principios de 1973. Con el retorno del peronismo al poder a través de la presidencia de Cámpora en mayo de 1973, la heterogénea izquierda peronista encontró en el plano educativo un área de influencia. Desde una articulación teórica entre ciencia y marxismo, en un dinámico juego entre plano transnacional y local, y en una coyuntura permeable al debate de propuestas pedagógicas críticas, la *RCE* tradujo el debate italiano a fin de polemizar con franjas de la heterogénea izquierda peronista que adherían a las tesis illichanas.

Palabras clave: Revista de Ciencias de la Educación; Polémica; Iván Illich; Campo educativo italiano; Izquierda peronista

Abstract

In the early 1970s, the *Revista de Ciencias de la Educación* (*RCE*) (1970-1975) directed by the young Juan Carlos Tedesco became a point of reference in the Argentine educational field. In its number 10 (October 1973), the *RCE* find to argue with the predominant deschooling theses of Iván Illich. To this end, the journal translated a debate in the Italian educational field between the end of 1972 and the beginning of 1973. With the return of Peronism to power through the presidency of Cámpora in May 1973, the heterogeneous Peronist left found in the educational field an area of influence. From a theoretical articulation between science and Marxism, in a dynamic

game between transnational and local levels, and in a conjuncture permeable to the debate of critical pedagogical proposals, the *RCE* translated the Italian debate in order to polemicize with tendencies of the heterogeneous Peronist left that adhered to the illichian theses.

Key words: Revista de Ciencias de la Educación; Debate; Iván Illich; Italian educational field; Peronist left

Fecha de recepción: 01/07/2022
Primera evaluación: 11/10/2022
Segunda evaluación: 17/10/2022
Fecha de aceptación: 16/11/2022

Introducción

La pandemia Covid 19 desató una serie de medidas excepcionales: entre ellas, la imposibilidad de asistir a los establecimientos educativos por un tiempo prolongado. El insólito escenario fue propicio para el debate sobre la caducidad del formato escolar y las potencialidades de espacios educativos paralelos. Las tesis de Iván Illich (1926-2002) expuestas hacia fines de los 60 y principios de los 70 en torno a la *desescolarización de la sociedad* y la *desinstitucionalización de la escuela* volvieron a obtener cierta importancia. Aquella vieja sugerencia de Rosen Sumer (1978) acerca de “Tomar a Illich en serio” no prescribe: más allá de la exacerbación de su discurso contra la escuela obligatoria, lo cierto es que el austríaco arrojó tempranamente reflexiones sobre desigualdades socioeducativas y ritos escolares burocráticos que continúan resonando.

En esta suerte de retorno al autor, pero también atendiendo a su gravitación en los 60/70, el artículo contribuye a historizar la discusión sobre sus tesis en el campo educativo argentino. Para ello, se detiene en la primera polémica en dicho campo, esto es, en el n° 10 (octubre de 1973) de una de las principales publicaciones educativas vernáculas de los primeros años 70: la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970-1975). La polémica tuvo un rodeo particular: además de la inclusión de reflexiones locales, la revista tradujo una discusión italiana sobre las tesis de Illich.

Desde la historia intelectual y la sociología de la educación, el artículo indaga los contornos de la polémica italiana y las razones de su traducción. El escrito cuenta con cuatro momentos: en diálogo con estudios precedentes sobre la *RCE* (Suasnábar, 2004; Amar, 2016; Gómez y Orce, 2021; Gómez y Martínez del Sel, 2022), primero se detiene en los principales rasgos de la revista y sus etapas; segundo, reconstruye la polémica italiana hacia fines de 1972 y principios de 1973 y repara en la ascendencia de Illich en Europa occidental a inicios de los 70; tercero, explora las razones que condujeron a la *RCE* a traducir aquella polémica en su número 10; por último, se efectúa un breve cierre donde, entre otros aspectos, se reflexiona sobre las peculiaridades de la dimensión transnacional del debate intelectual en los 60/70.

A modo de hipótesis, el artículo sugiere que la asunción al gobierno de Héctor Cámpora en mayo de 1973 forjó una escena propicia para la discusión de propuestas pedagógicas, por lo que la traducción del debate italiano sobre Iván Illich formaba parte de la estrategia de la *RCE*: intervenir en los debates pedagógicos al interior de la gravitante y heterogénea izquierda peronista, polemizando con quienes adherían a las tesis desescolarizantes. Colocada necesariamente en su tiempo al que pretendió moldear y desde una persistente conjunción teórica entre marxismo educativo y ciencia, la revista tradujo la polémica peninsular sobre los planteos illichianos a fin de intervenir en la dinámica agenda educativa nacional de aquel año.

Parafraseando a Bourdieu (1997), se asume que para tornar inteligible la traducción

es preciso un doble movimiento: primero, comprender el campo de producción de la pieza traducida y, luego, establecer las condiciones del campo en que esta pieza fue recibida y puesta en circulación. Estas coordenadas parecen fructíferas para indagar la traducción incluida en la *RCE*. A su vez, en los últimos años, el estudio de las revistas culturales ha crecido significativamente, operándose un desplazamiento: de fuentes de las que extraer alguna referencia pasaron a ser consideradas empresas culturales relevantes en la indagación de los debates y formaciones intelectuales de un período (Tarcus, 2020). El abordaje de revistas culturales como la *RCE* es complejo, entre otras razones, porque su vínculo con el campo cultural es sumamente dinámico: al mismo tiempo que permanecen constituidas por una constelación de elementos políticos, culturales o estéticos, este artefacto cultural pretende intervenir sobre los mismos (Beigel, 2003).

Los resultados presentados son producto de una estrategia metodológica de corte cualitativa. Dos instrumentos guiaron la recolección de datos: el análisis documental y las entrevistas semi-estructuradas. Además de la indagación de diferentes documentos del período, se han entrevistado a miembros del *staff* de la *RCE*: Juan Carlos Tedesco (abril 2015), Marta Teobaldo (mayo 2019), Nilda León (diciembre 2019), Roberto Gargiulo (diciembre 2019), Nilda Vaeinstein (diciembre 2019) y Clotilde Yapur (enero 2020).² Las conversaciones con los y las protagonistas de la *RCE* se llevaron adelante a través de métodos y enfoques de la denominada historia oral, que asume a la entrevista en clave de una narrativa conversacional desplegada en un ambiente amigable (Portelli, 2016).

La *RCE* y sus etapas

En abril de 1970 irrumpe en el campo educativo argentino la *RCE*. La iniciativa fue promovida por su director: Juan Carlos Tedesco, un reciente graduado en Ciencias de la educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) conglomeró en el Consejo de redacción a un puñado de jóvenes egresadas/os de dicha carrera: Román Domínguez, Nérida García, Margarita Rotger, Gerardo Sánchez y Nilda Wainstein. Como otras formaciones del período, la revista ofició de espacio de agregación de jóvenes que no encontraban canales institucionales de expresión (Williams, 1977).

En los primeros 60, estos jóvenes habían cursado conjuntamente una carrera que, en sintonía con otras esferas de su experiencia juvenil, oscilaba entre perspectivas tradicionales e innovadoras (Manzano, 2018). Los primeros pasos en la carrera de los futuros fundadores de la *RCE* coincidieron con un significativo cambio en la dirección del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad: en 1961, el idealismo de Mantovani dejó paso a Gilda Romero Brest, quien se propuso transformar la novel carrera en clave científica y profesional. Producto de las posibilidades del plan de

estudios, pero también de la atmósfera interdisciplinaria de esos tiempos, aquellos/as jóvenes estudiantes de Ciencias de la Educación cursaron asignaturas de otras carreras, donde se encontraban docentes de fuste: Gino Germani, José Luis Romero o Gregorio Klimovsky, entre otros/as. Los aires renovadores en los estudios sociales se imbricaban frecuentemente con los nuevos influjos del marxismo que comenzaban a gravitar en las universidades y sus franjas juveniles.

Sin embargo, esta atmósfera encontró un punto de inflexión con el golpe de Estado en 1966 que dispuso la intervención de las universidades en julio de ese año. La medida tuvo consecuencias graves para la UBA, en especial, en dos de sus casas de estudios: la FFyL y la Facultad de Ciencias Exactas. Ambas vieron desmantelados sus equipos docentes, de investigación y extensión. Percibidas como un “nido de rebeldes comunistas” (Unzué, 2020), sufrieron una brutal intervención y censura (Califa y Millán, 2016). Buena parte del cuerpo docente decidió renunciar; algunas profesoras, como Gilda Romero Brest, encontraron cobijo en el Instituto di Tella. Sus cargos en la FFyL serán ocupados por sectores provenientes del nacionalismo católico (Suasnábar, 2004). La dictadura pretendía clausurar el compromiso político y las novedades de la teoría crítica que circulaban por la Facultad. Para las/os jóvenes estudiantes que luego fundarán la RCE, la Facultad dejó de oficiar como espacio de sociabilidad: rindieron en calidad de libres las materias adeudas para finalizar sus estudios.

A partir de 1966, estas/os jóvenes estudiantes de Ciencias de la Educación pasarán a formar parte de la resistencia política al régimen (1966-1973): una resistencia que se volverá intensa hacia fines de los 60. El clima político y cultural cambió sensiblemente con el denominado *68 global* que supuso una serie de movimientos sociales en distintas latitudes. Aún con su heterogeneidad, los 68 ahondaron un proceso ya en curso: la emergencia de la juventud como actor político decisivo. En Argentina, la irrupción del Cordobazo en mayo del 69 (seguido por otras revueltas populares y acontecimientos anti sistémicos en provincias tales como Rosario, Mendoza, Tucumán o Corrientes) catalizará luchas sociales y estudiantiles que jaquearán al régimen militar.

En este convulsionado marco, comenzarán a editarse en el ámbito porteño una serie de revistas culturales dinamizadas por jóvenes provenientes o vinculados a la FFyL de la UBA: *Antropología del 3° Mundo* (1968-1973), *Los Libros* (1969-1976), *Revista Argentina de Psicología* (1969-2002) o *Envido* (1970-1973). Si bien algunas de ellas, como *Antropología del 3° Mundo* o *Envido*, encontraron articulaciones con el movimiento contestatario de las Cátedras Nacionales (CN) de la carrera de Sociología de la FFyL, lo cierto es que estuvieron signadas por vínculos institucionales laxos y por la pretensión de difundir originales insumos teóricos. En esta estela, surge la RCE que también propiciará el debate y circulación de las novedades teóricas en

un campo en expansión como el pedagógico. El nombre “Ciencias de la Educación” denotaba las deudas con Gilda Romero Brest, pero también una distancia, porque la *RCE* pretendía articular ciencia y crítica del orden socio-educativo. Quizás este lazo con Romero Brest encuentre algún eco en la reflexión de Badiou acerca del vínculo entre maestro (Sartre) y discípulo (Foucault): “Toda fidelidad auténtica es una ruptura” (2011, p. 113). El nombre de la revista mostraba también la audacia e irreverencia juvenil, característica de la época: ante la ausencia de otra publicación educativa similar, los/as recién llegados al campo educativo se proponían cubrir todas las aristas de las Ciencias de la educación.³

La *RCE* contó con catorce números. En este periplo, tal como se sugirió (Gómez y del Sel, 2022) es posible identificar tres etapas: a) desde su inicio (abril de 1970) hasta el número 4 (marzo de 1971); b) entre el número 5 (julio de 1971) y el 8 (agosto de 1972); c) del número 9 (mayo de 1973) hasta su último número doble (enero/septiembre 1975).

En un primer momento, la revista se publicó en asociación con el Instituto de Relaciones Internacionales (ILARI). El Instituto respondía al proyecto del Congress for Cultural Freedom (Congreso por la Libertad de la Cultura): fundado en Berlín a mediados de 1950 tenía como propósito central compensar, dentro de los conflictivos enfrentamientos político-ideológicos de la Guerra Fría, las intervenciones del bloque soviético (Janello, 2018). El ILARI, donde Tedesco dirigía la sección de Ciencias Sociales desde 1968, cobijó la propuesta de la *RCE*, aunque sus principales revistas continuaron siendo *Aportes* (1966-1972) y *Mundo Nuevo* (1966-1971). Durante esta primera etapa, la *RCE* permaneció animada por el propósito de pluralizar el debate educativo obturado por la dictadura. El editorial de apertura del n° 1 no temía un eventual eclecticismo; asumía como propósito promover un debate abierto en torno a los estudios educativos. Haciendo honor a su nombre, la revista sólo reclamaba una exigencia: “el nivel científico en que deben ser expresadas las ideas” (p. 1).

A partir del número 5 (julio de 1971), la *RCE*, que nunca persiguió fines comerciales, anunció su autofinanciamiento y se desprendió del ILARI. Tal autonomía, siempre anhelada por las revistas culturales, fue la consecuencia de su excelente recepción. La *RCE* comenzó, paulatinamente, a ocupar un lugar más específico en el campo educativo, esto es, como un punto de referencia y de difusión de marcos teóricos críticos. Desde el número 5 (julio 1971) se advierte el empleo o circulación de perspectivas críticas (como el crítico-reproductivismo francés) que continuará en el número 6 (noviembre de 1971) y se volverá notorio a partir del número 7 (abril de 1972) cuando la revista abra con un artículo de Iván Illich: “El derrumbe de la escuela: ¿un problema o un síntoma?” (p. 3–16). Abocada por entonces a facilitar la difusión de planteos educativos emancipatorios, no buscará polemizar con los postulados del sacerdote tercermundista.⁴

Si las revistas organizan a su público, también es cierto que se ven compelidas a registrar los movimientos y exigencias de la coyuntura (Petra, 2017). Por ello, el inicio de la tercera etapa de la *RCE* es posible ubicarlo en el número 9 (mayo de 1973) que se publicó simultáneamente con la asunción del gobierno por parte de Cámpora en mayo de 1973. La preocupación por la circulación de enfoques educativos críticos continuó, pero las exigencias cambiaron ante una coyuntura particularmente dinámica con el retorno del peronismo al poder: se trataba ahora de traducir la radicalidad teórica pedagógica en propuestas concretas. Con el triunfo de Cámpora en las elecciones de marzo del 73, se establecieron condiciones para el pasaje por parte de la izquierda peronista de la oposición a la dictadura militar a la puesta en acto de propuestas desde organismos públicos. Distribuida la conducción política de las agencias estatales entre las heterogéneas fuerzas peronistas, ciertos niveles aparecieron como lugares privilegiados para forjar alternativas educativas: el Ministerio de Educación nacional a cargo de Jorge Taiana, las universidades dirigidas por nuevos decanos o algunas gobernaciones (Obregón Cano en Córdoba, Ragone en Salta, Bidegain en Buenos Aires o Martínez Bacca en Mendoza). La coyuntura se dibujaba porosa a iniciativas críticas en el campo educativo en múltiples planos: profundizar experiencias pedagógicas disruptivas que se habían propagado luego de los 68, ahondar la organización del magisterio (en septiembre de 1973, se fundará la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) o promover debates legislativos (como La Ley de Universidades Nacionales, conocida como Ley Taiana, sancionada en marzo de 1974). Durante 1973, la *RCE* publicó dos números: el 9 (mayo de 1973) y 10 (octubre de 1973).⁵ Ambos compartían un propósito: incidir en la agenda educativa y, específicamente, en los debates pedagógicos de la izquierda peronista.

Desde mediados del 73, con la renuncia de Cámpora, la asunción interina de Raúl Lastiri y el contundente triunfo electoral en septiembre de un Perón que paulatinamente se recostaba en los sectores conservadores del movimiento, la izquierda peronista fue reduciendo su gravitación. Los efectos de la crisis del petróleo de octubre del 73 o los golpes de Estado en países vecinos como Uruguay y Chile eran los primeros signos de un nuevo reordenamiento que comenzaba a incidir en la atmósfera nacional. Entre 1974 y 1975, la *RCE* publicó tres números: 11 (abril de 1974), 12 (setiembre de 1974) y el último doble 13/14 (enero-septiembre de 1975) que reflejaban los cambios de la coyuntura: la revista conservó la inquietud por hilvanar propuestas, pero el horizonte central ya no era la agenda o la política educativa sino las prácticas pedagógicas al interior del sistema educativo.

La polémica sobre las tesis educativas de Illich aconteció en la tercera etapa de la *RCE*: puntualmente, en su n° 10 (octubre de 1973). En una atmósfera nacional aún permeable a propuestas pedagógicas disruptivas, la revista decidió polemizar con quien auguraba el fin de la escuela obligatoria y su reemplazo por tramas múltiples

de aprendizaje. Ya era no suficiente la puesta en circulación de sus tesis: se trataba, ahora, de discutir una propuesta que, como se verá, encontraba eco en franjas de la izquierda peronista. A tal efecto, la revista reprodujo un debate que aconteció a principios de los 70 en el campo educativo italiano.

La polémica italiana sobre las tesis de un pedagogo influyente: Iván Illich

En sus catorce números, la *RCE* conservó el rasgo estético de su tapa: cada número con un color distinto, sin imágenes, siempre el título de la publicación en el centro y, por debajo, los apellidos y títulos de las/os articulistas a modo de índice. El número 10 mantuvo esta disposición, pero por primera vez, contó dos subtítulos (en mayúscula y resaltados): “Polémica sobre Iván Illich” y “Reportaje a Paulo Freire”.

Luego de un breve editorial, el número se abocó al debate sobre las tesis de Illich que comprendió cinco secciones. Las primeras cuatro reprodujeron la polémica del medio italiano de fines de 1972 e inicios de 1973 (p. 3-19). Primero, la revista repuso la posición de Lombardo Radice aparecida en noviembre de 1972 en *Riforma della scuola* (la revista educativa del Partido Comunista Italiano –PCI–, dirigida el propio autor); luego, la postura del pedagogo católico Attilio Monasta publicada en la misma revista en febrero de 1973; siguió con la intervención de Rossana Rossanda en el periódico *Il Manifesto* del 29 de diciembre de 1972; finalmente, cerró con una breve contribución de Lombardo Radice también para la *Riforma della scuola* que había aparecido luego del manuscrito de Monasta. Por su parte, la quinta contribución, también crítica de las tesis illichianas, estuvo a manos de un destacado miembro del campo educativo vernáculo: Ricardo Nassif (p. 20-34), por entonces director del Instituto de Pedagogía y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El número continuaba con un original artículo de Susana Barco sobre la didáctica (p. 35-49), la entrevista a Paulo Freire (p. 50-58) y cerraba con reseñas críticas de un miembro del *staff* de la *RCE*, Guillermo García (p. 59-64), de libros publicados recientemente en Buenos Aires: *Juicio a la Escuela* (1973) de Cirigliano, Forcade e Illich, *La educación como práctica de la libertad* (1972) y *Pedagogía del Oprimido* (1972) de Freire.

El debate italiano sobre Illich traducido por la *RCE* aglomeró diversas posturas político-pedagógicas en la península: PCI (Radice), izquierda católica (Monasta) y nueva izquierda (Rossanda). La reproducción del debate contó con una particularidad: la *RCE* alteró el orden cronológico: Rossanda debería haber aparecido en segundo lugar (diciembre de 1972) y Monasta (febrero de 1973) en el tercero. El modo de organizar la exposición del debate, es decir, que el mismo sea cerrado por posiciones (Rossanda y Radice) que, aún divergentes, coincidían en criticar la perspectiva desescolarizante, respondía a la propia estrategia revisteril. Retomando

la clásica hipótesis de Jauss Hans (1987, p. 38), “los editores producen textos pero, fundamentalmente, propician experiencias de lectura”, la *RCE* predisponía a una recepción crítica de las tesis illichianas por parte del campo educativo argentino.

¿Cuáles eran las posiciones de quienes animaron la polémica en el campo educativo italiano? En los 60, el PCI era la organización comunista más importante de Europa occidental: contaba con una vasta popularidad en la península, pero también con un vínculo sumamente particular con el centro moscovita. Desde el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) (1956), que arrojó luz sobre el régimen represivo durante la época stalinista, el PCI transitaba severas tensiones con la URSS. Tensiones que aumentarán hacia fines de los 60 con la respuesta a través de los tanques del Pacto de Varsovia por parte de Moscú, en agosto de 1968, a los aires renovadores provenientes de Praga. El comunismo italiano había manifestado afinidad con la construcción de un socialismo con rostro humano comandado por el secretario del Partido Comunista de Checoslovaquia, Alexander Dubcek. A diferencia de otros partidos comunistas, desde un principio el PCI condenó abiertamente la invasión. Aunque la dirección descartó la ruptura, la animosidad, crítica y tensión con el PCUS alcanzó un punto inaudito. Dentro del partido, existieron posturas aún más radicales: el ala izquierdista dinamizada por Pietro Ingrao, Luigi Pintor o Rossana Rossanda llegaron a cuestionar en el XII Congreso del PCI (Bologna, 8-15 febrero de 1969) la vocación revolucionaria y la propia naturaleza socialista de la URSS. Otro polo de la órbita comunista asomaba como punto de referencia: la revolución cultural china liderada por Mao Tse-Tung que era leída en clave de una experiencia socialista desburocratizada (Höbel, 2008).

La cuestión checa se jalonó con la aparición del potente movimiento juvenil a escala internacional y, en el caso de italiano, con la ocupación de las calles por parte de sindicatos y estudiantes que convulsionara la escena política y al propio PCI. Alrededor de 1968 se anudó una significativa movilización a nivel internacional, especialmente en Europa, que implicó, entre tantos efectos, una abierta impugnación al reformismo comunista por parte de la nueva izquierda. En junio de 1969, el PCI comenzó a publicar la revista mensual *Il Manifesto* dirigida por Lucio Magri y Rossana Rossanda que expresaba al ala izquierdista del Partido. La disidencia del colectivo se articuló con las intensas jornadas de lucha de la clase obrera italiana y el movimiento estudiantil entre septiembre y diciembre de 1969 que serán recordadas como *L'autunno caldo*. En este convulsionado marco, concretamente en noviembre de 1969, el Comité Central del PCI decidió expulsar a su fracción izquierdista, es decir, a los promotores de la revista *Il Manifesto* (Giachetti, 2006). Lombardo Radice fue uno de los pocos miembros del Comité Central que votaron contra la expulsión. El PCI continuó dirigiendo sus esfuerzos hacia el centro político, bregando por un gobierno con una orientación democrática, antifascista y reformadora. Tras la dimisión de Luigi Longo por problemas de salud, en marzo de 1972 Enrico Berlinguer asumió

como Secretario general. El sardo exploró puntos de encuentro con socialistas y la gravitante Democracia Cristiana (DC); en definitiva, buscaba crear las condiciones necesarias para forzar a la DC a formar gobierno junto a los comunistas (Höbel, 2010).

Como parte del diálogo y debate del PCI con sectores católicos, pero también por la influencia que despertaban las tesis pedagógicas de Illich en los primeros 70 en Europa occidental, *Riforma della scuola* propuso un intercambio sobre ellas. Nacido en Austria, Illich sufrió la persecución del nazismo: por su condición de judío, debió emigrar a Italia en 1941; transcurrirá buena parte de su niñez y juventud en la ciudad de Roma y Florencia donde creció sin una educación escolar formal. Estudió Teología y Filosofía en la Universidad Pontificia Gregoriana de Roma; ciudad donde también fue ordenado sacerdote (Cayley, 2008 [1994]). A fines de los 50, Illich rechazó un trabajo diplomático de la Sante Sede; decidió cruzar el atlántico para trabajar como párroco asistente con los condenados de la tierra: primero, en New York; luego en Puerto Rico (donde asumirá el cargo de vicerrector de la actual Pontificia Universidad Católica) y, por último, en México. En Cuernavaca, en los 60, fundará el Centro de Investigaciones Culturales (CIC), y luego el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Tanto en Puerto Rico como en México, intentará atenuar los efectos nocivos de la política implementada por parte de la Alianza para el Progreso y Juan Pablo XXIII: todos los superiores religiosos de los EEUU y Canadá debían enviar el diez por ciento de sus misioneros/as a la región latinoamericana. Illich intentó conjugar en otra clave esta política lo que le provocó no pocas tensiones con la jerarquía eclesial: no se trataba de acercar el pueblo a la iglesia sino la Iglesia al pueblo (Sicilia, 2006). En los 60, el CIDOC contó con una prolífica producción y circulación de destacadas personalidades; se había convertido en un punto de referencia para la intelectualidad crítica a nivel global. Por entonces, el austríaco emergía como una figura católica comprometida con los destinos de los sectores populares en una región donde se anidaba la promesa revolucionaria: el tercer mundo.

El acercamiento al tópico educativo por parte de Illich fue tardío y provino, en buena medida, de sus diálogos con Everett Reimer. La primera reflexión educativa de Illich aconteció recién 1968: “La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada”. En un contexto de inaudita masificación del sistema educativo latinoamericano pero también severas limitaciones para responder a las nuevas demandas, el sacerdote subrayaba los signos de agotamiento de la escuela. Desde entonces y hasta 1974, en diferentes idiomas, se desarrolló la fase más productiva de su reflexión educativa que siempre pivotó sobre la reproducción de la desigualdad socio-educativa y la caducidad de los ritos burocráticos escolares (Donoso, 2014). Corolario del seminario “Alternativas en la educación” a fines de los 60 en el CIDOC, Reimer y el austríaco coincidieron en publicar en inglés dos libros en 1971 que abogaban por el fin de la escuela: *School is Dead: Alternatives in Education* por parte de Reimer y *Deschooling Society* a manos de Illich. Este último tuvo una repercusión notable en

Europa occidental. Traducido rápidamente al francés (*Une société sans école*) hacia fines de 1971, ya había vendido 700.000 ejemplares⁶; por su parte, en Italia durante 1972 se publicaron dos de sus más importantes obras: *Desescolarizzare la società* (editorial Mondadori) y *Distuggere la scuola* (editado por el Centro di documentazione Pistoia). La popularidad de la propuesta pedagógica del políglota respondía a un clima de época signado por la severa crítica a las instituciones: en el campo pedagógico italiano, francés o anglosajón destacaban las intervenciones de neomarxistas como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Christian Baudelot, Roger Establet, Rossana Rossanda o Basil Bernstein, quienes denunciaban la reproducción de la desigualdad social por parte del sistema educativo; también se encontraban las contribuciones de la denominada pedagogía institucional, con referentes como Georges Lapassade, Gerard Mendel, Michel Lobrot, entre tantas/os, que coincidían en el principio educativo antiautoritario.

Ante la popularidad de las tesis illichianas a principios de los 70, *Riforma della scuola* rápidamente tomó posición. Lombardo Radice, encabezó la crítica en el número 11 (noviembre de 1972) en la sección “Verso la scuola / teoría”. Reprochaba el espontaneísmo illichiano por su ilusa voluntad de retornar a un pasado educativo artesanal y, en definitiva, por soslayar el carácter liberador para la clase trabajadora de la instrucción elemental obligatoria. Según Radice, aun cuando era preciso su reforma, la escuela estatal históricamente había contribuido a cuestionar el monopolio cultural burgués, por lo que su llana destrucción no resultaba progresiva.⁷

Rossana Rossanda se entrometerá en la polémica. Lo hará con un breve escrito el 29 de diciembre de 1972, a través del periódico *Il Manifesto* en la sección “Libri”. El periódico que apareció en abril de 1971 conservaba el nombre de la revista mensual publicada en sus inicios al interior del PCI, pero sus características eran bien distintas: *Il Manifesto* se transformaba ahora en un instrumento que pretendía arribar a un público más vasto que el estrictamente militante. Sin publicidad y completamente autofinanciado, el diario tenía cuatro páginas abocadas en gran medida a la política internacional y nacional (Lenzi, 2016). El periódico continuó insistiendo que el ciclo político abierto por el movimiento de los años 1968-1969 no estaba cerrado y la orientación de acercamiento del PCI con la DC era una opción conservadora (Lenzi, 2012). En esta línea, Rossanda buscó develar la perspectiva reformista que se escondía tanto en Illich como en Radice. En principio, la autora coincidía con el reproche a Illich: el pedagogo austríaco prescinde de la revolución para efectuar las transformaciones educativas. Radice tenía razón: Illich era un reformista. Pero, según Rossanda, el límite de Radice era de signo igual pero opuesto, lo cual terminaba por volverlo también un reformista: mientras el sacerdote pretendía cambiar la sociedad sin revolución, el comunista imaginaba una revolución que no alteraba radicalmente la sociedad. Para Rossanda, no se trataba de cambiar la escuela sin cambiar la sociedad (Illich), ni cambiar la sociedad sin cambiar la escuela (Radice) sino cambiar

la sociedad y la escuela al mismo tiempo.

Desde *Riforma della scuola*, el católico Attilio Monasta intervino en la polémica sobre las tesis de Illich. En proceso de acercamiento al PCI, concentró el debate con el director de la revista.⁸ En su número 2 (febrero de 1973), *Riforma della scuola* publicó un artículo del autor (p. 27-30), seguido por una breve réplica de Radice (p. 31-32) en la sección “Verso La scuola / teoria”. Vinculado a la revista humanista *Testimonianze* (fundada en 1958) y promotor de experiencias educativas renovadoras en el ámbito católico de la ciudad de Florencia (Santagata, 2013), Monasta encontraba en Illich una defensa de su perspectiva: liberar al ser humano de las instituciones alienantes tales como la escuela. A diferencia de Radice, para Monasta no se trataba de extender la cultura burguesa sino más bien oponer a ella modelos culturales y pedagógicos que expandan la potencialidad del ser humano. Pero, además de abrir un diálogo con sectores católicos, seguramente la elección de Monasta por parte de *Riforma della scuola* tenía razones específicas. El autor constituía una referencia en el abordaje de las tesis illichianas: en la revista *Testimonianze* publicó artículos del austríaco (en 1968 y 1970) y estaba a cargo de la traducción del libro de Illich *Celebration of awareness* que será editado en 1973 en Roma a través de la editorial Armando, *Rovesciare le istituzioni* (con prefacio de un amigo de Illich: Erich Fromm).⁹ Además, Monasta era compañero de ruta de otro católico, humanista y tercermundista: Paulo Freire. En definitiva, el pedagogo florentino constituía un polemista de renombre que le otorgaba al debate una calidad particular.

Luego de esta intervención, siguió el artículo de Radice, que objetó las críticas propiciadas por Monasta y Rossanda. Planteó nuevamente su desacuerdo respecto a la exaltación de la cultura alternativa por parte de Monasta que terminaba por soslayar la herencia cultural de la humanidad en manos del espontaneísmo pedagógico. Respecto a Rossanda, Radice exponía el izquierdismo de la pedagoga al sugerir que su propuesta no partía de la realidad educativa. A través de la reforma educativa propuesta, Radice creía resolver de una manera más acertada la relación entre conservación y destrucción propia de todo proceso revolucionario.

La traducción y sus razones

Como se dijo anteriormente, en su número 10 (octubre de 1973), la *RCE* dedicó buena parte de sus páginas (p. 3-19) a reproducir una polémica italiana sobre las tesis del pedagogo Iván Illich. La inclusión del debate se articulaba con el propósito de aquel número: debatir con los planteos del austríaco que contaban con una amplia acogida y circulación no sólo en Europa occidental sino también en América Latina y Argentina. La inclusión del artículo de Monasta era afín al propósito del número: le permitía a la *RCE* continuar su plural vocación fundacional pero también dialogar críticamente con quienes mantenían simpatías con las tesis illichianas en el campo

educativo local.

Por momentos, el contrapunto con Illich por parte de la *RCE* pareció alcanzar también a Freire, que contaba con mayor ascendencia aún no sólo en el campo pedagógico latinoamericano sino también en el argentino y en la izquierda peronista: en agosto de 1973, había sido invitado por el Ministro de educación Jorge Taina a nuestro país. Si bien el pedagogo brasileño no explicitó una convergencia con la perspectiva illichiana en los primeros 70, la *RCE* los presentaba de manera convergente en su editorial. Para la revista ambos compartían una reformulación y actualización de los postulados escolanovistas de los 30. Desde un filón marxista (donde resonaban las enseñanzas de Marx y Engels sobre la famosa “última instancia”), la revista subraya sus limitaciones para situar a la educación “en un contexto más amplio, que es, en última instancia, un contexto de lucha de clases” (p. 1). De igual modo, se podría establecer una diferenciación: mientras las tesis de Illich eran rechazadas abiertamente por la *RCE*, con la Pedagogía de la liberación se establecía un diálogo, señalando puntos de coincidencia y objeción. A un mes del golpe de Estado en Chile, la *RCE* publicó en el número 10 una entrevista a Paulo Freire realizada y publicada en el país trasandino por *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones) en su número 26 (1972, p. 2-10).¹⁰ A lo largo de su periplo, la *RCE* se mantuvo distante de la perspectiva freiriana, debido a la asunción de un marco teórico ecléctico que, según la revista, impedía un abordaje científico-crítico del fenómeno educativo. Por ello, en la presentación de la entrevista incluida en el número 10, la *RCE* subrayaba el tono autocrítico del pedagogo brasileño respecto a sus libros (*La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del Oprimido*) que denotaba “un significativo acercamiento al marxismo” (p. 50).

La reproducción de un debate italiano en las páginas de la *RCE* era una radical novedad. La publicación frecuentaba circuitos culturales extranjeros, pero hasta el número 10 el principal polo de referencia europeo había resultado Francia (Amar, 2021). Más aún, si se observan los números siguientes hasta la desaparición de la revista, es posible concluir que el número en cuestión centrado en el medio italiano resultó una extrañeza. ¿Qué condujo entonces a la reproducción de una discusión italiana sobre Illich?

A fines de los 60 y principios de los 70, Illich contaba con una gravitante presencia no sólo en Europa occidental; también entre administraciones latinoamericanas. Por ejemplo, en Bolivia el gobierno del militar nacionalista y antiimperialista de Juan José Torres mostró afinidad con las tesis illichianas. Invitado por el Ministro de educación boliviano Mariano Baptista, Illich inauguró el Primer Congreso Pedagógico Nacional en enero de 1970. Además, el Ministerio fomentó la circulación de las intervenciones de Illich: en 1970, publicó *Bolivia y la revolución cultural*. El austríaco devolvió gratitudes al prologar el libro de Baptista que lleva un provocador título: *Salvemos a Bolivia de*

la escuela (1972). También en Lima Illich fue invitado al Consejo Mundial de Iglesias en julio de 1971, donde repuso críticamente las similitudes entre dos instituciones caducas: la escuela y la iglesia.

De igual manera, en el campo educativo argentino la circulación en castellano de las tesis de Illich era escasa. Además del mencionado artículo publicado por la propia *RCE* en su número 7 (abril de 1972, p. 3–16), sólo se contaba con la traducción de dos textos (en 1971) por parte de la Cátedra de Filosofía de la Educación (FFyL – UBA) que oficiaban de material pedagógico: “La metamorfosis de la escuela” (publicado como artículo en octubre de 1969 en *New York Review*) y “Escolarización: el ritual del progreso” (también publicado en *New York Review*, en diciembre de 1970,). Quien estaba a cargo de la cátedra Filosofía de la Educación de la UBA desde 1967, es decir, luego de la “Noches de los Bastones largos”, era el católico Gustavo Cirigliano que como Illich en los 60 había sido alcanzado por los aires de renovación del Concilio Vaticano II.¹¹

Precisamente, Cirigliano en junio de 1973 promovió, por la editorial Humanista, un libro con un título sugerente: *Juicio a la escuela*. Además de una breve presentación del libro y un capítulo a cargo del autor, el *Juicio...* contó con la participación de Helba Forcade e Illich. Las intervenciones coincidían en criticar el sentido de la educación y, en especial, a los sistemas educativos en América Latina que no desarrollaban procesos pedagógicos sino tan solo una alienante escolaridad. El texto de Illich (p. 13-31), “El capitalismo del saber”, traducido del francés por Cirigliano resumía varias de la tesis del libro *Deschooling Society* (1971), que recién sería traducido al castellano en 1974 por la editorial Breve Biblioteca de Respuesta en Barcelona (España). Como en el libro, el pronóstico educativo era contundente: “Sin ninguna duda, la escuela se disolverá pronto como muchas iglesias lo han hecho antes” (p. 21). La paulatina muerte de la escuela abría la posibilidad a una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje y, en particular, para aquellos sectores sociales vulnerados que el sistema educativo excluía rápidamente.

El *Juicio...* continuaba con “Investigación y realidades nacionales” de Forcade (p. 35-58) que tenía un perfil particular respecto a la temática del libro: no se detenía en un análisis del sistema escolar, ni tampoco hacía referencia a las hipótesis illichianas; la inclusión se fundamentaba en el juicio crítico sobre la investigación universitaria y, en particular, en explorar una temática esquiva para el ámbito pedagógico: los fundamentos epistemológicos de la pesquisa educativa. Profesora Adjunta de Introducción a las Ciencias de la Educación en la FFyL-UBA y vinculada activamente a las experiencias de las Cátedras Nacionales de esta unidad académica (1968-1972), la autora se concentraba en una típica discusión epistemológica de aquella época: las virtudes o limitaciones del marxismo para explicar las realidades nacionales especialmente de los países del tercer mundo. La discusión encontraba un singular

desarrollo en la carrera de sociología de la FFyL entre las denominadas CN y las Cátedras marxistas (Burgos, 2004). Con citas a referentes de las CN, como Roberto Carri o el sacerdote Justino O'Farrell (decano en la Facultad desde el 31 de mayo de 1973), Forcade concentraba buena parte de las páginas a discutir la pretendida universalidad del marxismo y su cientificismo. En una suerte de epistemología antimperialista, fundamentaba los rasgos del "Pensamiento nacional". Hacia el final, el capítulo proponía un trastocamiento conceptual: proletariado por pueblo, clase por Nación, lucha de clases por liberación nacional, ideología por doctrina y economía por política (p. 52).

Concluía el *Juicio*... una larga intervención de Cirigliano (p. 61-163), "La escolaridad enjuiciada". La influencia illichiana se volvía explícita en innumerables pasajes. Con el políglota compartía el diagnóstico y trazaba un paralelo entre la dinámica escolar y la institución eclesiástica. La coincidencia alcanzaba al momento propositivo: "Quizá la solución no sea hacer mejores escuelas sino suprimirlas" (p. 66). De igual manera, este "quizás" marcaba un matiz: Cirigliano subraya que en los países subdesarrollados dadas las carencias de la vida social, tal vez debería conservarse la escuela obligatoria para la educación básica. Pero era categórico respecto al ámbito universitario que por entonces experimentaba una inaudita expansión (entre mayo de 1971 y mayo 1973, se habían creado 12 universidades nacionales). En búsqueda de otros modelos universitarios, el autor apostaba por las CN de la FFyL que no dudaba en calificar como un "experimento antiescolar" (p. 135). De hecho, el propio Cirigliano en 1972, había emprendido en aquella unidad académica una experiencia autogestionada en su cátedra de Filosofía de la Educación (1973, p. 61-78). Asesor por entonces de sindicatos, el capítulo concluía con la reproducción de un documento sobre la educación publicado por el Sindicato Luz y Fuerza en el diario La Opinión el 5 de agosto de 1972 (p. 160-163), donde se proponía la supresión de la escuela media en todas sus modalidades, el vínculo estrecho entre educación y trabajo a partir de los 16 años, como así también la eliminación en las universidades de su potestad para exigir certificados de acceso como para emitir títulos profesionales. La estela de referentes teóricos era tan provocadora (mezclaba letras de tango de Discépolo con alusiones a Martínez Estada) como heterogénea: Dewey, Gramsci, "Las Tesis sobre la escuela" de las/os italianos/as Rossanda, Cini y Berlinguer, Jauretche o la revolución cultural china que había originado "una experiencia masiva de antiescolaridad" (p. 132). Dentro de esta estela, sobresalía la constante articulación entre la propuesta desescolarizante de Illich y la pedagogía de Paulo Freire.

"Una revista puede tener una vida colectiva, pero su alma permanece siempre individual" (Julliard, 1987, p. 5). El número 10 de la *RCE* asumió como horizonte de discusión al libro promovido por Cirigliano *Juicio a la Escuela*. El contrapunto se articulaba con debates que el joven Tedesco llevaba adelante con el católico desde hace algunos años. El primer libro de Tedesco, *Educación y sociedad, 1880-1900*

publicado en 1970 por la editorial Pannedille, objetó el sesgo economicista del vínculo entre educación y sociedad propuesto por Cirigliano en sus libros *Educación y futuro* (1967) y *Educación y política* (1969) (ver prólogos a Tedesco, 2020; Pineau, 2021). La polémica era desigual: Tedesco (1944-2017), un reciente graduado de la carrera de Ciencias de la Educación; Cirigliano (1930-2012) contaba con una vasta trayectoria académica, amplia experiencia docente en universidades nacionales e internacionales, una prolífica obra y gravitación particular en la agenda educativa: aún sin adscribir al catolicismo conservador, aceptó en los últimos meses del gobierno de facto de Onganía, formar parte del equipo a cargo de implementar la reforma educativa del régimen. Entre otros aspectos, la reforma buscaba introducir la escuela intermedia de cuatro años con perfil técnico para la mayoría de la población de entre 11 y 14 años que no estaba en condiciones de continuar los estudios y podía así obtener una rápida inserción al mundo laboral (Rodríguez, 2013). De hecho, los libros mencionados de Cirigliano que planteaban una relación instrumental entre sistema económico y educativo oficiaban como defensa de la reforma educativa de la dictadura. La pretendida reforma que encontró amplia oposición en la comunidad educativa, signó a la propia vida de la *RCE*: el asunto fue debatido crítica y ampliamente desde el primero número de la revista (p. 23-60) pero también en otros.

La revista siguió con atención las contribuciones de Cirigliano. En el número 2 de la *RCE* (julio de 1970), Tedesco le dedicó una reseña lapidaria del libro recientemente publicado por el católico con Amaghino, *El poder joven* (1970). La contribución exploraba las razones de la emergencia de los movimientos juveniles a fines de los 60 en la búsqueda de responder al siguiente interrogante: “¿Qué puede hacer un sistema educativo ante una juventud que rechaza su incorporación de la que teóricamente ha de formar parte?” (p. 9). En el marco de la propagación de movimientos juveniles a fines de los 60, Cirigliano y Ameghino recaían en un esencialismo: por definición, el poder joven era “fuerza, energía, potencia, creatividad, nueva vida” (p. 28). Tal poder había permitido la creación de nuevas instituciones educativas: un recorrido histórico por la Edad media, el Movimiento hippie, la Revolución cultural china o la Reforma universitaria de 1918, entre otras estaciones, avalaban la tesis. En el presente, el sistema educativo tenía el desafío de brindar espacios e instituciones capaces de canalizar el poderío juvenil. Tedesco arremeterá críticamente desde la *RCE*: explorar las razones del poder juvenil en un impulso propio no era una “explicación científica” (p. 57). Como en su libro *Educación y Sociedad*, el director invitaba a explicar la efervescencia juvenil y su impacto educativo, a partir del dinámico vínculo entre educación y sociedad; es decir, a partir de los “profundos cambios sociales que están dando lugar al surgimiento de una nueva estructura social” (p. 57).

A principios de los 70, la posición político-intelectual de Cirigliano en el campo educativo experimentó un viraje. Los vientos de época, esto es, el vertiginoso proceso de peronización de sectores medios e intelectuales de fines de los 60 y principios de

los 70 que se articuló con otras dinámicas, como la gravitación de la Teología de la liberación luego de la II Conferencia General Latinoamericana (celebrada en Medellín en 1968), alcanzaron a Cirigliano (Dip, 2017). Del incipiente desarrollismo de corte católico de mediados de los 60, pasó a conjugar su cristianismo posconciliar con la izquierda peronista. Un conjunto de publicaciones de Cirigliano a inicios de los 70 demostraban su viraje: entre tantas, *Universidad y Pueblo* (1973) o el propio libro *Juicio contra la escuela* (1973). El viraje no pasó desapercibido por la *RCE*. En su reseña marcadamente crítica del libro *Juicio a la Escuela* incluida en el n° 10, García mostraba su perplejidad: “No se entiende cómo quien escribe esto [Cirigliano] es el mismo que elogió con entusiasmo la reforma educativa y la ‘escuela intermedia’ de la dictadura militar” (p. 62).

Por entonces, Tedesco mantenía vínculos con las iniciativas de otra franja de la izquierda peronista: el influyente y prestigioso científico Rolando García. Decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA desde 1957 hasta la intervención universitaria de 1966, como tantas otras/as, García emigró luego de la “Noche de los bastones largos”. Decidió afincarse en la ciudad de Ginebra, donde trabajó con un reconocido epistemólogo cuya teoría científica tuvo un impacto singular en el ámbito educativo: Jean Piaget. Como Cirigliano, el otrora vicepresidente fundador del CONICET se encontraba en un proceso de peronización a inicios de los 70 que significó una revisión de sus posiciones políticas de los 50/60. En 1972, García se entrevistó con Perón en Madrid quien le delegó la conformación del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista cuya tarea era sentar las bases programáticas para un eventual gobierno peronista (Friedemann, 2021).¹² Nombrado presidente del Consejo en julio de 1972, el científico liderará un organismo que, con la llegada del peronismo al poder en 1973, tendrá amplia influencia en universidades y algunos ministerios del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La *Revista Ciencia Nueva* (1970-1974) impulsada por el matemático Manuel Sadosky (vice decano de la Facultad de Ciencias Exactas entre 1957-1996) que contará con articulistas de renombre como el propio García, Gregorio Klimovsky u Oscar Varsavsky, reproducirá el primero documento del Consejo en su número 18 (agosto de 1972) (Fairman, 2018). Lo propio hará la *RCE* en su número 9 (mayo de 1973) cuando incluya el capítulo Educación y Cultura popular de las bases programáticas para un Gobierno justicialista (p. 46-49). Luego de un breve diagnóstico, el documento proponía una serie de medidas para todos los niveles educativos, aunque la *RCE* aclaraba que el Consejo Tecnológico preveía un fascículo independiente destinado a “una propuesta concreta de una nueva estructura para la Universidad” (p. 49).

Sería impropio derivar de la unidad intelectual y estética de la revista cultural una estricta homogeneidad doctrinaria o ideológica (Altamirano y Sarlo, 1983). En su lustro de existencia, en el *staff* de la *RCE* convivieron simpatías políticas heterogéneas: nacionalismo popular, comunismo o trotskismo. Pero la estrategia político-cultural

estuvo modulada por su director. Ante la mencionada dinámica de peronización de sectores medios y universitarios en los 60/70, Tedesco tejó distancias y afinidades. Con un recorrido político juvenil por las tendencias izquierdistas del Partido Socialista y, luego entrados los 60, en Política Obrera afín al ideario troskista, a inicios de los 70 Tedesco mantenía deudas con el linaje historiográfico de Milcíades Peña y reservas sobre las potencialidades emancipatorias del peronismo (Pereira y Pulfer, 2021). Aún así, y ante una coyuntura particularmente permeable a la intervención, la *RCE* pretendía influir en los debates al interior de izquierda peronista, mostrando las debilidades de los planteos desescolarizantes y difundiendo propuestas de otras franjas como el Consejo Tecnológico que reunía condiciones sumamente atractivas para la revista: el prestigio de sus integrantes y su pretendida científicidad.

El modo de polemizar con los planteos illichianos por parte de la *RCE* era singular: impugnaba propuestas pedagógicas tercermundistas a través de la exposición de un debate italiano. Mientras el discurso tercermundista, tan presente en la CN de la FFyL, solía denunciar la marca eurocéntrica de la teoría marxista, la *RCE* objetaba los contornos geográficos por los que deambulaba la crítica educativa de la izquierda peronista. Un rodeo particular que le otorgaba prestigio en el campo educativo; en definitiva, continuaba erigiéndose como punto de articulación con ideas educativas foráneas.

Presumiblemente, como en otras ocasiones que la revista introdujo novedades extranjeras, el acceso y traducción de la polémica italiana se debió a las redes y contactos personales de Tedesco. Durante los 60 y 70, el director de la *RCE* tejó lazos de amistad con diferentes figuras del campo cultural. Entre otros, con José María Aricó, uno de los principales difusores del marxismo en nuestro país y América Latina. Animador de la prestigiosa revista *Pasado y Presente* (primera época, 1963-1965 y segunda época, 1973), de la colección *Cuadernos de Pasado y Presente* (1968-1983) y de innumerables proyectos editoriales, el intelectual cordobés por entonces no sólo tenía un particular conocimiento y sensibilidad por los debates de la izquierda italiana sino también simpatía con el díscolo grupo *II Manifesto*. Aricó, que se encontraba en la ciudad de Buenos Aires en 1973, posiblemente tradujo y compiló la polémica italiana sobre Illich que había aparecido en distintos medios y momentos, lo que suponía un cabal conocimiento del ámbito italiano. El modo en que la revista presentó la discusión era propio del estilo de trabajo intelectual y, más concretamente, de la manera de concebir la traducción por parte de Aricó: un ejercicio fundamentalmente de apertura. Se trataba de colocar en circulación polémicas foráneas para promover una reflexión más aguda sobre los problemas propios (Cortés, 2015). De este modo, la *RCE* colocó en diálogo conceptos y polémicas en contextos (históricos, pero también teóricos) que inicialmente le eran heterogéneos. La traducción se dirimió no en términos de una identidad o subordinación respecto a los debates de la izquierda pedagógica italiana en torno a Illich; más bien, como un ejercicio de apertura teórica pero con

una clara orientación política: intervenir sobre las polémicas del campo educativo vernáculo, en particular, al interior de la heterogénea y potente izquierda peronista que en el 1973 contaba con amplia ascendencia pedagógica.

A modo de cierre

Situada en la conflictiva intersección entre actividad editorial e intervención política, las revistas culturales suelen oficiar de espacios privilegiados para reconstruir los avatares y debates teóricos de un período. Desde este ángulo, el artículo ofreció un análisis de la polémica sobre las tesis desescolarizantes de Iván Illich en el campo educativo en 1973 a la luz de la *RCE*. A tal fin, se delinearon rasgos y etapas de este pequeño artefacto cultural, mostrando que la polémica italiana sobre Illich se reprodujo en una coyuntura nacional particular.

Los modos en cómo las revistas culturales han difundido o empleado determinado cuerpos de ideas producidos en otras latitudes es particularmente relevante en nuestro país, donde han operado reiteradamente como instancias mediadoras de un pensamiento (Petra, 2010). Durante los 60/70, la transnacionalización del debate intelectual estuvo animada por una serie de características que alcanzaron a la *RCE* y su n° 10: por un lado, con independencia de instituciones formales locales o internacionales, pequeños emprendimientos e informales redes intelectuales se volvieron centrales para el intercambio; por otro, cierta reconfiguración de la lógica centro-periferia, ante una valorización de las producciones efectuadas en los países del Tercer Mundo donde, en definitiva, se anidaba las esperanzas emancipatorias (Cosse, 2014).

En un dinámico juego entre el plano local y transnacional, la convocatoria del medio italiano que mostraba interés por una perspectiva educativa tercermundista, no supuso una subordinación al debate foráneo por parte de la *RCE*. Las tesis desescolarizantes tenían una ascendencia en el campo educativo vernáculo, específicamente en franjas de la heterogénea izquierda peronista, con quien la *RCE* pretendió polemizar. Si en otros momentos, la revista sólo se abocó a difundir empleos o textos de Illich, el retorno del peronismo al poder y la gravitación de la izquierda peronista en la agenda educativa, tornó imperativo el debate. Atenta a una coyuntura que pretendía moldear, la *RCE* se recostó en otra franja de la izquierda peronista. Aún sin compartir su plena adscripción al peronismo, el Consejo Tecnológico comandado por Rolando García fundamentaba sus propuestas pedagógicas desde un ángulo atractivo para la *RCE*: su pretensión científica. De igual modo y como otras formaciones del período, en su lustro de existencia la revista buscó conjugar este ángulo con otro: el marxismo. Desde esta pretendida articulación entre ciencia y marxismo educativo impugnó las tesis de Illich que, en una suerte de juegos de espejo, también pareció alcanzar por momentos a los planteos de Paulo Freire.

Notas

¹ Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor en Educación por la UBA. Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) – UBA. Licenciado en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL – UBA en las asignaturas Sociología de la Educación y Teorías Sociológicas. Docente de posgrado en universidades nacionales. Ha realizado estancias académicas doctorales y posdoctorales en las siguientes instituciones: Universidad de Guadalajara (México), Departamento de Investigaciones Educativas (México), Universitat de Lleida (España), Universitat de Barcelona (España), Universidad Pompeu Fabra (España), Fondazione Gramsci (Roma). Autor de diversos artículos y capítulos de libro en torno a la sociología de la educación y la historia intelectual educativa. Director de tesis de maestría y doctorado en el área de la sociología política de la educación.

² En algunas ocasiones, estas conversaciones se efectuaron con colegas: Valeria Martínez del Sel, Hernán Amar y Victoria Orce. Nilda León no formó parte del Consejo de redacción, pero acompañó a la revista. Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, militante universitaria, esposa de Juan Carlos Tedesco y amiga de buena parte de quienes animaron la publicación, León revisó y corrigió artículos publicados por la RCE.

³ La revista de corte católica *Cátedra y vida*. En torno a los problemas de la enseñanza media dirigida, primero por Zanotti y luego por Van Gelderen se publicó entre 1956-1970. Por su parte, la tercera época de la Revista Archivos de Ciencias de la educación dependiente de la Universidad de La Plata será entre 1961 y 1967: Ricardo Nassif dirigirá los primeros cuatro números, mientras Lunazzi hará lo propio con el último número doble (Barletta, 2011). Recién en 1974, aparecerá la Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, dirigida por Zanotti, mientras que *Perspectiva Universitaria* comenzará a editarse en 1976.

⁴ De igual modo, y sintomático de la influencia del autor, tesis de Illich ya habían circulado por la RCE: en el n° 3 (octubre de 1971), Latapi (p. 11-20) reparó en el austríaco para caracterizar la crisis de los sistemas educativos latinoamericanos.

⁵ Como en otros números, también en el n° 9 se advierte el empleo de Illich. En el largo artículo de apertura del chileno Tomas Vasconi (pp. 3-22), “Contra la escuela”, se anudó una crítica al sistema educativo desde el marxismo estructuralista francés con la propuesta illichiana.

⁶ El n° 109 (diciembre de 1972) de la Revista *Cahiers Pédagogiques* de París compiló un debate sobre Illich (p. 3-18). Además de otros textos, allí se reprodujeron las principales intervenciones expuestas en el coloquio organizado por la propia revista en torno a la pregunta ¿Es posible una alternativa illichiana?

⁷ También desde el periódico del PCI, *L'Unità*, se alzaron voces críticas: el 2 de febrero de 1973 Fernando Rotondo cuestionó las tesis del pedagogo austríaco porque la supuesta “muerte de la escuela” terminaba por favorecer la privatización del sistema educativo y anulaba cualquier tentativa de reforma progresiva; el 14 de agosto del mismo año, Giorgio Bini impugnó las tesis illichianas apoyándose en los argumentos de Radice.

⁸ El 12 de marzo de 1973, es decir, pocas semanas después de su intervención en la revista,

L'Unità informó de un “positivo encuentro” entre el Partido y grupos católicos disidentes que decidieron sumarse a las filas comunistas. Entre otros, del encuentro participaron Lombardo Radice y Attilio Monasta.

⁹ Ese mismo año, la editorial tradujo el libro de Everett Reimer: *La scuola è morta*.

¹⁰ La revista Cuadernos de Educación nació en 1969. Respondía al Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), creado en Chile en 1964, en paralelo con el comienzo de la presidencia de Eduardo Frei por la Democracia Cristiana (1964-1970) que intentó una ambiciosa reforma educativa. La revista era un medio de sectores de la Iglesia Católica para intervenir en los debates educativos. Contó con tres series: profesores (1969-1970), enseñanza básica (1969-1973) y orientaciones (1971-1973). Vale recordar que exiliado en Chile hasta 1969, Freire se constituyó en un referente educativo para el primer gobierno de la DC en América Latina (Rodríguez, 2015).

¹¹ Para un pormenorizado e interesante análisis de la trayectoria de Cirigliano, ver el estudio introductorio a la reedición del libro *Educación y Futuro* (1967) a cargo de Amar (2022).

¹² Otros equipos técnicos fundados para la elaboración de políticas públicas fueron el Comando Tecnológico Peronista a cargo de Julián Licastro y el Consejo de Planificación del Movimiento Nacional Justicialista dirigido por Leopoldo Frenkel. Ya cerca de las elecciones de marzo de 1973, se conformarán además los Equipos político-técnicos de la Juventud Peronista.

Referencias

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). *Ensayos argentinos*. Bs. As.: Centro editor.
- Amar, H. (2016). *Bourdieu en el campo educativo argentino, 1971 - 1989*. Bs. As.: Biblos.
- Amar, H. (2021). Los usos intelectuales del pensamiento social francés en la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975). *Propuesta Educativa*, 55(1), 128-139.
- Amar, H. (2022). Gustavo Cirigliano. *Educción y proyecto de país*. En Cirigliano, G. *Educación y futuro*. Bs. As.: UNIPE.
- Badiou, A. (2011). *Pequeño panteón portátil*. Bs. As.: FCE.
- Barletta, A. M. (2011). La Revista Archivos de Ciencias de la Educación: Apuntes para una o varias historias institucionales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 17-36.
- Beigel, F. (2003). Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana. *Utopía y praxis latinoamericana*, (20), 105-116.
- Bini, G. (1973). Ancora su Illich. *L'Unità*, Roma, 14 de agosto, p. 3.
- Bourdieu, P. (1997). ¿Qué es hacer hablar a un autor?. En Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Burgos, R. (2004). *Los gramscianos argentinos*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Califa, J. y Millán, M. (2016). El movimiento estudiantil como objetivo de la represión. Un estudio del caso de la UBA entre 1966 y 1976, *PolHis*, 16, 10-38.
- Cayley, D. (2008 [1994]). *Conversazioni con Ivan Illich*. Roma: Elèuthera.
- Cirigliano, G. (1967). *Educación y futuro*. Bs. As.: Paidós.

- Cirigliano, G. (1969). *Educación y política*. Bs. As.: Librería del Colegio.
- Cirigliano, G. (1973). *Universidad y pueblo*. Bs. As.: Librería del Colegio.
- Cirigliano, G., Forcade, H. y Illich, I. (1973). *Juicio a la escuela*. Bs. As.: Humanitas.
- Cortés, M. (2015). *Un nuevo marxismo para América Latina*. Bs. As.: Siglo XXI / Centro Cultural de la Cooperación.
- Cosse, I. (2014). *Mafalda: historia social y política*. Bs. As.: FCE.
- Dip, N. (2017). *Libros y alpargatas*. Bs. As.: Protohistoria.
- Donoso, A. (2018). *La educación en las luchas revolucionarias*. Chile: Quimantú.
- Faierman, F. (2018). Ciencia y política en la universidad. Debates en la revista Ciencia Nueva (FCEN-UBA, 1970-1974). Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Friedemann, S. (2021). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires*. Bs. As.: Prometeo.
- Giachetti, D. (2006). *Italia más allá del 68. Antes, durante y después del 68*. Milan: Virus.
- Gómez, S. y Orce, V. (2021). *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil*. FFyL-UBA.
- Gómez, S., y Martínez del Sel, V. (2021). El itinerario de la Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): un análisis de su trama política, cultural y afectiva. *Historia de la educación-anuario*, 22(1), 31-40.
- Höbel, A. (2008). El PCI en el movimiento comunista. En Necioni, T. y Pala, G. (eds.), *El Inicio del fin del mito soviético: los comunistas occidentales ante la Primavera de Praga*. España: El Viejo Topo.
- Höbel, A. (2010). Pci, sinistra cattolica e politica estera (1972-1973). *Studi storici*, 51(2), 402-459.
- Illich, I. (1968). Metamorfosi del clero. *Testimonianze*, 101, 34-53.
- Illich, I. D. (1968). La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada. Cuernavaca: CIDOC
- Illich, I. (1970). Descolarizzazione della educazione y demistificazione della chiesa. *Testimonianze*, 122, 117-126.
- Illich, I. (1970). *Bolivia y la revolución cultural*. La Paz: Ministerio de Educación / Fundación Rosa Agramonte.
- Jannello, K. (2018). Sociología científica y Guerra Fría cultural. *Prismas-Revista de historia intelectual*, 22(2), 191-198.
- Jauss, Hans R. (1987). *Estética de la Recepción*. Barcelona: Arco/Libros.
- Lenzi, A. (2012). La resistibile ascesa verso l'unificazione. L'incontro tra il Pdup e «il manifesto». *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 9(1).
- Lenzi, A. (2016). Al servizio della rivoluzione. I nuovi linguaggi della politica degli anni'70 attraverso «Il Manifesto» e «Lotta continua». *EPEKEINA. International Journal of Ontology. History and Critics*, 7(1-2).
- Manzano, V. (2018). *La era de la juventud en Argentina*. Bs. As.: FCE.
- Monasta, A. (1973). La descolarizzazione a chi gioverebbe? Dibattito. *Rivista Riforma della scuola*, XIX(2), 27-30.

- Monasta, A. (1973). ¿A quién favorece la descolarización? *Revista de Ciencias de la Educación*, 3(10), 10-15.
- Pereyra, A. y Pulfer, D. (2021). Juan Carlos Tedesco: vida, pensamiento y contexto. En Gvirtz, S. y Steiman, J. (comp). *Democracias, justicias social y educación. El legado de Juan Carlos Tedesco*. Bs. As.: UNSAM.
- Petra, A. (2010). El momento peninsular. La cultura italiana de posguerra y los intelectuales comunistas argentinos. *Revista Izquierdas*, 8, p. 1–25.
- Petra, A. (2017). *Intelectuales y cultura comunista*. Bs. As.: FCE.
- Pineau, P. (2021). Educación y sociedad: una obra fundante. En Gvirtz, S. y Steiman, J. (comp). *Democracias, justicias social y educación. El legado de Juan Carlos Tedesco*. Bs. As.: UNSAM.
- Portelli, A. (2016). *Historias orales*. Rosario: Prohistoria.
- Radice, L. (1972). La descolarizzazione a chi gioverebbe? *Revista riforma della scuola*, XVIII(11), 19-23.
- Radice, L. (1973). Replica. *Rivista Riforma della scuola*, XIX(2), 31-32.
- Rodríguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 17(1), 155-184.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual*. Bs. As.: Colihue.
- Rosanna, R. (1972). Illich y Lombardo Radice: due reformisti. Il manifesto, 29 de diciembre, p. 3.
- Rosen Sumer, M (1978) Tomar a Illich en serio. En Illich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., y Fairfield, R. *Un mundo sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Rotondo, F. (1973). Chi ha paura della scuola. En L'Unità, 2 de febrero, p. 3.
- Santagata, A. (2013). Chiesa e cultura cattolica di Luciano Martini. *Annali di storia di Firinze*, VIII, 391-404.
- Santini, A. (1973). Gruppi catolici scelgono di aderire al Partito Comunista. L'Unità, 12 marzo de 1973, p. 2.
- Sicilia, J. (2006). Prefacio. En Illich, I. *Obras reunidas*. México: FCE.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955–1976)*. Bs. As.: FLACSO/Manantial.
- Tarcus, H. (2020). *Las revistas culturales latinoamericanas*. Cedinci.
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880–1900)*. Bs. As.: Pannedille.
- Tedesco, J. C. (1970). Cirigliano–Zabala Ameghino. El poder joven. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2, 56–57.
- Tedesco, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Bs. As: UNIPE Editorial Universitaria.
- Unzué, M. (2020). *Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*. Bs. As.: Instituto de Investigaciones Gino Germani / CLACSO.
- Vigna, D. (2015). De la tradición de revistas al mundo virtual. Aproximación a las publicaciones culturales digitales en el campo intelectual argentino de la última década, *Pilquén*. 18 (3), 21 -35

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones península.

La obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón: Un sistema concatenado de hechos y procesos

The Pedagogic Work of Norma Rosalía Cárdenas Morejón: A Linked System of Facts and Processes

Oriallis Cárdenas Freyre¹

Yuseli Pestana Llerena²

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de los esfuerzos por la obtención del grado científico de doctor en Ciencias de la Educación de la autora principal con el tema La contribución de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-2011) a la psicología educativa. En el mismo, se sostiene el criterio que la obra pedagógica como nueva relación teórica constituye un sistema concatenado de hechos y procesos de carácter educativo, pedagógico, con marcado contenido psicológico del cual se puede identificar un sentido y alcance. El trabajo tiene como objetivo fundamentar el proceso de origen, evolución, desarrollo y consolidación de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón como un sistema concatenado de hechos y procesos.

Palabras clave: Obra pedagógica; Norma Rosalía Cárdenas Morejón; Sistema concatenado de hechos y procesos

Abstract

The work that is presented is part of the efforts for the obtaining of doctor's scientific degree in Sciences of the principal author's Education with the topic The contribution of Norma Rosalía Cárdenas Morejón (1950-2011) pedagogic work to the educational

psychology. In the same one, it's sustained in the approach that the pedagogic work as new theoretical relationship constitutes a linked system of facts and processes of educational, pedagogic character, with marked psychological content of which you can identify a sense and reach. The work has as objective to base the origin process, evolution, development and consolidation of Norma Rosalía Cárdenas Morejón pedagogic work like a linked system of facts and processes.

Keywords: Pedagogic works; Norma Rosalía Cárdenas Morejón; Linked system of facts and processes

Fecha de recepción: 01/07/2022
Primera evaluación: 23/10/2022
Segunda evaluación: 11/11/2022
Fecha de aceptación: 20/11/2022

Introducción

De acuerdo con las concepciones sobre los estudios histórico-educativos contemporáneos y el trabajo con personalidades representativas producidos en el contexto de la tarea de investigación Estudios históricos acerca de la educación y el pensamiento educativo en Cuba y Matanzas, gestionado entre 2017 y 2021 en la Universidad de Matanzas (Pestana, 2022), así como las tendencia ya establecida en los últimos años en este contexto formativo, el estudio de una obra y/o pensamiento exige una lógica en el análisis que permita la integración de elementos factológicos desde la infancia de la personalidad hasta su desaparición física. Además del vínculo con los hechos y procesos significativos de la educación, la política, la economía y la cultura de su país.

Se trata de precisar algunos hitos (hechos y procesos pedagógicos) que pueden concatenarse para favorecer un acertamiento lo más integral posible a la obra pedagógica de la figura en estudio. Sin embargo, como parte del estado del arte, se pudo comprobar que son escasas las evidencias sobre acercamientos de diversa índole al tema que ocupa el trabajo. Por ello, de gran utilidad resultó la consulta de la ponencia El estudio de la personalidad en la obra de la Dra. Norma R. Cárdenas Morejón. Apuntes para su sistematización. (González-Coya, 2013)

En ella se realiza el primer homenaje desde la ciencia, hasta la fecha identificado, a la Doctora de Ciencias Psicológicas del otrora Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”. Este antecedente provoca la reflexión: “¿Existe algún hilo conductor en el contenido que abordó en sus trabajos? ¿Cuál es el carácter de los principales aportes de sus trabajos? ¿Son aportes teóricos o prácticos?”. (González-Coya, 2013, p.6) Con tal motivación, en el trabajo que se presenta se declara como objetivo: fundamentar el proceso de origen, evolución, desarrollo y consolidación de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón como un sistema concatenado de hechos y procesos.

Desarrollo

Las autoras del trabajo, asumen longitudinalmente el criterio de la autora de la ponencia y modelan un proceder metodológico para la concatenación de los hechos y procesos que signan la génesis, conformación, desarrollo y consolidación de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón en su carácter teórico-práctico. Acuden a las categorías asimilación y objetivación, con el fin de esclarecer el carácter integrador del estudio.

La asimilación y la objetivación son categorías internas de la socialización (enfoque sociológico de la educación). Permiten comprender la obra pedagógica. Mientras la socialización prepara al individuo para la inserción en un medio social

determinado y la individualización es el proceso y resultado del desarrollo personal durante la socialización, la asimilación y la objetivación son procesos necesarios para comprender cómo en la formación de la personalidad (desarrollo de la obra pedagógica), impactan las relaciones entre las condiciones materiales de existencia y las influencias educativas. (Blanco, 2003)

Durante la asimilación, la cual ocurre mediada por el proceso de educación de los contenidos socialmente válidos (práctica pedagógica), ya sea enfoques, corrientes, teorías, tendencias, etc., también tiene lugar la apropiación de normas y valores esenciales que luego serán objetivados en la medida en que ocurran los procesos de autoeducación y autorregulación de la personalidad. De modo que la objetivación es la respuesta a la realidad mediante acciones y actitudes concretas.

Esta lógica posibilitó arribar a la formulación sistema concatenado de hechos y procesos para el estudio de la obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón, resultado de los análisis y aprendizajes como parte de la formación doctoral de la autora principal del trabajo. La cual define como: la prolongación en el tiempo de una actividad teórico-práctica sostenida, que muestra saltos cualitativos en la formación profesional, para la educación del individuo en correspondencia con contenidos, actitudes y métodos necesarios asimilados desde el punto de vista teórico que se objetivan con efectividad, en acciones concretas del desempeño profesional pedagógico, dando lugar al desarrollo de nuevas cualidades profesionales en respuesta a problemas de la práctica social, profesional y personal.

Este razonamiento sustenta la presentación de cada subsistema concatenado de hechos y procesos en el cual se reconocen los hitos que marcan el desarrollo. Constituyen momentos significativos ocurridos en cada uno de los subsistemas que se proponen para el análisis. Estos integran el sistema antes definido y este a su vez actúa como un todo.

Subsistemas: 1ro. (1980-1999). Asimilación de los fundamentos sobre el desarrollo de la categoría personalidad; 2do. (2000-2005). Objetivación de la nueva cualidad: la formación de alumnos activos y reflexivos; 3ro. (2006-2011). Consolidación de los estudios sobre autorregulación del comportamiento y del aprendizaje en los alumnos de secundaria básica.

Se sigue una dialéctica de lo universal y lo singular, de lo objetivo con lo subjetivo, para revelar la profundidad con que penetró en el análisis de los problemas pedagógicos en el contexto histórico en que se desarrolló su actividad como docente e investigadora.

Primer subsistema concatenado de hechos y procesos: (1980-1999). Asimilación de los fundamentos sobre el desarrollo de la categoría personalidad. Se identifica el estudio de la personalidad como categoría psicológica y de la concepción del mundo en la Psicología Soviética, proceso que culmina con la defensa de la tesis

de doctorado en 1985 (Moscú) y la obtención del título académico de Doctora en Ciencias Psicológicas.

En el año 1986, un hecho trasciende el proceso de asimilación declarado y en una dialéctica de vínculo teoría-práctica, introduce la categoría personalidad al contexto (nivel) pedagógico. Precisa las interrelaciones de las investigaciones psicológicas y pedagógicas, específicamente en el análisis del problema de la formación y desarrollo de la personalidad en general y de la concepción del mundo en particular con el ánimo de establecer límites y aportes recíprocos. (Cárdenas, 1986a) (Cárdenas, 1986b) Entre los trabajos en que con mayor precisión se identifica el estudio de la personalidad están: La comprensión de la personalidad en la psicología histórico cultural (Cárdenas, 2003a) y el texto complementario de la asignatura Educación y desarrollo de la personalidad. (Cárdenas, 2002a).

En paralelo, tiene lugar un proceso significativo entre los años 1985 y 1990, en el panorama científico del Departamento de Psicología, del Instituto Superior Pedagógico de Matanzas: se desarrolla la investigación Perfeccionamiento de la asignatura Psicología General en la formación de la concepción científica de los estudiantes. Norma Cárdenas "...abre otra línea de investigación en el curso 1985-1986 sobre el Rol de la autoeducación en la formación de la concepción científica del mundo..." (González-Coya, 2013, p.8).

En el curso 89-90, "Inicia (...) la investigación: Rol de la autoeducación en la formación de puntos de vista éticos profesionales en los estudiantes del ISP" (González-Coya, 2013, p.8). Hecho revelador de una intensa actividad científica, a la vanguardia de los análisis sobre psicología educativa en el país, ya "...entre los años 1989-1994 forma parte del proyecto del MINED que trabaja el tema, la caracterización psicológica del escolar cubano a partir de una serie de estudios de sistematización de resultados". (González-Coya, 2013, p.9) Varios trabajos relacionados con esta temática fueron socializados como parte de un proceso de globalización de los resultados científicos e investigativos en los congresos Pedagogía (Cárdenas, 1990, 1993, 1997ab, 1999ab) e inicios de los 2000 (Cárdenas, 2001). Algunos de ellos formaron parte del libro Adolescente y desarrollo. (Cárdenas, 2002ab).

Al caracterizar el primer subsistema, prevalece el desarrollo de un enfoque interdisciplinario en el análisis de la personalidad y su estudio histórico como categoría en la psicología soviética; su introducción al contexto (nivel) pedagógico y la precisión de las interrelaciones de las investigaciones psicológicas y pedagógicas y de la concepción del mundo en particular; la defensa del carácter sociohistórico, activo transformador, la unidad de lo externo y de lo interno, la unidad de lo biológico y lo social, la importancia de la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad. Así como la individualidad, integridad, estabilidad, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y el reconocimiento de la función reguladora y

autorreguladora de la personalidad y el desarrollo de proyectos de investigación en los que profundiza en las categorías educación y desarrollo. Segundo subsistema concatenado de hechos y procesos: (2000-2005). Objetivación de la nueva cualidad: la formación de alumnos activos y reflexivos. En el año 1999, tuvo lugar un hecho que marcó el destino político, social y económico de la nación cubana: el inicio de la Batalla de Ideas. Todo ello impulsó un proceso sostenido de cambios sociales con impacto en la educación. Se iniciaba el fenómeno llamado Tercera Revolución Educacional con el objetivo de formar una cultura general integral en niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto, Norma Cárdenas objetivó como resultado de la asimilación de hechos y procesos concatenados anteriores, la formación de alumnos activos y reflexivos. Era la respuesta a la realidad educativa de la entrada del siglo XXI, mediante acciones y actitudes concretas.

Entre los años 2000-2005 dirigió el proyecto de investigación: La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cárdenas, 2000), asociado al Programa Ramal 1 del MINED Aprendizaje escolar. Proceso de alto impacto en la comunidad científica matancera, derivado de la actividad de ciencia y técnica en la formación profesional pedagógica, le valió el respeto de sus contemporáneos en Matanzas y en el resto del país.

El modelo elaborado como principal resultado científico, contextualizado a la secundaria básica y las estrategias enfocadas a la orientación a la familia, las relaciones entre coetáneos y profesores, fueron concebido para dar respuesta a dos problemas esenciales: cuáles son las particularidades que distinguen a un alumno activo y reflexivo y cómo formar un alumno activo y reflexivo en el PDE de la enseñanza secundaria básica cubana. Los resultados aparecen en el Informe Final de la investigación [Cárdenas, 2005b] y se socializaron en los CPG y ponencias presentados en los eventos Pedagogía 2003 y 2005. (González-Coya, 2013, p.13)

El impacto del proyecto de investigación no solo tuvo lugar en los adolescentes de la secundaria básica “Antonio Berdayes” de la capital provincial, sino en la formación académica de posgrado vinculada a la temática, siendo este un proceso cuya impronta se sostiene en el tiempo, en el desempeño y superación de los profesionales formados bajo su liderazgo. Las expresiones de la teoría y práctica desarrollada con la impronta de la obra pedagógica de Norma Cárdenas como líder científico se multiplicaron.

Los resultados de la práctica investigativa y de formación académica, dieron lugar a un proceso de socialización en cursos de posgrado en eventos internacionales como Pedagogía 2003 (Curso 8, Cárdenas, 2003b); Pedagogía 2005 (Curso 12, 2005c); Evento internacional COMAT (Borges, Cárdenas, Almeida, Almeida, 2003); Evento del Centro de Estudios sobre la juventud (Cárdenas, 2005a); publicaciones (Cárdenas, 2003cd); MATECOMPU (Cárdenas, Almeida, 2005), etc. Así como la entrega del informe final de la investigación: Estrategia metodológica para la formación de alumnos

activos y reflexivos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cárdenas, 2004), se considera el hecho que marca el cierre del segundo subsistema, considerado el de mayor impacto de su carrera profesional.

Al caracterizar el segundo subsistema, predomina la profundización en el liderazgo científico en los estudios sobre la personalidad, sobre el alumno activo y reflexivo; el desarrollo de una concepción sobre la formación integral de la personalidad que responde a problemáticas de la práctica pedagógica de la secundaria básica y el reconocimiento de la importancia del sistema de influencias que recibe el alumno en el desarrollo de niveles superiores de autorregulación. La formación académica de posgrado como expresión del desarrollo de una actividad científico-técnica de calidad le mereció el reconocimiento social.³

Tercer subsistema concatenado de hechos y procesos: (2006-2011). Consolidación de los estudios sobre autorregulación del comportamiento y del aprendizaje en los alumnos de secundaria básica. Para Norma Cárdenas, "...muy flexible y paciente, a la vez exigente y rigurosa..." (Mesa, 2021, p.3), la necesidad de retomar la investigación de la secundaria básica, la llevaron como proceso lógico, a profundizar en los resultados teóricos alcanzados, a la aplicación y socialización con un impacto cada vez más creciente.

Durante los años 2006-2008 inicia un nuevo ciclo en la gestión de proyectos de investigación. Ocurre un nuevo proceso de análisis: dirige el proyecto de investigación Condiciones pedagógicas y vías para la dirección del proceso de autorregulación de los alumnos de secundaria básica (Cárdenas, 2005), asociado al programa ramal del MINED, El cambio educativo en la Educación Básica: un reto de la revolución educacional. El curso de posgrado Alternativas para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, impartido en el Congreso Internacional Pedagogía 2007 (Cárdenas, Almeida, 2007) constituyó uno de los momentos de mayor impacto en la comunidad científica cubana e internacional en la consolidación de los estudios sobre la autorregulación en la secundaria básica matancera.

Al unísono, tuvo lugar un proceso con un doble carácter. Por un lado, la profundización teórica (Almeida y Cárdenas, 2007) (Cárdenas, 2008). Por otro, la constatación de las transformaciones en la formación de la personalidad de los adolescentes en la enseñanza de la Matemática. (Cárdenas y Almeida, 2006) (Cárdenas y Almeida, 2009) (Almeida y Cárdenas, 2010ab) (Almeida y Cárdenas, 2011) (Cárdenas y Almeida, 2011) (Almeida y Cárdenas, 2012)

El resultado científico del proyecto de investigación lo constituyó la monografía denominada: Caracterización de las particularidades y potencialidades del proceso de autorregulación en alumnos de secundaria básica (Cárdenas, 2008). Se cerraba parcialmente un ciclo de sostenida producción teórica independiente en un área del conocimiento ya reconocida. "A partir del 2009 la línea de investigación de N.

Cárdenas se integra a un proyecto más general dirigido por la Dra. Inés Salcedo, "La unidad de la enseñanza y la educación en las transformaciones de la secundaria básica". (González-Coya, 2013, p.17)

Un resultado del impacto del proyecto en la formación profesional lo constituyó la formación doctoral. Este proceso enriqueció las bases teórico-metodológicas de la autorregulación del aprendizaje y en la actividad de estudio de los adolescentes de la secundaria básica con la defensa de tres tesis de doctorado tutorados por N. Cárdenas y defendidas por profesores de la UCP en 2010-2011. Estas son: Luisa Suárez Montes de Oca. Estrategia educativa para (...) el logro de la autorregulación en el estudio (2010); Yunieski Álvarez. Estrategia didáctica (...) para contribuir a la autorregulación del aprendizaje en alumnos de 8vo grado (2011) e Ileana Aportela Valdés. La educación de la autorregulación de la personalidad (...) en el grupo escolar (2011). (González-Coya, 2013, p.17)

Norma Cárdenas, en los últimos años de su vida y su desempeño profesional, integró diferentes órganos académicos, contextos de debate científico, etc. Fue miembro del Consejo Científico Provincial; presidente de los tribunales para otorgamiento de categorías docentes principales; miembro de la Comisión de Grados Científicos; profesor principal de la maestría del IPLAC; miembro de la Comisión de estudios sociales del CITMA y presidenta de la Sociedad de Psicólogos de Cuba en la Provincia de Matanzas.

Al caracterizar el tercer subsistema, se evidencia una estrategia de cohesión investigativa dinámica y flexible como punto de partida para la profundización sobre las nuevas necesidades del escolar en relación con el estudio y su diseño desde el proyecto educativo escolar con la colaboración de los docentes, la familia, la comunidad y el propio alumno. Destacándose la producción científico-investigativa con impacto en la formación académica de posgrado de calidad, rigor científico, reconocimiento social, dentro y fuera del país.

En esencia, obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón se define como el resultado de hechos y procesos concatenados de carácter investigativo, de reflexión, producción científica y docente durante su vida profesional (1974-2011), integrados por un conjunto de prácticas, métodos y textos de carácter psicológico con comprobable impacto en la formación de la personalidad de adolescentes y jóvenes, dotado de una concepción científica del mundo con una influencia marcada de la psicología soviética.

Conclusiones

La obra pedagógica de Norma Rosalía Cárdenas Morejón representa un sistema de conocimientos, valores y actitudes de relevancia para la formación de profesionales de la educación en la provincia de Matanzas. Lo cual facilita la comprensión de

los procesos de origen, evolución, desarrollo y consolidación que la sustentan. Su teoría y práctica pedagógica estuvieron a la vanguardia de su tiempo por lo que se considera una profesional innovadora. Al crear espacios de crecimiento profesional y personal ofreció oportunidades para el desarrollo integral de la personalidad de los profesionales matanceros, cubanos y extranjeros como individuos en una sociedad de inicios del siglo XXI signada ya por la revolución tecnológica y la era de las comunicaciones.

Notas

¹ Máster en Ciencias de la Educación. Profesora de Historia de la Universidad de Matanzas.

² Doctora en Ciencias de la Educación (2007). Profesora Titular (2013). Profesora-investigadora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Matanzas (Cened), Cuba. Miembro del Consejo Científico de Ciencias Pedagógicas. Experto de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) para los procesos de evaluación externa en el territorio nacional y en el extranjero (2014). Nombrada PAR REDIPE en el año 2018.

³ Por su trayectoria ejemplar, contaba con varios reconocimientos a lo largo de su carrera. Entre ellos: Distinción y Sello Juan Marinello, 1986; Distinción por la Educación Cubana, 1990 y Medalla José Tey, 1995. (Cárdenas, s/f)

Referencias

Almeida, B.; Cárdenas, N. (2007). *Dirección del proceso de autorregulación de los alumnos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ponencia Congreso Internacional Pedagogía 2007, IPLAC. La Habana.

Almeida, B.; Cárdenas, N. (2010a). *Recursos pedagógicos para potenciar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje de la Matemática en los adolescentes de secundaria básica*. Curso evento MATECOMPU. Universidad de Ciencias Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba.

Almeida, B.; Cárdenas, N. (2010b). *Rol de la tarea docente en la motivación por la actividad de estudio, la autorreflexión y la metacognición en la asignatura Matemática en la Educación Secundaria Básica*. Ponencia evento MATECOMPU. Universidad de Ciencias Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba.

Almeida, B.; Cárdenas, N. (2011). *Vías para potenciar autorregulación del aprendizaje en los adolescentes en la enseñanza de la matemática en la secundaria básica*. Curso. II Taller la Matemática, la Informática y la Física en el siglo XXIFIMAT XXI, UCP "José de La Luz y Caballero", Holguín.

Blanco, A. (2003). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Borges, J. T.; Cárdenas, N.; Almeida, B.; Almeida, J. (2003). *Alternativas para estimular en la enseñanza de la Matemática el desarrollo de un adolescente activo y reflexivo...* Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba.

Cárdenas, N. R. (s/f). *Currículum vitae*.

Cárdenas, N. R. (2008). *Caracterización de las particularidades y potencialidades del proceso de autorregulación en alumnos de Secundaria Básica* (Monografía). Resultado de Proyecto de Investigación. ISP “Juan Marinello”. Matanzas. En formato digital.

Cárdenas, N. R. (1986a). *Interrelaciones de las investigaciones psicológicas y pedagógicas en el análisis del problema de la formación de la concepción científica del mundo*. En *Pedagogía '86*. La Habana 1986.

Cárdenas, N. R. (1986b). *El perfeccionamiento de la asignatura Psicología en la formación de la concepción científica del mundo*. En *Pedagogía '86*. La Habana 1986.

Cárdenas, N. R. (1990). *Fundamentos psicológicos de la autoeducación moral en la edad juvenil*. En *Pedagogía '90*. La Habana 1990.

Cárdenas, N. R. (1993). *El conocimiento de sí como fundamento psicológico de la autoeducación*. En *Pedagogía '93*. La Habana 1993.

Cárdenas, N. R. (1997a). *La autoeducación en el proceso docente educativo*. (CPG). En *Pedagogía '97*. La Habana 1997.

Cárdenas, N. R. (1997b). *La creación de espacios para el conocimiento de sí en la adolescencia*. En *Pedagogía '97*. La Habana 1997.

Cárdenas, N. R. (1999a). *Conocimiento de sí y autorregulación en la adolescencia*. En *Pedagogía '99*. La Habana 1999.

Cárdenas, N. R. (1999b). *Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad*. Curso 16. En *Pedagogía '99*. La Habana: IPLAC.

Cárdenas, N. R. (2000). *Perfil del proyecto de investigación: La formación de alumnos activos y reflexivos en el PEA (2000–2005)*. Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”.

Cárdenas, N. R. (2001). *La educación y el autodesarrollo de la personalidad*. En *Pedagogía 2001*. Curso de Postgrado Congreso. La Habana: IPLAC.

Cárdenas, N. R. (2002a). *Educación y desarrollo de la personalidad*. Material complementario. Diplomado Internacional. IPLAC. Editorial Magisterial, Perú 2002.

Cárdenas, N. R. (2002b). “Educación desarrolladora y autorregulación de la personalidad”. En *adolescencia y desarrollo/ Gilberto García Batista (Compilador)*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cárdenas, N. R. (2003a). “La comprensión de la personalidad en la psicología histórico – cultural”, pág. 38–48. En *Psicología de la Personalidad*. Selección de lecturas/ María Julia Moreno Castañeda. La Habana: Pueblo y Educación.

Cárdenas, N. R. (2003b). *La formación de alumnos activos y reflexivos en el proceso docente educativo*. En *Pedagogía 2003*. Curso 8. La Habana: IPLAC.

Cárdenas, N. R. (2003c). *Autorregulación de la personalidad en la adolescencia*. – En *Adolescencia y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cárdenas, N. R. (2003d). “El problema de la periodización del desarrollo en la Psicología y la labor educativa”. En *Selección de Lecturas de Psicología del Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cárdenas, N. R. (2004). “La formación de alumnos activos y reflexivos en el PDE”. En informe

final de investigación. ISP "Juan Marinello". Matanzas.

Cárdenas, N. R. (2005a). *El conocimiento de sí como fundamento para la autorregulación de la personalidad en adolescentes y jóvenes*. Ponencia presentada en eventos del Centro de Estudios sobre la juventud. La Habana.

Cárdenas, N. R. (2005b). *Vías para la formación de alumnos activos y reflexivos en el PDE/ Bernardino Almeida Carazo*. En Pedagogía 2005. Curso de postgrado Congreso. La Habana: IPLAC.

Cárdenas, N. R.; Almeida, B. (2005). *Alternativas para la formación de adolescentes activos y reflexivos en la enseñanza de la matemática*. Curso evento MATECOMPU. Universidad de Ciencias Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba.

Cárdenas, N. R.; Almeida, B. (2006). *Vías para propiciar la autorregulación del aprendizaje en la asignatura matemática*. Curso evento MATECOMPU. Universidad de Ciencias Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba.

Cárdenas, N. R.; Almeida, B. (2007). *Alternativas para propiciar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos*. Curso de Postgrado Congreso Internacional Pedagogía 2007, IPLAC. La Habana.

Cárdenas, N. R.; Almeida, B. (2009). *Potencialidades educativas de la asignatura Matemática: La conducción del autoconocimiento de los alumnos como fundamento para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en la escuela básica*. Curso evento MATECOMPU. Universidad de Ciencias Pedagógica Juan Marinello. Matanzas. Cuba.

Cárdenas, N. R.; Almeida, B. (2011). *Potencialidades educativas de la asignatura Matemática: La conducción del autoconocimiento de los alumnos como fundamento para el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en la escuela básica*. Curso. XIII Evento MATECOMPU. UCP "Juan Marinello" Matanzas.

González-Coya, C. (2013). *El estudio de la personalidad en la obra de la Dra. Norma R. Cárdenas Morejón. Apuntes para su sistematización*. Ponencia presentada en Evento Base Pedagogía 2013 y Evento Provincial Hóminis 2013.

Mesa, W. R. (Entrevistado) (2021). *Entrevista realizada a compañeros de trabajo de Norma Rosalía Cárdenas Morejón*. Matanzas.

Pestana, Y. (2022). *Informe de investigación (Anexo 22). Tarea: Estudios históricos acerca de la educación y el pensamiento educativo en Cuba y Matanzas*, CENED. Universidad de Matanzas.

Uso de la realidad aumentada para el desarrollo de habilidades matemáticas tempranas

Augmented Reality Use for Development Early Mathematical Skills

Yury Milena Forero Laverde¹

Erika Teresa Duque Bedoya²

Sara García Sanz³

Resumen

El perfeccionamiento del sentido numérico durante la primera infancia es la base sobre la que se asienta el desarrollo posterior de la cognición numérica y de las habilidades matemáticas. Esta investigación evaluó los aportes de la realidad aumentada como apoyo a la enseñanza de los conceptos matemáticos en la educación preescolar, empleando un enfoque de tipo mixto con un diseño cuasiexperimental para comprobar el desarrollo de la competencia numérica temprana en estudiantes entre 5 y 6 años en el contexto de la pandemia. La medición del rendimiento se hizo mediante la aplicación de la prueba de Evaluación de Matemática Temprana TEMA-3. Como principal resultado, se evidencia que un ambiente de aprendizaje mediado por realidad aumentada favorece el aprendizaje del concepto de número en la educación preescolar. Los resultados de las pruebas inicial y final determinan los avances en el aprendizaje del grupo en el aprendizaje de pensamiento matemático formal.

Palabras clave: Enseñanza de las Matemáticas; Educación de la primera infancia; Realidad Aumentada; Competencia matemática; Sentido numérico

Abstract

The improvement of number sense during early childhood is the basis on which supports the further development of numerical cognition and mathematical skills. Our objective was evaluating the contributions of augmented reality as a support for the teaching of mathematical concepts in preschool education. In our research, a mixed-type approach with a quasi-experimental design was used to verify the development of early numerical cognition in students between 5 and 6 years, in the pandemic context. Performance was measured by applying the Early Mathematics Assessment Test TEMA-3. As a main result, it is evident that a learning environment mediated by augmented reality favors the learning of the concept of number in preschool education. The initial and final test outputs determine the advances in the learning of formal mathematical thinking.

Keywords: Mathematics Teaching; Early Childhood Education; Augmented Reality; Mathematical competence; Number sense

Fecha de recepción: 19/09/2022 Primera evaluación: 20/10/2022 Segunda evaluación: 10/11/2022 Fecha de aceptación: 22/11/2022

Introducción⁴

El desarrollo de la competencia matemática, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2016) consiste en la disposición positiva para usar las matemáticas en una variedad de situaciones y contextos: ser matemáticamente competente se relaciona con la capacidad de reconocer conceptos, relacionarlos, organizarlos y utilizarlos, de forma eficiente y eficaz en la resolución de problemas que requieran el tratamiento de la cantidad, de la forma, de la variación y de la información. Es por ello importante desarrollarla desde los primeros años de vida, pues “apropiar el concepto de número o la competencia matemática temprana en la primera infancia favorece el desarrollo del pensamiento matemático del niño durante toda su vida académica” (Velázquez y Ruíz, 2013, p. 3).

El concepto de número o sentido numérico básico es una habilidad innata en el ser humano que le permite discriminar cantidades. Esta habilidad está presente en bebés y también en primates (Nieder, 2018). Por ejemplo, los niños recién nacidos, ya son capaces de discriminar a nivel perceptual si un número de objetos en la escena visual coincide con un número de sonidos (Izard, Sann, Spelke y Streri, 2009). Bebés de meses que han sido habituados a un número de objetos (por ejemplo 32 ítems) son capaces de distinguir y reaccionar cuando la cantidad de objetos disminuye drásticamente, por ejemplo, hasta 16 elementos (Kersey y Cantlon, 2017; Ranzini, Dehaene, Piazza y Hubbard, 2009).

El desarrollo de esta habilidad desde los primeros años y durante el preescolar es la base sobre la que se asienta la futura competencia matemática. Las evidencias convergentes de las ciencias conductuales y neurobiológicas corroboran que el desarrollo del sentido numérico durante los primeros años es la base para el fortalecimiento de las habilidades matemáticas a lo largo de la vida. Así varios autores (Schneider et al., 2017; Xenidou-Dervou, Molenaar, Ansari, Van der Schoot y van Lieshout, 2017; Vanbinst y De Smedt, 2016; Lefevre et al., 2010; De Smedt et al., 2009; Mundy y Gilmore, 2009; Halberda et al., 2008; Butterworth, 2005) muestran que el sentido numérico en edades tempranas es el principal predictor de la competencia matemática escolar. Mientras que otros estudios lo sustentan desde una perspectiva neurobiológica (Price y Wilkey, 2017; Geary y Moore, 2016; Lyons y Ansari, 2015; Kaufmann, Kucian y von Aster, 2015; De Smedt, Noël, Gilmore y Ansari, 2013).

De acuerdo con lo anterior, es posible establecer una relación entre el desarrollo del niño y su evolución en la competencia matemática, y se resalta la importancia de desarrollar el sentido numérico durante el preescolar y fortalecer la competencia matemática temprana, como un andamiaje sólido sobre el que se sustenta el desarrollo de las habilidades matemáticas futuras. La formación en los grados de preescolar debe preocuparse por “desarrollar experiencias con números para que se logre construir significativamente el concepto de número natural” (Kamii, 1985, p.15). Habilidades

como identificar las magnitudes de los números arábigos, la comprensión para resolver problemas aritméticos y la ubicación en la recta numérica dependen de la solidez con que el concepto de número se haya asimilado (Budgen y Ansari, 2011). Es relevante, por tanto, que el concepto de número se desarrolle en concordancia con los avances de la competencia matemática de los niños. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 2006) los niños en edad preescolar deben “reconocer significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización entre otros)” (pág. 80).

Existen dos enfoques de aprendizaje que describen el proceso de formación de la competencia matemática temprana. El primero corresponde al enfoque piagetiano y el segundo, a la teoría interaccionista. El enfoque piagetiano se basa en el desarrollo espontáneo de la lógica matemática indispensable para la adquisición y comprensión del concepto de número, en la medida que aspectos lógicos como la clasificación, la seriación, la correspondencia y la comparación, permiten desarrollar el estadio operacional de la matemática formal (Piaget, citado en Baroody, 2000). Por su parte, la teoría interaccionista que propone Van de Rijt y Van Luit (1998), se sustenta en el entrenamiento práctico, el cual postula que tanto las operaciones lógicas como el conteo, contribuyen al desarrollo del sentido de número o Competencia Matemática Temprana. Esta teoría propone ocho componentes básicos, los cuales establecen la base de las Matemáticas Tempranas, que a su vez se homologan a la estructura de la Escala de Evaluación Matemática Temprana del TEMA-3.

Teniendo en cuenta la teoría interaccionista que caracteriza la competencia matemática temprana de tal forma que el niño “realice manipulación de los objetos matemáticos, desarrolle su creatividad, reflexione sobre su propio proceso de pensamiento (...) se divierta con su propia actividad mental, haga transferencia a otros problemas de la ciencia y de su vida cotidiana” (Cardoso y Cereceda, 2008, p. 2), se propuso realizar esta investigación sobre el desarrollo de la competencia matemática en niños de preescolar utilizando la tecnología de la realidad aumentada (RA), ya que permite la interacción de objetos 3D a través de los teléfonos celulares y tabletas, puesto que “los entornos que utilizan una imagen de profundidad proporcionan resultados de simulación más realistas, y pueden ser más efectivos en la enseñanza de conceptos más abstractos” (Sung et al., 2019, p. 9) y la interacción con los objetos virtuales se puede efectuar de manera “natural e intuitiva, sin ningún tipo de hardware adicional que medie en la relación alumno-computadora” (Fracchia, Alonso y Martins, 2015, p. 8). El uso de esta tecnología en este estudio fue propiciado a raíz de la coyuntura del COVID-19, puesto que las condiciones de virtualidad como son el acceso a Internet y el uso de las tabletas y celulares fueron favorables y así mismo, se contó con la presencia de los padres de familia de los niños que tuvieran una alfabetización tecnológica en aplicaciones móviles y lectura de códigos QR.

El uso de la RA como desarrollo tecnológico para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes está siendo estudiado para secundaria (Martínez, Mejía, Ramírez y Rodríguez, 2021; López, Fruchs y Briones, 2019) pero en la educación preescolar, en concreto para la competencia matemática, tiene un uso incipiente. Las razones quizás se deban en gran parte a que los maestros no manejan la tecnología (Morejón, 2018), lo cual hace necesario fomentar planes de formación docentes en este tipo de tecnologías para su implementación en aulas de clase (Lin, Su, Wang y Tsai, 2015). Sin embargo, algunos autores como Awang et al. (2017), quienes usaron esta tecnología en la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje en niños de edad preescolar con dificultades de aprendizaje, afirman que puede ser utilizada como “material didáctico atractivo para los estudiantes en el aprendizaje de los números básicos, empleando el enfoque de motivación intrínseca, el enfoque compensatorio y elementos multimedia como métodos de aprendizaje interactivo” (p. 1) y concluyeron que “las aplicaciones móviles de realidad aumentada tienen un gran potencial para ser utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 59). Otros autores como Buitrago-Pulido (2015) concluyen que el uso de la realidad aumentada en la enseñanza mejora la comprensión de conceptos matemáticos, debido a la interacción natural de los objetos en 3D, proporcionando resultados de forma efectiva y significativa. En este estudio, la aplicación de RA utilizada fue QUIVER (QuiverVision) ya que propicia el uso de láminas coloreables con alta interactividad, que facilitaron el diseño de actividades que propician el sentido numérico en la edad preescolar y que ayudan al desarrollo de la competencia matemática temprana.

Metodología

Se empleó un enfoque investigativo mixto con un diseño cuasiexperimental, teniendo en cuenta el reto investigativo por comprobar el desarrollo de la competencia matemática temprana en estudiantes entre 5 y 6 años. Para tal fin se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la competencia matemática temprana de estudiantes de preescolar, previa y posterior a la implementación de un recurso de RA.
- Implementar actividades que contribuyan al desarrollo del sentido numérico de los estudiantes de preescolar utilizando RA.
- Determinar los efectos de la implementación de la estrategia basada en RA, en el fortalecimiento de la competencia matemática.

Participantes

Los participantes fueron siete estudiantes de preescolar con edades entre los cinco y seis años (edad promedio: 5,71 años). Puesto que se trata de menores de edad,

se tramitaron los respectivos consentimientos informados ante sus padres. Debido a la emergencia sanitaria del COVID-19, los procesos educativos se limitaron a la virtualidad y únicamente participaron estudiantes a los que la institución educativa les facilitó equipamiento tecnológico y conectividad, además de que sus acudientes tuvieran una alfabetización tecnológica apropiada. Por esa razón, el grupo poblacional se seleccionó por conveniencia.

Se plantearon tres fases para la investigación:

- Fase 1: se aplicó una prueba diagnóstica de competencia matemática para determinar los niveles iniciales de desarrollo matemático formal e informal.

- Fase 2: se diseñaron e implementaron cuatro unidades didácticas utilizando RA: dos unidades enfocadas en el desarrollo de conocimiento matemático informal (noción de igualdad) y otras dos unidades enfocadas en el desarrollo del conocimiento matemático formal (conceptos de unidad y número).

- Fase 3: se aplicó nuevamente la prueba para determinar la contribución al fortalecimiento de la competencia matemática temprana.

Instrumentos

Para el desarrollo del estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

a. Diario de campo: se registraron las interpretaciones y vivencias de las interacciones de los siete estudiantes.

b. Test TEMA-3: es una prueba estandarizada utilizada en el diagnóstico de entrada y en la prueba de salida, utilizada para determinar la competencia matemática temprana (Ginsburg y Baroody, 2003). La prueba tiene una fiabilidad y validez establecida por el Consejo General de la Psicología de España y adaptado al español por Núñez del Río et al., (2010), para medir las habilidades matemáticas de niños con edades comprendidas entre los 3a:0m y 8a:11m. Se compone de 72 ítems que valoran diferentes aspectos de la competencia matemática en sus aspectos informales y formales:

La matemática informal se refiere al conjunto de habilidades matemáticas desarrolladas antes de entrar al colegio. Se apoya en el sentido numérico innato y se desarrolla gracias a la interacción con el medio físico y social, a partir de las necesidades prácticas y experiencias concretas (Ginsburg y Baroody, 2003). Los aspectos informales (actividades que no precisan el uso de símbolos escritos) tienen 41 ítems distribuidos en 4 categorías:

- Numeración: corresponde a la competencia básica que supone “el dominio de la secuencia numérica, con tareas que implican habilidades de conteo y enumeración” (Núñez del Río et al., 2010, p. 466). Se entiende que los niños pueden aprender,

sin grandes dificultades, la secuencia de los numerales; se ponen de manifiesto dificultades para comunicar pequeñas cantidades por medio del uso del patrón digital, habilidad básica para poder representar (interiorizar) la cantidad, al tiempo que facilita el acceso al cálculo mental.

- Comparación de cantidades: supone la habilidad de establecer distancias relativas entre números. Implica cierto sentido numérico. El conocimiento del “orden” de los números va ligado al reconocimiento de hacia donde los números crecen o se hacen menores. Junto a esa comprensión intuitiva, el niño va desarrollando su capacidad para establecer distancias relativas entre cantidades. Esta habilidad ha manifestado “ser tardía en el desarrollo de los alumnos con discapacidad intelectual” (Núñez del Río et al., 2010, p. 472).

- Habilidades de cálculo informal: se refiere a “aprendizajes que no se han realizado en el contexto formal de la escuela, en su lugar se adquieren a través de métodos informales, entre ellos la autoiniciación o interacción espontánea con su ambiente” (Núñez del Río et al., 2010, p. 467). En concreto, se refiere al manejo de los números en la resolución de situaciones sencillas que implican las operaciones de sumar y restar. Parte del uso de estrategias de conteo básicas para afrontar la resolución de los cálculos de forma mental (sin el uso de algoritmos de cálculo convencionales ni lápiz y papel).

- Conceptos: fases de preconteo. Inicialmente, cuando “los niños piensan en colecciones de objetos y en cómo éstas cambian, antes de que cuenten con exactitud una colección de objetos ya son capaces de elaborar nociones básicas sobre el número y las operaciones de suma y resta” (Núñez del Río et al., 2010, p. 472).

La matemática formal se refiere a las matemáticas aprendidas en el contexto escolar, donde se le enseña una variedad de habilidades numéricas y aritméticas que incluyen los símbolos escritos y las convenciones. El estudiante debe ser capaz de explicar y justificar los procedimientos que usa y aplica de forma explícita (Ginsburg y Baroody, 2003). Los aspectos formales (actividades que implican el uso de símbolos matemáticos) están compuestos por 31 ítems, divididos en cuatro categorías (Ginsburg y Baroody, 2003):

- Conocimiento de convencionalismos, escritura y lectura de números: incluye la habilidad de leer, escribir y entender numerales. El niño debe aprender que el número “2” se lee en voz alta como “dos” e inversamente que la palabra “dos” se escribe como “2”

- Hechos numéricos. Tablas de suma y resta: analiza si los niños dominan las combinaciones básicas de los números y pueden de manera rápida generar la respuesta a ejercicios de sumas, restas y multiplicación de un solo dígito.

- Habilidades de cálculo formal: mide si el niño puede justificar un procedimiento

cuando resuelve un problema. Se puede indagar por la profundidad de la comprensión conceptual del niño, cómo aplica o usa las conceptualizaciones de base-10 y de valor posicional en un cálculo con dígitos múltiples, saber lo que soporta lógica y conceptualmente el llevar y prestar.

- Conceptos de base 10: mide si el niño puede justificar por qué se da una determinada respuesta en un procedimiento y también cuando es capaz de saber cómo funcionan los algoritmos para producir una determinada respuesta.

Los resultados de la prueba están en función de las 72 respuestas correctas e incorrectas y se expresan en diferentes tipos de puntuaciones: índice de competencia matemática y percentil (puntuación estandarizada), confiabilidad y validez de la prueba TEMA-3.

- El índice de dificultad se obtiene calculando la proporción de sujetos que supera un ítem concreto en cada una de las edades. La discriminación de un ítem hace referencia al grado en que cada ítem diferencia correctamente entre los sujetos evaluados la conducta que se pretende medir y para la cual ha sido diseñada.

- El percentil se refiere particularmente a la dificultad y al poder discriminativo de cada uno de los ítems antes mencionados con relación a la edad. Los coeficientes muestran la relación de los puntajes de las habilidades matemáticas del TEMA-3 con las edades. Los índices van desde moderado (5) hasta muy alto (10); el índice de error con relación a las edades es de 0.91.

Diseño de las actividades

La aplicación de RA utilizada fue QUIVER, la cual se basa en el desarrollo de láminas coloreables prediseñadas que proyectan una imagen 3D inmersiva a través del celular, mostrando los colores que el usuario empleó en el dibujo. Se deben imprimir las láminas que se encuentran disponibles en el sitio web de QUIVER e instalar la aplicación en un dispositivo móvil que cuente con cámara y con un espacio en la memoria de 80MB. El uso educativo de las imágenes dependerá de la habilidad del mediador para integrarlas a una experiencia pedagógica. Las imágenes pueden ser integradas a contenidos curriculares y a estrategias pedagógicas diversas, en cualquier grado de la educación y en cualquier momento de la secuencia didáctica, y para ello es preciso diseñar estrategias pedagógicas que privilegien la creatividad y el aprendizaje, pero también que logren los objetivos propuestos (León, Duque y Escobar, 2018). La actividad de coloreado permite de forma directa, el fortalecimiento de la motricidad fina (Cabrera Valdés y Dupeyrón García, 2019). En este caso, la adaptación pedagógica de las imágenes permitió plantear la propuesta del desarrollo de habilidades matemáticas como conteo, secuencia, clasificación y correspondencia, necesarias para la comprensión del concepto de número y el desarrollo del sentido

numérico. A continuación, se describirán las sesiones y las actividades implementadas.

Sesión 1: CONTEO. Estas actividades desarrollan la competencia matemática informal del niño en la medida que “reconoce un objeto de una colección de forma intuitiva, desarrollando la comprensión de la relación igual y/o distinta. En cuanto a la competencia matemática formal, hace una relación simbólica referente al conteo, propio del pensamiento concreto” (Núñez del Río, 2003, p. 547). Esta sesión tiene dos momentos:

- Reconocimiento de un objeto de la colección: se utiliza una lámina que tiene una imagen con varios objetos que se van enumerando durante la labor de coloreado: dos montañas, dos grupos de nubes, tres patos, tres flores, cuatro globos, seis árboles, ocho aves volando. Una vez coloreada la lámina se proyecta en 3D y se identifican las figuras en la proyección.

- Relación simbólica frente al conteo: se utiliza otra lámina que refuerza el conteo durante el coloreado. Se le pide al estudiante que identifique y haga su propio conteo: una pelota, dos flores blancas, dos flores negras, dos grupos de nubes, tres perros, tres arboles blancos, cinco aves volando, ocho árboles negros. Al final, se utiliza la aplicación de realidad aumentada y se repite la acción de conteo en la proyección 3D.

Sesión 2: SERIACIÓN: facilita a los estudiantes el uso de procedimientos informales de seriación y para la matemática formal, ofrece un modo de anotar un procedimiento simbólico. Esta sesión tiene dos momentos:

- Diseño de seriación de colores: se utiliza una lámina que tiene un globo de aire caliente con ocho secciones verticales. En esta sesión, se proyecta la lámina antes del coloreado y se propone a los estudiantes que hagan una secuencia de dos, de tres o de cuatro colores y luego se activa en 3D en la aplicación y anima a los estudiantes a comprobar si la secuencia corresponde su plan inicial.

- Descripción de una secuencia de colores: se utiliza la otra lámina, donde se refuerza el concepto de secuencia durante el coloreado; igualmente se proyecta la imagen en blanco y se le propone al estudiante hacer secuencias de colores. Al final se proyecta en realidad aumentada el resultado de la acción y se le pide al estudiante que describa la secuencia realizada.

Este ejercicio facilita a los estudiantes el uso de procedimientos informales de seriación y para la matemática formal ofrece un modo de anotar un procedimiento simbólico, dado que permite crear un orden en el cual subyace el concepto escribir números de varias cifras (Núñez del Río, 2003).

Sesión 3: CLASIFICACIÓN: se aplica la definición de conjunto de Gelman, Meck y Merkin (1986), la cual es una ejecución de procedimientos para agrupar objetos con características semejantes, en acciones tales como reconocer los errores cuando se clasifica mal, controlar su propia ejecución en una tarea del mismo tipo y el grado

de dificultad que depende de los conjuntos que se están clasificando. Esta sesión tiene dos momentos.

- Identificación de características comunes: se utiliza una lámina ubicada en una habitación con varios objetos. Se identifican los objetos y se hace una lista de lo observado. Se proponen múltiples formas de clasificarlos: los que están dentro del mueble, los que están encima de muebles y los que están en el piso, seres vivos y seres inertes. Luego se colorean y se proyectan en realidad aumentada.

- Refuerzo de clasificación: usando otra lámina, se pide al estudiante que haga sus propias propuestas de clasificación como: los objetos que están en la isla o los que están en el mar, los que están lejos y cerca, etc. Al final de esta sesión se proyecta la imagen en 3D y se les pide a los estudiantes que describan una de las clasificaciones que hicieron.

En este ejercicio se aplica la definición de conjunto para agrupar objetos con características semejantes. Por ejemplo, en la primera lámina se identifican los objetos que están en el piso los cuales forman un conjunto; en segunda lámina se espera que el estudiante por sí mismo relacione características semejantes y clasifique conjuntos.

Sesión 4: CORRESPONDENCIA: se señala la importancia del uso de las reglas, equivalencias y uso de materiales reales para intentar que alumno pase a código escrito. Se propone modelos de correspondencia para facilitar el paso de la abstracción a la representación. Se utiliza una lámina que tiene como escenario el fondo del mar. Se identifican los elementos y se proponen correspondencias entre ellos. Luego se enseña la opción de RA de fijar la imagen en la pantalla con la cual se puede hacer un recorrido por el espacio.

Resultados

Para el análisis de resultados se han tomado los datos de la muestra normativa de baremación, correspondiente a la edad 5-6 años (N= 41); así mismo, para el análisis se tuvo en cuenta la información condensada en los diarios de campo de las cuatro sesiones. Los resultados de la prueba inicial y final se muestran a continuación.

Tabla 1. Registros de prueba inicial y final TEMA-3

		estu- dian- te 1		estu- dian- te 2		estu- dian- te 3		estu- dian- te 4		estu- dian- te 5		estu- dian- te 6		estu- dian- te 7	
Edad		6 años		5 años		6 años		6 años		5 años		6 años		6 años	
Registro de puntu- aciones	Pun- tos máx	T e s t I n	T e s t O u t												
Puntuación directa	41	40	41	39	39	39	40	40	41	38	38	41	41	40	41
Edad Equivalente	6	5	6	5	5	5	5	5	6	5	5	6	6	5	6
Perce- ntil	10	10	10	5	5	10	10	10	10	5	5	10	10	10	10
Índice de compe- tencia mate- mática (KM)	86	85	86	84	84	84	85	85	86	83	83	86	86	85	86
Nivel de signifi- cación	100%	95%	96%	94%	94%	94%	95%	95%	96%	93%	93%	96%	96%	95%	96%
Inter- valo de con- fianza (86)	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+

Fuente: elaboración propia

Luego de implementar la aplicación QUIVER se evidenció que cuatro estudiantes que equivalen a 57% de la población intervenida aumentaron la puntuación directa del TEMA-3. Se observó que al menos tres estudiantes alcanzaron la edad matemática

correspondiente a su edad cronológica. En cuanto al percentil, que corresponde al grado de dificultad de las respuestas, se observa que dos estudiantes están en el percentil moderado, lo que quiere decir que los estudiantes realizan conteos básicos y tareas de numeración de conjuntos pequeños, mientras que los cinco restantes manifiestan habilidades para dominar, incluso mecánicamente, las técnicas avanzadas de conteo.

En cuanto al índice de competencia matemática (KM), seis estudiantes tuvieron deficiencia en su competencia matemática, y luego de la implementación, tres de esos seis estudiantes obtuvieron el nivel KM propio de su edad. Frente al nivel de significación, todos los estudiantes tienen habilidades de conteo: secuencia básica, pueden aprender sin problemas especiales la secuencia rutinaria de los números. Sin embargo, tres de estos estudiantes manifiestan grandes dificultades para comunicar cantidades pequeñas representándolas con los dedos.

En la Tabla 2 se muestran los resultados de la prueba inicial y final. Se parte de la premisa de que, al inicio de las secciones, algunos niños, con sus familias jugaban con la aplicación sin intentar asociar la RA al desarrollo de las competencias matemáticas. Dos estudiantes y sus familias no pudieron desarrollar la sesión uno y sólo se les recordó que no habían podido cumplir con todas las indicaciones dadas, sin presionarlos.

Tabla 2. Registro de prueba inicial y final TEMA-3 - Análisis estadístico.

Registro de puntuaciones	Valores máximos	Prom. Prueba Inicial	Desv Prom. Inicial	Prom. Prueba Final	Desv Prom. Final
Puntuación Directa	41	39,6	0,78	40,1	0,98
Edad Equivalente	6	5,1	0,2	5,6	0,49
Percentil	10	8,6	2,0	8,6	2,04
Índice de competencia matemática (KM)	86	84,6	0,8	85,1	0,98

Fuente: elaboración propia.

A partir de la tercera sesión, todos los niños y sus familias intentaron resolver las situaciones problema. Dar una respuesta correcta no implicó haber hecho bien el problema. A los niños y sus familias se les permite observar el trabajo de los demás. La técnica de enseñanza que se empleó fue el aprendizaje por imitación, que es la adquisición de nuevas conductas por medio de la observación y que fortalece la capacidad de identificar roles, por tanto, dentro de la educación, dicho aprendizaje se constituye como un proceso eficaz (Zurita, 2018). En la Tabla 2, el puntaje de aciertos entre la prueba inicial y final aumentó 0,5; la desviación estándar aumentó

en 0,20. Esto se debe a que tres niños en la prueba final no consiguieron realizar algunas acciones de conteo, porque no contaban la cantidad de objetos resultante de las acciones (de añadir, juntar o quitar) descritas en el TEMA-3.

En la Tabla 3 se muestran los estadísticos del pensamiento formal. El rendimiento asociado al conteo, secuencia, clasificación y correspondencia se mejora en los estudiantes a través del uso pedagógico de QUIVER, en la medida que esta aplicación usada como mediador pedagógico, permite adelantar el desarrollo de las habilidades matemáticas informales. Sin embargo, al no realizar ejercicios con QUIVER frente a los hechos numéricos y cálculos sencillos no se pudieron obtener mejorías en la prueba final. Ahora se entrará en detalle a analizar las características del pensamiento formal desarrollado, previo y posterior a la implementación de QUIVER.

Tabla 3. Perfil de pensamiento formal promedios - Análisis estadístico

Registro de puntuaciones	Puntos Máximo	Prom. Prueba Inicial	Desv. Prom. Inicial	Prom. Prueba Final	Desv. Prom. Final
Convenciones	5	4,9	0,2	4,9	0,2
Hechos numéricos	5	5,0	0,0	5,0	0,0
Cálculo	5	4,7	0,5	4,7	0,5
Conceptos	6	5,1	0,5	5,7	0,5
Máximo Total	21				

Fuente: elaboración propia.

Frente a los convencionalismos, como la lectura de signos; a los hechos numéricos, como la habilidad para realizar combinaciones; al cálculo, como la escritura de sumas sencillas, los estudiantes no mejoraron sus resultados puesto que alcanzaron el punto máximo en cada uno de estos registros en la prueba inicial. Sin embargo, el mejoramiento se evidencia en la construcción de conceptos matemáticos. De los siete estudiantes, cuatro mejoraron en la conceptualización numérica de acuerdo con su edad matemática. Lancioni et al., (1986), sugieren que esto se debe al aprestamiento de reglas espaciales u ordinales en correspondencia con la secuencia numérica (patrones). El análisis comparativo entre la prueba inicial y la final del análisis formal comprueba una mejoría en el índice de conceptos matemáticos de 0.6. Se relaciona, en gran medida, a que las cuatro sesiones facilitaron la representación de los conceptos matemáticos: conteo, seriación, clasificación y correspondencia, en forma de representación de RA. Las habilidades matemáticas relacionadas con las convenciones, los hechos numéricos y el cálculo fueron mejoradas por parte de

los estudiantes participantes. Se infiere que a través de la RA se pudo mejorar la construcción de dichos conceptos de forma efectiva y significativa (Buitrago-Pulido, 2015). En relación con la aplicación QUIVER, es necesario recordar que no tiene un objetivo pedagógico matemático formal y por tanto no incluye signos, operaciones, ni cálculos en las láminas de tal forma que pudieran ser utilizadas en el mejoramiento del pensamiento formal. Aun así, las imágenes pueden usarse para el desarrollo de la conceptualización de referentes significativos como cantidad y número.

En cuanto al pensamiento informal cuyos resultados se observan en la Tabla 4, los datos ponen de manifiesto que las habilidades informales como la numeración, la comparación, el cálculo y los conceptos van al unísono con las habilidades formales, por tanto, el rendimiento de los niños es normal a su edad matemática. Esto se debe a que los estudiantes previamente ya manejaban mentalmente las nociones de cantidad, representaciones de conjunto y algunas técnicas de conteo. En este caso QUIVER permite reforzar acciones como la secuencia rutinaria, las enumeraciones de conjuntos numerosos, la clasificación por características comunes y la correspondencia.

Tabla 4. Perfil de pensamiento informal promedios - Análisis estadístico

Registro de puntuaciones	Puntos Máximo	Prom. Prueba Inicial	Desv. Prom. Inicial	Prom. Prueba Final	Desv. Prom. Final
Numeración	5	4,86	0,24	4,86	0,24
Comparación	5	5,00	0,00	5,00	0,00
Calculo	5	5,00	0,00	5,00	0,00
Conceptos	5	4,71	0,41	4,71	0,41
Máximo total	20	19,71	0,61	19,57	0,49

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al pensamiento formal no se evidencia variaciones entre la prueba inicial y final. Finalizadas las sesiones de RA, la desviación estándar se redujo en 0.12 puntos, lo que indica que los estudiantes del grupo nivelaron su competencia matemático formal (Ginsburg y Baroody, 2003).

Conclusiones

La implementación de una estrategia para el desarrollo del sentido numérico basada en la aplicación de RA se asocia con una mejoría en la competencia matemática de un grupo de niños de preescolar que fue evidenciada de acuerdo

con los resultados de la prueba TEMA-3. Tras la implementación, los estudiantes mostraron niveles ajustados a su edad matemática de acuerdo con los estándares establecidos en los baremos de la prueba. Esta evidencia permitió reconocer el potencial de esta tecnología en procesos de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser aplicados en la infancia a través de diferentes metodologías (Díaz, 2017).

Asimismo, se considera que la RA favoreció el aprendizaje de pensamiento formal matemático en operaciones como conteo, seriación, clasificación y correspondencia; conceptos que se dinamizaron por medio de las láminas utilizadas de la aplicación. Se confirma lo dicho por Ozdamli y Karagozl (2018), quienes concluyen en su investigación que “la tecnología de RA ha influido positivamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación preescolar”.

La aplicación QUIVER, como herramienta educativa es susceptible de adaptación, dentro de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC. Las láminas seleccionadas del portafolio gratuito para esta investigación no están diseñadas con fines pedagógicos particulares, sino que requirió una interpretación de las imágenes para integrarlas al diseño instruccional de las actividades. Teniendo en cuenta los aportes comprobados en esta intervención, las láminas de RA de esta aplicación podrían servir como recursos educativos en múltiples disciplinas, tales como el lenguaje, las ciencias naturales, las ciencias sociales, entre otras, aprovechando el aporte que hace en los primeros años escolares donde se requiere fortalecer el paso del pensamiento abstracto al concreto y viceversa (Awang et al., 2017).

Reconociendo los aportes de QUIVER al desarrollo de la competencia matemática temprana, se sugiere la creación de láminas de RA que faciliten el aprendizaje de los signos convencionales matemáticos. Así que, la implementación de TIC con RA en el aula de preescolar es una posibilidad que favorece el aprendizaje y permite a los niños vivir experiencias enriquecedoras que potencian sus habilidades. En ese sentido, es necesario proveer los recursos necesarios para que se creen los contextos de aprendizaje en donde las experiencias con TIC cierren las brechas educativas que hoy priman en nuestra sociedad.

La implementación de esta investigación se realizó en una población preescolar de una escuela pública durante el tiempo de confinamiento por causa de la pandemia del Covid-19. Esto resultó siendo un desafío en términos de la integración TIC, puesto que no solo se consideró el uso de la aplicación de RA, sino que además incluyó la entrega a las familias participantes de los dispositivos electrónicos y de las láminas impresas. Adicionalmente, las familias recibieron una capacitación para el uso del dispositivo y de la aplicación. Estas condiciones adversas permiten reflexionar sobre las brechas educativas en una comunidad como la intervenida. No cabe duda de que el contacto y la manipulación de estos dispositivos y del uso de aplicaciones TIC con fines educativos inciden en la formación académica de los estudiantes.

Notas

¹ Magister en Informática Educativa (Universidad de La Sabana), Licenciada en Pedagogía Infantil (Universidad del Tolima).

² Magister en Ciencias de la Educación (Universidad San Buenaventura). Magister en Ingeniería Informática (Universidad EAFIT). Ingeniera Electrónica (Universidad Pontificia Bolivariana). Profesora del Centro de Tecnologías para la Academia, Universidad de La Sabana (Colombia).

³ Magister en Fisiología y Neurociencia (Universidad de Sevilla). Especialización en Educación (Universidad Complutense de Madrid). Bioquímica (Universidad de Córdoba). Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana (Colombia).

⁴ La presente investigación es un trabajo de grado de la Maestría en Informática Educativa.

Referencias

Awang, K., Shamsuddin, S. y Ismail, I. (2017). Conceptual Framework for Designing Mobile Augmented Reality in Learning Basic Numbers. *World Applied Sciences Journal*, 35(7), 1048–1053. doi:[10.5829/idosi.wasj.2017.1048.1053](https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2017.1048.1053)

Baroody, A. (2000). *El pensamiento matemático de los niños: un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Madrid: Visor.

Buitrago-Pulido, R. D. B. (2015). Incidencia de la realidad aumentada sobre el estilo cognitivo: caso para el estudio de las matemáticas. *Educación y educadores*, 18(1), 27–41. doi:[10.5294/edu.2015.18.1.2](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.2)

Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 3–18. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>

Cabrera Valdés, B. y Dupeyrón García, M. (2019). El desarrollo y la estimulación de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. *Mendive Revista de Educación*, 17(2), 222–239. Recuperado de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1499>

Cardoso Espinosa, O., Cerecedo Mercado, M. T. (2008). El desarrollo de las competencias matemáticas en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1–11. doi:<https://doi.org/10.35362/rie4752270>

Cerda, G., Pérez, C., Ortega-Ruiz, R., Lleujo, M., y Sanhueza, L. (2011). Fortalecimiento de competencias matemáticas tempranas en preescolares, un estudio chileno. *Psychology, Society & Education*, 3(1), 23–39. doi:<https://doi.org/10.25115/psye.v3i1.550>

De Smedt, B., Verschaffel, L., y Ghesquière, P. (2009). The predictive value of numerical magnitude comparison for individual differences in mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 469–479. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.01.010>

De Smedt, B., Noël, M.-P. P., Gilmore, C., y Ansari, D. (2013). How do symbolic and non-symbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), 48–55. doi:<https://doi.org/10.1016/J.TINE.2013.06.001>

Díaz, V. M. (2017). La realidad aumentada en la esfera educativa del alumnado de grado de

educación infantil. Estudio de caso. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (51), 7–20. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.01>

Fracchia, C. C., Alonso de Armíño, A. C., y Martins, A. (2015). Realidad Aumentada aplicada a la enseñanza de Ciencias Naturales. *Revista TE & ET*, 16, 7–15. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592015000200002&lng=es&tlng=en.

Geary, D. C., y Moore, A. M. (2016). Cognitive and brain systems underlying early mathematical development. En M. Cappelletti y W. Fias (Ed.), *Mathematical Brain Across the Lifespan* (pp. 75–103). Elsevier. doi:<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.03.008>

Gelman, R., Meck, E., y Merkin, S. (1986). Young children's numerical competence. *Cognitive development*, 1(1), 1–29. doi: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(86\)80021-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(86)80021-1)

Ginsburg, H. P., y Baroody, A. J. (2003). TEMA-3: Test of Early Mathematics Ability. Pro-ed.

Halberda, J., Mazocco, M. M. M., y Feigenson, L. (2008). Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement. *Nature*, 455(7213), 665–668. doi:<https://doi.org/10.1038/nature07246>

Izard, V., Sann, C., Spelke, E. S., & Streri, A. (2009). Newborn infants perceive abstract numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(25), 10382–10385. doi:<https://doi.org/10.1073/pnas.0812142106>

Kamii, C. (1985). *El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid: Visor.

Kaufmann, L., Kucian, K., y von Aster, M. (2015). Development of the numerical brain. In R. C. Kadosh y A. Dowker (Eds.), *The Oxford handbook of numerical cognition* (485–501). Oxford University Press. doi:<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.008>

Kersey, A. J., y Cantlon, J. F. (2017). Neural tuning to numerosity relates to perceptual tuning in 3–6-year-old children. *Journal of Neuroscience*, 37(3), 512–522. doi:<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0065-16.2016>

Lancioni, G. E., y Smeets, P. M. (1986). Procedures and parameters of errorless discrimination training with developmentally impaired individuals. En: N. R. Ellis y N.W. Bray (Ed), *International review of research in mental retardation* (pp. 135–164). Elsevier. doi:[https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(08\)60077-4](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(08)60077-4)

Lefevre, J. A., Fast, L., Skwarchuk, S. L., Smith-Chant, B. L., Bisanz, J., Kamawar, D., y Penner-Wilger, M. (2010). Pathways to Mathematics: Longitudinal Predictors of Performance. *Child Development*, 81(6), 1753–1767. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01508.x>

León Díaz, F., Duque Bedoya, E., y Escobar Ibarra, P. (2018). Estrategias de formulación de preguntas de calidad mediadas por realidad aumentada para el fortalecimiento del pensamiento científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 791-815. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300791&lng=es&tlng=es

Lin, H. C. K., Su, S. H., Wang, S. T., y Tsai, S. C. (2015). Influence of cognitive style and cooperative learning on application of augmented reality to natural science learning. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, 11(4), 41-66. doi: [10.4018/IJTHI.2015100103](https://doi.org/10.4018/IJTHI.2015100103)

López Hernández, F. J., Fuchs Gómez, O. L., y Briones Cortés, R. (2019). Realidad aumentada y Matemáticas: propuesta de mediación para la comprensión de la función. *Revista Campus Virtuales*, 8(2), 63–72. Recuperado de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/500>

Lyons, I. M., y Ansari, D. (2015). Foundations of Children's Numerical and Mathematical Skills: The Roles of Symbolic and Nonsymbolic Representations of Numerical Magnitude. *Advances in Child Development and Behavior*, 48, 93–116. doi:<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.11.003>

Martínez, O., Mejía, E., Ramírez, W., y Rodríguez, T. (2021). Incidencia de la realidad aumentada en los procesos de aprendizaje de las funciones matemáticas. *Información Tecnológica*, 32(3), 3–14. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300003>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Fundamentación en matemáticas. Recuperado de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacionmatematicas.pdf>

Morejón Sánchez, J. F. (2018). La realidad aumentada y la didáctica educativa. (Trabajo de tesis de Maestría). Universidad Técnica de Ambato. Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28916>

Mundy, E., y Gilmore, C. K. (2009). Children's mapping between symbolic and nonsymbolic representations of number. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 490–502. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.02.003>

Nieder, A. (2018). Evolution of cognitive and neural solutions enabling numerosity judgements: Lessons from primates and corvids. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 373, 1–12. doi: <https://doi.org/10.1098/rstb.2016.0514>

Núñez del Río, C., De Castro Hernández, C., Del Pozo Galeote, A., Mendoza Ortigosa, C. y Pastor Llamas, C. (2010). *Inicio de una investigación de diseño sobre el desarrollo de competencias numéricas con niños de 4 años*. En Investigación en Educación Matemática XIV. SEIEM (pp. 463-474). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12784/>

Ozdamli, F., y Karagozlu, D. (2018). Preschool teachers' opinions on the use of augmented reality application in preschool science education. *Croatian Journal of Education*, 20(1), 43–74. doi:<https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2626>

Price, G. R., y Wilkey, E. D. (2017). Cognitive mechanisms underlying the relation between nonsymbolic and symbolic magnitude processing and their relation to math. *Cognitive Development*, 44, 139–149. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.09.003>

QuiverVision. (2020). Quiver-3D Coloring App (6.4) [Aplicación móvil]. Google Play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.puteko.colarmix>

Schneider, M., Beeres, K., Coban, L., Merz, S., Susan Schmidt, S., Stricker, J., y De Smedt, B. (2017). Associations of non-symbolic and symbolic numerical magnitude processing with mathematical competence: a meta-analysis. *Developmental Science*, 20(3), e12372. doi:<https://doi.org/10.1111/desc.12372>

Sung N-J, Ma J, Choi Y-J, Hong M. (2019). Real-Time Augmented Reality Physics Simulator for Education. *Applied Sciences*, 9(19), 1–12. doi:<http://dx.doi.org/10.3390/app9194019>

Velázquez, A., y Ruiz, J. (noviembre, 2013). Enseñanza del concepto de número o competencia

matemática temprana con TIC. En Y. Morales y A. Ramirez (Ed.), Memorias I CEMACYC (pp. 1-13). Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/4300/>

Van De Rijt, B. y Van Luit, J. (1998). Effectiveness of the Additional Early Mathematics program for teaching children early mathematics. *Instructional Science*, 26 (5), 337-358. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1003180411209.pdf>

Vanbinst, K., y De Smedt, B. (2016). Individual differences in children's mathematics achievement: The roles of symbolic numerical magnitude processing and domain-general cognitive functions. En M. Cappelletti y W. Fias (Eds.), *Mathematical Brain Across the Lifespan* (pp. 105–130). Elsevier B.V. doi:<https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2016.04.001>

Xenidou-Dervou, I., Molenaar, D., Ansari, D., van der Schoot, M., y van Lieshout, E. C. D. M. (2017). Nonsymbolic and symbolic magnitude comparison skills as longitudinal predictors of mathematical achievement. *Learning and Instruction*, 50, 1–13. doi:<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.001>

Zurita Rovalino, M. E. (2018). *El aprendizaje por imitación y la identificación de roles en los niños y niñas de la Unidad Educativa Madre Gertrudis del cantón Cevallos provincia del Tungurahua* (Trabajo de pregrado). Universidad Técnica de Ambato. Ambato. Recuperado de <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/28650>

Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo

Postcards that Intensify Understanding: Reflections from the Aesthetic turn in the Educational Field

Isabel Molinas¹

Resumen

El artículo reseña el trabajo con tarjetas postales producidas para dos seminarios de doctorado del campo de las Ciencias de la Educación, en las Universidades Nacional de Rosario y Litoral, en 2021 y 2022. La narración de estas experiencias posibilita una reflexión sobre la productividad de las imágenes para el diseño de aulas expandidas en diferentes espacios, tiempos, lenguajes, materialidades y sentidos. La perspectiva de análisis se inscribe en los aportes del pedagogo John Dewey sobre arte y experiencia y en la renovación de la estética promovida por el filósofo Jean-Marie Schaeffer. Retoma, además, el giro epistemológico introducido por Marcel Duchamp en el campo artístico y la potencia innovadora que Joseph Beuys atribuye a la creatividad.

Palabras clave: educación experiencial; educación estética; aula expandida; tarjeta postal.

Summary

The article reviews the work with postcards produced for two doctoral seminars in the field of Educational Sciences, at the National Universities of Rosario and Litoral, in 2021 and 2022. The narration of these experiences enables a reflection on the productivity of the images for the design of expanded classrooms in different spaces, times, languages, materials and meanings. The perspective of analysis is part of the contributions of the pedagogue John Dewey on art and experience and the renewal of aesthetics promoted by the philosopher Jean-Marie Schaeffer. It also takes up the epistemological turn introduced by Marcel Duchamp in the artistic field and the innovative power that Joseph Beuys attributes to creativity.

Keywords: experiential education; aesthetic education; expanded classroom; postcard.

Fecha de recepción: 25/09/2022
Primera evaluación: 20/10/2022
Segunda evaluación: 4/11/2022
Fecha de aceptación: 22/11/2022

La decisión de trabajar con postales

En diferentes ámbitos de la gestión cultural, en especial en lo que atañe a las exposiciones de arte y a las presentaciones de libros, se suele incluir en la difusión una tarjeta postal con la imagen ícono de la muestra o con las referencias de un autor. Más allá de las intenciones ligadas al marketing y la comunicación, estas piezas de diseño permiten atesorar la imagen o el detalle de una obra, como así también un nombre propio o un fragmento que condensa el sentido y moviliza un deseo de lectura. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con las semillas diseñadas por Ediciones UNL.

Concebidas en el marco del programa de Promoción de la Lectura de la Universidad Nacional del Litoral, desde 2018 y con diferentes formatos, rectangulares o circulares, en papel o como cápsulas audiovisuales, las semillas incluyen textos de poetas que han sido publicados por el sello editorial. Su propósito, tal como lo enunció Nicolás Rosa (1999, p. 45) en relación con la escritura de Roland Barthes, “nunca es disponer de un diccionario de autoridades sino ofrecer un registro audible de nuevos textos”. El tiempo de la siembra coincide con cada nueva edición de la Feria del Libro de Santa Fe, la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires o la celebración del Día internacional del Libro y la Lectura, entre otras ocasiones propicias.

En lo que respecta a las postales de las muestras de arte, aunque sepamos que se trata de una reproducción, la fotografía instala una relación de continuidad entre pasado y presente que permite actualizar la experiencia vivida y evocarla. Al respecto, es elocuente la pregunta que formula François Soulages (1998 [2005], p. 19): “¿sería la estética de la fotografía una estética del resto que queda tras la pérdida?” Es decir, ¿una estética que confía en las huellas de un encuentro y en nuestra capacidad para reflexionar sobre el estatuto de la representación? Guardamos las postales por el motivo que las ilustra pero, fundamentalmente, por el hilo de emociones que nos conecta con lo vivido. En ocasión de un coloquio sobre el *Guernica* de Picasso, Andrea Giunta (2009, pp. 20-21) señaló que son “los usos de la imagen” en el amplio espectro que va desde una cartelería en la vía pública al envoltorio de una golosina, los que mantienen el poder aurático de ciertas obras, la condición particular de ciertas imágenes artísticas, ante las cuales el pasado se funde con el presente.

Con un sentido próximo, Edith Litwin (2008, p. 135) reflexiona sobre el desafío que implica enseñar a ver el mundo con una perspectiva estética:

Las artes les plantean a los estudiantes la posibilidad de expresar lo que han visto y sentido; no solamente desde una perspectiva descriptiva perceptiva se nombra a las cosas u objetos, sino desde el lugar donde es posible expresar la emoción o el sentimiento. (...) Se trata de enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza.

En su trabajo Litwin retoma los aportes de Elliot Eisner (1998 [2002]), quien afirma que “la forma de la obra nos informa” (p. 59), modela nuestra experiencia y trasciende el campo artístico para hacerse manifiesta en la expresión de nuestras ideas. Percepción, imaginación, expresión y satisfacción estética son componentes centrales de un buen currículo. De allí que, en el origen de nuestra propia indagación, retomemos dos preguntas que formula el autor: “¿Qué deberíamos enseñar (...) para ayudar a entender el rol que cumple la estética en un área determinada? ¿Cómo podríamos diseñar actividades dentro de un área de estudio a fin de que la investigación en esa área brindara satisfacción estética?” (p. 69).

Una primera respuesta refiere a la decisión de trabajar con imágenes, literarias y fotográficas, y elegir las tarjetas postales como instrumentos de comunicación y como objetos simbólicos, ligados a nuestra historia personal y colectiva. Desde las primeras cartulinas fechadas en el Imperio Austro-Húngaro en 1869 (Guereña, 2005) hasta las postales que enviamos como “Recuerdo de” o las que adquirimos para coleccionar por su valor iconográfico, es posible observar la eficacia que se concentra en la brevedad del mensaje y, al mismo tiempo, los efectos que se originan en la no confidencialidad de esta corta comunicación descubierta.

En lo que refiere al desafío de pensar actividades que posibiliten gozo estético, el diseño de postales *ad-hoc* nos permite organizar los contenidos de un programa desde una intención que, sin alejarse de la estructura sintáctica de una disciplina, la trasciende en favor de la construcción de sentidos profundos. Y esa “forma de la obra que nos informa”, volvemos sobre la cita de Eisner, puede modelar el guión de una clase o de un curso completo. A partir de las tarjetas postales se despliega un espacio dialógico, “una interacción pedagógica conversacional” (Burbules, 1993 [2002], p. 12), cuyo tono característico es el exploratorio e interrogativo y cuyo compromiso consiste en llegar a acuerdos significativos entre los participantes. De allí la relevancia de introducir, como lo ejemplificaremos en el próximo apartado, el enunciado de preguntas que no son retóricas y la selección de fragmentos de textos literarios que en el espacio del aula abren a múltiples derivaciones.

Por último, en lo que atañe al momento de la evaluación, el trabajo con tarjetas postales es una estrategia que reconoce la levedad y la compacidad como rasgos propios de la contemporaneidad y, al mismo tiempo, contribuye a pensar un curso en el marco más amplio de una carrera. Retomamos ambos rasgos de las *Seis propuestas para el próximo milenio* de Ítalo Calvino (1988 [1998]) quien, junto a la rapidez, la exactitud, la visibilidad y la multiplicidad, los enuncia como “valores o cualidades o especificidades de la literatura desde la perspectiva del nuevo milenio” (p. 17). Al respecto, nos interesa especialmente la posición del escritor italiano en relación con las decisiones metodológicas:

En los momentos en los que el reino de lo humano me parece condenado a la pesadez, pienso que debería volar como Perseo a otro espacio. No hablo de

fugas al sueño o a lo irracional. Quiero decir que he de cambiar mi enfoque, he de mirar al mundo con otra óptica, otra lógica, otros métodos de conocimiento y de verificación. Las imágenes de levedad que busco no deben disolverse como sueños en la realidad del presente y del futuro...

En el universo infinito de la literatura se abren siempre otras vías que explorar, novísimas o muy antiguas, estilos y formas que pueden cambiar nuestra imagen del mundo... Pero si la literatura no basta para asegurarme que no hago sino perseguir sueños, busco en la ciencia alimento para mis visiones en las que toda pesadez se disuelve (p. 23).

Calvino recuerda la historia de Perseo, el héroe griego que logra derrotar a Medusa, quien convertía en piedra a todo aquel que osara mirarla. Conociendo los riesgos el héroe evita observarla directamente y sólo lo hace a través de un escudo pulido que refleja su imagen y que le permite dar un golpe certero. Después de hacerlo, en algunos relatos vuela con las sandalias aladas que recibe de las Greas; en otros parte montado en Pegaso, el mítico caballo que hará brotar en el monte Helicón la fuente de la que beberán las Musas. En la interpretación que propone Calvino la fuerza de Perseo reside en el rechazo de la visión directa. El escritor también recurre a las ciencias y a las tecnologías para concluir en que la levedad no es sinónimo de liviandad sino de "precisión y determinación" (p. 31), alcanzadas a partir de relatos en los que el componente literario aligera el lenguaje para favorecer la percepción e intensificar nuestro entendimiento.

Ahora bien, tal como también lo señala Litwin (p. 195) cuando recurre al paradigma de la crítica artística para proponer una nueva agenda para la evaluación:

No se trata de alentar la espectacularidad para transformar la escuela en un muestrario en donde prevalezca el brillo y no el contenido, ni de trivializar los problemas de las ciencias o de las humanidades. Se trata de documentar -por medio de producciones diversas- que vale la pena construir miradas diferentes para enriquecer los aprendizajes. (...) Lo que se elige y lo que se deja de lado tienen implicancias en el currículo y en la mente de los estudiantes, en tanto impactan en su formación.

Lejos de simplificar nuestra tarea en las aulas, las tarjetas postales constituyen en sí mismas un desafío, por la brevedad que el género impone y por su condición de 'carta sin sobre'. En palabras de Jacques Derrida (1980 [2001], p. 9): "lo que me gusta de las tarjetas postales es que, incluso metidas en un sobre, están hechas para circular como una carta abierta pero ilegible". El filósofo incluye numerosas referencias sobre esta práctica discursiva a lo largo de su libro, de las cuales retomamos aquellas que refieren al medio de comunicación y, en especial, al modo en el que las jerarquías se reparten en el texto:

Lo que prefiero de la tarjeta postal es que no se sabe lo que está delante y

lo que está detrás, aquí o allá, cerca o lejos, el Platón o el Sócrates, el anverso o el reverso. Tampoco lo que importa más, la imagen o el texto, ni dentro del texto, el mensaje o el texto al pie, o la dirección. Aquí, en mi apocalipsis de tarjeta postal, hay nombres propios, S. y p., arriba de la imagen, y la reversibilidad se desata, se vuelve loca (p. 10)

Al mismo tiempo, en relación con la destinación de estos mensajes, Derrida hace lugar a la cuestión de la recepción y al fantasma de no ser comprendido:

Todo se torna una vez más tarjeta postal, legible para el otro, aunque no entienda nada. Y si no entiende nada, seguro en el momento de lo contrario, puede sucederte, a ti también, puedes no entender nada, y entonces a mí también, y entonces no llegar, quiero decir, a tu lugar de destino. Quisiera llegarte, llegar hasta ti, mi único destino, y corro, corro, y caigo todo el tiempo, de zancada en zancada, porque habrá existido, tan pronto, mucho antes que nosotros (p. 17)

En síntesis, la decisión de incluir tarjetas postales en el diseño de un seminario da cuenta de la elección de un formato discursivo amoroso y, fundamentalmente, de su productividad para constituirse en vehículo de pensamiento y en impulso para la acción.

La experiencia estética como componente del currículo

Para profundizar en el diseño y utilización de las tarjetas postales en el ámbito educativo, retomamos dos experiencias en las cuales su incorporación adquiere una importancia nodal.

Imágenes que cuentan

El primer sistema de postales fue producido para “Estética, seminario en cuatro actos”, espacio curricular que formó parte de la V Clínica del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, la cual tuvo lugar en la ciudad de Mar del Plata, en diciembre de 2021.

Con el objetivo de profundizar en los alcances del giro estético en la investigación educativa, en el marco de dicho seminario abordamos las relaciones entre arte y educación desde una perspectiva que hizo foco en la experiencia (Dewey, 1916 [1998]; 1925 [1948]; 1934 [2008]; 1938 [1960]) y relevó los efectos de la dimensión estética en las prácticas de enseñanza. Más allá del campo específico de las disciplinas artísticas, el giro introducido por Marcel Duchamp (1975 [2012]) y, en especial, el desplazamiento entre representación y experimentación, nos posibilitó indagar sobre el diseño de aulas expandidas en diferentes espacios, tiempos, lenguajes, materialidades y sentidos. Explicitado nuestro punto de vista, organizamos el seminario en cuatro actos, es decir,

cuatro unidades de acción en torno a escenas y lecturas ‘a demanda’ (para actualizar durante el seminario o para retomar durante la escritura de la tesis). Para cada uno de ellos diseñamos una postal que introduce una pregunta y, a modo de primeras respuestas, incluye una imagen y el fragmento de un texto literario:

Primer Acto: ¿Qué es un hecho estético?

Segundo Acto: ¿Por qué el arte?

Tercer Acto: ¿Qué hago con esto? ¿Qué sentido me solicita? ¿Qué devenir le ofrezco?

Cuarto Acto: ¿Lo ves?



DOCTORADO EN EDUCACIÓN
**Formación en Investigación Narrativa
y (Auto)biográfica en Educación**
Coordinadores: Dr. Luis Porta y Dr. Daniel Suárez

Estética. Seminario en cuatro actos
Profesora: Dra. Isabel Molinas

MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2021



Fotografía: @isabelmolinas8

PRIMER ACTO: ¿QUÉ ES UN HECHO ESTÉTICO?

Atarse a algo.

A una huerta, un bosque, una planta, una palabra.

Atarse a algo que tenga raíz, anudarse para no perderse en el viento que sopla sobre la pampa y llama.

Federico Falco, *Los llanos*, 2020

DOCTORADO EN EDUCACIÓN - MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2021



Fuente: archivo personal de la autora²

Con el planteo de las preguntas en el dorso de cada tarjeta postal buscamos reponer el cambio de sujetos discursivos que se observa en un diálogo ‘real’, donde los interlocutores se sustituyen mutuamente, de manera simple y clara, y donde es posible “expresar cierta condición del hablante, la que puede ser contestada, con respecto a la cual se puede adoptar otra posición” (Bajtín, 1979 [1982], p. 258). Es decir, aportar fluidez a la conversación y evitar la clausura de sentido. Asimismo, nos

permiten reponer algunos de los interrogantes que están en la base del tratamiento del tema y en la secuencia de su argumentación.

Formulado el interrogante central del seminario, ¿qué es un hecho estético?, en el reverso de la tarjeta postal, proponemos una primera respuesta a partir de un fragmento de la novela *Los llanos* de Federico Falco (2020): “Atarse a algo. / A una huerta, un bosque, una palabra. / Atarse a algo que tenga raíz, anudarse para no perderse en el viento que sopla sobre la pampa y llama” (p. 232). El vínculo entre huerta y escritura nos permite dar cuenta de la “irreductibilidad de la dimensión estética a la dimensión artística” (Schaeffer, 2005, p. 14), sentido que también relevamos en la imagen del cebollín florecido de nuestro propio jardín. Elegimos la cita de Falco, pero también podríamos haber recurrido a un fragmento de Cristian Alarcón en *El tercer paraíso*: “Comprender a través de Clément que el paisaje es un territorio de afecto, una maravilla que contiene tanto la materia como el espíritu, me convence de lo necesario de la ceremonia: todos podemos plantar en este espacio porque cada humano es garante de lo vivo” (2022, p. 284).

La dimensión estética no es un atributo ligado exclusivamente al arte y su valoración no supone un juicio de razón o de belleza. De allí la relevancia de comprender la distancia entre esta experiencia y los objetos de estudio de la Estética en tanto doctrina filosófica. Varias décadas atrás, el pedagogo John Dewey (1925 [1930], p. 488) advirtió que la limitación de la belleza del arte a los cuadros, esculturas, poemas, canciones y sinfonías, es convencional y hasta verbal:

Toda actividad productora de objetos, cuya percepción sea un bien inmediato y cuya operación sea manantial continuo de percepción de otros acontecimientos, susceptible de ser gozada, ofrece belleza artística. Hay actos de todas clases que refrescan y agrandan el espíritu inmediatamente y que son instrumentales para la producción de nuevos objetos y disposiciones; que son, a su vez, productores de nuevos refinamientos y complementaciones (Dewey, 1925 [1930], p. 488).



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Formación en Investigación Narrativa
y (Auto)biográfica en Educación**

Coordinadores: Dr. Luis Porta y Dr. Daniel Suárez

Estética. Seminario en cuatro actos

Profesora: Dra. Isabel Molinas

MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2021

Fotografía: @zantiv



Enunciada una respuesta posible para el primer interrogante, la segunda cuestión es: ¿Por qué el arte? Es decir, ¿qué relaciones podemos establecer entre la dimensión estética y el campo artístico? La respuesta se plantea a partir de un fragmento de la correspondencia entre Victoria Ocampo y Gabriela Mistral (2003 [2007]) en la que los vínculos entre arte y vida se hacen manifiestos. En su elección tuvimos en cuenta que, en el marco de la V Clínica del Doctorado, una de las cuatro locaciones para el trabajo final era Villa Victoria. La opción de la fotografía se funda en un desplazamiento metonímico que conecta a su autor, @zantiv, con la problemática de la traducción de textos literarios como objeto de indagación y la obra de Ocampo como referencia:

Al comienzo de mi vida, descubrí que el arte era un desahogo; después, descubrí que era una manera de aprehender y ordenar mi mundo interior. No sé lo que es el arte por el arte. Sé lo que es la vida por la vida. Y el arte para la vida, o traduciendo la vida. No sé escribir novelas ni cuentos, porque nunca invento. Todo lo que vivo es una invención de la que no puedo escapar. No sé tampoco quién me ha inventado pues no siendo alguien capaz de inventar, alguien está inventando en mi lugar. Alguien me está inventando (p. 103).

Abordar las relaciones entre arte y vida supone comprender la condición experiencial de la atención estética y su carácter fenoménico y relacional: “la experiencia como interacción cognitiva y afectiva con el mundo, con el otro y con nosotros mismos” (Schaeffer, 2004 [2018], p. 33).



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Formación en Investigación Narrativa
y (Auto)biográfica en Educación**

Coordinadores: Dr. Luis Porta y Dr. Daniel Suárez

Estética. Seminario en cuatro actos

Profesora: Dra. Isabel Molinas

MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2021

Fotografía: @isabelmolinas8



La tercera postal introduce la cuestión del método: ¿Qué hago con esto? ¿Qué sentido me solicita? ¿Qué devenir le ofrezco? Encontramos una respuesta en el ensayo filosófico de Vinciane Despret (2015 [2021]), titulado *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*: “El método consistiría en hacer de una historia una matriz narrativa. Una máquina de hacer historias de una en una, una matriz de historias que se elaboran a partir de las precedentes y que, por este hecho, se conectan unas con otras no sobre un hilo, sino de manera tal que forman un tejido. (...) Cada punto del tejido que se crea te conduce al siguiente, o a otro, según la connivencia de los

motivos” (p. 32).

Aquí la imagen es un detalle de un tótem producido colaborativamente por ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral, en 2019. Obra colectiva en la que cada estudiante acuñó en un ladrillo de barro fresco una imagen que pudiera sintetizar su futuro profesional, sus sueños, sus emociones. Cada pieza cuenta una historia y juntas conforman esa matriz que evoca las historias precedentes e invita a sentirse parte de una comunidad. La consigna incluyó la invitación para volver a reunirse junto a la obra colectiva al finalizar los estudios. Más allá de la carrera elegida o de las habilidades para trabajar con el barro, la actividad estuvo orientada por la convicción de que toda experiencia es susceptible de ser investida estéticamente.

Con la cuarta postal buscamos promover una instancia meta-analítica sobre la relevancia de las artes en el campo educativo y favorecer la reflexión metacognitiva. La elección de la pregunta retoma un interrogante que Edith Litwin solía utilizar de manera recurrente en sus clases: ¿Lo ves? La respuesta está a cargo de los doctorandos, tanto en lo que respecta a la imagen como a la escritura.



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Formación en Investigación Narrativa
y (Auto)biográfica en Educación**

Coordinadores: Dr. Luis Porta y Dr. Daniel Suárez

Estética. Seminario en cuatro actos

Profesora: Dra. Isabel Molinas

MAR DEL PLATA, DICIEMBRE DE 2021

Relatos de viajeros

El segundo sistema de tarjetas postales fue producido para “Relatos de viajeros/ conceptos viajeros/traduccion/diálogos entre saberes”, seminario del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, de la Universidad Nacional del Litoral, ofrecido en la ciudad de Santa Fe, en marzo de 2022. Entre los objetivos del seminario se propuso profundizar en los modos en que imágenes y textos literarios podían contribuir a una comprensión ‘expandida’ de categorías que, enunciadas en un campo disciplinar, migraban a otro. Para ello retomó los aportes de Mieke Bal (2002; 2018), entre otros autores.

La serie incluyó cuatro piezas guionadas a partir de cuatro preguntas:

1. ¿Cómo narrar el viaje?

2. ¿Qué hago con esto? ¿Qué sentido me solicita? ¿Qué devenir le ofrezco?

3. ¿Cuál es la importancia del mapa?

4. ¿Dónde queda ese país?

FHUC UNL - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN

SEMINARIO
Relatos de viajeros / conceptos viajeros / traducciones / diálogos entre saberes
Profesora: Dra. Isabel Molinas

SANTA FE, FEBRERO DE 2022

Fotografía: @isabelmolinas8



FHUC UNL - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN

SEMINARIO
Relatos de viajeros / conceptos viajeros / traducciones / diálogos entre saberes
Profesora: Dra. Isabel Molinas

SANTA FE, FEBRERO DE 2022

Fotografía: @isabelmolinas8



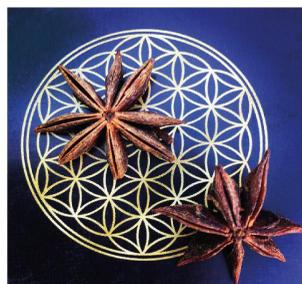
FHUC UNL - FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

DOCTORADO EN SENTIDOS, TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN

SEMINARIO
Relatos de viajeros / conceptos viajeros / traducciones / diálogos entre saberes
Profesora: Dra. Isabel Molinas

SANTA FE, FEBRERO DE 2022

Fotografía: @isabelmolinas8



La primera tarjeta postal reproduce en el dorso un haiku del poeta japonés Matsuo Bashō, incluido en sus *Diarios de Viaje* (1689 [2015], p. 144): “Todo en calma. / En las rocas se infiltran / cantos de cigarras”. Esta respuesta a la pregunta acerca de

cómo narrar está inspirada en las notas del curso *La preparación de la novela* de Barthes, en el *Collège de France*, en 1978-1979. En las primeras sesiones el semiólogo francés aborda el tema del ‘fantasma de escritura’ en tanto “fuerza deseante” (p. 45) y enuncia su propio deseo: “el Querer-Escribir es aquí el de la Novela” (p. 47). Barthes encuentra en el haiku un método para hacer avanzar el discurso. Esta forma poética siempre articula dos realidades diferentes (calma-rocas/canto de cigarras), dos estados yuxtapuestos que convocan a la narración. De allí que la imagen elegida sea el registro de una creciente del río Salado, en julio de 2019, durante un viaje familiar a la localidad de San Justo, Santa Fe. Una mancha de cielo-río, una líneas de vegetación y el tendido eléctrico. El método consiste en “titubear entre briznas, bordes de saberes, sabores” (Barthes, 1976-1977 [2003], p. 46).

La segunda tarjeta postal anticipa el interrogante que, en el primer sistema descrito aparecería en tercer término: ¿Qué hago *con esto*? ¿Qué sentido me solicita? ¿Qué devenir le ofrezco? La respuesta es un fragmento de *Chicas en tiempos suspendidos*, de Tamara Kamenzain (2021, p. 66): “Esto me hace pensar que es posible / aprovechar lo que había / para que a lo mejor ahí sí / en suspenso sobre el hilo del presente / aparezca algo nuevo.” De allí que la imagen remita a una edición anterior del mismo seminario en la que la elección de los animalitos de plástico alentó el diseño de una primera cartografía sobre el tema de tesis.

La tercera postal incluye la pregunta ¿Cuál es la importancia del mapa? y apela a una ilustración que ensambla una imagen de la semilla de la vida y un par de frutos de anís estrellado en cuya estructura reconocemos las mismas líneas del motivo principal. El texto elegido es un fragmento de la novela *El corazón del daño* de María Negroni (2021, p. 18): “Con ese material escribo. Matorral del alma. También con ese material vivo, entreverando, desvalijando mundos.” La identificación de un lugar es siempre el resultado de una compleja operación de escritura que fija un sentido, un aspecto de la geografía representada, entre muchos otros posibles.

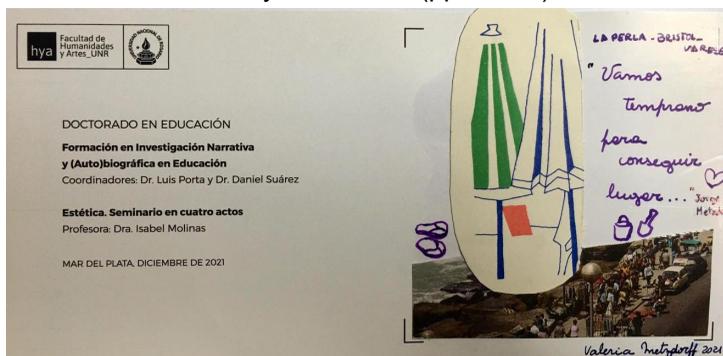
Por último, la cuarta postal nos interroga: ¿Dónde queda ese país? En su formulación recordamos *El país de Silvia* de María Hortensia Lacau (1969 [1973]), ese país en el que asistimos a “la escuela del laurel y del rosal” (p. 35), en el que “por prados verdes y rosados / del señor verano, / se van de la mano / bajo el sol que pica, / lagartija grande / lagartija chica” (p. 41). La procedencia del libro es nuestra propia biblioteca infantil, ese territorio de ensueños donde aprendimos a escuchar el susurro del lenguaje y comprendimos las primeras metáforas.

En síntesis, un registro audible de voces y un archivo de imágenes que orientan una manera posible de abordar un tema de estudio. La decisión de imprimirle una mirada estética y de iniciar una colaboración que favorezca su comprensión y, al mismo tiempo, la trascienda. En palabras de John Berger (2001 [2004], p. 22): “acercarse (a un motivo) significa olvidar la convención, la fama, la razón, las jerarquías y el propio yo”.

Mi jardín interior

Descriptos ambos sistemas de tarjetas postales, proponemos retomar algunas de las piezas producidas a partir de la invitación para participar del diseño de la cuarta postal, en ocasión de la V Clínica del Doctorado en Educación de la UNR. La elección se fundamenta en las reflexiones que favorecieron al finalizar el cursado de la carrera. Al respecto, podríamos afirmar que cada pieza condensa afectos que rememoran y al mismo tiempo se constituyen en resguardos de futuro. En palabras de Schaeffer (2004 [2018]):

Todo estado emotivo está intrínsecamente ligado a la constelación atencional espacio-temporalmente individualizada a la que 'se adhiere' o que 'se adhiere a él'. (...) Lo que constituye una *experiencia* (estética) y lo que la convierte en una experiencia es el lazo indisoluble que se establece en ella entre la atención y la emoción (pp. 90-91).

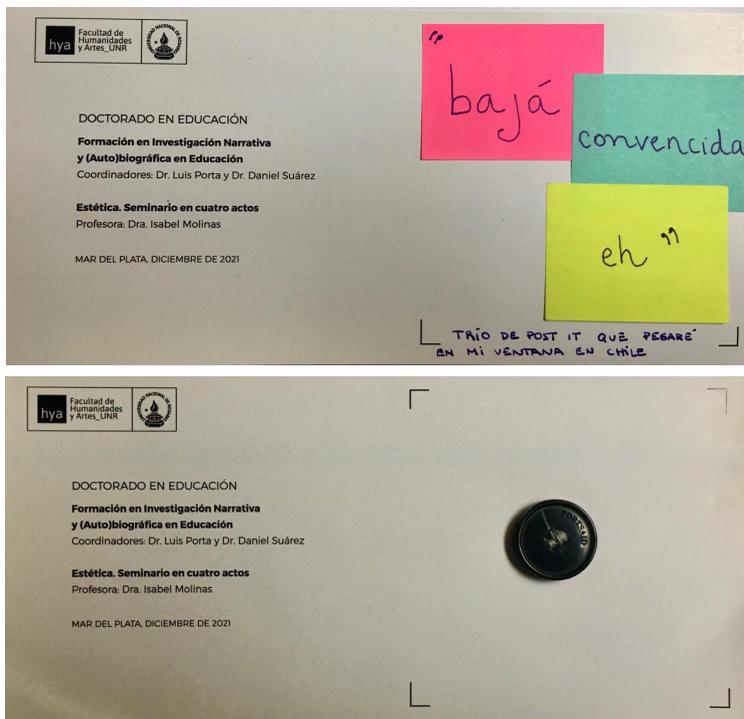


En el collage de la tarjeta postal diseñada por Valeria Metzdorff el trazo manuscrito inscribe la voz de su padre —“Vamos temprano para conseguir lugar...”- y el corazón que lo acompaña, junto al dibujo de las ojotas y del baldecito, evoca emociones de la infancia. El detalle de las sombrillas sobresale los bordes de la postal y con un marcado cambio de escala, con respecto a la imagen de una playa de Mar del Plata en verano, las acerca y anticipa el desafío, literal y metafórico, que se narra en el dorso:

Mar del Plata 1980-1990. Hasta la apertura de la playa Varese, en la explaya de los ingleses que había sido tapada por el mar, la opción para la gente de clase media sin auto que alquilaba o usaba los departamentos del centro, eran las playas La Perla y Bristol hasta el Torreón. El desafío era conseguir lugar para plantar la sombrilla.

Mientras que en la pieza descrita los afectos rememorados se condensan en las imágenes y las palabras que conectan la infancia con el presente, en la tarjeta postal de Belén Fernández el movimiento que se describe es prospectivo: “Trío de *post it* que pegaré en mi ventana en Chile”. En el dorso se repone una conversación escuchada

durante el trabajo realizado en la Pista de Skate, otra de las cuatro locaciones elegidas para la V Clínica: “*Bajá convencida, eh*. Le dice una chica *skater* a otra más pequeña que está aprendiendo a descender una de las pendientes de hormigón. / Yo pienso en la tesis. En deslizarme / En bajar convencida.” Como respuesta a la pregunta ¿Lo ves? leemos las marcas de quien destina y su destinataria: De: B.F. Para: I.M. Las réplicas del diálogo ponen de manifiesto el intercambio de sujetos discursivos, evidencia de la relevancia de la conversación en la enseñanza y el aprendizaje.



En el dorso de la tarjeta postal de Liliana Prodan leemos “Un botón puede representar un acto de cierre, pero también uno de apertura, y como el mar en su devenir, cerramos y abrimos recuerdos y emociones. ¿Puede un botón constituir un hecho estético?” Su respuesta retoma el planteo que realiza Jacques Rancière (2000 [2014]) en el *El reparto de lo sensible*. Más allá de la barrera mimética, de las reglas, las distinciones y los géneros establecidos, esta concepción sobre la autonomía de las formas artísticas nos posibilita pensar la propia vida en clave estética.



La tarjeta de Verónica Guridi también recurre a una cita de su propia biblioteca: “Demorarse en algo, sin embargo, presupone cosas que duran. No es posible demorarse en algo si nos limitamos a gastar y a consumir las cosas. Y esa misma presión para producir desestabiliza la vida eliminando lo duradero que hay en ella. De este modo destruye la durabilidad de la vida, por mucho que la vida se prolongue” (Byung-Chul Han, 2019). En el frente de la postal, una pausa en la vegetación es evocada a partir de trazos de tinta y lápices de colores. No lo explicita, pero es posible establecer lazos entre el dibujo y los jardines de Villa Victoria.

Hemos elegido para finalizar la tarjeta postal de Tamara Beltramo, en la cual la condensación y la constelación temporal y espacial son las operaciones discursivas a partir de las cuales se sintetiza la experiencia estética vivida. “Mi jardín interior” es un “collage realizado con retazos de tela de mi abuela, mi mamá y míos”. Su respuesta a la pregunta que plantea el seminario es: “PLANTAR – BROTAR - FLORECER- INTERPRETAR(ME)”.



La hospitalidad poética

Si a partir del giro epistemológico que introduce Duchamp con *Rueda de bicicleta* (1913) se produce un movimiento de las artes hacia fuera de sus campos específicos (Speranza, 2006, p. 23), son las declaraciones del artista alemán Joseph Beuys, el mito construido en torno a su trabajo docente en la Escuela de Bellas Artes de Düsseldorf y la potencia explicativa de sus pizarrones, las referencias centrales para comprender el giro estético en el campo educativo.

En esa expansión promovida por Duchamp, Beuys alienta la experimentación y valora la imaginación, la creatividad y las herramientas que todo ser humano posee para producir arte.

Para Beuys la política y el arte iban de la mano, y ese es el motor que queda de manifiesto en su lema ‘todo ser humano es un artista’, una exclamación que remite a la fuerza creadora innata de todo ser y que Beuys exigía desplegar activamente, para dar forma al mundo y a la sociedad en la que estamos inmersos. (...) Beuys urgía a disparar un nuevo comienzo económico, social, político y ecológico, en el que el hombre pudiese reencontrarse con su naturaleza y con sus fundamentos. (...) Las reiteradas palabras con las que expresó su fe en la capacidad innovadora de toda persona continúan resonando hasta el día de hoy: ‘La única fuerza revolucionaria es la fuerza de la creatividad humana’ (Thomas y Raddi, 2014, 8).

Enunciada la relevancia de su pensamiento, consideramos oportuno hacer hincapié en su militancia en favor de la libertad estética, en la economía de recursos con los que producía su obra (grasa y fieltro) y en la insistencia con la que volvía sobre su historia personal en tanto asidero y motor de las acciones colectivas que impulsaba. En ¿Cómo explicar el arte a una libre muerta?, performance que realiza en 1965, en la Galería Alfred Schmela de Düsseldorf, el artista recorre en silencio los cuadros exhibidos con el animal en sus brazos. Su propósito es promover una reflexión sobre el supuesto carácter incomprensible del arte contemporáneo. Beuys es categórico al respecto: “el problema radica en la palabra comprensión, que más allá de sus varios niveles, no puede restringirse sólo al análisis racional”. El espectador puede abordar toda obra de arte con sus propias herramientas y su capacidad de imaginación, porque puede evocar algo conocido, encender el pensamiento y participar de la creación. En palabras de Beuys “todo lo que está bajo el sol es arte”.³

Cuentan los biógrafos que su experiencia en Crimea está en el origen de su obra artística y pedagógica. Cuando el avión de la fuerza aérea alemana en la que viajaba es derribado por un caza ruso, en 1943, el artista es herido de muerte. Lo auxilia un grupo de tártaros nómades que curan sus heridas y lo cubren con grasa y fieltro para darle calor. Dicen que la sabiduría ancestral del chamán y la hospitalidad de la tribu lo salvan. La cicatriz en su cabeza es la huella imborrable y, al mismo tiempo,

el sombrero con el que la cubre es el espacio que deja abierto para las preguntas.⁴

Quienes estudiaron con Beuys relatan que el único requisito para mantener la regularidad en su taller era asistir a sus conferencias y la única consigna que recibían era buscar la propia voz y justificar lo hallado en la historia personal y social. Lo que algunos interpretaron como narcisismo y desinterés, también es posible leerlo como un “acto hospitalario que no puede no ser sino poético” (Derrida, 1997 [2000]: p. 10). Un acto en el que dar la palabra sea la condición para encontrar un sitio amable: “Podríamos soñar con lo que sería una enseñanza de alguien que no tuviera las claves de su propio saber, que no se lo arrogara. Daría lugar al lugar, dejando las claves al otro para desenclavar la palabra” (20). Es en este sentido con el que afirmamos que las artes (en plural) están al servicio del derecho porque pueden contribuir a legitimar una manera de ser, ejerciendo el derecho de existir bajo una determinada forma (Lapoujade, 2017 [2018], p. 20). En diálogo con la ‘consigna’ de Beuys, se trata de “encontrar en uno mismo los recursos para legitimar tal o cual modo de existencia singular” (p. 21).

Tal como lo señalamos en relación con las tarjetas postales, la decisión de organizar el desarrollo de un tema a partir de preguntas que introducen una conversación es, en sí mismo, un gesto hospitalario. También lo son el trabajo con fragmentos literarios y las imágenes poéticas que, lejos de fijar un sentido, nos ofrecen el cobijo del lenguaje. Finalmente, la invitación a participar en el diseño de una tarjeta postal ‘da lugar al lugar’ de constituirnos a través de un trazo manuscrito, de la transcripción de una cita de autor que convertimos en nuestro mejor intérprete, de la elección de un motivo o la inscripción de quien destina y de su destinatario. Todos ellos son horizontes de existencia que intensifican la comprensión de un contenido, a la vez que acrecientan las propias vivencias en el ámbito de las aulas.

En síntesis, desde un garabato hasta la construcción más sofisticada, las experiencias estéticas acrecientan la experiencia humana y, en el ámbito educativo, pueden contribuir a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y a mostrar la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, las artes, las ciencias, las tecnologías y los mundos natural y social. Asimismo, cada imagen tiene la capacidad de condensar y cartografiar los aspectos centrales de una problemática, favorecer su percepción e intensificar la comprensión, tanto en lo que respecta al componente cognitivo como a su dimensión afectiva.

Notas

¹ Doctora en Educación (FILO-UBA), Magister en Didácticas Específicas y Profesora en Letras (FHUC-UNL). Profesora titular e investigadora de la Universidad Nacional del Litoral. Dirige el Proyecto CAI+D 2020 “La enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la Comunicación Visual” (FADU-UNL), la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL) y la

Colección Umbrales de la Colección Vera Cartonera de Ediciones UNL.

e-mail: isabelmolinias8@gmail.com

² Las postales fueron diseñadas por @estefaniafantini a pedido de la autora. Todas las imágenes incluidas en este artículo integran el archivo personal de la autora.

³ Las citas de este párrafo han sido retomadas del guion curatorial de la exhibición Joseph Beuys. Obras 1955-1985, organizada por la Galerie Thomas Modern, Múnich, Alemania; Instituto Plano Cultural, Brasilia, Brasil; y Fundación Proa, Buenos Aires, Argentina. Con curaduría de Silke Thomas y Rafael Raddi la exposición se presentó en PROA en 2014.

⁴ La forma verbal que introduce este párrafo remite a los textos del escritor argentino Jorge Luis Borges y a su explicación sobre la utilización del impersonal cuando el borrado de las fronteras entre historia y ficción son inherentes al tratamiento de un tema. Al respecto, retomamos la novela *Bellas Artes* de Luis Sagasti (Eterna Cadencia, 2011), publicada en Buenos Aires por Eterna Cadencia, y el film *Werk ohne Autor*, del director alemán Florian Henckel von Donnersmarck (2018).

Referencias

ALARCÓN, C. (2022). *El tercer paraíso*. Buenos Aires: Alfaguara.

BAL, M. (2002). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: CENDEAC, 2009.

____ (2018). El tiempo que se toma. En *Contra-narrativas*, año 1, número 0, pp. 8-21, CENDEAC, Murcia.

BAJTÍN, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1982.

BARTHES, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1976-1977*. Buenos Aires: Siglo XXI.

____ (2005). *La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BASHŌ, M. (1689). *Diarios de Viaje*. Buenos Aires: FCE, 2015.

BERGER, J. (2001). *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Aguilar, 2004.

BURBULES, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

CALVINO, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela, 1998.

DERRIDA, J. (1980). *La tarjeta postal: de Sócrates a Freud y más allá*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

____ (1997) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

DESPRET, V. (2015). *A la salud de los muertos. Relatos de quienes quedan*. Buenos Aires: Cactus, 2021.

DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1998.

____ (1925). *La experiencia y la naturaleza*. México: FCE, 1948.

- ___ (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- ___ (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- DUCHAMP, M. (1975). *Escritos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012.
- EISNER, E. (1998). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- FALCO, F. (2020). *Los llanos*. Buenos Aires: Anagrama.
- GIUNTA, A. (2009). *El Guernica de Picasso: el poder de la representación. Europa, Estados Unidos y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- GUEREÑA, J. (2005). Imagen y memoria. La tarjeta postal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En *Berceo*, núm. 149, pp. 35-58, ISSN 0210-8550.
- HAN, B. (2019) *La desaparición de los rituales*. Madrid: Herder, 2021.
- HORAS, E. y MEYER, D. (Comps) (2003). *Esta América nuestra. Correspondencia 1926-1956 / Gabriela Mistral y Victoria Ocampo*. Buenos Aires: Cuenco de Plata, 2007.
- KAMENSZAIN, T. (2021). *Chicas en tiempos suspendidos*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- LACAU, M. (1969). *País de Silvia*. Buenos Aires: Kapelusz, 1973 (con ilustraciones de Martínez Koch).
- LAPOUJADE, D. (2017). *Las existencias menores*. Buenos Aires: cactus, 2018.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- NEGRONI, M. (2021). *El corazón del daño*. Buenos Aires: Literatura Random House.
- ROSA, N. (1999). Punto y Letra: el exorcista de signos, en *Usos de la literatura*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SCHAEFFER, J. (2000). *Adiós a la estética*. Madrid: Machado Libros, 2005.
- ___ (2004). *La experiencia estética*. Buenos Aires: la marca editora, 2018.
- SOULAGES, F. (1998). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: la marca editora, 2005.
- SPERANZA, G. (2006) *Fuera de campo. Literatura y arte argentinos después de Duchamp*. Buenos Aires: Anagrama.
- THOMAS, S. y RADDI, R. (2014) s/t. En ROSENTHAL, M. (2014). *Joseph Bruys. Obras 1955-1985*. Buenos Aires: Fundación Proa.

Revista

de **E**ducación



RESEÑAS
Libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**Una escuela diferente es posible: estrategias hacia la innovación. Furman, Melina (2021)
Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires: Siglo
Veintiuno. (350 páginas)**

Julia Fruttero¹

El libro de Melina Furman es justamente lo que su título indica, una guía para docentes que buscan enseñar de una manera distinta. No es un libro para un nivel educativo en particular, sino que abarca a todos los niveles y disciplinas de hoy en día. Llega en el momento justo para proporcionarnos a los docentes que enseñamos en estos tiempos de incertidumbre, estrategias claves en busca de aprendizaje profundo. La autora propone el uso de un cuaderno que hace las veces de bitácora que incluye ideas y reflexiones y es utilizado por el lector a lo largo de este libro interactivo.

¿Por qué enseñar distinto es necesario? Hay que innovar en la educación real, ayudar a que nuestros estudiantes amplíen sus horizontes, mejorar continuamente. La escuela está en constante cambio, y los docentes debemos estarlo también, sin perdernos en el camino. Como plantea la autora, debemos “limar los bordes”, apoyarnos en lo que ya hacemos bien, en lo que sabemos que funciona y seguir transformándonos para ir más lejos.

En el primer capítulo de su libro, la autora propone mirar hacia el futuro pensando en las nuevas generaciones. Lo que hacemos en el aula como docentes cuenta para su presente y su futuro individual y colectivo. No solo lo que hacemos con el curriculum que debemos impartir, sino también con el curriculum oculto que existe en la escuela, aquellas reglas, valores, sentimientos, comportamientos y aprendizajes que dejan huellas profundas para la vida. En



este capítulo Melina Furman también hace referencia a los efectos de la pandemia de COVID 19. La autora propone la siguiente metáfora: la pandemia como una marea fuerte que lleva, arrastra y pone todo patas para arriba. Pero a medida que esa marea se retira, empiezan a aparecer algunos tesoros que estaban escondidos. Así fue como se avanzó en un cambio más profundo en la educación y se aceleraron algunos procesos como la incorporación de las tecnologías digitales, entre otros.

En un segundo capítulo, la autora se refiere al aprendizaje profundo como meta educativa y lo contrasta con su enemigo: el conocimiento inerte. Como recupera Furman de David Perkins, comprender implica actuar con el conocimiento de manera flexible. El aprendizaje profundo busca eso, poder actuar adaptando el conocimiento, generar transferencia, dar confianza, inspirar pasión. Este aprendizaje apunta a que los estudiantes puedan aprender habilidades, competencias o capacidades. El problema está en que, a lo largo de la escolaridad, los docentes dedicamos mucho tiempo a construir conocimiento sin vida que los alumnos luego recuerdan vagamente y que no pueden usar. Por eso nuestra meta debe ser generar conocimiento que los alumnos puedan aplicar en distintas esferas de la vida.

“Menos es más: priorizar contenidos para generar aprendizaje profundo” es el título del tercer capítulo. Con cada tema enseñado queremos que nuestros alumnos construyan las bases para entender algo similar que puedan encontrar más adelante. Dichos temas o contenidos están marcados por el currículum que, como propone la autora, podemos pensarlo como una buena partitura que nos indica un determinado recorrido pero que tenemos que interpretar como buenos músicos que toman decisiones. Debemos ser intérpretes reflexivos de esa partitura y priorizar lo importante. Pero, ¿cómo podemos lograrlo? En este tercer capítulo, se hace referencia a los “círculos de comprensión” propuestos por Wiggins y McTighe. En el centro del círculo identificaremos los contenidos esenciales, en el



segundo lo que esperamos que los alumnos conozcan y en el tercero los contenidos con los que queremos que se familiaricen. Hay dos grandes criterios para decidir que va en cada círculo: la importancia disciplinar y la relevancia.

El siguiente capítulo continúa con el foco en la motivación como pilar fundamental del aprendizaje. Para poder motivar a nuestros alumnos, los docentes debemos redescubrir y luego hacer visible para los alumnos el sentido de lo que enseñamos y compartir con ellos por qué es interesante para que lo quieran aprender. Debemos generar en ellos la motivación intrínseca, que es el gran motor para el aprendizaje profundo. La autora presenta, junto con varios ejemplos, las “preguntas esenciales” como grandes aliadas de la motivación ya que apuntan a estimular a los estudiantes a pensar sobre las razones detrás de cada contenido y ayudan a que éste se vuelva provocador e interesante. Las situaciones propuestas a los alumnos deben ser a su vez auténticas y afectivamente seguras para desarrollar confianza en sus habilidades.

El capítulo 5 se ocupa de la planificación del camino que lleva al aprendizaje profundo. Para llegar a dicho aprendizaje, los docentes debemos anticipar la meta final (¿Qué quiero que mis alumnos aprendan?) y luego pensar qué tenemos que hacer antes para poder diseñar el proceso hacia ella. Las propuestas siempre deben involucrar a los alumnos, ser variadas y alineadas con los objetivos propuestos. Las secuencias didácticas deben contar con los siguientes momentos: expositivos, de práctica individual, de metacognición, de evaluación y de retroalimentación. También es importante usar la tecnología como aliada e innovar en el uso de espacios tiempos y reagrupaciones de alumnos.

“Preguntas que invitan a aprender” es el título del capítulo 6. Las grandes preguntas ayudan a generar aprendizaje profundo, disparan ideas, plantean retos y problemas. Los docentes debemos transformar las preguntas fácticas, aquellas cerradas cuyas respuestas



están en los libros o en internet, en preguntas para pensar y trabajar con ellas en reiteradas ocasiones. En el aprendizaje basado en proyectos, ABP, el puntapié es siempre una pregunta para pensar. En este tipo de aprendizaje, los alumnos asumen un rol de expertos que deben investigar. Eso aumenta su motivación, quiebra la barrera entre disciplinas y es desafiante para instituciones y docentes. También es importante estimularlos a formular “preguntas provocadoras”, enseñarles a formular más y mejores preguntas.

La autora, en el capítulo 7, se refiere a “las rutinas de pensamiento” como estrategia para empezar a innovar en la enseñanza y proporciona diversos ejemplos implementados por ella y por otros docentes. Estas rutinas ayudan a arraigar ciertos comportamientos y modos de pensamiento que se convierten en parte de la cultura de clase y así generar una “cultura del pensamiento”. Como podemos observar, a Melina Furman no sólo le preocupa la enseñanza de los contenidos sino también el trabajo sobre habilidades y competencias para desarrollar el pensamiento en la escuela.

El eje central del siguiente capítulo es la metacognición. La autora la define como “el superpoder de aprender durante toda la vida” y como la mejor llave que podemos brindar a nuestros estudiantes para que sigan aprendiendo siempre. Esta “capacidad de monitoreo mental” deben ser enseñada. Se debe poner a la metacognición en agenda e integrarla en las clases y evaluaciones de manera sostenida. La autora presenta una analogía del aprendizaje como una maratón. Antes de empezar nos preparamos para aprender, armamos una hoja de ruta y nos conocemos como aprendices. En el durante, debemos monitorear cómo vamos e ir ajustando estrategias. Finalmente, el después implica tomar conciencia de qué aprendimos y evaluar cómo nos fue, ver qué estrategias nos dieron mejor resultado y cuáles no. Esta etapa es fundamental para consolidar lo que aprendimos.



En el anteuúltimo capítulo, Melina Furman se refiere a la evaluación como una fuerza para innovar. Podemos convertirla en nuestra mayor aliada para generar el aprendizaje profundo y la motivación intrínseca. La autora describe dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa. La primera es aquella que se lleva a cabo para ajustar nuestras intervenciones y que la información recabada sea usada por los estudiantes para mejorar su desempeño. En síntesis, es evaluar para ayudar a aprender. La segunda se realiza al final de una secuencia de enseñanza para calificar y certificar el aprendizaje. En una buena secuencia de trabajo ambos tipos de evaluación se complementan. Toda buena evaluación es un espejo de la enseñanza. Otro enfoque para pensar la innovación en la enseñanza es la evaluación auténtica con la cual buscamos evaluar si los alumnos pueden transferir lo aprendido a una situación lo más realista posible y así darle sentido a la tarea propuesta. Durante la evaluación es fundamental incluir actividades de autoevaluación y coevaluación y así ayudar a desarrollar la metacognición. Esto se puede realizar a través de rúbricas o listas de cotejo, para lo cual la autora proporciona distintos ejemplos.

Esta guía para enseñar distinto culmina en el capítulo 10 donde se aborda el secreto del buen *feedback*, aquel que ayuda a mantener encendida la chispa del aprendizaje. La retroalimentación efectiva es parte fundamental de toda evaluación formativa y tiene dos componentes claves: en qué nos equivocamos y cómo lo corregimos. Esto ayuda a la otra persona a mejorar su desempeño y seguir comprometido con su aprendizaje. Este *feedback* debe darse en un ambiente de respeto y el foco debe estar en la tarea, no en las cualidades de la persona. A su vez, los comentarios deben ser precisos combinando valoraciones y sugerencias. También es clave proporcionarles a los alumnos una segunda chance para intentarlo luego de recibir su devolución.

Finalmente, en el epílogo la autora deja clara la importancia esencial de construir comunidades profesionales de aprendizaje. La conducción de las



instituciones juega un rol central para que dichas comunidades se conformen y se sostengan.

El libro de Melina Furman es una invitación a repensarnos como docentes, a analizar nuestras propias prácticas, a conocer las de otros. En su recorrido, la autora nos proporciona estrategias y ejemplos que traducen la teoría en consejos para poder enseñar distinto. Solo así podremos construir una escuela mejor y adaptada a los tiempos que corren.

Notas

¹Profesora de inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata).
Docente de nivel secundario y superior en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata



Barcia, P. L. y Barcia M. (2021). *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: Teoría y práctica*. Editorial UCALP. (268 pp.) ISBN: 978-987-3736-45-2

Diamela Frapolli¹

El volumen que aquí nos ocupa, publicado por la editorial UCALP y titulado *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos*, se enmarca en la tradición de manuales para el aprendizaje de los géneros comunicativos universitarios que tienen el objetivo de acompañar a los estudiantes que necesitan familiarizarse con ellos y, como en este caso, a docentes que tienen que abordar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académicas. Su presentación se hace eco de las dificultades que entraña este proceso y plantea una reflexión crítica sobre la situación actual del aprendizaje de los mencionados géneros en las universidades argentinas, instituciones que exigen a los estudiantes un desempeño satisfactorio en relación con las prácticas discursivas del mundo académico sin que, en muchos casos, estén suficientemente preparados para lograrlo. Esta reflexión acerca de los problemas y dificultades relacionados con la enseñanza de los géneros universitarios acompaña y orienta la presentación de cada uno de ellos a lo largo de todo el libro, y es reflejo de las preocupaciones de los autores, Pedro Luis Barcia y Maricruz Barcia, ambos docentes con una larga e importante trayectoria en la enseñanza e investigación de la comunicación y el lenguaje.

Tal como observan los autores en su presentación del texto, este volumen, que ha sido preparado con el objetivo de servir como base para el dictado de un curso sobre la producción de textos universitarios, se distingue de otros



materiales similares por la consideración pormenorizada que se plantea en torno a los géneros orales a los que, según explican los autores, pocas veces se les da espacio suficiente en este tipo de manuales, debido al prestigio y la preponderancia de la palabra escrita en el ámbito académico. Esta diferencia, así como la exclusión del género tesis doctoral, para el que remiten a múltiples referencias en la bibliografía de referencia, determina que la selección de géneros universitarios comprenda, entonces, la reseña bibliográfica, la ponencia para congreso, el informe, el artículo científico, la monografía y el ensayo entre los escritos, pero también la exposición oral, la clase universitaria, el ateneo, el simposio, la conferencia y el seminario universitario entre los orales.

Tras la presentación, que opera como una justificación general de la problemática, el núcleo del volumen se organiza en seis capítulos, a los que sigue una sección de bibliografía y una serie de apéndices. Los primeros tres capítulos presentan el panorama conceptual, mientras que los últimos tres se concentran en los géneros universitarios seleccionados para su tratamiento pormenorizado. En el conjunto de todos estos capítulos, además, se alternan secciones más orientadas a la fundamentación teórica y otras en las que predomina la dimensión práctica -manifestada en forma de sugerencias, ejercicios o guías para la preparación de los géneros tratados-. Estas secciones se orientan a ser aprovechadas tanto por docentes como por estudiantes-, en una decisión acertada a la hora de facilitar el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de los distintos textos universitarios.

El primer capítulo, “La comunicación universitaria”, dedicado a problematizar las distintas modalidades que asume la comunicación universitaria y a ofrecer una fundamentación de la importancia asignada a las competencias comunicativas académicas, funciona como una introducción necesaria al resto de los temas. Además de caracterizar las formas que asume la comunicación universitaria, sus funciones, rasgos y las diferencias que las identifican, este capítulo formula una



crítica al poco espacio otorgado a la oralidad dentro la enseñanza de nivel superior, a pesar de que el primer encuentro de un alumno con la comunicación en este ámbito académico es, de hecho, con la clase, género oral por excelencia. Por otra parte, este capítulo explica por qué la enseñanza de este tipo de competencias comunicativas está directamente vinculada con la inclusión del alumno en una comunidad de habla y cómo el escaso tratamiento de los géneros orales en la alfabetización académica puede relacionarse con los altos índices de deserción que suelen registrarse en los primeros años de universidad. Los autores mencionan y explican las diversas dificultades que presenta la alfabetización académica y observan, además, que en los manuales enfocados a esta temática se otorga muy poco espacio a la práctica, razón por la que ya desde este primer capítulo, según anticipamos, los autores proponen estrategias y ejercicios para familiarizarse con la escritura y lectura académicas, basadas en su propia práctica y conocimientos pedagógicos. La relevancia de estos ejercicios queda demostrada a través del relato de los resultados obtenidos a partir de la propuesta de elaborar una ponencia para congreso como trabajo práctico de una cátedra de Literatura Argentina II, ejercicio puesto en práctica desde 1969 a 1994, por uno de los autores, y que con el acompañamiento y guía necesarios logró que los alumnos de dicha cátedra fueran los primeros en participar en Congresos Nacionales de Literatura Argentina (p.25).

En el capítulo siguiente, “La lectura y los cursos de comentario de textos”, además de ofrecer y cotejar definiciones de las nociones de *texto*, *comprensión* y *lectura*, fundamentales en un manual de esta naturaleza, los autores discuten el hecho problemático de que estos conceptos han sido habitualmente reducidos, en el nivel pedagógico, al área de la escritura, con el efecto de contribuir a un menor desempeño de los estudiantes en los géneros académicos orales.

Si bien se hace un importante uso de los saberes



teóricos que permiten precisar categorías conceptuales centrales para considerar las prácticas comunicativas que aborda el texto, no falta en este capítulo el esfuerzo por contribuir a poner en práctica estas categorías de maneras que resulten significativas para los lectores. En tal sentido, los autores proponen diferentes estrategias, como mapas conceptuales, diagramas y resúmenes, que pueden ser útiles para identificar la idea principal de un texto y, por lo tanto, facilitar su comprensión. Si bien algunas de estas guías están dirigidas de forma específica a los docentes, para que puedan ayudar a sus estudiantes a identificar la idea principal o a situar contextualmente los textos que les proponen como objeto de estudio, todas ellas pueden ser aplicadas por un alumno que se acerque a este volumen de manera autónoma.

El tercer capítulo de índole más teórica, “La lengua y sus registros”, presenta otras categorías conceptuales centrales para comprender la complejidad de las prácticas comunicativas en la universidad. En él se aborda la definición de *registro de lengua*, se explican los distintos elementos que intervienen en el acto comunicativo, junto con las funciones del lenguaje en general, y se distinguen y definen las categorías de *lengua general* y *lengua especializada*. Acompañando estas nociones, también se aborda una definición y caracterización del lenguaje llano, a la vez que se explica que este puede resultar de utilidad para lograr una comunicación más eficaz, pues este modo de expresión utiliza estructuras lingüísticas claras y concisas: “Cuando empezamos a leer un texto escrito con sencillez y concisión, nos sentimos animados a seguir leyendo y la comunicación resulta eficaz”. (p.76)

Entre sus aportes prácticos, por otra parte, este capítulo sugiere al lector la utilización de un buen diccionario disciplinar, destacando la importancia de emplear el vocabulario y los tecnicismos específicos de cada área, esto es, su léxico especializado. Sin embargo, los autores advierten también que el uso de tecnicismos debe restringirse a las comunicaciones



entre profesionales de la disciplina y no ser usado con hablantes no especializados, pues esto puede generar confusión. En consonancia con el objetivo de lograr una mayor claridad en los textos producidos, recomiendan, asimismo, evitar el uso de extranjerismos en la medida de lo posible, admitiendo su uso en los casos en los que no se encuentre un equivalente en español. Por último, enumeran y explican una serie de factores a los que el hablante debe prestar atención el objetivo de que su mensaje sea “más efectivo” (p. 73), como el contexto, el destinatario, el asunto, entre otros que hace, en definitiva, a la correcta interpretación de las situaciones comunicativas universitarias.

El capítulo que marca la mayor diferencia con respecto a otros materiales dedicados a la alfabetización académica es el cuarto, titulado “La comunicación oral y sus géneros”, puesto que, rico en guías y ejercicios prácticos, está dedicado en su totalidad a los géneros orales del ámbito universitario. Retomando sus reflexiones acerca de la necesidad de incluirlos en la enseñanza de la comunicación universitaria, los autores explican cómo, en los orígenes de esta institución educativa durante la Edad Media, la oralidad tenía un lugar bien definido en las tres partes que conformaban la clase magistral. Con el tiempo, observan, el avance del prestigio sobre la palabra escrita y la falsa suposición de que la lengua oral se aprende de forma natural, hicieron que la oralidad fuera progresivamente perdiendo importancia en las instituciones académicas. Los autores defienden, en cambio, que estos géneros no deben excluirse de la alfabetización académica, puesto que el espacio de la universidad “debería ser dialógico” (p.81). Sin embargo, reconocen que lograr esto resulta un objetivo muy complicado debido no solo a que no es práctica habitual enseñar la oralidad en el ámbito universitario, sino a que los egresados del nivel secundario tampoco egresan con un suficiente dominio de las prácticas comunicativas orales necesarias en la continuidad de su formación.

En este marco, y con el fin de contribuir al desarrollo de las habilidades orales, el capítulo caracteriza y



diferencia el texto oral del escrito, a partir de rasgos como la presencia física de un interlocutor, la entonación, la fugacidad del mensaje, entre otros. Se establece también una tipología de textos orales que comprende: exposiciones breves (de entre cinco y diez minutos), presentación personal, mesa redonda, exposición conceptual más amplia (de veinte minutos o más), clase y conferencia, que se acompaña en cada caso con un conjunto de guías y ejercicios de familiarización.

El manual se detiene en este punto y de manera especial sobre la clase y sobre la conferencia. En el primer caso, dada su importancia dentro del marco de la institución educativa, se presentan consideraciones referentes a su historia y organización y, como indicador de la relevancia que han adquirido en función de la crisis sanitaria desatada en 2020, también se abordan las clases mediadas por vías tecnológicas, enumerando algunas dificultades específicas al tiempo que se brindan recomendaciones para resolverlas. De manera similar, se incluye una guía muy pormenorizada para la preparación del género conferencia, que contempla tanto sugerencias prácticas -por ejemplo, en relación con la gestión general de la situación comunicativa- como la presentación de sus pautas formales. Para finalizar, se encuentran en esta parte del manual orientaciones útiles para preparar otros géneros orales vinculados con la transmisión del conocimiento científico, tales como el ateneo, el simposio y el seminario universitario, de los que brinda una clara definición.

El capítulo que sigue, “La elaboración del trabajo su [sic] escritura y corrección”, es predominantemente práctico y está dirigido de manera especial a alumnos o graduados con poca experiencia. En él, los autores vuelven a centrar la atención sobre los géneros escritos, formulando abundantes recomendaciones para mejorar el proceso de escritura en todas sus instancias. Así, luego de una serie de preguntas orientadoras que pretenden facilitar el proceso de elección del tema para un trabajo escrito y destacar la importancia de



formularlo a través de enunciados claros –problema general de evidente importancia-, los autores brindan en este capítulo sugerencias y recomendaciones de tipo amplio, que incluyen aspectos como la organización del tiempo, la recolección de información, la bibliografía y la toma de notas necesarias para elaborar un trabajo escrito con éxito. En consonancia con las sugerencias prácticas que cierran los capítulos iniciales del manual, de índole más conceptual, se destaca en este punto del texto la importancia de ejercitarse en el uso de sinónimos para utilizar léxico adecuado y preciso. En consideración con este objetivo se ofrecen y analizan muestras de diferentes diccionarios de sinónimos y se recomienda el uso de aquellos que mejor distingan entre matices y acepciones. Dejando ver la experiencia docente que sustenta este trabajo, la descripción del proceso de escritura se acompaña de una referencia a las emociones más comunes que se experimentan durante la preparación de un texto, por lo que el libro logra con éxito un acercamiento empático al escritor inexperto.

En “Los géneros de la comunicación escrita”, el último capítulo, los autores se ocupan de organizar y caracterizar un amplio conjunto de géneros: la reseña bibliográfica, la ponencia para congreso, el informe, la nota periodística, el artículo científico, la monografía y el ensayo. Puede destacarse que la atención a la praxis docente se expresa, en este punto del volumen, en la recomendación general a las cátedras de definir el tipo de trabajo que se espera cuando solicitan cualquier tipo de texto escrito, dado que muchas veces suele haber ambigüedades, especialmente con géneros como la monografía o el ensayo, de difícil definición. Así, por ejemplo, los autores intentan acotar el concepto de *monografía* y sugieren seguir la estructura general para elaborar textos escritos, propuesta en el capítulo anterior, o adoptar otra, que puede definir cada equipo de cátedra. Por su parte, en cuanto al ensayo, caracterizado como el más libre de los géneros comunicativos universitarios, el capítulo aborda aspectos tales como su extensión e historia y logra ilustrar la variabilidad propia del género apelando al nombre



de ensayistas reconocidos. Debido a la flexibilidad y posibilidades de variación que caracteriza a ambos géneros, y a diferencia de lo que ocurre con otros, no se presentan pautas estrictas para su elaboración. En cambio, según anticipamos, se enfatiza el papel central de las cátedras universitarias al momento de especificar qué esperan de sus estudiantes cuando solicitan la elaboración de monografías o ensayos.

En cuanto al resto de los géneros escritos tratados en este capítulo, en algunos casos, se los caracteriza y subclasifica de las maneras habituales, por ejemplo, distinguiendo entre reseña descriptiva y reseña crítica, o entre informe de lectura e informe técnico. Pero, en la mayoría de los casos, y como en el resto del volumen, los autores ofrecen guías o brindan pautas formales para su presentación, de utilidad directa para los escritores más novicios. Destacamos en tal sentido que las recomendaciones para la presentación de la ponencia para congreso se acompañan de una especial atención a la dimensión oral de este género, con lo que se accede a una visión comprehensiva en tanto se considera también la instancia de presentación, de manera consistente con las preocupaciones que orientan la preparación de este manual.

La bibliografía que acompaña este manual, por su parte, está organizada temáticamente, un acierto que facilita recorrerla y encontrar el recurso óptimo para las necesidades de cada lector, algo fundamental en este tipo de material. Las referencias ofrecidas, muy completas, constituyen una herramienta de gran utilidad que no solo amplía los contenidos planteados en los capítulos reseñados, sino que también introduce recursos dedicados de manera específica al género tesis para los lectores interesados, género no tratado ya que los autores consideran que existe suficiente literatura al respecto (p. 8).

Tras la bibliografía, cierran el volumen nueve apéndices, también ordenados temáticamente, que tienen por función complementar la información ofrecida y brindar



materiales de naturaleza heterogénea para la realización de los ejercicios sugeridos en el manual, que van desde un conjunto de referencias de diccionarios hasta un listado de temas sugeridos para ejercitaciones breves. Entre la información que ofrecen, y dada la novedad del tema y el hecho de que concierne inevitablemente a todos los docentes en la actualidad, nos parecen destacables las pautas que orientan la organización de los módulos en un campus virtual. Asimismo, reviste especial interés para los estudiantes que se acerquen a este material el conjunto de temas sugeridos para practicar los ejercicios de exposición breves propuestos en el texto, así como la lista de referencias e información a solicitar en el caso de ser invitados a dar una conferencia, que puede resultar de suma utilidad para jóvenes investigadores que se encuentren en esa situación por primera vez.

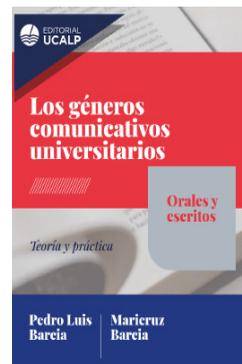
Como hemos destacado ya, uno de los aportes más valiosos de la obra es que apunta de manera explícita y clara a un público heterogéneo. En primer lugar, este texto puede ser muy bien aprovechado por docentes que recién se inician en la enseñanza de géneros universitarios, pues ofrece una cantidad suficiente de estrategias y herramientas para facilitar el acercamiento de sus estudiantes a estas prácticas letradas. Al mismo tiempo, el volumen puede resultar de utilidad a los propios estudiantes y escritores novicios dentro del ámbito académico, quienes pueden encontrar en él un conjunto de explicaciones teóricas claras y de detalladas guías prácticas para su producción, de la que depende en última instancia, el éxito de sus trayectos formativos en una institución educativa de nivel superior y, eventualmente, su inserción en el ámbito académico. En definitiva, el valor de este aporte para el campo de la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas para el ámbito académico radica tanto en la solidez teórica y claridad expositiva de los autores, como en su trayectoria profesional que los lectores podrán vislumbrar de manera constante a través de sus palabras y en la diversidad de las propuestas prácticas que ofrecen. En relación con la formación universitaria en tiempos (pos)pandémicos, por



último, la consideración de las especiales circunstancias que los caracterizan y la necesaria proyección de algunas de las propuestas realizadas hacia los contextos de enseñanza a distancia constituyen un mérito adicional de este manual.

Notas

¹Estudiante de la carrera de Licenciatura en Letras, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.



Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural: discusiones teóricas y metodológicas en torno a la igualdad en el campo pedagógico

Gonzalo Víctor Humberto Soriano¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Directora: Dra. Kaplan, Carina Viviana (UBA/UNLP)

Jurado Evaluador: Dr. García, Pablo (UNTREF); Dr. Vain, Pablo (UNaM); Dra. Silva, Verónica (UBA)

Fecha de Defensa: 16 de abril de 2020

Resumen

En el presente escrito exploramos los debates teóricos y metodológicos presentes en la tesis de doctorado realizada por Elisa Martina de los Ángeles Sulca cuyo título es: “Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina”. Ponemos en discusión sus resultados con las interrogaciones, las problematizaciones y las tematizaciones provenientes de la mirada pedagógica ligada a la igualdad. Consideramos que la investigación encara procesos de producción de conocimiento colectivo, idiosincrático y situado que abonan las prácticas investigativas focalizadas en contribuir a la discusión teórica y política que demanda el área temática de lxs jóvenes indígenas y sus interacciones en la configuración escolar.

Palabras claves: jóvenes indígenas; escuela secundaria; discusiones teóricas y metodológicas

Introducción

El presente escrito expone los argumentos centrales de la tesis de doctorado realizada por Elisa Martina de los Ángeles Sulca cuyo título es: “Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina”, la cual fue defendida en el año 2020. El estudio se realizó para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata y contó con la dirección de la Dra. Carina Kaplan. En esta oportunidad ponemos en discusión los resultados que se arrojan sobre las experiencias escolares de jóvenes indígenas que estudian en un colegio secundario rural de gestión privada con las interrogaciones, las problematizaciones y las tematizaciones provenientes de la mirada pedagógica ligada a la igualdad.

Teniendo en cuenta esto, nuestro objetivo es explorar los debates teóricos y los metodológicos que se encuentran presente en la tesis. Recuperamos esto ya que en ella se recobran las percepciones que tienen lxs jóvenes indígenas sobre la institución educativa secundaria a la que asisten, los vínculos que construyen en ella y las maneras en cómo se perciben y a quienes comparten su trayecto educativo. Para organizar nuestro texto, profundizamos, en primer lugar, las contribuciones epistemológicas que la tesis aporta al campo de la investigación científica sobre las juventudes indígenas en la escuela a partir de discursos y significantes que configuran un orden social. En segundo lugar, nos detenemos en las decisiones metodológicas asumidas en función del fenómeno de estudio. Aquí se problematiza el lugar de la investigadora para reconstruir los sentidos y los significados de lxs jóvenes con quienes trabaja en su pesquisa y el lugar que ocupan en el trabajo de campo en tanto proceso de reconstrucción de carácter social y político.

De tal modo, la indagación realizada por Elisa Sulca contribuye al campo de la pedagogía en tanto recupera las voces de sujetxs de la educación secundaria rural históricamente excluidxs, subalternizadxs e invisibilizadxs. Poner atención a cómo lxs jóvenes indígenas son interrogadxs, analizadxs y descritxs en el campo educativo constituye una instancia de quiebre frente a las miradas y las posiciones esencialistas que atraviesa esta población en los escenarios educativos. En este aspecto, adentrarse en las experiencias de labor intensiva, presencial y minuciosa implica encarar procesos de producción de conocimiento colectivo, idiosincrático y situado que abonen las prácticas investigativas focalizadas en contribuir a la discusión teórica y política que demanda el área temática de lxs jóvenes indígenas y sus interacciones en la configuración escolar.

Procesos y sujetxs educativos: pedagogías posfundacionales

En los últimos años, el campo pedagógico ha incorporado interrogantes

renovados en torno a los modos conceptuales y metodológicos que se emplean en la producción de conocimiento. Las preocupaciones entorno al saber cómo a los problemas de investigación se encuentran presentes en los postulados del paradigma posfundacional². Este representa una línea de pensamiento que contempla premisas problematizadora que se ocupa de “comprender cómo los ‘objetos’ del mundo están contruidos históricamente y cambian a través del tiempo” (Popkewitz, 1995, p. 50). Es así que, resulta imposible considerar la existencia de un fundamento último o único, sino más bien la prevalencia de la pluralidad de fundamentos posibles de acuerdo a los tiempos históricos (Yabkowski, 2013). En este aspecto, desde esta corriente se busca cuestionar las lógicas esencialistas y/o de universalidad presentes en los temas y problemas educativos. Asimismo, instala preguntas vinculadas a la interrupción y la desencialización de los procesos educativos, lxs sujetxs de la educación, las prácticas de educación cultural, entre otros.

Las pedagogías posfundacionales asumen una mirada abierta, dinámica y conflictiva sobre lxs sujetxs y la cuestión de la igualdad. Investigaciones recientes dentro del campo educativo se han nutrido de este encuadre. Muchas de ellas no mencionan explícitamente su adhesión, sin embargo, el foco de interés está en la deconstrucción de significaciones hegemónicas y el análisis de las disputas de sentidos de los elementos culturales en la escuela. Este es el caso de la tesis de doctorado de Elisa Sulca (2020) la cual, aunque su abordaje de investigación no se enmarca en la perspectiva posfundacional, su estudio da cuenta de discusiones y matices sobre las dimensiones que se entretajan en las experiencias escolares de jóvenes indígenas en un colegio secundario rural.

Los aspectos teóricos en los que inscriben la tesis y las conclusiones a las que se arriban, problematizan los argumentos sobre el rol constitutivo que tiene el saber en la producción de sujetxs y las prácticas sociales al interior de la escuela secundaria. Desde la revisión de los antecedentes de investigación acerca del tema, la autora expone que la producción teórica en torno a lxs jóvenes se vincula, históricamente, desde el pensamiento occidental. Afirma que, desde allí, se instauró un modo de pensar sobre este sector poblacional encapsulándolo al ámbito urbano e invisibilizando las experiencias juveniles de los espacios rurales e indígenas. Esto trae consigo ciertas preocupaciones en tanto se pone en circulación, producción y reproducción en el escenario socioeducativo ciertas “verdades” de “unx” sujetx ligadx a una serie de condiciones sociales e imágenes culturales disociadx de su contexto de interacción.

Este último cuestionamiento es señalado por Thomas Popkewitz (1995) como el “descentramiento del sujeto” y con él presenta una revisión de las investigaciones para entender “los efectos” del poder en la sociedad. El académico sustenta que “el saber que constituye al sujeto es una preocupación central de la teoría social” (1995, p. 48), por lo cual, es fundamental desentrañar o deconstruir cómo se han

edificado históricamente formas de razonamiento hacia lxs sujetxs y cómo el sentido hegemónico de verdad alrededor de estxs son producidos en complejas inscripciones de relaciones de poder. El asunto señalado aquí es retomado en el trabajo de Elisa Sulca a fin de proponer cambios y rupturas epistemológicas en los modos de comprender las maneras de estar, sentir y actuar por parte de jóvenes indígenas en instituciones educativas en contextos específicos. Ello se alcanza a partir de la producción de sentidos que se realizan retomando la voz de sus interlocutorxs.

Siguiendo la misma línea, sostenemos que la tesis se encuentra atravesada por la idea del campo discursivo, otro de los problemas que enfrenta la pedagogía. La investigadora centra su estudio en cómo lxs sujetxs conciben, construyen y viven sus prácticas durante su estadía en la institución escolar. Cuando hacemos alusión a “campo” no se lo considera como lo delimitable geográficamente, sino como aquel terreno epistemológico donde lxs sujetxs conocen, son conocidos, construyen interpretaciones de sí mismxs y de otrxs, configuran ideas, valoraciones, formas de ser y estar, en fin, edifican prácticas a las que se puede acceder discursivamente. Desde este punto de vista, Elisa Sulca se adentra en los diferentes discursos que son históricos, pasados y presentes en torno a las experiencias escolares por parte de estudiantes indígenas. Ellas se encuentran inscriptas en la escuela, en tanto representa un espacio que, más que proyectar una cultura congruente y firme, se ve atravesada por contradicciones y diferentes grados de matices y porosidad. En este aspecto, el campo de estudio de la pesquisa se encuentra atravesado por tramas históricas, políticas y sociales que organiza y complejiza el fenómeno de estudio en tanto es un colegio secundario rural, albergue y de gestión privada.

La autora instala la pregunta sobre los procesos, los sujetos y, específicamente, las prácticas educativas. Para eso, aborda las trayectorias de lxs estudiantes durante el primer año en la universidad y observa el empleo de estrategias creativas para interpelar las relaciones de poder y de la colonialidad del saber y, si bien no habla de pedagogías posfundacionales, hay una centralidad en pensar las posiciones de los sujetos como subordinadas, desde la que ingresan al ámbito académico.

En la pesquisa se da cuenta de cómo lxs estudiantes indígenas visibilizan los modos de percibir su trayecto escolar las dimensiones sociales y políticas que construyen sus posiciones en la escuela. Estas posiciones contemplan reglas que regulan, guían, formulan argumentos, descripciones y respuestas en lxs sujetxs. Contribuyen a configurar una práctica discursiva que produce un discurso específico, es decir, condiciones de funcionamiento que tienden a desplegar efectos y modos articulaciones dentro del campo discursivo. Sin embargo, según Cleo Cherryholmes (1999) es posible generar cambios a ciertas regulaciones de “verdad” a partir de la comprensión de las reglas dentro del campo discursivo. De esta forma, interrumpir los modos en cómo se construyen determinados pensamientos y acciones para poder

acercarnos a la diversidad, la complejidad, las contradicciones y las paradojas de experiencias educativas nos acercan a transformar las prácticas institucionales que operan en las escuelas.

Desde las voces de lxs estudiantes de la comunidad de “La Cueva”, se ponen en cuestión las representaciones universales y hegemónicas, precarias y amenazantes (Laclau, 1996) de las concepciones esencialistas y discriminatorias sobre la condición indígena en el espacio escolar. Esas ideas generan procesos de subjetivación que resultan ajenos a los sujetos, de modo que estos se construyen con miradas que son impuestas, por ejemplo, por lxs docentes del lugar. Entonces, se producen subjetividades debilitadas o tachadas en lxs estudiantes que inciden en su proyección a futuro (Sulca, 2020). A su vez, en la tesis se presenta que lxs jóvenes atraviesan experiencias emocionales como el miedo, la vergüenza y la humillación. Estos sentimientos se construyen por los vínculos e interacciones que establecen dentro de la escuela y por los reglamentos y las normativas explícitas e implícitas que modelan una forma de ser y actuar que, muchas veces, alejan a estxs sujetxs de su propia cultura. De este modo, es posible ver cómo los discursos hablan por lxs sujetxs y no hay una voz propia que lo haga.

Reconstruir estas posiciones en su carácter social y político permite atender a la posibilidad de deconstrucción de los discursos que insisten en las desigualdades y en la asimetría en el acceso y la producción del conocimiento en torno a esta temática. Elisa Sulca aborda los vínculos entre los discursos y lxs sujetxs de estudio al focalizar las dimensiones sociales y políticas que construyen sus posiciones en la escuela. Leonor Arfuch (2005) propone abordar estos últimos no desde una postura esencialista, enfatizando una construcción acabada, inmóvil y estática de su posición, sino más bien, desde una pluralidad de puntos de vista, de procesos permanentes de identificación caracterizados por elementos contradictorios, complejos, cambiantes. Así pues, resulta necesario pensar a lxs jóvenes indígenas en los espacios escolares a partir de los sentidos sociales en lo que se producen, en y entre los discursos por los que circulan y que, por definición, se encuentran inherentemente abiertos, cambiantes, indefinidos (Arfuch, 2005).

Como hemos podido observar, el trabajo de investigación doctoral de Elisa Sulca vincula con experiencias específicas y con discusiones en torno al carácter discursivo como articulación y producción de sentido. En su tesis reconoce que los discursos atraviesan e interpelan a lxs sujetxs. Esto se puede ver, por ejemplo, en los análisis que realiza sobre los sentimientos y las emociones que traspasan a lxs estudiantes a partir de las miradas, dichos o acciones que prevalecen en el ámbito escolar hacia ellxs. En particular, la autora refiere a la construcción de la categoría “la vida en la escuela” para exponer las dimensiones de la experiencia escolar que identifica a partir de la voz de lxs estudiantes. Asimismo, presenta el análisis de “los sentimientos

y emociones de la vida escolar” que recobra de las relaciones de intersubjetividad en el escenario escolar.

En esta línea, desde una mirada posfundacional, es posible configurar preguntas sobre la producción, articulación y puesta en circulación de discursos en el campo discursivo. En la investigación de Elisa Sulca emergen identidades donde se la piensa no como un componente estático, sino como una construcción vinculada a una posición dentro del sistema de clasificaciones de un campo discursivo.

Desde los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2019), la identidad, en los estudios posfundacionales, representa la posibilidad de continuar cuestionando premisas estructuralistas que intentan esencializar los discursos educativos, habilitando premisas en torno a identidades múltiples, móviles, precarias, paradójicas. En este sentido, las discusiones en el último apartado de la tesis se direccionan hacia el cuestionamiento de las dimensiones que subyacen en las experiencias de lxs estudiantes y que se expresan en las subjetividades, identidades y agencias de lxs jóvenes indígenas. De esta manera, las indagaciones realizadas en torno a dicho nudo problemático aportan a la problematización enunciada por la autora y se alejan de un paradigma que se basa en la homogeneización y no concibe las particularidades y significaciones sociales, culturales, políticas, económicas, etc. en la educación secundaria rural.

Decisiones metodológicas en los estudios de y con jóvenes indígenas

Teniendo en cuenta que el foco de interés del trabajo de Elisa Sulca se detiene en la comprensión de experiencias de lxs jóvenes indígenas sobre su tránsito por la escuela secundaria, la investigación adopta un estudio de tipo cualitativo. Esta metodología considera que la realidad, en tanto asunto ontológico “es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común” (Ceballos-Herrera, 2009, p. 416). Es así que, a lo largo de la pesquisa, se reconoce que lxs jóvenes indígenas poseen características particulares y, desde ellas, generan conceptos ordenadores, en el marco de sus experiencias configuradas en la escuela secundaria rural. Con los aportes de dicho encuadre, Elisa Sulca propone un estudio de caso y realiza una aproximación interpretativa y holística al mundo, para captar y comprender las experiencias formativas y construcciones de sentidos de jóvenes pertenecientes a la comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil que estudian el nivel secundario en un colegio rural albergue ubicada en el paraje El Alfarcito, Salta. El alcance de la investigación es de dieciséis estudiantes pertenecientes a la comunidad indígena Las Cuevas, Pueblo Tastil y se encuentran cursando de primero a quinto año del nivel secundario.

Para captar las maneras en cómo lxs jóvenes perciben la vida en la escuela, la investigadora emplea como técnicas de relevamiento de información el cuestionario

semiestructurado, la entrevista en profundidad y la observación participante. Respecto al primero, las preguntas cerradas y mixtas aplicadas permitieron obtener un mapeo de la realidad de estudio. A partir de esto, se indagó sobre las características sociodemográficas y económicas de lxs estudiantes para comprender “los modos de apropiación de los bienes culturales en la escuela” (Sulca, 2020, p. 89). La entrevista en profundidad aplicada implicó una serie de intercambios entre lxs dieciséis estudiantes de la Comunidad indígena de las Cuevas, Pueblo Tastil para comprender la trama de las experiencias sociales. En este aspecto, la información obtenida es a partir de la interacción entre lxs sujetxs comprometidxs. Ello implicó estar alerta a los rasgos sensibles del contexto donde se producen los discursos.

La última técnica aplicada para la recolección de los datos fue la observación participante. La investigadora asume que el único medio para acceder a las edificaciones que efectúan es a través de la vivencia y la experiencia en los contextos en donde se producen las interacciones sociales e intercambios simbólicos (Yuni y Urbano, 2005). Para ello, a partir del empleo de notas de campo afirma elaborar descripciones de las experiencias formativas de los/las jóvenes indígenas universitarios situándolas en realidades concretas y promoviendo el diálogo en y desde distintas reflexividades.

De esta forma, a partir del trabajo de campo, la investigadora reconstruye los sentidos y las posiciones de lxs jóvenes indígenas en la escuela secundaria. Esto da cuenta del carácter social y político de esa circulación de sentido que, lejos de fundar pretensiones que revisten de generalización y/o esencialización a lo largo de escrito se admite el carácter situado de explorar, describir y comprender las experiencias de jóvenes indígenas que estudian el nivel secundario en un colegio rural albergue que pertenecen a la comunidad indígena las Cuevas, Tastil. Así, el análisis de la información en la tesis adopta una mirada abierta y flexible. A lo largo del escrito se logra alcanzar conceptos experienciales y de significatividad de lxs jóvenes indígenas por su tránsito por la escuela secundaria.

Considerando la naturaleza de su estudio, a lo largo del escrito, la autora recupera un marco teórico apoyado en perspectivas que buscan comprender las singularidades de las experiencias escolares e identificar las dimensiones que subyacen en las trayectorias escolares de lxs jóvenes indígenas. Estos esquemas se enfrentan con concepciones dominantes apoyadas en un sector poblacional considerado, históricamente, desde posturas occidentales.

En contraposición con esta mirada, los marcos conceptuales que prevalecen en la investigación dan cuenta del dinamismo y el protagonismo de estxs sujetxs en las relaciones y las tensiones que prevalecen entre la cultura escolar y la cultura indígena. La complejidad de la trama que conforma la educación secundaria rural constituye una preocupación por los efectos de los discursos y por la construcción

de una mirada posfundacional ligada a la ruptura de una perspectiva lineal, estática e inmutable. Más bien en busca de mirar los procesos conflictivos, paradójicos y dinámicos que suceden en los escenarios socioeducativos y en las experiencias de lxs sujetxs. De tal modo, las construcciones teóricas a partir de las experiencias de este sector de la población impulsan la denuncia de las maneras de ser, estar y actuar en el ámbito educativo donde, tradicionalmente, estuvo asociado a concepciones negativas, excluyentes y en una posición de desventaja.

Consideramos oportuno rescatar que la investigadora se enuncia desde una comunidad interpretativa particular. En las discusiones finales expresa que elaborar la investigación fue “una vuelta a *sus* raíces, una valoración a *su* ser indígena y a la reparación de una identidad deteriorada” (Sulca, 2020, p. 189). Este planteo no supone que el trabajo realizado acerca del fenómeno de estudio sea una interpretación subjetiva. Sino más bien, demuestra que, quienes realizamos investigaciones y elaboramos posibles modos de entender la realidad somos lxs que tomamos decisiones teórico-metodológicas para elaborar un diseño, ejecutarlo y realizar posibles interpretaciones del fenómeno de estudio.

De tal forma, podemos decir que el estudio de Elisa Sulca recupera el interés por sujetxs discursivamente subalternizadx, invisibilizadx y silenciadx. He aquí su acercamiento a los planteos de las miradas decoloniales donde la preocupación tiene que ver con las posiciones de subalternidad en la producción de conocimiento, en los modos en que se visibilizan y se nombran ciertxs sujetxs. Así, se propone un nuevo campo teórico para los estudios socioeducativos en la región acerca de las juventudes indígenas en la educación secundaria. Ello contribuye a las luchas contra la colonialidad, a enfrentar el desafío de superar las marcas de desigualdades y discriminaciones raciales, de género, de sexualidades entre otras, como así también valorar y reconocer las diferencias (Walsh, Fernandes de Oliveira y Candau, 2018).

Pensar y formular una perspectiva diferente de la educación con y desde lxs sujetxs subordinadx para la colonialidad, como es el caso de lxs jóvenes indígenas, implica apostar a espacios de luchas contra un sistema que, cotidianamente, presenta escenarios sociales que se “debe superar”. Escenarios sociales de desigualdad que se naturalizan y se escucha en voces de personas que la viven donde “no queda otra que continuar”. Permite problematizar el lugar que ocupa la escuela en los escenarios actuales, donde postula reglas, formas de ser y estar que responden a una estructura hegemónica eurocentrada (Palermo, 2015). Además, constituye un sistema de dominación que se impone a partir de ciertas creencias colectivas como “estatus” o “prestigio” que hacen que aquellos que no pueden adaptarse, abandonen la esperanza o el “sueño” de culminar la escolarización, o que, en busca de continuar los estudios deben experimentar repentinos cambios, provocando quiebres, rupturas o en muchos casos una adaptación a un nuevo mundo cultural.

De este modo, problematizar las lógicas que imperan sobre las trayectorias académicas de lxs sujetxs indígenas busca discutir y problematizar lógicas, posicionamientos, valores y acciones hacia ellxs; con la esperanza de quebrantar “miradas” y situaciones de desigualdad sociocultural en la educación secundaria. Desde estas prácticas, según Stuart Hall (2003), se da lugar a que no se continúen perpetuando y legitimando las concepciones acerca de lo propio, lo cultural de unos pocos. De modo que, implica asumir el valor de descentrar posiciones de poder. Así, esos espacios habituales puedan dar lugar a otros, los de re-existencia, los cuales impulsan a luchar contra un sistema educativo que cotidianamente presenta escenarios sociales que “hay que superar” (Palermo, 2015).

A modo de conclusión

La investigación realizada por Elisa Sulca aporta una nueva mirada sobre lxs estudiantes indígenas en su tránsito por la escuela secundaria. Nos muestra que, en vez de recurrir a discursos totalizadores, es conveniente adentrarnos en los modos en que lxs sujetxs edifican su realidad. Los resultados alcanzados por la autora constituyen una contribución al campo educativo en tanto habilitan nuevos espacios en la discusión teórica y metodológica en torno a los sentidos y las posiciones que lxs jóvenes indígenas asumen en la escuela secundaria.

En este aspecto, nos invita a revisar los discursos históricos, pasados y presentes, que giran en torno a las trayectorias académicas de lxs sujetxs indígenas. La apuesta por la construcción de conocimiento situado, en y desde conceptos experienciales y de significatividad de jóvenes indígenas por su tránsito por la escuela secundaria, abre un camino para continuar con la revisión y la problematización de las lógicas, posicionamientos, valores y acciones hacia ellxs en los escenarios educativos actuales.

Notas

¹ Autor de la reseña

² Nuria Yabkowski (2013) sostiene que el paradigma posfundacional se produce en Europa entre fines de los años setenta y principios de los ochenta y, actualmente, se encuentra vigente. Para Cleo Cherryholmes (1999) este pensamiento contiene muchos postulados del postestructuralismo, el posmodernismo y el pensamiento analítico, por lo cual, es posible también relacionarlo con estas terminologías.

Referencia bibliográfica

Arfuch, L. (2005), “Problemáticas de la identidad”, en: Arfuch, L. (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

- Buenfil Burgos, R. N. (2019) Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires: CLACSO.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, (pp. 413-423)
- Cherryholmes, C. (1999) Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación. Barcelona: Pomares-Corredor. Capítulo 1.
- Laclau, E. (1996) “Sujeto de la política y política del sujeto” y “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”, en *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Palermo, Z. (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Popkewitz, T. (1995) “La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación”, en *Propuesta Educativa*, Año 6, N° 13, Buenos Aires: FLACSO- Miño y Dávila.
- Sulca, E. (2020). Jóvenes indígenas, escuela y subjetividad. Estudio socioeducativo sobre las experiencias de estudiantes de la Comunidad Las Cuevas, Pueblo Tastil en una escuela secundaria rural albergue de la provincia de Salta, Argentina. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Hall, S. (2003), “Introducción: ¿Quién necesita identidad?”, en Hall, Stuart y Paul du Gay (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu: 13-39.
- Walsh, C., Oliveira, L. y Candau, V. (2018) “Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra”, en *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>
- Yabkowski, N. (2013). El paradigma posfundacional interpelado: Política, democracia e institucionalización para pensar Suramérica hoy. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (44). Recuperado de <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RFPn44a04>
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas

Revista de **E**ducación



RESEÑAS **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

IV Jornadas de Intercambio Territorial: Deseducaciones a 530 años de la Conquista. Mar del Plata, 29 y 30 de septiembre de 2022. Modalidad virtual y 1 de octubre de 2022. Modalidad presencial

Silvina Aulita¹

La Cátedra Teoría de la Educación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades-CIMeD de la UNMDP, la Cátedra Pedagogía de la Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Arte, y el Profesorado en Comunicación Educativa de la Escuela de Comunicación Social de la UNR, el Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Humanidades de la UNMDP co-organizaron las IV Jornadas de Intercambio Territorial: Deseducaciones a 530 años de la Conquista con el fin de sostener, afianzar y dar continuidad a una vocación que desde 2019 pretende reconocer, explorar y producir (otros) relatos en torno a la educación. A 530 años de la Conquista, es una buena oportunidad para (re)conocer(nos) en esa única forma válida de percibir y explicar el mundo.

Esta Jornada fue sumamente enriquecedora y movilizadora a partir de las distintas ponencias y presentaciones artísticas que invitaron a la reflexión, al diálogo colectivo y al placer de disfrutar de momentos emocionantes y llenos de vida. Entre actividades académicas, entrevistas, cartografías, actividades artísticas, talleres, bandas y espectáculo de danza, transcurrió un tiempo que se desmarcó de aquel lineal que nos domina y atrapa invisiblemente.

Así, las Jornadas de Intercambio Territorial pretenden hacer visibles los grandes relatos respecto de lo educativo como algo susceptible al tiempo y al espacio dejando lugar a (otros) relatos contextualizados. Apostar por los grandes relatos de lo descolonial y la criticalidad es una posibilidad para afectar la educación.

El Dr Francisco Ramallo entrevistó a Dora Barrancos en torno a “Ciencia, feminismo y educación”. Un panel que arrojó la necesidad de una contrahegemonía

para que la ciencia sea desterrada por una que tenga una connotación y un sentido de habilitación a la perspectiva política que tiene que ser de otro orden. Frases como “la escuela como morada crítica y amorosa de libertad” o “una escuela que transmita seguridad a todas las identidades sexogenéricas” pusieron color al encuentro y posibilitaron el diálogo respecto de la formación en Ciencias de la Educación.

El Dr Jorge Santos a partir de “Trabajar la estigmatización y los discursos de odio con estudiantes y profesores indígenas, experiencia con el pueblo Kaingang” presentó la investigación que realiza sobre las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo Kaingang de Brasil invitándonos a vivir y a poner en práctica una educación liberadora partir de visibilizar el carácter colonial de la educación en Latinoamérica como un hecho solapado y una situación que se tiene que revertir.

El Dr Javier Di Matteo desde “Movimientos populares y educación: una lectura apoyada en Paulo Freire” propuso pensar el lugar central de los movimientos populares en la construcción de una pedagogía crítica centrada en los sujetos, ver lo movilizador de lo que sucede y los aprendizajes que se dan en el marco de experiencias colectivas de lucha, y ampliar nuestra mirada del mundo al poner en discusión el orden y el modo en que está construida la sociedad. Desde la educación, es fundamental mirar al sujeto desde la potencia que tiene en la capacidad de organización y revelación.

Cartografías contemporáneas. Presencias y ausencias en reflexión compartida fue un trabajo expuesto por compañerxs de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) que permitió el encuentro como un espacio poco frecuente para pensar nuestras formaciones poniendo en tensión el legado de esos 530 años y desafiarlo a partir de deseducarnos desde espacios locales.

Desembarcos-Deseducar lo sagrado: un debate pendiente entre escolanovismo y peronismo a cargo de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de Rosario. En este panel, los expositorxs Carina y José Trainier propusieron una actividad académica para re-pensar ideas y concepciones tradicionalmente impuestas respecto de los modelos y proyectos político-pedagógicos atravesados por el peronismo. Lejos de cuestiones partidarias, la invitación fue a tensionar preceptos desde el lugar del re-encuentro y acompañamiento epistemológico-amoroso. Cuestionar los entramados colonizantes que persisten desde el lugar de guías de los nuevos rumbos que se avencinan cartografiando nuevos mapas de deseducaciones, es un gran desafío al que no podemos decir que no.

El panel titulado “Tramando futurabilidades” fue una actividad artístico-académica que regaló un sinfín de sensaciones. Esperanzas, amorosidades, encuentros y re-encuentros dieron paso a una multiplicidad de voces y colores. Isabel Molinas, Cristina Martínez, Silvia Díaz Reynoso, María Marta Yedaide, Ornela Barone y Magalí Villarreal nos convidaron con narrativas diversas como “Desgramaticales. Variaciones sobre lengua, territorio y literatura” con la promesa de conectar territorios, de gestar

un porvenir cercano y tangible desde tres “des”: des-confiar, des-hacer y des-educar. Nos compartieron un fragmento de la ópera “Las Indias Galantes” sobre la toma de la Bastilla desde una mirada des-colonizante. Nos mostraron el arte del dibujo sentido, nos trajeron a la memoria ese jardín de “las gentes” de Spinetta, donde florece la vida, nos permitieron ser partícipes del encuentro de mujeres que se llevó a cabo en el Museo del Mar y nos relataron una experiencia personal a partir de la lectura de “La historia del ratoncito y el gatito” para incomodarnos y perturbarnos dejando de lado la pureza de lo que “debe” ser contado. Una sensación de empoderamiento nos abrazó y nos instó a tomar nuestras propias bastillas para des-aprender lo que la conquista nos impuso.

Entre contribuciones escritas, orales y un padlet compartido circularon diálogos hermosos que abonaron y aportaron para la construcción de una “Nueva carta fundacional”. Fue un (re)encuentro entre colegas donde se apostó a buscar nuevos cambios, nuevos horizontes más libres y emancipadores.

Mapeos de Rebeldía: Taller de reescritura de manuales y cartografías desde el Sur fue un panel que comenzó con la presentación de las dos expositoras: Florencia Genzano y Paula Gambino quienes mostraron la imagen de “América invertida”, una pintura de Joaquín Torres García de 1943, con el fin de proponer una invitación rebelde para pensar en esas huellas del pasado y saberes arraigados que queremos poner de cabeza, problematizarlos y visibilizarlos para identificar cuáles nos habitan y cuáles habitamos. Nos invitaron a una actividad de taller para intervenir viejos y actuales manuales escolares y el mapa de Mar del Plata para hallar las marcas de colonialidad. Luego, se vivenció un momento de intercambio, re-interpretación y reflexión colectiva.

El último panel, titulado “Galería de producciones: rebeldías y resistencias a 530 años de la Conquista” propuso una exposición comentada de trabajos de estudiantes de UNR, UNLPam y UNMDP a modo de cierre de las IV Jornadas. El mismo consistió en dejar una huella colonial del presente, actividad previa desde la virtualidad, y, luego, retomarlas en el encuentro para problematizarlas y pensar nuevos horizontes de posibilidades. La Escuelita del Mar fue la protagonista del encuentro junto a la Ola coplera. Trajeron hermosas coplas para compartir con todos los participantes. También, se propuso crear nuevas coplas entre todos a partir de esas huellas coloniales. Fue una experiencia verdaderamente artística y emocionante que permitió conectar con nuestras raíces latinoamericanas.

No es casual que ciertas palabras, sentires, deseos, ideas, temáticas, problemáticas hayan sido protagonistas en todos los paneles. Claramente, estos encuentros nos reúnen para compartir inquietudes que nos abonan grupalmente. La calidez y amorosidad de todxs los presentes dan certera esperanza de que (otros) relatos sean posibles en la educación.

Notas

¹Profesora 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). Miembro del grupo GIESE perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación.
silvinamces@hotmail.com

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

La Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) comunica la realización de las **II Jornadas de Investigación en Política Educativa**, que tendrán lugar el 31 de mayo y 1 y 2 de junio de 2023 en Rosario organizadas conjuntamente por los colectivos organizadores de los Encuentros de Cátedras, la revista RELAPAE (Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación) y la ReLePe (Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa)

Trigésimo Congreso Internacional sobre Aprendizaje “*Alfabetización y cambios educativos: Rediscutiendo el aprendizaje digital, el neoliberalismo y las políticas pospandémicas*” 12-14 de julio de 2023. Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil + Online

III Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación – CITAE 2023. Este congreso se realizará el 20 y 21 de julio de 2023 en modo híbrido desde Santiago de Chile.

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 diciembre de 2022.