

ISSN 3008-895X

IEDUCATIVA

Nº 1

2024



Fotografía: Hidayla Olguin y Marco Arrom "La comunicación".
Obra de portada y ejemplar: Pablo Picasso "Casas sobre la colina"

fch
UNSL

Índice

pag. **2** Editorial



LA GÉNESIS

pag. **6**

Investigación en Contexto

Antonella Maldonado

pag. **8** La génesis de una investigación

Carina Korzo

pag. **11** Comunicación de la Ciencia . Tensiones entre la academia y las demandas sociales

Silvia Baldivieso, Maria Constanza Valdéz



LA TRAMA

Los Nuevos Territorios de la educación y la perspectiva de los estudiantes

pag. **22**

Silvia Baldivieso y María Constanza Valdez



LO PERFORMATIVO

Las Políticas Educativas de los Formatos Escolares en la Provincia de San Luis: análisis Cartográfico social

pag. **27**

Carina Benitez, Lorena Di Lorenzo

La educación sexual integral desde espacios de formación en investigación en nivel primario. Desafíos para la participación de niñas.

pag. **36**

Mariela Muñoz

"Obstáculos de les estudiantes egresables de la licenciatura en Ciencias de la Educación para concluir con los trabajos finales que certifican la formación de grado"

pag. **48**

Nataly Carranza.

POT POURRI



El reino del revés

Lorena Di Lorendo, Gabriela Luciano, Constanza Valdez,
Noelia Barrios, Silvia Baldivieso

pag. **49**

Editorial



Publicaciones I EDUCATIVA

Publicaciones I Educativa es una producción digital generada en el espacio de prácticas integrales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Es una publicación abierta, orientada a captar diversidad de voces y prácticas vinculadas a la investigación socio educativa. Destinada a quienes trabajan cotidianamente para mejorar la educación avizorando un mundo más íntegro y también a ciudadanos comprometidos con su propia realidad.

Se funda en el convencimiento de que el conocimiento en educación se genera en múltiples espacios y situaciones, que en su proceso de construcción participan docentes, investigadores, estudiantes y actores sociales; quienes comparten momentos del proceso (cuestionamientos, tensiones, certezas e incertidumbres) como así también, trabajos terminados (siempre provisoriamente acabados). muestran e interpelan, ponen en discusión abordajes y prácticas, nutren perspectivas y propician desplazamientos; contribuyendo a la emergencia de nuevas ideas/proyectos y a la construcción de realidades otras.

Tal como puede advertirse las búsquedas de estas publicaciones hablan de un cuestionamiento a la tradición en investigación que se perpetúa, entre

otras cosas, a través de las comunicaciones y las exigencias de las indexaciones. Tradición marcada por los supuestos positivistas y fenomenológicos de la ciencia, que privilegian el saber sobre el ser, que valora el producto desconociendo el proceso y las tensiones que libera, que impone una lógica representacional y binaria, que formatea la producción de conocimiento a partir de los “informes de investigación”.

El llamado es a cuestionar y traspasar los límites que la tradición impone, romper la linealidad de los procesos y las comunicaciones, compartir inquietudes, prácticas y dispositivos, mostrando los saberes y no saberes como así también las tensiones, los afectos y las situacionalidades que los constituyen y atraviesan. En otras palabras, avanzar en construcciones que ayuden a deconstruir en investigación y en comunicación del conocimiento, y a participar en la generación de un espacio amplio y diverso, que pueda llevarnos a lugares imprevistos.

En tal sentido el llamado también es a publicar desde una perspectiva de género, reconociendo el colectivo de diversidades emergentes que desarrollan ciencia y que por lo general no tienen espacios como para ofrecer a la sociedad otros mundos de pensamientos. La revista espera comunicar y propiciar procesos de construcción en la investigación hacia una

transformación integral de los actores y las prácticas sociales. Asimismo, pretende generar aportes a la formación en investigación en educación.

DIRECTORAS

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

EDITORAS

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Antonella Maldonado Berlo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Mariela Muñoz - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Lic. Natalí Carranza - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

EDITORES ASISTENTES

Martin Salinas - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Macarena Monzón - Centro de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de San Luis

COMITÉ ACADÉMICO

Dra. Monica Sobrino - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue

Dra. Gabriela Luciano - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Silvia Baldivieso - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Lorena Di Lorenzo - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Dra. Jaqueline Garcia Fallas - Facultad de Letras, Universidad de Costa Rica

Dr. Victor González Escobar - Escuela de Educación, Universidad Católica del Norte

Dr. Jorge Hernán Marín Maya, Universidad Pontificia Bolivariana

Dra. Valeria Levratto, Universidad Rey Juan Carlos

DISEÑADOR GRÁFICO

Lic. Marco Arrom Zanutti

Publicaciones I Educativa invita a realizar colaboraciones, comunicando inquietudes de conocimiento, cuestionamientos, reflexiones, debates, dispositivos, prácticas, procesos y porque no proyectos completos con sus construcciones, en formatos libres y creativos acordes a sus posicionamientos epistemológicos.

SECCIONES:

1. Contextos y oportunidades de conocimiento “la génesis” de la investigación: recoge cuestionamientos// situaciones de conocimiento/ problematizaciones/ situaciones problemáticas/ focalizaciones Contextos/ registros escenográficos y sus relaciones. Encuadres políticos y epistémicos. Ideas huérfanas (pero fértiles). Entre otros.

2. Procesos y difracciones “La trama”: refiere a posicionamientos/desplazamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, políticos y éticos. Posicionalidades (condicionantes desde lo que se construye el conocimiento, de género, de etnia, entre otros). Tensiones / disrupciones /giros. Experiencias situadas. Interacciones de lo material, discursivo, virtual, humano, no-humano y más.

3. Producciones y conceptualizaciones “lo performativo”: reúne desarrollos y construcciones científicas avanzadas y (provisoriamente) terminadas. En esta sección, entre otros modos de comunicar las construcciones, se incluirán artículos científicos completos.

4. Pot pourri: aportes que las y los autores consideran que no se corresponden con las categorías antes señaladas.

TIPOS DE COLABORACIONES QUE SE RECIBEN:

I EDUCATIVA acepta textos, imágenes, audios, vídeos, que recojan expresiones artísticas varias como relatos, cuentos, comics, dibujos, canciones, poesías y artículos científicos, entre otros.

El proceso de evaluación y selección de los trabajos estará a cargo del Comité de redacción y académico de las publicaciones.

la revista tiene comité editorial y académico pero la evaluación es por comité de referato conformado por especialistas de la temática de la convocatoria vigente.

DIRECTRICES PARA AUTORES

Acompañe su colaboración de la siguiente información:

En caso de compartir un artículo tradicional especifique: título, nombre de los autores, Institución/organización a la que pertenece/n, correo electrónico, resumen, introducción, desarrollo, reflexiones finales y bibliografía (Normas Apa versión 7). Extensión entre 3500 y 6000 palabras.

En caso de compartir otro tipo de publicación especifique:

Título/ Nombre de la producción. (colocar un nombre que de cuenta del contenido y entre paréntesis del tipo de construcción, por ejemplo: debate sobre texto o collage)

Nombre de autor/es e institución/organización/ espacio desde el que se desarrolla,

Interrogantes, preocupaciones/propósitos que dieron origen al trabajo

Proceso / modo de desarrollo de la producción

Datos de contacto

Sección de la publicación a la que envía su aporte

CONTEXTOS Y OPORTUNIDADES DE CONOCIMIENTO LA “GÉNESIS DE LA INVESTIGACIÓN”

Aviso de derechos de autor/a

Esta obra se encuentra protegida bajo la Licencia de Reconocimiento Internacional Creative Commons 4.0 No comercial , al enviar su trabajo acepta que su obra se reglamente por dicha Licencia.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.



Investigación en Contexto

Antonella Maldonado

Investigación en contexto es un collage que busca, en palabras de Boaventura de Souza Santos, despertar una *epistemología de los conocimientos ausentes*.

Antonella Maldonado Berlo
Universidad Nacional de San Luis
antonellamberlo@gmail.com

A lo largo de la historia, la producción del conocimiento científico solo se preocupó de algunas aristas de la realidad. Imponiéndose como tradición un modelo de hacer ciencia aislado de lo concreto. Hoy sabemos que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento y que, no existe ninguna razón para privilegiar algunas formas de conocimiento sobre otras.

En la actualidad, existen diversas corrientes que han comenzado a problematizarse acerca de la construcción del conocimiento. Sin embargo, notamos que sigue aludiéndose al contexto como algo abstracto o aislado. Cuando hablamos de contexto muchas veces se nos desdibujan las historias que hay detrás de ese término. Creemos que con mencionar esa palabra estamos englobando la multiplicidad de escenarios que acontecen en la realidad.

Desde nuestro lugar, con esta pequeña construcción buscamos mostrar algunos recortes periodísticos de diferentes medios, que nos permiten seguir reflexionando acerca del lugar de la investigación educativa como práctica social, nacida desde problematización real de aquello que nos atraviesa. De esta forma, entendemos que el contexto son todas las acciones que irrumpen en nuestro día a día; los femicidios que ocurren cada 24hs, lxs chicxs a los que el sistema educativo no puede sostener, la violencia sistemática de las fuerzas represivas, entre otros. Aspiramos a una investigación educativa que nos ayude a sensibilizarnos a partir de las experiencias para conocer nuevas demandas y desarrollar conocimientos desde las emergencias y la diversidad epistémica con espíritu crítico y compromiso ético y político.

INVESTIGACIÓN EN CONTEXTO

Crisis récord: casi tres de cada diez trabajadores en la Argentina son pobres

Tras la pandemia, el empleo se recuperó pero el mercado laboral se precariza

7 de diciembre de 2021 - 19:16



Femicidio de Nancy Videla: se conoció el lugar donde se produjo el crimen

El Bolsón: las tres hipótesis que se investigan por el homicidio en territorio tomado por los mapuches
El cuerpo del joven permanece en Cuesta del Ternero y los fiscales negocian con los ocupantes para investigar, se evalúa un ataque de propietarios de la zona, una pelea en la comunidad y la intervención policial, descartada por la gobernación.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Protestaban por un femicidio y el padre del acusado salió a los tiros: mató a una embarazada

Candela Andrada (17) cursaba el tercer mes de gestación. Fue asesinada en San Francisco Solano y el autor de los disparos fue detenido. Una de sus hijas descartó el arma.



Surgen dudas en torno a la aplicación de la Ley de Teletrabajo

El Ministerio de Educación aprobó la continuidad del Plan Fines hasta 2025

El Plan FinEs representa una oportunidad para las y los jóvenes y adultos de todo el país de finalizar sus estudios primarios y secundarios.

20 DE NOVIEMBRE, 2021 - 19:56

TRENDING

www.sartoripropiedades.co

Argentina: dolarización, una solución posible

El proceso de dolarización se debe llevar adelante canjeando la base monetaria por dólar se suma el dinero de los bancos depositados con el Banco Central.

Realizan una marcha a un año del femicidio de Luz Belén

Familiares y amigos se movilizan desde su casa en la avenida Dr. Muñiz hasta el mural que recuerda a la joven de 16 años, asesinada en diciembre del año pasado. Su novio sigue detenido por el crimen.

infobae

AMÉRICA MÉXICO COLOMBIA ECONÓMICO TELESHOW DEPORTES CULTURA

Lunes 12 de Diciembre de 2021

SOCIEDAD

Asesinado "por error": cómo aconteció el homicidio Pablo Flores



La génesis de una investigación sobre “Los Derechos Humanos en la Comunidad Rural de Puesto Dichoso a partir de las Historias de vida de las Mujeres”.

Karina Corzo

El tema que pretendo investigar surge motivado por mi experiencia laboral en la comunidad rural de Puesto Dichoso y busca, busca, a través de las historias de vida de las mujeres que lo habitan, conocer su realidad, poniendo en tensión los conceptos de derechos humanos, ciudadanía y Estado y realizando una confrontación teoría - empírea y una posterior intervención en el territorio.

Karina Corzo
nkarinacorzo@gmail.com

La comunidad Puesto Dichoso está ubicada en el extremo sur del Dpto General San Martín, en la Provincia de La Rioja. El mencionado Departamento se encuentra al sur de la Ciudad Capital de la Provincia de La Rioja, y según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo, (2012) tiene una población total de 4.494 habitantes, de los cuales 2559 es población urbana, mientras que el restante poblacional se encuentra dispersa en distintos distritos rurales. Limita con el departamento Rosario Vera Peñaloza; con la Provincia de San Luis, Provincia de San Juan y provincia de Córdoba.

Su ubicación se inscribe en el territorio de semiáridéz, con veranos calurosos e inviernos secos y fríos. Posee una superficie aproximada a los 5.024 Km² y, se encuentra a una distancia de 285 km de la Ciudad Capital de La Rioja. El territorio del Departamento está dividido en 5 distritos: Ulapes (Cabecera del Dpto) San Solano, Aguayo, Corral de Isaac, Villa Nidia.

Según la Dirección General de Estadísticas y Censo de la Provincia de La Rioja, (2009) El Departamento Gral. San Martín lidera el ranking de Necesidades Básicas Insatisfechas (N.B.I) Esto se debe en gran medida a que en el territorio del departamento predomina poca vegetación, características demográficas de llanura, alto índice de degradación de la tierra producto del proceso natural de desertificación y sequía que afronta la zona afectando directamente en la actividad económica predominante.

En este Departamento, el índice de analfabetismo asciende al 3,6 % del total de la población, que impacta directamente en la cantidad de población económicamente activa (P.E.A), mientras que la fuente de ocupación más importante es el empleo público municipal y provincial, seguido por la producción primarizada (principalmente ganadería a pequeña escala) y, en tercer lugar, el comercio y servicios. La realidad geoeconómica impacta en el acceso a la cobertura de salud de la población que, según datos del INDEC, (2012), más de la mitad de los habitantes del Dpto. no tiene acceso a una cobertura social.

El trabajo de investigación se localiza en el distrito Corral de Isaac que, constituye la línea sur del Dpto. General San Martín, se extiende hasta 180 km desde Ulapes (Localidad cabecera) por camino rural (camino de tierra), atravesando el cordón montañoso de la sierra Ulapes y sierra la mina, llegando hasta el límite de la Provincia de La Rioja con las provincias vecinas de San Luis y San Juan.

A lo largo de la línea sur, habita una población total de 300 habitantes dispersos en puestos y parajes distantes uno de otro; los miembros de la comunidad que forma parte de mi estudio son los habitantes de la Comunidad Puesto Dichoso, con quienes tengo un vínculo desde el año 2017 con el Programa de Inclusión Educativa EMAUS que lleva adelante Cáritas Argentina. En la actualidad, habitan niños/as, adolescentes, adultos/as y ancianos/as, con predominio de Mujeres. Históricamente ha sido una comunidad sin acceso a agua potable, ni energía eléctrica; además de no contar con centros de atención primaria de Salud, Destacamento policial, ni Escuelas Secundarias para poder continuar sus estudios.

A simple vista, las mujeres de la Comunidad Rural de Puesto Dichoso parecen no tener garantizados Derechos Humanos, sino que se agotan en un reconocimiento formal: por mencionar algunos de ellos según la Declaración Universal de los Derechos Humanos; (1948): en su Art N° 22 establece que:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional y en conformidad con la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

No obstante, siguiendo la breve descripción que fui mencionando anteriormente, veo un Estado que no garantiza Derechos Humanos básicos, la comunidad no tiene acceso a un sistema de salud, no alcanza a satisfacer sus derechos económicos sino por el contrario, estos son derechos que se ven restringido de manera sistemática de generación en generación haciendo reproducir un círculo de extrema pobreza y marginación familiar y comunitaria.

Si pienso en el vínculo de las mujeres con la comunidad, observo que todas las mujeres de la comunidad que realizan actividades que son consideradas “de hombres” (*cuidado de animales, trabajar la tierra, llevar día a día el sustento para sus familias*), además de realizar las



Ilustración 1. Ubicación del departamento Gral. San Martín en la Provincia de La Rioja.

“actividades propias de las mujeres” se les da un papel de “víctimas” o “pobres” y se las margina, por no reproducir como lo sostiene Lamas (1996) se “supone” propio de cada sexo. Además, observo que la apropiación masculina de la agricultura y ganadería, como consecuencia del desarrollismo occidental de tipo patriarcal y economicista, es también una de las causantes estructurales de la desigualdad con las que conviven las mujeres de la línea sur.

Por último, si me detengo en la relación de las mujeres con sus familias, visualizo que muchas de ellas se dedican a cuidar a sus hijos/as nietos/as, esposos siguiendo sin cuestionar mandatos patriarcales históricamente impuestos. Son ellas las que se ocupan de la economía, el cuidado y la reproducción familiar. Lamas, (1996 p. 2) afirma que “la prolongada situación de marginación de las mujeres, la valoración inferior de los trabajos femeninos, su responsabilidad del trabajo doméstico, (...) su insuficiente formación profesional, la introyección de un modelo único de feminidad, genera que ellas mismas no reconozcan su estatuto de víctima de la discriminación”.

Es por ello que, aplicando el análisis interseccional, buscaré conocer la realidad de las mujeres, a partir de un análisis interseccional, que me permita entender cómo la superposición de identidades (Género, raza, situación económica, etc) impacta en las oportunidades y acceso a derechos (Symington, 2004).

En este contexto estará enclavada mi investigación, y es el que me motiva no solo conocer las historias de vidas de las mujeres del lugar, sino también a poder cuestionar las concepciones hegemónicas y universalistas de los Derechos Humanos, la Ciudadanía, y el Estado, teniendo como guía los siguientes interrogantes:

1. *¿Cómo los derechos humanos y la ciudadanía se construyen e interpretan en la comunidad rural de puesto dichoso a partir de la vida de sus mujeres?*
2. *¿Qué papel juega el Estado en términos de derechos y obligaciones en la comunidad rural de puesto dichoso a partir de la vida de sus mujeres?*

BIBLIOGRAFÍA

Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948. Resolución 92 (I); 177 a sesión plenaria del 8 de diciembre de 1948, pp 34 a 37. bit.ly/3uQANOK (III)

Dirección General de Estadísticas y Censo de la Provincia de La Rioja, (2009) *Necesidades básicas insatisfechas por Departamentos*. Recuperado de Gobierno de La Rioja <https://estadistica.larioja.gov.ar/index.php/publicaciones/25-2010> [21-04-2021].

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos; (2012). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2021 Censo del Bicentenario: resultados definitivos*. Serie B N° 2. 1ª ed. INDEC.

Lamas, Martha (1996). *La perspectiva de género*. Recuperado de La Tarea, revista de educación y cultura. Sección 47 del SNTE. N° 8. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf [1/02/2021]

Symington, Alison (2004). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. AWID Association for Women's Rights in Development. Volumen 9, pp 1-8. Recuperado de: https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf [1/12/2020].



Comunicación de la ciencia. Tensiones entre la academia y las demandas sociales

Baldivieso, Silvia y Valdez, Ma. Constanza

La comunicación y la ciencia son dos prácticas sociales interrelacionadas que se han conformado mutuamente a lo largo de la historia y ocupan un lugar importante en la agenda política y la académica actual. Durante los últimos años, diversas organizaciones se han interesado por revisar esta construcción y han emitido declaraciones expresando la voluntad de establecer una nueva relación entre ciencia y sociedad (world conference on science budapest, 1999), como así también la necesidad de informar y dar participación a la ciudadanía (horizon, 2020) y de construir la capacidad de investigación (Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI unesco) reconociendo siempre, que entre los desafíos del siglo XXI, el derecho a la ciencia y la ciudadanía tecnocientífica se encuentran entre los más urgentes a atender (Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E., 2020:5).

-Baldivieso, Silvia
silvia.baldivieso@gmail.com
-Valdez, Ma. Constanza
mariaconstanzavaldez@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Ante ello, nos interrogamos ¿por qué hay tanto vacío de conocimiento y tan poca participación?. Si la comunicación se desarrolla junto a los mismos procesos de construcción de conocimiento porque no es otra cosa que el registro, la exposición y el compartir lo que se sabe. Sin dudas, aspectos vinculados a los modos de comunicar con sus supuestos y la geopolítica del conocimiento interfieren.



Figura 1. Collage Comunicaciones Precolombinas

Innumerables prácticas habituales se entrelazan en la problemática de la comunicación. El tejido que resulta es de una trama tal que lo que se dice no permea ni comunica como esperaríamos que lo hiciera: la publicación de informes científicos para muy pocos y prácticas de comunicación dirigidas a la ciudadanía “difíciles” de significar.

En el presente texto hacemos un análisis de las “comunicaciones”, de los supuestos que subyacen a éstas y avanzamos en torno a los que visualizamos como desplazamientos necesarios para la comunicación. Nos sumergimos en la lectura de artículos, periódicos, declaraciones vinculadas a la comunicación de la ciencia, y también en reflexiones sobre nuestras prácticas. Comunicamos con un relato y collages que visibilizan posicionamientos, fuentes y documentos revisados.

Advertimos que las comunicaciones se elaboran a partir de ciertos criterios que determinan su lenguaje, forma, soporte, contenidos. Criterios contruidos desde concepciones de ciencia y de comunicación no siempre explícitas, ni reconocidos por autores y lectores como así tampoco cuestionados porque se asumen como inherentes a lo científico y no como configurados conforme posicionamientos, valores y compromisos epistémicos, éticos, sociales y políticos. Tales criterios, no excluyentes entre sí, organizan y distribuyen las comunicaciones; así advertimos que podemos hablar de diferentes tipos de comunicaciones conforme los principios y concepciones que priorizan los criterios que las generan y avalan.

Publicaciones según el receptor

Refiere a una clasificación de las publicaciones ampliamente reconocidas que se elaboran a partir de las características del receptor y el nivel de conocimientos que “se estima” poseen respecto al tema. Las comunicaciones se consideran emisiones y los mensajes se codifican/decodifican de acuerdo al conocimiento que dispongan los sujetos a los que van dirigidas. Así se habla de diseminación, difusión y divulgación, intentando ser con estos conceptos lo más fiel posible al sentido primario de las comunicaciones: diseminar o sembrar selectivamente en el lugar más adecuado, difundir o desparramar libremente y vulgarizar o hacer llegar el conocimiento a la masa poblacional ávida de que se le proporcione información contemporánea de lo que sucede a su alrededor.

En este encuadre, la producción de conocimiento es “propiedad” elites que se abren a otros grupos cuando requieren extraer información para producir sus resultados y la comunicación académica no es más que el análisis de cómo mayoritariamente investigadores utilizan los canales de comunicación (Borgman, 1989), cómo se relacionan con receptores y transmiten la producción científica.

Figura 1.

Fuentes (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha):

[https://www.blueprintededucation.com/store/p62/Burning the Maya Codices by Bishop Diego de Landa During the Spanish Conquest of Yucat%C3%A1n%2C Mexico. Size%3A_8%C3%9710.html?lang=es](https://www.blueprintededucation.com/store/p62/Burning_the_Maya_Codices_by_Bishop_Diego_de_Landa_During_the_Spanish_Conquest_of_Yucat%C3%A1n%2C_Mexico._Size%3A_8%C3%9710.html?lang=es)

<https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-codigo-quipu/367374>;
<https://barriozona.com/codice-maya-de-mexico-el-manuscrito-mas-antigo-de-america/>

<https://diarioelinformativo.com/ques-un-quipu> (últimas dos imágenes)



Figura 2.

Modalidades de comunicación según el receptor.

Fuente: Martín Sempere, M. J. y Rey Rocha, J. (2007:38)

Publicaciones según la visión de la divulgación (y de la ciencia) y el valor que en ella cobra el contenido

La divulgación científica, como se introdujo en el apartado anterior, se propone que el conocimiento circule en la comunidad. Sin embargo, las prácticas orientadas a generar esa circulación varían de acuerdo a la noción de divulgación e implícitamente de ciencia que sostienen y las sostiene, dando lugar a lo que se consideran modelos de comunicación de la ciencia.

El más usual y predominante es aquel que procura entregar informes simplificados de las consideradas complejas construcciones científicas (por no decir ininteligibles) a la comunidad que "carece de conocimientos", por lo que se le denomina modelo del déficit. El modelo y la comunicación que se realiza provee, a través de periodistas fundamentalmente, un repertorio de recursos conceptuales y retóricos para interpretar la ciencia para personas ajenas a la actividad científica, demarcando fronteras arbitrarias entre los expertos y la comunidad. En este sentido, el modelo coloca a los científicos en una posición privilegiada en relación con los periodistas, los técnicos, los historiadores y sociólogos de la ciencia, y por encima del público, con lo cual los científicos están en condiciones de controlar lo que se dice de ellos en la esfera pública (Vara, 2007).

Encierra también una noción idealizada del conocimiento científico como algo puro que debe ser cuidado de la contaminación que puede implicar la divulgación. En ella, cualquier "distorsión" puede atribuirse a la simplificación o divulgación o al público que tiene dificultades de comprender lo que lee o escucha.

Otro modelo que nace de las críticas a esta postura predominante y elitista, que encarna los principios de la ciencia hegemónica y que sostiene la necesidad de democratizar el conocimiento, son los modelos planteados por Dickson (2001) proponiendo dar más participación y dar poder.

Se considera “modelo del diálogo” aquel en el que se le solicita a los científicos que procuren atender las preocupaciones del público cuando plantean una investigación. Aunque la producción de conocimiento continúa estando en manos de un grupo de expertos, se percibe más pluralismo en relación a la atención de necesidades de diferentes grupos de la comunidad y de fuentes o testimonios que se recogen en la investigación y la comunicación.

El “modelo de dar poder” postula que el público, los ciudadanos, puedan participar de las decisiones públicas sobre la ciencia y es quien debe disponer información para lograr claridad respecto al modo en que el conocimiento científico es producido y aplicado, lo cual permitiría tomar decisiones o apoyar decisiones con conocimiento de causas, procesos y procedimientos, no decisiones mediatizadas por comunicaciones que se elaboran a partir de los diferentes intereses.

En estos modelos, la ciencia no se visualiza como campo de conocimiento único y certero, sino que se reconoce que convive con otro tipo de conocimientos distintos, por lo que la comunicación procura la participación activa de todos los sectores en la búsqueda de soluciones “a sus problemas” que involucren a la ciencia y la tecnología y la resolución dialogada de los problemas. No se busca cómo traducir el conocimiento para la comunidad, sino traducir los problemas en proyectos científicos con participación relativa de la comunidad. La sociedad asume un rol activo en base a su capacidad de tomar decisiones a partir de la misma información científica y sus conocimientos.

Publicaciones según las indexaciones

Esta clasificación de las publicaciones periódicas (revistas) responde a la ordenación de las mismas de acuerdo a criterios que posibilitan su inclusión en índices elaborados para tales fines.

Las indexaciones representan una organización jerárquica de las publicaciones en función del impacto en términos de citas a los artículos que se publican en cada una de ellas. De este modo, las publicaciones periódicas están organizadas en el interior de cada uno de los campos disciplinarios según escalas de alto, medio y bajo impacto, como reflejo del grado de citación en un periodo de tiempo determinado.

Aunque esta metodología, posee importantes inconsistencias conceptuales (en relación a la noción de visibilidad, impacto, calidad, entre otras,) y de funcionamiento (en relación a la evaluación de los trabajos y la transparencia de las citas), existe cierto consenso (o dejar hacer por desconocimiento) entre las y los investigadores para que se utilice en la evaluación de las producciones.

La propuesta que nace en el marco de la ciencias exactas y naturales

y es adoptada por las ciencias sociales y las humanidades, aunque es ampliamente reconocido que las investigaciones y las citas tienen una dinámica diferente en unas ciencias y en otras, los contextos específicos donde se publican las investigaciones importan a los investigadores en ciencias sociales y humanas que esperan sus trabajos realicen aportes significativos a problemáticas situadas, pocas veces de alcance más regional o global y existen espacios de comunicación importantes como los libros que no son indexados.

Tal como funciona el sistema en este momento es factible identificar contextos diversos tipos de publicaciones:

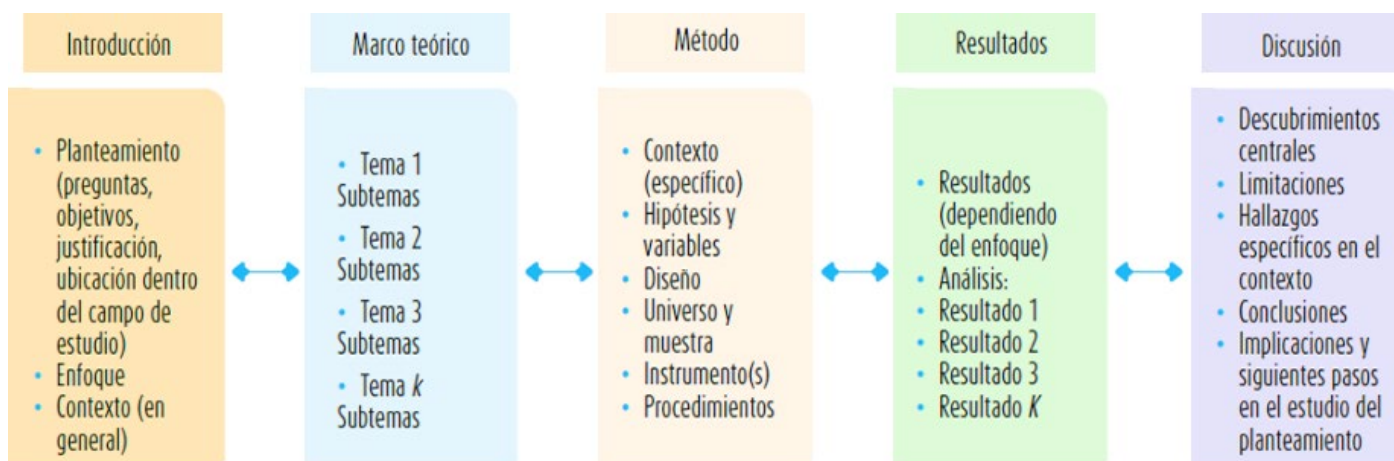
- Publicaciones ISI, SCOPUS (web of Science) consideradas de alcance internacional, global y se inscriben en el marco de sistemas que operan como empresas reguladoras del conocimiento.
- Publicaciones de índices de alcance internacional considerados de excelencia que procuran elevar la difusión y acceso a revistas académicas científicas con Scielo, Latindex
- Revistas con referato, de alcance internacional también no incluidas en las indexaciones.

(Estas comunicaciones cuentan con sistemas de evaluación claramente definidos que cautelan la incorporación de artículos de valor científico)

- Publicaciones sin referato, considerados a veces como catálogos por los grupos tradicionales y sin valor de publicación científica.

Argentina considerando la situación de las ciencias sociales y humanas, propone una organización jerárquica por niveles (1, 2 y 3) en las que distribuye las publicaciones en categorías semejantes a las consignadas anteriormente (Resol. 2249/14). De la lectura se desprende que el criterio de la indexación es el que mejor se ajusta a la noción de diseminación e informe científico predominante. Sin dudas, las publicaciones de "mayor valor" son las incorporadas a las indexaciones consideradas de alcance global, aunque como ya se introdujo no sea la aspiración de todas las ciencias ni de investigadores/es comprometidos con otras prácticas científicas y otras prácticas de comunicación.

En este marco, los informes científicos y sistemas de evaluación se consideran el vehículo privilegiado para informar resultados con garantías de calidad. Asimismo cabe señalar que la búsqueda de esta valoración sostiene un compromiso con los procesos tradicionales de conocimiento, que los sistemas de indexación y evaluación terminan moldeando las producciones desde la problematización hasta la comunicación. Las y los investigadores, investigan aquello que luego pueda ser publicado en espacios valorados, siguiendo procedimientos reconocidos por estos en desmedro de la pluralidad metodológica y las amplias posibilidades de la comunicación de la ciencia (sea en informes destinados a públicos especializados con incorporación de múltiples voces por ejemplo, o a la comunidad en general).



Nótese el paralelismo del proceso tradicional de investigación y el informe ampliamente valorado en las revistas indexadas. Si a ello agregamos que, como expresan algunos autores, en el encuadre el principal instrumento de difusión de la ciencia es el artículo científico y su publicación está en función no únicamente de la pertinencia y relevancia del planteamiento de un problema e hipótesis de frontera, sino también de la calidad de su estructura y su presentación. Advertimos la presión por sostener una metodología que no solo condiciona la investigación y la producciones sino que fomenta la noción de ciencia como producto, y no como proceso, en tanto que ni en la comunicación se abre espacio para reflejar las disputas, tensiones, intereses que se entretujan.

Más bien se sostiene lo que plantea Aviles Ochoa (en Douret, L., 2015) la temática que se aborda en La comunicación de la ciencia a través de artículos científicos, escrita con aleccionadora claridad, es básica y universal. Trasciende todo tipo de discrepancias ideológicas, religiosas y políticas. Utilizando su insuperable experiencia y conocimiento.

Publicaciones según la apertura para el acceso

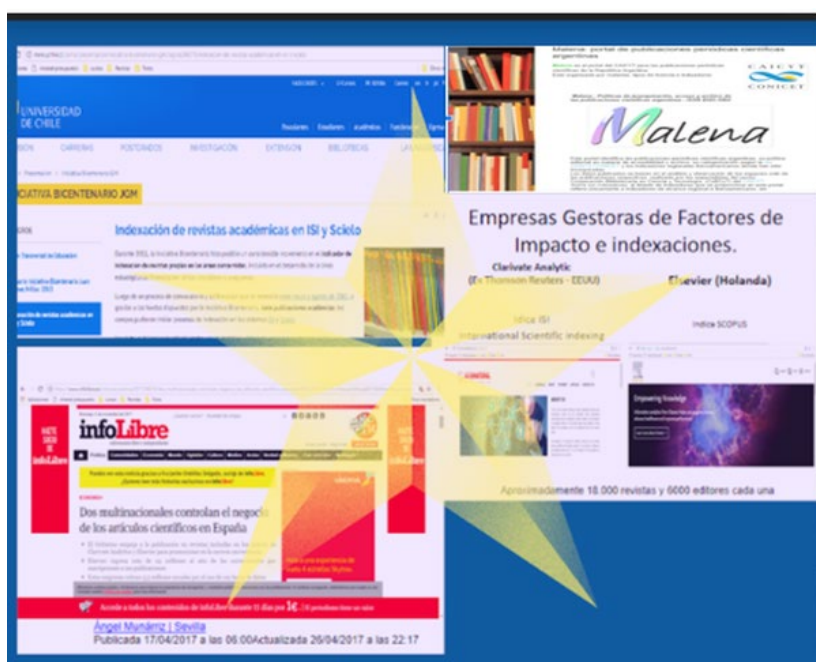


Figura 3.

Esquema del bosquejo general para un reporte de investigación.

Fuente: Hernández Sampieri, R.; Fernandez Collado, C. y Baptista, P. (2014)

Figura 4. Collage relativo a las indexaciones.

Fuentes (de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha):
<http://usach.cl>

<https://portalderevistas.unlp.edu.ar/index/malena/>

<https://www.infolibre.es/>; <https://clarivate.com/>

<https://www.elsevier.com/es-es/about/our-business>

Durante los últimos años, la difusión del conocimiento científico se ha revolucionado mediante el uso de la informática e internet que ha facilitado el acceso a las publicaciones científicas periódicas, tanto las revistas ya consolidadas y de referencia internacional como las nuevas. Con el desarrollo de las tecnologías de la información, la difusión de la ciencia se transformó significativamente. Las publicaciones científicas alcanzan mayor ámbito de circulación y las periódicas se alojan en bancos de información científica que almacenan artículos en múltiples revistas.

En este espacio, nuevas formas de comunicación emergen procurando ampliar la cobertura y ofrecer mayores posibilidades de acceso, generándose lo que se conoce como “Acceso Abierto” u “Open Access”. Este movimiento aparece desde hace 20 años cuando la Open Society Foundation estableció lo que se conoce como “Iniciativa Open Access de Budapest” (BOAI). Su objetivo era la creación de un conjunto de recomendaciones diseñadas para favorecer el acceso público, libre y sin restricciones a la investigación académica. Tanto esta iniciativa como otras dos posteriores, la Declaración de Bethesda y la Declaración de Berlín, son consideradas actualmente como el “marco de referencia” de todas las actividades que se desarrollan en el contexto del Open Access.

En este sentido, podemos decir entonces que se trata de un enfoque que si bien se preocupa por la circulación del conocimiento y la visibilización de los autores regionales y locales, no ha estado libre de críticas, entre otras porque la accesibilidad no depende solo de que esté en internet, muchos otros elementos se conjugan vinculados a las críticas a las comunicaciones que venimos haciendo y el de la brecha digital. Se entiende por Open Access el acceso libre, gratuito y permanente a la investigación publicada, combinado con directrices claras (licencias de uso Creative Commons) que regulan la forma en la que los lectores usan y comparten ese contenido. El criterio de acceso abierto da lugar a dos tipos de publicaciones, las que circulan por la vía dorada y las de la vía verde.

Publicaciones que circulan por la vía “dorada”: significa el acceso público y gratuito a un artículo final, tal y como se ha publicado en una revista creada para el acceso abierto, siendo este acceso inmediato y permanente. El Comité editorial acepta el artículo y una vez publicado, todas/os pueden acceder a él de forma online, pudiendo ser compartido y utilizado por los lectores según las condiciones establecidas por la licencia de uso.

Publicaciones que circulan por la vía “verde”: son aquellas publicaciones y artículos que habiéndose publicado en una revista de suscripción son depositados por el autor (postprint), en una web o repositorio de recursos digitales, aunque también pueden incluirse artículos no publicados en otras revistas (preprint). Estos repositorios habitualmente son de datos de investigaciones, de temas específicos que recogen material de orden nacional e internacional o institucionales creados por las propias organizaciones.

Las publicaciones que circulan por otras vías en desarrollo o no tan

consolidadas son las de la vía “bronce”, la vía “híbrida” y la vía “diamante”. Publicaciones que circulan por la vía “bronce”: son de libre lectura en las páginas de los editores pero sin una licencia abierta explícita que permita su distribución y reutilización.

Publicaciones que circulan por la vía “híbrida”: son artículos basados en el modelo comercial en el que el autor paga pero el lector no.

Publicaciones que circulan por la vía “diamante”: intentan cubrir la brecha existente entre los modelos verde y dorado, equilibrando los costes del dorado y calidad del verde. Este último se espera que garantice la sostenibilidad de la publicación de acceso abierto.

De la mano de las comunicaciones abiertas, se abre también el espacio de la producción científica a lo que se considera ciencia abierta y ciudadana, ofreciendo participación en los procesos de investigación a la ciudadanía en general, desde el aporte de datos voluntarios hasta la participación en los análisis. Aunque esta apertura pareciera conducir a una nueva noción de ciencia, se aprecia que la investigación continúa en manos de expertos y muy lejos de la co-producción. Tanto en la producción como en la comunicación claro está el compromiso con las prácticas tradicionales y modelos hegemónicos.

Hasta aquí hemos analizado tipos de publicaciones según criterios predominantes. Sin ignorar los desafíos pendientes, las desigualdades estructurales y el descreimiento en relación a la ciencia tradicional, la comunicación pública de la ciencia para nosotras declara siempre la inquietud de generar relaciones más igualitarias entre ciencia y sociedad. Sin embargo, es posible advertir cómo los supuestos y vicios que encarna cada una de ellas, habla de la necesidad de reconsiderar estas propuestas, de develar lo que subyace y avanzar en la construcción de nuevos sentidos en relación a la ciencia y a la comunicación en su relación con la ciudadanía.

Comunicación y empoderamiento

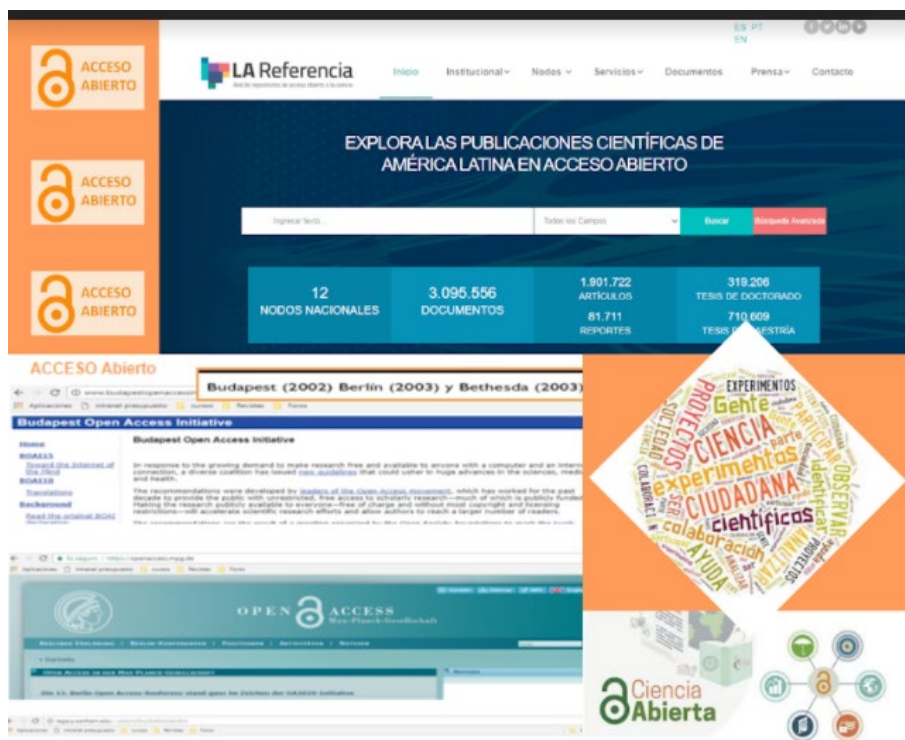


Figura 5. Collage relativo al acceso abierto, ciencia abierta

Fuente:

<https://www.biblioteca.ulpcg.es>

<http://www.lareferencia.info/es/component/k2/itemlist/tag/Ciencia%20Abierta>

<https://www.budapestopenaccessinitiative.org/>

Nuevos grupos han emergido en esta búsqueda de discursos y acciones concretas y muestran nuevos horizontes posibles para la ciencia y su comunicación.

Desde la práctica propiamente dicha, grupos de investigadores y comunidades se constituyen en agentes activos capaces de ejercer su posicionamiento y decidir más allá de las disposiciones legales y es lo que se está constituyendo como la práctica de “tomarse el poder” en palabras de Vara (2007) entendido como posibilidad ejercer el derecho a decidir en torno a cuestiones científicas tal es el caso de o “activismo práctico” para Acosta (2015).

Según este último, grupos organizados buscan influir en las políticas públicas de países con base en una combinación de conocimiento experto y expectativas de la población. Al hacerlo, no sólo desafían a sus gobiernos a modificar su forma de trabajar sino que buscan una reapropiación del denominado “conocimiento público”. Los movimientos buscan la aplicación de saberes hacia un bien común en temas de interés social como medio ambiente, derechos humanos, etc.

Desde la academia, también se avanza en la construcción de un modelo más sociocultural conocido como el enfoque contextual que provoca un desplazamiento en el punto de partida y sentido de la comunicación, “de la importancia del conocimiento a la necesidad de responder a demandas sociales específicas” (Miller, 1998). Este enfoque cuestiona las posibilidades de comprensión/incomprensión de la comunicación y trabaja para la construcción de sentidos a la ciencia en relación a los contextos, para significar no sólo las comunicaciones sino también los problemas de la realidad.

La búsqueda de producción social de sentido, considera también la búsqueda de conocimiento que genere agencia, aprendizajes, desarrollo de capacidades y empoderamiento. Este enfoque de participación coloca el problema del conocimiento científico - y tecnológico - en las relaciones sociales y no entre los individuos o comunidades. Es un enfoque explícitamente político. En este sentido lo destacamos explícitamente porque todas las prácticas y todos los modelos lo son: los posicionamientos que adoptan involucran proposiciones e inferencias sobre las relaciones entre conocimiento y poder (Latour, 2015).



Figura 6. Collage sobre Posicionamientos críticos en relación a la ciencia y la comunicación.

Fuente:

<http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/>

<https://www.pagina12.com.ar/>

<https://letraslibres.com/ciencia-y-tecnologia/la-ciencia-como-un-derecho-humano/>

<https://www.pagina12.com.ar/104366-la-ciencia-como-discusion-perpetua>

A modo de cierre, una pausa

La revisión de las prácticas e identificación de criterios para analizar las comunicaciones, movilizó reflexiones que articulamos en torno a dos ejes de análisis que marcan rumbos para continuar profundizando la problemática de la comunicación.

En primer lugar, visualizamos como la continua discusión sobre la comunicación y búsqueda de nuevas prácticas, están atravesadas por múltiples criterios que en su mayoría responden a la lógica hegemónica de la ciencia y de la comunicación y la ideología del sistema neoliberal que exige productividad que controla, como si de un sistema de producción de mercancías se tratara. Asimismo, en contraposición a esa tendencia, la emergencia de perspectivas epistemológicas y consecuentes nuevas miradas a la ciencia y de la comunicación dan origen a un conjunto de iniciativas que exigen apertura en la cual los ciudadanos ya no son ni objetos de estudio, ni destinatarios de un saber correctivo de sus carencias, sino sujetos de conocimiento que pueden producir, co-producir, cuestionar la realidad y los procesos de investigación.

En segundo lugar, nos interpelamos profundamente en relación a las nuevas agencias que a la investigación le competen en este terreno. Desde hace más de tres décadas, el marco de la llamada investigación cualitativa se hablaba de la crisis de la validez y la crisis de la representación aludiendo a la necesidad sentida de desarrollar otras formas de investigar, otras formas de construir conocimiento y de comunicarlo.

Por tanto, estamos convencidas que es tiempo de avanzar ampliando los horizontes de la investigación y la comunicación, sin olvidar que sin dudas “la crisis del paper es un síntoma de algo más profundo y complejo, que quizás tenga que ver con la necesidad de nuevos paradigmas, plantearse una nueva ciencia o al menos ver mejor cuál es el rol de la ciencia en estos tiempos”. (De Ambrosino, 2018).

Referencias bibliográficas

Acosta, R. (2015) “Activismo práctico como reapropiación del conocimiento público” en Herrera-Lima, S.; Orozco-Martínez, C.E. y Quijano-Tenreiro, E. (coords.) (2015). *Comunicar ciencia en México. Discursos y espacios sociales*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Alcantara, M. (2018). *Fotografía en Barraza, E. (2018) Códice maya de México, el manuscrito más antiguo de América*. <https://barriozona.com/codice-maya-de-mexico-el-manuscrito-mas-antiguo-de-america/>.

Douret, L. (2015) *Presentan en la udeo libro sobre comunicación científica*. <https://lineadirectaportal.com/sinaloa/2015/2/17/presentan-en-la-udeo-libro-sobre-comunicacion-cientifica-43330.html>

Borgmam, C. L. (1989). “Bibliometrics and Scholarly Communication”. *Communication Research* 16(5). Special issue on bibliometric techniques for the study of scholarly communication. Los Ángeles (California). Departamento de Estudios de la Información. Escuela de Graduados de Ciencias de la Educación y de la Información. Universidad de California. 583-599.

Castelfranchi, Y. y Fazio, M. E. (2020). *Comunicación de la ciencia en América Latina: construir derechos, catalizar ciudadanía*. http://www.ricyt.org/wp-content/uploads/2020/11/edlc_2020_3_3_ComunicacionDeLa-CienciaEnAmericaLatinaConstruirDerechosCatalizarCiudadania.pdf

De Ambrosino, M. (2018). “El drama de escribir paper para casi nadie”, *Revista* *Ñ*. *Diario Clarin*. Recuperado de https://www.clarin.com/revista-enie/ideas/drama-escribir-papers-nadie_0_Hk77ydRQX.html (01/12/2021)

Documentos oficiales consultados:

Dickson, D. (2001). "Science, the press and the public: from enlightenment to empowerment". 6th International Conference on Public Communication of Science and Technology, European Laboratory for Particle Physics (CERN), Ginebra, 1° de febrero de 2001.

Hernández Sampieri, R.; Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014) (6° ed.). Metodología de la investigación. MC Graw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Latour, B. (2015). "El giro participativo. La ciencia es continuación de la política por otros medios" en Herrera-Lima, S.; Orozco-Martínez, C.E. y Quijano-Tenreiro, E. (coords.) (2015). Comunicar ciencia en México. Discursos y espacios sociales. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Martín Sempere, M. J. y Rey Rocha, M. J. (2007). "El papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología a la sociedad: actitudes, aptitudes e implicación". Madrid (España). Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Universidades e Investigación.

Miller, J. D. (1998) The measurement of civic scientific literacy. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/7/3/001>

Vara, A. M. (2007). "El público y la divulgación científica: Del modelo de déficit a la toma de decisiones" en Revista Química Viva. Vol. 6. N° 2. Agosto. 4-19. Universidad de Buenos Aires.

- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Resolución 2249. Bases para la Categorización de publicaciones periódicas para las Ciencias Sociales y Humanidades según sus sistemas de indexación (25 de junio de 2014). Recuperado de https://idh.unc.edu.ar/files/CCS-H_-RD-20140625-2249.pdf

Sitios webs consultados:

- https://www.blueprintededucation.com/store/p62/Burning_the_Maya_Codices_by_Bishop_Diego_de_Landa_During_the_Spanish_Conquest_of_Yucat%C3%A1n%2C_Mexico._Size%3A_8%C3%9710.html?lang=es
- <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-codigo-quipu/367374>
- <https://barriozona.com/codice-maya-de-mexico-el-manuscrito-mas-antiguo-de-america/>
- <https://diarioelinformativo.com/que-es-un-quipu>
- <http://usach.cl>
- <https://portalderevistas.unlp.edu.ar/indice/malena/>
- <https://www.infolibre.es/>
- <https://clarivate.com/>; <https://www.elsevier.com/es-es/about/our-business>
- <https://www.biblioteca.ulpcg.es>
- <http://www.lareferencia.info/es/component/k2/itemlist/tag/Ciencia%20Abierta>
- <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/>
- <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/sitio/>
- <https://www.pagina12.com.ar/>
- <https://letraslibres.com/ciencia-y-tecnologia/la-ciencia-como-un-derecho-humano/>
- <https://www.pagina12.com.ar/104366-la-ciencia-como-discusion-perpetua>



Los Nuevos Territorios de la Educación y la virtualización de la enseñanza, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios

Baldivieso, Silvia y Valdez, Ma. Constanza

Introducción

En los últimos años, los territorios de la educación están en constante movimiento generando nuevos desafíos para estudiantes y docentes, situaciones en torno a las que nos interrogamos en el presente escrito.

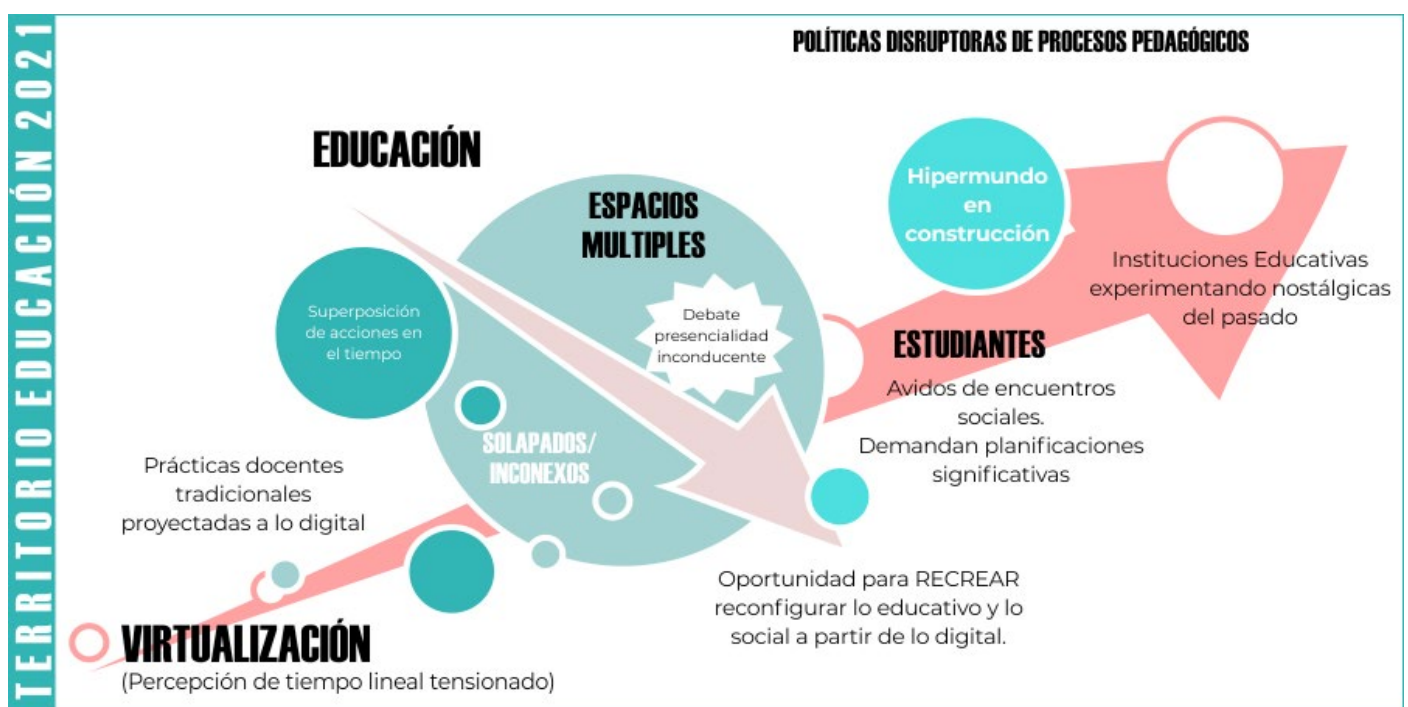
Hasta fines de 2019, los sectores más favorecidos (lamentablemente no todos) habitábamos un hiper mundo con espacios de interacción que se generaban en lo real y lo digital indistintamente, que a veces se replicaban o se solapaban. También nos disponíamos a proyectar construcciones e interacciones posibles entre ambas dimensiones de lo existente, mientras trabajábamos por el acceso igualitario a la oportunidad de lo digital. Sin embargo, los cambios generados en el marco de la pandemia provocaron la digitalización completa de la realidad (vida cotidiana y laboral). De un día para otro, una nueva conformación de espacio y territorio emergió; el mundo físico nos confinó y el digital se convirtió en nuestra única oportunidad de sobrevivencia. Lo llamativo de todo esto, es que más allá de lo preparados que estuviéramos para la situación, las experiencias educativas e investigativas también cambiaron, al habitar lo virtual, se expandieron las fronteras y los horizontes de interacción.

Entre otros aprendizajes, la pandemia aceleró procesos posibilitando vivenciar la dimensión digital del mundo como una nueva forma de vida posible, la propia de un hiper mundo. Ahora bien, habiéndose abierto esta dimensión en todos los ámbitos de la vida o académico, ¿podríamos vivir solo de interacciones mediatizadas por computadoras?, sin dudas nos apurariamos a decir que no es posible ni deseable porque el mundo es más que una dimensión digital. Sin embargo en el marco de numerosos sectores, entre ellos los educativos, se sigue luchando por habitar fundamentalmente espacios de presencialidad, siendo que el mundo es más que una dimensión física.

- Silvia Baldivieso
silvia.baldivieso@gmail.com
- Ma. Constanza Valdez
mariaconstanzavaldez@gmail.com

Luego de numerosas experiencias, reflexiones y debates teóricos y áulicos entendemos que es oportuno y posible, trabajar desde la educación por la redefinición de la educación “en y para el hipermundo” y desde ella para la recreación de lo social, sin omitir disputas de intereses (que sin duda existen) y avanzando en la lucha por oportunidades igualitarias de acceso y la permanencia. Tampoco podemos olvidar que la llamada brecha digital no es más que la antigua brecha social que desde hace años nos cuestiona y compromete.

Diversidad de territorios educativos se configuran en este proceso, al que nos atrevemos a llamarle de transición, territorios tensionados por la transformación/relativización de las dos grandes categorías organizadoras de la vida humana, como son tiempo y espacio. En ellos, la educación emerge como oportunidad para recrear, reconfigurar lo educativo y lo social a partir de lo digital (figura 1).



Diversidad de proyectos y prácticas se configuran en tales escenarios, procurando llegar a los y las estudiantes. Entrañan sensibilidad y apertura para sentipensar la realidad en la que estamos insertos y para actuar considerando la fuerza transformadora de las tecnologías y lo digital en este momento histórico.

Estos proyectos y prácticas son entendidos como viajes hacia nuevos horizontes que encuentran múltiples mediatizaciones y recorridos que potencian las intencionalidades pedagógicas. Como en las aulas físicas, lo que sucede en los espacios virtuales depende de la propuesta ética y política del equipo docente y los diálogos y acuerdos que establezcan con el grupo de estudiantes.

Figura 1: territorios educativos.

Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva de los estudiantes

Para promover la interpelación en relación a lo dicho, presentamos la mirada de estudiantes en relación a estos recorridos desde la experiencia construida en aulas virtuales de formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación y las Licenciaturas en Ciencias de la Educación y Educación Especial a partir de una indagación realizada en las asignaturas investigación educativa II e investigación formativa respectivamente.

Considerando que el espacio desde el cual se solicitó el cuestionario pueda haber influenciado en algún aspecto las respuestas, cabe entonces comentar que, debido a que la propuesta de trabajo para estas asignaturas habitualmente se realizaba bajo los principios del aula extendida, su planificación para el nuevo escenario no implicó grandes cambios. Los mayores desafíos se vincularon a la necesidad de generar ambiente para vivenciar emociones y sensaciones propias de las prácticas educativas. Manejar los silencios, las cámaras apagadas, las incertidumbres de la nueva dinámica del trabajo colaborativo, entre otros.

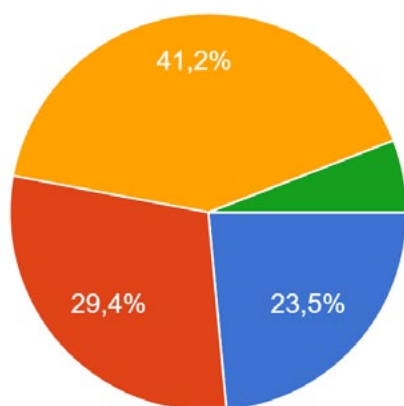
Para continuar tejiendo puentes en un proceso de enseñanza y de aprendizaje significativo más allá de la pandemia, construimos un cuestionario que se confeccionó en base a preguntas abiertas y de múltiple opción para conocer las voces de nuestros y nuestras estudiantes en relación a la experiencia educativa en general (no circunscripta a las asignaturas de las profesoras que lo aplicaron).

A continuación, compartimos respuestas analizadas integralmente en función de qué perspectivas tienen respecto a la educación virtual, siempre considerando superadas las posibles limitaciones de dispositivos y conectividad, las significaciones fueron: *muy de acuerdo*, *de acuerdo*, *poco de acuerdo* y *en desacuerdo* (Figura 2).

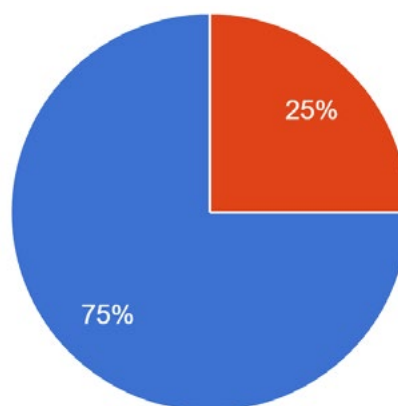


Figura 2: las significaciones, código de color.

¿Posibilita el desarrollo de clases activas y participativas?

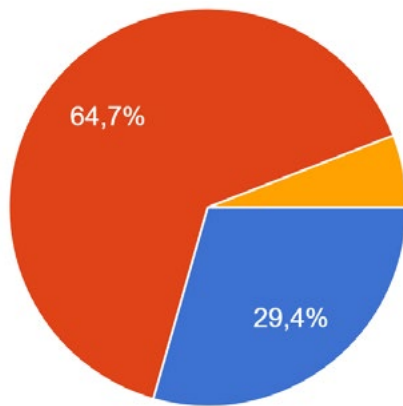


Jóvenes/adultos del Prof. y/o Lic. que estudian Ciencias de la Educación

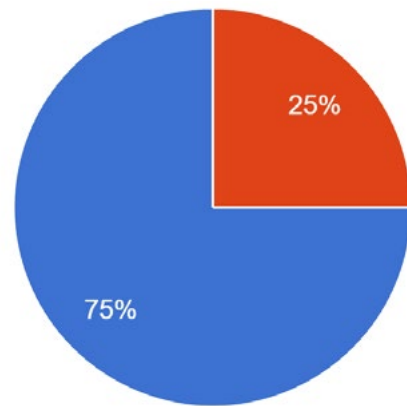


Profesores/as de Educación Especial que estudian Lic. en Educación Especial

¿Posibilita la interacción con los contenidos y el aprendizaje?

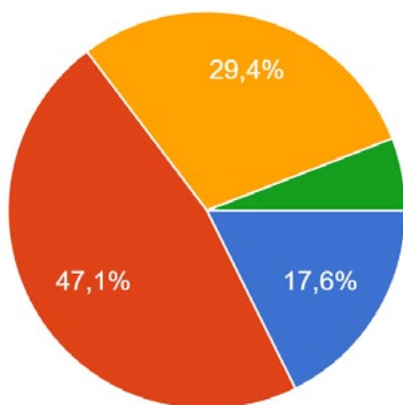


Jóvenes/adultos del Prof. y/o Lic. que estudian Ciencias de la Educación

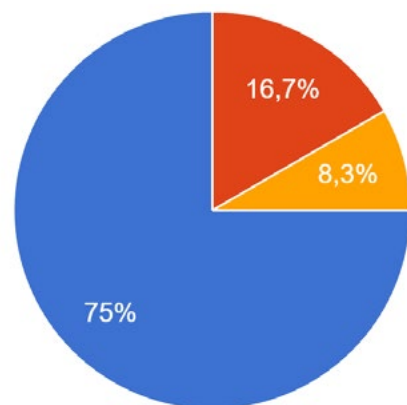


Profesores/as de Educación Especial que estudian Lic. en Educación Especial

¿Posibilita el desarrollo de reflexiones y acciones colectivas?



Jóvenes/adultos del Prof. y/o Lic. que estudian Ciencias de la Educación



Profesores/as de Educación Especial que estudian Lic. en Educación Especial

Estas perspectivas que hablan por sí mismas, como señalamos anteriormente fueron construidas en espacios virtuales en las que las y los estudiantes trabajaron con diversidad de docentes y estrategias de enseñanza (*exposiciones de parte del profesor, lectura y presentación de temas, trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas, clases invertidas, tutorías grupales, tutorías personalizadas, etc.*) con múltiples herramientas mediatizadoras de los procesos (*como videos, documentos compartidos, correos electrónicos, WhatsApp, software de mapas conceptuales, de presentaciones, de diseño de contenidos -canva-, de trabajo interactivo -padlet-, aulas virtuales, meet, clases grabadas, foros, formularios on line imágenes, canciones, entre otras.*)

y en los que expresan haber aprendido: a “manejar mejor los tiempos”, a “trabajar con mayor autonomía”, a “ser mas autodidactas”, moviendose en una “nueva forma de aprendizaje” con “abanico de posibilidades”.

Reflexiones finales

Retomando sentires de estudiantes que expresaron que “la virtualidad abrió la puertas de la universidad” y “fue la oportunidad de terminar la carrera de muchos “ advertimos la posibilidad de un cambio estructural de la educación y no solo fenoménico como los que habitualmente se realizan. Y más allá de ello, y de las vivencias generadas en lo digital, la conciencia de necesidad de cambio del sistema mundo extractivista que la pandemia instaló, podría ser el germen de una nueva propuesta educativa basada en la búsqueda del pensamiento crítico y el bienestar colectivo

La dimensión virtual es una realidad, un nuevo entorno para habitar y enriquecer nuestras experiencias y horizontes de proyección.

Referencias conceptuales

Concepto de Hipermundo: Carrasco, S. (2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=mD8ir8Yq9Xs>

Concepto de Sentipensante: Fals Borda Orlando: (2017)

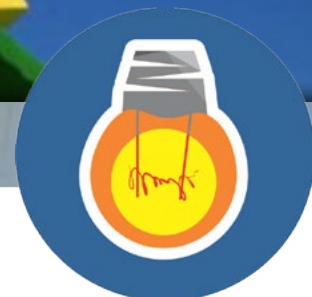
<https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>

Mediaciones tecnológicas: Ardévol, E. (2008):

https://www.researchgate.net/profile/Elisenda-Ardevol/publication/46268805_Introduccion_La_medicion_tecnologica_en_la_practica_etnografica/links/5847ce2e08ae61f75de1cf3c/Introduccion-La-medicion-tecnologica-en-la-practica-etnografica.pdf

Tecnologías como fuerza Cultural: Fainloc, Beatriz (2016)

<https://es.scribd.com/document/150505193/Fainholc-revisita-a-la-Tecnologia-Educativa-Adecuada-Beatriz-Fainholc-pdf>



Las Políticas Educativas de los Formatos Escolares en la Provincia de San Luis: análisis Cartográfico social

Benitez, Carina y Di Lorenzo, Lorena

-carina.benitez@gmail.com
-lorenanataliadilorenzo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo comparte un avance en los análisis de la Tesis de Maestría de Benítez Carina para acceder al título de Magister en sociedad e instituciones de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, UNSL cuyo objeto de estudio son las Políticas Educativas de los *Nuevos Formatos Escolares* en la Provincia de San Luis: los casos de las Escuelas Públicas Digitales y Escuelas Generativas.

En este marco el artículo focaliza en uno de los objetivos específicos de la tesis orientado a comprender el escenario socio demográfico en el que se emplazan las escuelas en el territorio provincial, a partir de la construcción de mapas. Para ello haciendo uso de la herramienta may maps analizamos los emplazamientos de los diversos formatos escolares en el territorio provincial, con vistas a reconfigurar nuestro espacio no sólo físico, sino también social y cultural, con vista a pensar y construir posibles salidas y transformaciones. De esta manera finalizamos con reflexiones respecto a las potencialidades de la cartografía en la investigación social.

1-Introducción

El presente trabajo comparte un avance en los análisis de la Tesis de Maestría de Benítez Carina para acceder al título de Magister en sociedad e instituciones de la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales,

UNSL cuyo objeto de estudio son las Políticas Educativas de los *Nuevos Formatos Escolares* en la Provincia de San Luis: los casos de las Escuelas Públicas Digitales y Escuelas Generativas y todas sus variantes: urbanas, rurales y de adultos.

En este marco se focaliza en uno de los objetivos específicos de la tesis orientado a comprender el escenario socio demográfico en el que se emplazan las escuelas en el territorio provincial, a partir de la construcción de mapas.

La ubicación territorial de estos formatos, constituye un tema de interés ya que conocer sobre las localizaciones de los mismos, las zonas en las que se emplazan y los destinatarios de las mismas, significa un avance en la sistematización de estas experiencias en el territorio de la provincia. En ese sentido, investigar sobre cuantos formatos escolares existen? ¿Dónde se ubican? ¿en qué zonas de la provincia? quienes son sus destinatarios? Son algunos de los interrogantes iniciales que guían nuestras rutas de investigación.

Se intenta una aproximación a estos aspectos, que permitan dar a conocer sobre estos formatos que resultan novedosos y únicos en el ámbito nacional, puesto que hasta el momento no se conocen otras instituciones con similares características.

Para ello haciendo uso de la herramienta may maps analizamos los emplazamientos de los diversos

formatos escolares en el territorio provincial, con vistas a reconfigurar nuestro espacio no sólo físico, sino también social y cultural, con vista a pensar y construir posibles salidas y transformaciones.

De esta manera en un primer momento compartimos algunos fundamentos teóricos desde donde nos posicionamos, definiendo formato escolar y cartografía social. En un segundo momento presentamos nuestro proceso de investigación transitado, finalizando con reflexiones respecto a las potencialidades de la cartografía en la investigación social.

2-Desarrollo

2.1. Los Formatos Escolares en San Luis

El estudio de los “*nuevos formatos escolares*” conduce en este caso a abordarlos en distinto sentido. Primero a su emergencia en el contexto nacional de la mano de las políticas de inclusión educativa principalmente en el nivel secundario y luego en el caso provincial en lo que refiere a los programas que se despliegan bajo el principio de innovación educativa en todos los niveles.

En educación se asiste a la existencia de una variedad de propuestas alternativas que son denominadas “nuevos formatos escolares”, que en Argentina se crean con la intención de incluir a los sujetos que han quedado por fuera del sistema escolar, nacen como políticas de inclusión para favorecer la terminalidad de los estudios secundarios. Las legislaciones que implementan la obligatoriedad del nivel secundario en América Latina y en Argentina con la Ley Educación Nacional n° 26.206 acompañan estos procesos a comienzos del nuevo siglo. Se puede afirmar en principio que buscan adaptar y flexibilizar las modalidades de enseñanza y de aprendizaje, en tiempos y espacios para lograr la inclusión de aquellos que por distintas razones no llegaron a terminar sus estudios.

El Estado comparte con otros sectores, las tareas y responsabilidades referidas a garantizar el derecho a la educación y a la salud. Tal como sostienen Vior y Cerruti (2016) en varios países de la región se aplicaron reformas educativas basadas en modelos tomados de otras realidades y traspoladas de manera ahistórica. Estas medidas recomendadas y adoptadas fueron: la descentralización de las instituciones, hacia las provincias en el caso Argentino, la creación de sistemas de evaluación de los aprendizajes para mejorar la calidad, el desarrollo

de programas focalizados en las poblaciones más pobres, impulso al sector privado a través de la desregulación, establecimiento de vales o (formas de financiamiento por la demanda).

Los procesos de privatización de la educación pública que se vienen desarrollando en la región, se presentan de diferente manera y es interesante estudiarlos en tanto se vinculan con la temática de los nuevos formatos escolares. Como señala Ball y Youdell (2008), se dan dos clases:

a) la privatización en la escuela pública o privatización endógena, que implica la importación de formas, métodos y prácticas del sector privado (modelo empresarial) y **b)** la privatización de la educación pública o privatización exógena, que supone la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades de beneficio económico o recurriendo a la gestión o provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

Como señala Ziegler (2013) se busca formatos escolares más inclusivos con énfasis en la personalización y el acompañamiento constante. Los cambios pueden ser variados que van desde la extensión de la jornada escolar, como el reagrupamiento de las horas de clase, revisión de los criterios de promoción y aprobación de los estudiantes. Aquí se mencionan sólo algunas de estas transformaciones que en cada experiencia concreta adquiere sus características particulares.

Las propuestas llamadas “innovadoras”, en la provincia de San Luis tienen sus comienzos antes de que se sancione la obligatoriedad del secundario en el ámbito nacional. Es posible encontrar en la creación de las escuelas experimentales autogestionadas entre los años 2001 y 2002 como primeras experiencias de escuelas “públicas” de gestión privada, imitando el modelo *charters* de EE. UU. Estas iniciativas promovidas desde el gobierno provincial lograron reconfigurar el ámbito de lo público, introduciendo la categoría de público de gestión privada o público no estatal.

A través del decreto N° 2562 del Ejecutivo Provincial y apelando a la Ley N° 4914 de Escuelas Experimentales, se crean escuelas experimentales cuya gestión es concesionada por asociaciones civiles sin fines de lucro. La propuesta de origen es creada por la Fundación Gobierno y Sociedad, contratada por el gobierno de la provincia para su elaboración y la preparación de los elementos

necesarios para la aplicación. La fundación contó con el apoyo de intelectuales y pedagogos reconocidos como Narodowski y Ciccioni, quienes expresaron los múltiples beneficios en la libertad para contratación de los docentes, el trabajo en pos de la demanda y no de la oferta, el lugar a la libertad de enseñar y crear, el surgimiento de la idea de emprendedores educativos.

Estas escuelas son financiadas por un mecanismo conocido como **financiamiento por la demanda**, desde el cual se otorgan los recursos en función de los destinatarios. Según este, el gobierno provincial paga a través de un sistema de asignación monetaria por alumno, conocida como Unidad de Subvención Escolar (USE). Lo que impone una carrera entre las instituciones por obtener mayor número de estudiantes promoviendo la competencia entre establecimientos. A estas experiencias se sumaron la creación de las Escuelas Digitales en 2010 y las Escuelas Generativas en 2016, inspiradas en la idea de “nuevos formatos escolares”, flexibles, adaptados al ritmo de cada estudiante, personalizados, con estructura modular, por mencionar algunos cambios que promueven desde la idea de innovación.

2.2. Estudio cartográfico social

Históricamente el ser humano ha intentado representar el mundo a partir de diversas expresiones creativas, buscando comprender su territorio y lo que hay más allá de él. La construcción de mapas es antigua y en él se ponen en tensión aspectos políticos, económicos, sociales y por ende un ejercicio de poder (Barragán Giraldo, 2016)

“Los mapas son representaciones ideológicas. La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios” (Risler y Ares, 2013, p 5).

Es por ello que en este estudio buscamos realizar un análisis cartográfico social, intentando ir más allá del mapa, más allá de la representación espacial, buscando reconfigurar nuestro territorio habitado y sensibilizando sobre diversas problemáticas:

“En este contexto, la cartografía como representación de lo físico siempre está cargada de las intencionalidades políticas de su elaboración, de los horizontes ideológicos de su lectura y, a la vez, no se circunscribe al mapa que representa exclusivamente lo geográfico, sino que designa

las formas de representarse aquellos espacios no visibles que se escapan a las representaciones gráficas y que permanecen en la cultura mediante la delimitación del territorio” (Barragan Giraldo, 2016, p. 250)

Para comprender el escenario socio demográfico en el que se emplazan las escuelas en el territorio provincial **construimos mapas socio temporales de emergencia y crecimiento de dichas escuelas y las zonas en donde ubican**: “aquello que se refleja en tales mapas es una representación del mundo geográfico y comúnmente se asumen como “espejos, representaciones gráficas de algunos aspectos del mundo real [...] y que el papel del mapa es de presentar una imagen factual de la realidad geográfica” (Harley, 2005, p. 73); realidades que pueden comprenderse de acuerdo con las representaciones socioculturales de quien realiza el gráfico y de quien lo lee; es decir, lo que se representa es un sistema relacional de comprensión del mundo” (Barragan Giraldo, 2016, p 247-248).

Si bien la realización de cartografías sociales pedagógicas se instaura dentro de los modelos participativos en la investigación social, se considera que puede convertirse en este estudio en un instrumento importante de indagación, aunque no tenga un carácter colectivo inicial, puede ser un punta pie inicial de lecturas futuras en conjunto:

“Así, e intentando ir más allá de los mapas geográficos, aparece la cartografía social (cs) en la que, inicialmente, a partir de las consideraciones espaciales del terreno se busca que las comunidades reconfiguran la territorialidad de los espacios habitados. Esta estrategia de intervención social y de investigación cobra cada vez más fuerza en diferentes campos de indagación cualitativos ya que posibilita reconstruir representaciones del mundo físico, social y cultural para configurar rutas de transformación” (Barragan Giraldo, 2016, p 250).

Resta decir que si bien la construcción del mapa fue realizado por las investigadoras, para dicho proceso se contó con la colaboración de documentos provinciales, diálogos con funcionarios de la provincia y algunos docentes, que permitió brindar aclaraciones respecto a los formatos, sus emplazamientos y fusiones.

Aporte valioso para el proyecto de investigación “La relación Sociedad Estado-Educación a partir del año 2003 en la Provincia de San Luis, en el marco de lo que se han dado en llamar las Reformas del Estado de Segunda Generación” Ciencia y Técnica. FCH- UNSL

Proceso Cartográfico social

Siguiendo los aportes de Barragán y Amador (2014) recorrimos el siguiente camino investigativo hasta el momento:

A- Construcción de nuestro objeto de estudio:

La génesis comenzó reflexionando respecto a que buscábamos investigar y representar en nuestra cartografía. Caracterizando los elementos intervinientes: formatos escolares, dimensión temporo- espacial, participantes y nuestra finalidad.

B- Identificación del tipo de mapa:

De los diferentes tipos de mapas: ecosistémico-poblacional, temporo social y temático, optamos en nuestro caso por mapas temporales y sociales, reconstruyendo históricamente los orígenes de los diferentes formatos escolares y su crecimiento con el paso del tiempo, marcando el año de creación y su ubicación geográfica.

C- Acuerdo de convenciones:

En este momento nos abocamos al trabajo en la construcción de convenciones (representaciones, signos, dibujos, gráficos) para cada uno de los formatos escolares, como también para las relaciones que puedan existir entre los mismos. Se construyeron iconos con la intención de que la imagen muestre la definición del formato escolar que representa, en algunos casos se tomó para su creación la combinación de palabras y colores usados en las plataformas digitales de los formatos a los que se representa.

Iconos construidos cada formato escolar:




Escuela Pública Digital (EPD)

En este caso se utilizaron los colores que se usan en las plataformas oficiales de estas escuelas. A la izquierda se incluyó un recuadro de los colores representativos con un logo que refiere al universo tecnológico.



Escuela Pública Digital Rural (EPDR)

Para este ícono se utilizó el mismo criterio de respetar los colores representativos del formato y se le añadió una imagen que refiere a un camino con una flecha de señalización. El camino representa la distancia que es necesario recorrer para acceder a la escuela por zonas alejadas en el territorio rural de la provincia.



Escuela Pública Digital de Adultos (EPDA)

Este icono incluye un birrete que es el gorro que simboliza el egreso, se elige esta imagen para hacer mención a este formato que busca la terminalidad de la escuela.



Escuela Generativa (EG)

Para este formato se eligió una imagen representativa de la primera escuela generativa creada, que muestra

su mobiliario con su distribución espacial y el uso de variados colores. Un círculo rojo en el cual se traza una forma que comienza en un punto y toma una línea curva que sigue un curso indeterminado, es expresión es la que define el término generativo, proveniente del arte generativo.

Escuela Generativa Rural (EGR)



El ícono creado está compuesto por una imagen representativa de un camino rural acompañado de un círculo verde con la forma de línea curva que simboliza lo generativo.

Se eligen otros colores para que tenga impacto visual distinto en el mapa.

E- Explicación del mapa

En este marco nos encontramos realizando las primeras lecturas de los mapas, compartiendo en este sentido algunas incipientes reflexiones sociodemográficas de los formatos escolares en nuestra región.

MAPA 1 – FORMATOS ESCOLARES: EPD

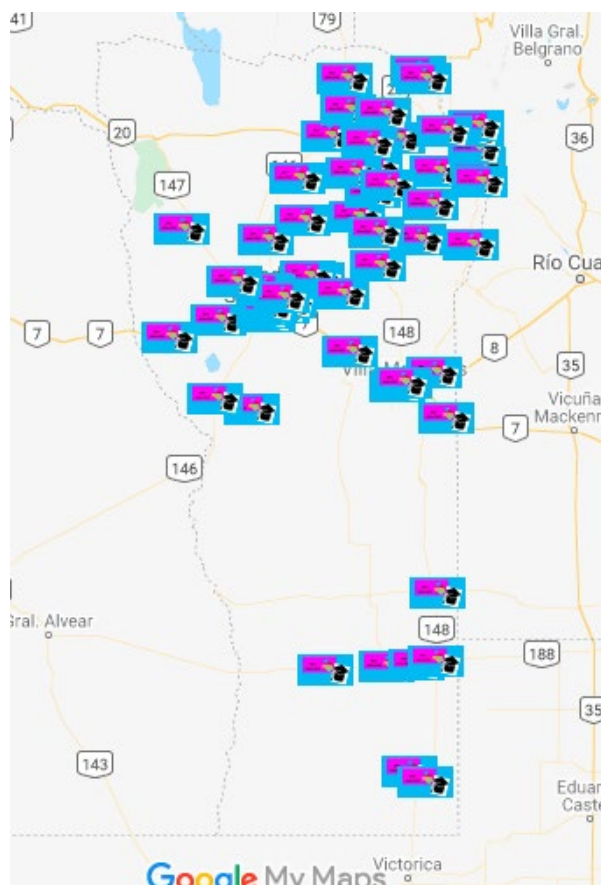
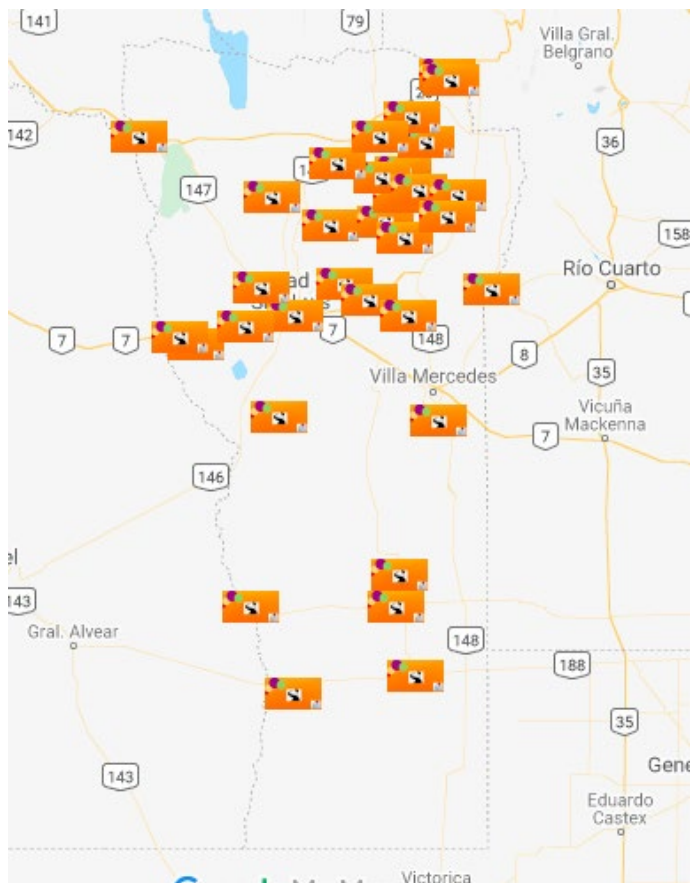


Las primeras Escuelas Digitales que se crean en la Ciudad de San Luis en el año 2011 son la Escuela Digital Albert Einstein de Nivel Primario en Pringles 1157, centro de la Capital y Escuela Pública Digital Isaac Newton, Nivel Secundario en un Barrio de la Periferia de la ciudad. En el año 2012 se crea la Escuela Digital Albert Einstein de Nivel Secundario en Pringles 487. Estas tres primeras escuelas se crearon bajo el formato de EPD, dependientes de la Universidad de La Punta.

D- Elaboración de los mapas

A partir de la herramienta may maps pudimos ubicar los diversos formatos escolares en el territorio provincial, a partir de la dirección de las escuelas. La construcción de los mapas se logra a partir de la búsqueda de datos sobre las escuelas apelando a la guía de escuelas 2019, publicada por las páginas oficiales del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, la comunicación vía correo electrónico con algunas funcionarias del área de educación y aportes docentes.

MAPA N° 2 - EPDR

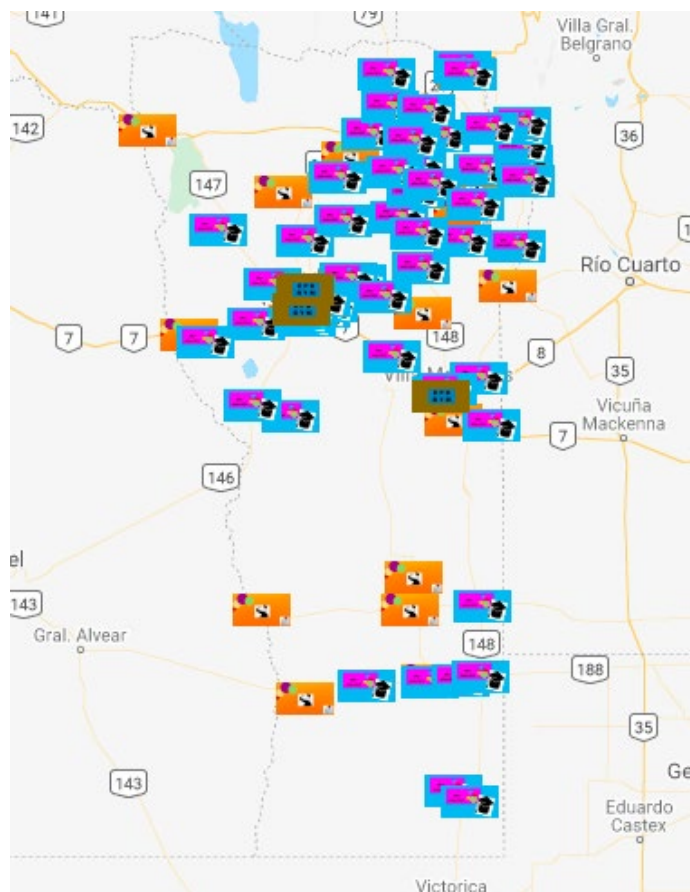


MAPA 4: FORMATOS ESCOLARES EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS ENTRE 2010- 2015

Entre el 2011 y 2015, se crearon los circuitos de Escuelas Públicas Digitales Rurales (EPDR) en distintos puntos del interior de la provincia. En una primera vista al mapa de EPDR vemos que las mismas se sitúan mayormente en el noreste de la provincia, zona identificada como la más pobre, según datos del censo 2010.

MAPA N° 3: EPDA

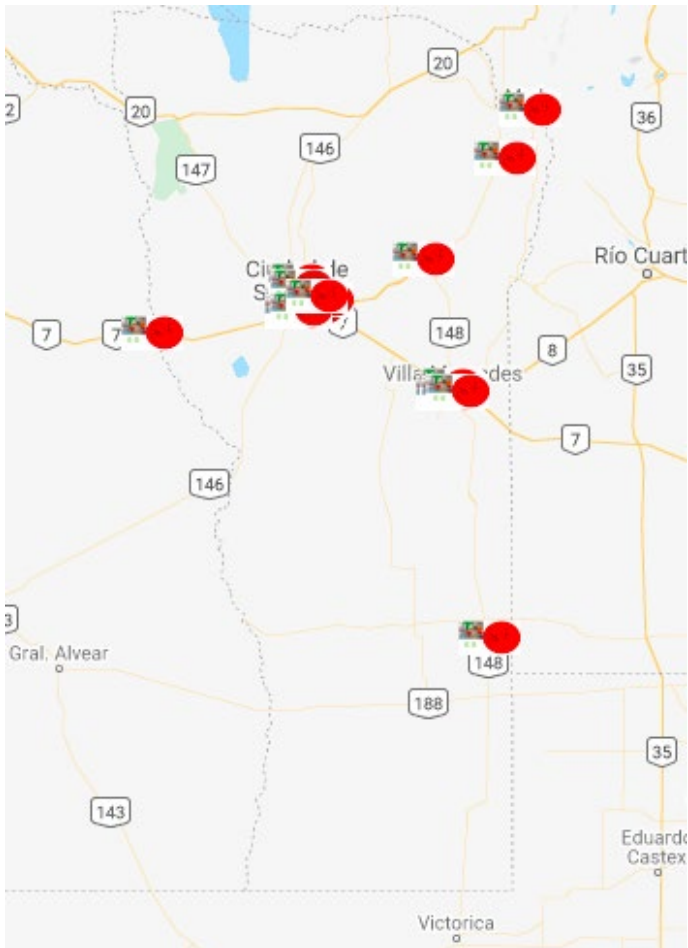
Las EPA acompañan la dinámica de las EPDR, situándose mayormente en el noreste de la provincia, zona identificada como la más pobre, según datos del censo 2010.



Al 2015 la provincia contaba con los siguientes formatos escolares: escuelas públicas, escuelas privadas, escuelas generativas, escuelas públicas digitales, escuelas públicas digitales rurales y escuelas públicas digitales de adultos.

Las EPD y sus variantes nacen en el año 2010 impulsadas por el Gobernador de la Provincia Alberto Rodríguez Saá, miembro del Partido Justicialista Puntano. El lanzamiento de estas escuelas se produce en un escenario de importante conflicto del sector docente, que se mantuvo durante más de un mes de huelga con alto acatamiento, numerosas marchas y distintas movilizaciones. En ese clima y con gran resistencia de la docencia puntana se sanciona la Ley de Escuelas Públicas Digitales N° II-0738-2010.

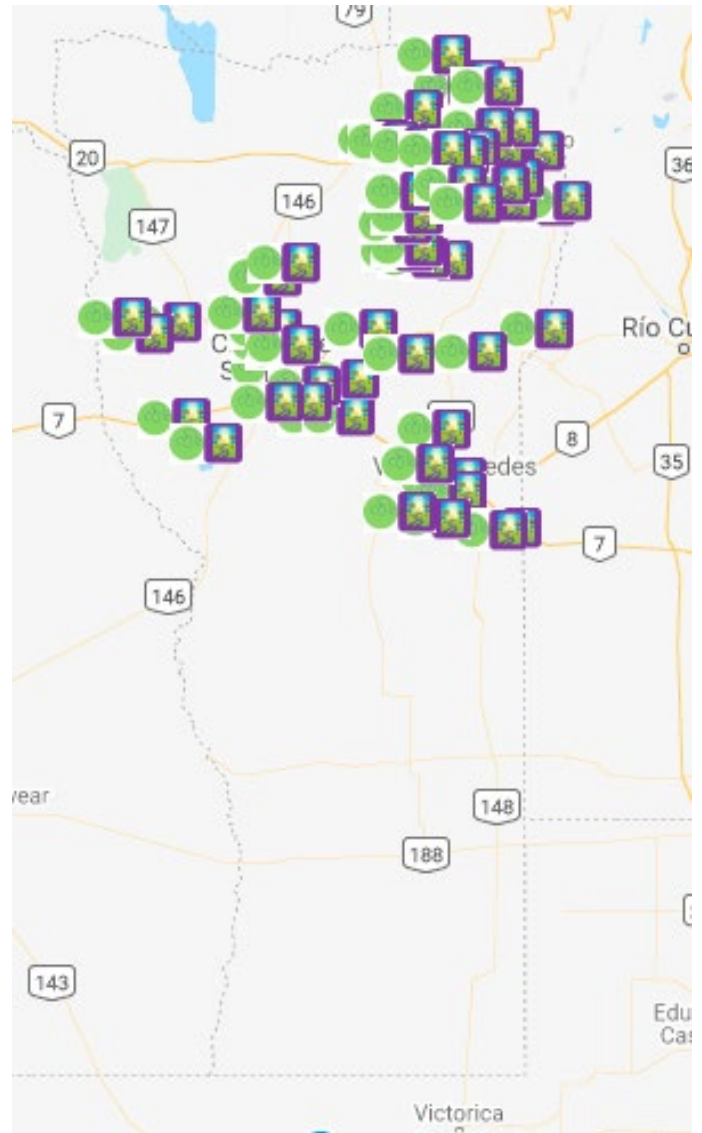
MAPA 5: ESCUELAS GENERATIVAS



La creación de las Escuelas Generativas es en el año 2016, también se anuncian en los medios locales como alternativa al sistema educativo tradicional, porque su fundamento es el logro de aprendizaje a través del juego y el arte. Nacen en clubes

deportivos, antes de que exista una normativa que las regule, más allá de los convenios que dichos clubes contraen con el gobierno provincial. A partir de estos contratos, el Estado se compromete a financiar la puesta en marcha de la escuela, que será gestionada y organizada por el club. Luego de tres años de la puesta en funcionamiento de la primera Escuela Generativa se sanciona la Ley II - 1011 - 2019, que regula las mismas.

MAPA 6: EGR



En una primera vista a los diferentes mapas observamos que los diferentes formatos escolares se sitúan mayormente en el noreste de la provincia, zona identificada como la más pobre, según datos del censo 2010. En el que se observa que los departamentos San Martín, Belgrano y Ayacucho son los que presentan mayor porcentaje de hogares con las necesidades básicas insatisfechas.

Según indicadores como hacinamiento (más de tres personas por cuarto), vivienda (precaria), condiciones sanitarias (sin retrete), asistencia escolar (que al menos un integrante en edad escolar no asista a un establecimiento), capacidad de subsistencia (que hubiera 4 o más miembros de un grupo por cada uno ocupado o cuyo jefe tuviera baja educación.

El crecimiento de estos formatos se ubican en zonas rurales y atendiendo a sectores vulnerables de la población, que según discurso oficiales buscan lograr el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, mejorando los índices de egreso.

En este marco nos preguntamos si los índices de egreso han mejorado, urge un censo nacional y provincial que pueda brindar un estado de situación socioeducativa de la provincia actualizado.

Nos preguntamos si la innovación educativa propuesta ha permitido aprendizajes más significativos para los estudiantes.

3-Reflexiones finales

La provincia de San Luis cuenta en la actualidad con una variedad importante de formatos escolares, este camino se inicia en el 2000 con la creación de las llamadas Escuelas Autogestionadas (EA), bajo la definición de escuelas públicas de gestión privada, son escuelas financiadas por el Estado a través del pago por matrícula escolar y cuya administración está a cargo de una asociación privada. En estas instituciones los docentes no se rigen por la normativa del estatuto docente, por ejemplo, sino que el acceso a la docencia se da a través de una contratación con las asociaciones privadas encargadas a cargo de las mismas.

Tanto las EA como las EPD y las EG (y todas sus variantes), son presentadas por el Ministerio, la Universidad de La Punta y medios locales en la provincia, como formas alternativas o innovadoras en lo escolar. Desde estos ámbitos se habla de innovación tomando como referencia autores como Axel Rivas, cuyas ideas sobre innovación en el contexto actual se nutren de lo que en pedagogía se ha conocido como el movimiento escolanovista que irrumpió a comienzos del siglo XX cómo crítica a la escuela tradicional. Aunque esos argumentos solo se refieren a cuestiones metodológicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, observamos que en estos nuevos formatos se cambian las metodologías y otros aspectos de índole económica

y política que no se enuncian, ni se justifican.

La ubicación territorial de estos formatos, constituye un tema de interés ya que conocer sobre las localizaciones de los mismos, las zonas en las que se emplazan y los destinatarios de las mismas significa un avance en la sistematización de estas experiencias en el territorio de la provincia. Estos primeros mapas brindan una primera representación respecto a la variedad de formatos escolares en nuestra provincia y su crecimiento en las últimas décadas.

Nos encontramos en el desafío de avanzar de los mapas a una cartografía social, ya que consideramos que es una estrategia metodológica de importante valor para la investigación social y educativa, más allá de sus orígenes en la investigación acción participativa y su variedad en sus denominaciones: cartografía comunitaria, mapa comunitario, contra cartografía entre otras, podemos re pensarla y construir otras formas posibles en cada proceso investigativo.

Los procesos de investigación requieren cada vez procesos creativos por sus investigadores que pueden resignificar estrategias y herramientas a luz de los nuevos desafíos de la época y los objetos de estudio emergentes.

¿En dónde radica el valor de la cartografía social?

- Representar creativamente un territorio, prácticas y relaciones socio ambientales.
- Leer colectivamente permitiendo un trabajo hermenéutico en conjunto.
- Analizar situaciones críticas o problemáticas sensibles de un territorio que permita generar nuevas rutas de investigación o la búsqueda de líneas de fuga y proyectos de intervención-transformación.
- Romper con paradigmas hegemónicos en la investigación social, tanto epistemológicas como metodológica, permitiendo formas diversas de comprensión de los fenómenos socio-educativos.
- Comprender conceptos abstractos a partir de la representación gráfica de actividades, relaciones y tensiones.
- Una herramienta potente para la intervención socio-educativa.

En este marco consideramos que los mapas

construidos incluso de manera individual, pueden ser el punta pie inicial de lectura comunitarias, los mapas no son estáticos y pueden ser enriquecidos y resignificados en lecturas futuras:

“la cs gradualmente ha conformado un campo de interpretación de la realidad, en el que a nivel investigativo y de intervención se configuran los procesos de subjetivación e identificación de diversos grupos humanos en relación con su territorio y lo que allí acontece” (Barragan Giraldo, 2016, p 253).

4-Bibliografía

BALL, S. Y YOUDELL, D. (2008) La Privatización Encubierta de la Educación Pública. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

BARRAGAN GIRALDO, (2016) Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, N.º 70. Bogotá, Colombia.

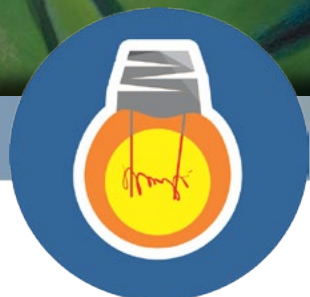
Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141

Risler, Julia y Ares, Pablo (2013) Manual de mapeo colectivo : recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa / Julia Risler y Pablo Ares. - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón.

RIVAS, A. Cincuenta innovaciones educativas para escuelas. CIPPEC.

VIOR, S. y OREJA CERRUTI, B. (2016) “El Banco Mundial y su incidencia en la definición de políticas educacionales en América Latina (1980/2012)”, en Pereira, João y Pronko, Marcela (org.) La demolición de derechos: un examen de las políticas del Banco Mundial para la educación y la salud (1980-2013)”, EdUNLu-Escuela Politécnica de Saúde Joaquim Venancio, Buenos Aires, Argentina.

ZIEGLER, S (2013) Educación secundaria y nuevos formatos escolares: innovaciones y alternativas ante la masificación del nivel - Año XII - Edición 224



La educación sexual integral desde espacios de formación en investigación en nivel primario. Desafíos para la participación de niñxs.

Mariela Muñoz

Resumen

Se comparte una experiencia pedagógica vinculada a una feria de ciencias en nivel primario en una escuela de la ciudad de San Luis- Argentina revisando las vivencias, preguntas, saberes y emociones dados en una misma, con otras adultas, con niñxs. La experiencia seleccionada se da en la articulación de un espacio de taller escolar y el espacio áulico de dos divisiones de 5to grado. Se plantó investigar para la feria de ciencias sobre los estereotipos de belleza. Se analiza en el trabajo sobre los ejes de derechos de niñxs, específicamente en su rol político como sujetxs de derechos; aspectos y posturas pedagógicas que afectan sus derechos; la educación sexual integral en tanto derecho de las infancias y desafío institucional en su aplicación; y en el adultocentrismo como eje de revisión necesaria para prácticas educativas inclusivas y efectivizadoras de derechos de la niñez.

Palabras clave: *educación sexual integral, adultocentrismo, investigación educativa, protagonismo de niñxs.*

Introducción

Las escuelas son luego de los hogares y los barrios, uno de los ámbitos donde las infancias transitan la mayor parte del tiempo de sus vidas e impactan de modo sustancial en la construcción de sus subjetividades. No por el tiempo que transcurren allí, sino por la organización de sus rutinas y los impactos que su escolaridad conlleva en sus procesos identitarios y de subjetivación.

La pregunta por las infancias, sus procesos de socialización, sus procesos de participación y cómo sus derechos se ponen en juego en ellos atraviesan el presente trabajo. Específicamente vinculados a la

- Mariela Muñoz

marielamuñozr@gmail.com

Para la elaboración de este artículo se considera la inclusión de un lenguaje no sexista e inclusivo entendiendo que discrimina identidades no binarias. Se selecciona el uso de la 'x' como una forma política que no sólo sea inclusiva sino a la vez quien lea puede colocarse activamente en la lectura con las formas discursivas genéricas que también más lx representen. El lenguaje no sexista e inclusivo guarda coherencia con la perspectiva con la que se ha realizado la práctica y los emergentes en el territorio. Las frases textuales conservarán la forma de origen.

pregunta por la belleza y cómo esta se articula al derecho a la educación sexual integral en las escuelas en la construcción de roles sexogénéricos en las infancias. La participación, la pregunta, la curiosidad y las preocupaciones del colectivo las consideramos un motor para los procesos de investigación con protagonismo de sus participantes.

Para este recorrido creemos necesario hacer algunos repastos por conceptos y convicciones que orientaron la experiencia. Así señalar las políticas públicas e internacionales que nos permitan revisar el entramado entre la micropolítica que se construye en las vidas cotidianas de las infancias, y a la vez en cómo esta está atravesada por lineamientos de políticas públicas y discursos institucionales. Luego, poder plantear el modelo participativo de investigación con las infancias en tanto herramienta para la participación en escuelas.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989 es parte de la conjunción de procesos que se venían gestando en el mundo. Impactan en las lógicas nacionales a partir de la Ley 23.849/90 de aprobación de la CDN y posteriormente en la reforma constitucional de 1994 en la que Argentina adhiere a convenciones y tratados internacionales en materia de Derechos Humanos. Estos hechos han dado lugar a modificaciones en las legislaciones y políticas públicas específicas del área de la niñez y adolescencia (ley 26.061/2005), de educación (ley 26.206/2006) y en el Programa nacional de educación sexual integral (ley 26.150/2006), así como en el mismo código civil y comercial (2015). Estas legislaciones no sólo vienen a poner en juego un rol y concepción de lxs niñxs en los procesos sociales, sino también que afectan a los lugares de la adultez y sus modos de reproducir lógicas de poder y saber en la relación cotidiana con ellxs. Modos que muchas veces obstaculizan su capacidad de agencia y participación, y con ello afectan derechos a la educación, a la salud, a su desarrollo integral, entre otros.

El presente trabajo nos ha permitido poner en pregunta las posibilidades, limitaciones y desafíos que las distintas legislaciones nos traen desde el paradigma de derechos para el logro de una educación equitativa, inclusiva e igualitaria. Entendemos a la práctica de investigación con estudiantes como una herramienta que permite habilitar modos que potencian estos valores dados por la legislación nacional pero además en un ejercicio de la participación de niñxs en procesos que permitan la curiosidad, habiliten la pregunta y la reflexión crítica de aspectos que les son significativos. Desde acá entendemos que la investigación participativa en las escuelas puede aportar a procesos de socialización que habilite la presencia de sujetxs activxs, proponiendo ciudadanías activas que creen nuevos mundos posibles.

Este último punto se vincula con los aportes y desafíos que la transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI) propone en tanto espacios de problematización, escucha y convivencia de múltiples formas y perspectivas (Cocco y Muñoz, 2021). La aplicación de la ESI desde los formatos participativos, cuestionadores de los currículum escolares y reflexivos propone desafíos en su aplicación en las prácticas aúlicas y escolares.

Para poder acercarnos a un campo donde todxs lxs actorxs seamos sujetxs de derechos se hace necesario poner en cuestión a la infancia en tanto construcción social. Muchas veces esta es entendida como etapa de moratoria social, de preparación para ser una persona adulta. En este caso estaremos bajo una perspectiva tutelar. Desde estos marcos conceptuales se pondrán en juego dos aspectos: por un lado, la negación del otro u otra como una ciudadana con voz, voto y capacidades, y con ello posiblemente la validez de sus saberes y vivencias para el campo social; y por otro, el lugar de la persona adulta como referente de poder y saber, dentro de un mundo adultocéntrico, patriarcal y capitalista que valida a quien es productivo en términos económicos y reproductivos como persona con voz. Esta encrucijada entre el saber y el poder afecta a su vez el campo educativo.

Lo antes mencionado permite pensar que las concepciones que tengamos como personas y desde donde podamos pensar los saberes que interactúan en el campo prioritario del conocimiento afectarán a su vez las prácticas pedagógicas. Simón Rodríguez (citado en Puiggros, 2011) menciona que es imposible aprender de alguien en quien no se cree. Él propone el co-aprendizaje, o sea aprender de otrxs y con ellxs. A su vez, entiende a la pregunta y al deseo de saber en tanto dos de los principales motores. Este último punto, luego recuperado por Freire. A su vez Rodríguez, veía en el hacer, en las experiencias los ejes de la educación. Merçon, Camou-Guerrero, Núñez Madrazo y Escalona-Aguilar (2014) señalan que las vivencias de las personas poseen en sí mismas saberes, la mayoría de las veces no incluidos en aquellos reconocidos por las ciencias. Así, estas concepciones se enfrentan a la idea de ciencia tecnocrática y a las posturas enciclopedistas y bancarias que ven los conocimientos válidos desde las construcciones objetivas, y en los que generalmente se asientan las lógicas escolares hegemónicas para los procesos de aprendizaje y para la construir también las cotidianidades escolares con la normalización consecuente de los cuerpos. Por lo tanto, dejan de lado aquellas producidas por quienes habitan y conviven en el territorio.

Por otro lado, es importante tomar posición de las lógicas y epistemología desde donde pensamos a educación sexual, reconocernos, tal como propone Donna Haraway (1998) desde un conocimiento situado, tanto para saber cómo nos posicionamos y cómo habilitamos la convivencia con la diferencia para generar diálogos habilitadores. Pensar la educación sexual integral (ESI), implica alejarnos de posturas meramente biologicistas e integrarlas con los desarrollos del campo social, jurídico, ético-político, afectivo y psicológico. Por lo tanto, el enfoque de género y de diversidad son dos ejes que, junto con la perspectiva de derecho, son nodales en las construcciones políticas de pensar nuestros cuerpos como sexuados y atravesados por las vivencias que se dan en los ámbitos en donde nos desenvolvemos. Por lo tanto, la ESI también se va a ver atravesada por las tensiones que proponen las corrientes pedagógicas, pero a su vez, sumará las morales, especialmente las religiosas. Por lo que estas revisiones se hacen necesarias para reconocernos y habilitar diálogos respetuosos en la temática. Encuentros que permitan revisar las sexualidades atravesadas por diferentes opresiones, desde las interseccionalidades, que sólo pueden ser reconocidas desde las voces de lxs protagonistas.

Todos los aspectos anteriormente señalados, habilitan a que se piense el trabajo en ESI desde cuatro fundamentos: la promoción de la salud; en tanto comprensión del proceso de salud-enfermedad-cuidados; la mirada de los actores del campo educativo como sujetos de derecho, la atención a lo complejo del hecho educativo y la integralidad del enfoque de la ESI y sus implicancias (ME, 2016). Así, la afectividad, los vínculos y los modos en que nos relacionamos, sentimos y concebimos nuestro cuerpo, las personas con las que convivimos y contextos se vuelven eje central del ejercicio de nuestras sexualidades. El espacio escolar no queda ajeno a este, sino que lo reproduce cotidianamente, sea por acción, ocultamiento u omisión (Morgade, 2010).

Así es que, en el campo educativo, al trabajar con niñxs como sujetxs de derechos, las personas adultas atravesadas por una cultura capitalista, heteropatriarcal, blanqueada y adultocéntrica posiblemente nos encontraremos interpeladas y atravesadas por tensiones de manera permanente. Por lo que encontramos desafíos para la deconstrucción, la revisión de nuestras prácticas de manera crítica consideramos que ayudarán a andar caminos diferentes. Como dice Huergo (2010 en ME, 2017) nuestra formación es un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada e incompleta. Animarnos a mirarla de esta forma considero que es lo que nos permite ir haciéndonos preguntas y en ello habilitar caminos diferentes.

En la literatura encontramos pocos espacios de revisión de experiencias de ESI y menos aún desde perspectivas de investigación en nivel primario, lo que existe son materiales con sugerencias de diseños didácticos, técnicas de animación sociocultural o bien material bibliográfico al respecto. La propuesta de este escrito es recuperar una experiencia y analizarla en contexto, compartir a la vez las preguntas y reflexiones que nos surgieron sobre la misma y a la que estudiantes nos permitieron llegar. Las categorías de análisis son construidas sin la revisión de las infancias.

La escuela donde se realizó la experiencia es de nivel primario. Está emplazada en las afueras de la zona centro de la ciudad capital de la provincia de San Luis. Lxs niñxs que concurren a la escuela pertenecen a sectores populares. Esta zona está conformada por 5 barrios. Tanto esta zona como el resto de la provincia posee gran cantidad de personas provenientes de provincias o países limítrofes. Esta área geográfica posee una población de aproximadamente 5000 personas. Los espacios recreativos para la infancia son escasos, una plaza, algunos espacios al aire libre (campo, bicisenda, etc.), sin la presencia de muchas actividades recreativas sostenidas en el tiempo. El pedido de niñxs de las mismas nos fue motor para comenzar con algunas experiencias territoriales que dieron inicio a la que aquí desarrollaremos.

Desarrollo de la experiencia: decisiones y metodología para la investigación hacia la feria de ciencias

La experiencia que desarrollamos se emplazó en una escuela primaria con la que construimos un taller contraturno en una articulación interdisciplinaria e interinstitucional con el objetivo de fortalecer los derechos de niñxs a partir de espacios lúdicos.

En este marco, se arma un proyecto con las docentes de ética y lengua de las tres divisiones de 5to grado al comenzar el ciclo lectivo. El objetivo del trabajo era articular algunos de los contenidos conceptuales de la asignatura con un proceso recreativo en contraturno para promover la participación de lxs niñxs en la construcción de relatos audiovisuales que expresen vivencias y visiones sobre distintas temáticas que ellos y ellas vivenciaran. Quienes participamos fuimos las docentes de la escuela, una psicóloga que realiza su trabajo de investigación en la institución, una docente de la universidad, 4 estudiantes de comunicación y una estudiante de nutrición que a su vez era pasante del Centro de Atención Primaria de la Salud del barrio junto con lxs niñxs.

Diseñamos el proyecto de manera conjunta entre adultas. Sin embargo, después de tres meses de trabajo nos resultaba muy difícil la articulación entre el turno mañana y tarde, con una participación real de las adultas. Por lo que, frente al pedido de colaboración por parte de las docentes para la feria de ciencias, decidimos trabajar en conjunto en el turno mañana (clases convencionales) y turno tarde (espacio del taller). Las docentes habían presentado un proyecto para trabajar los estereotipos de belleza en lxs niñxs. Al momento de fundamentarlo circularon discursos que fueron necesarios problematizar para llegar a acuerdos. Se planteó que el mismo era desde la ESI pero sin profundizar el tema de género sino desde el contenido de lengua sobre lenguaje publicitario.

Al mismo tiempo, en el equipo que coordinaba los talleres contraturno veníamos experimentando en ese espacio numerosas agresiones entre los niños y las niñas en relación a su aspecto físico, burlas por el color de la piel, por temas de atracción hacia otro niño o niña, etc. La articulación con la temática propuesta para la feria de ciencias entendíamos que podía ser una buena oportunidad para problematizar estos temas que nos venían dificultando la convivencia en los talleres.

Decidimos reunirnos para coordinar desde dónde podíamos sumarnos con los aportes que el taller tenía desde las herramientas audiovisuales. Esto claramente demandaba más tiempo del que veníamos transitando en la escuela, pero entendíamos que podría habilitarnos espacios compartidos y en ellos poner en pregunta y aprender sobre modalidades de trabajo diferentes.

Nos resultó difícil poder combinar una fecha de reunión, eran las vacaciones de invierno y varias teníamos actividades diversas. Logramos reunirnos. Comenzaríamos revisando imágenes de revistas de personas bellas en grupos armando un afiche para luego poder reflexionar sobre las razones de ser consideradas así. Posteriormente, avanzaríamos hacia el trabajo a través de la lectura de cuentos y así revisar los conceptos de belleza para avanzar hacia una actividad en donde lxs niñxs reconocieran entre ellxs los aspectos de belleza de sus compañerxs. La tarea final sería construir una historia por grupos sobre la belleza, la cual después sería trabajada desde lo audiovisual a través de la técnicas de stop motion.

En el momento de la realización de esta experiencia la provincia aún no adhería a la ley 26150, de 2006 del programa de ESI.



Gráfico 1. Actividad para empezar a definir qué personas identificamos como bellas y por qué.

El trabajo sería compartido con las docentes en el aula en las mañanas, en la tarde realizaríamos las producciones audiovisuales sobre las historias. Las docentes en las mañanas trabajarían sobre los aspectos formales de la presentación de la feria de ciencias: stand, carpetas, afiches, etc. Nosotras en las mañanas, acompañaríamos los procesos de investigación sobre la temática, para poder ir desarrollando los marcos y puntos de partida para las narraciones.

Sin embargo, comenzando la semana nos encontramos con distintas situaciones. Por un lado, niñxs entusiasmadx trabajando sobre los estereotipos de belleza. En los talleres se mencionaron distintos parámetros de belleza asociados con la edad, con el color de la piel, el color del pelo, la importancia de la ropa, el aspecto físico, “lo que los chicos miran”, “lo que las chicas miran”, entre otros. Estos pudieron comenzar a ser problematizados. Se pusieron en discusión y aparecieron las tensiones de los grupos, los enfrentamientos entre niñas y niños, los apodos que no les gustaban, etc. ¿cómo somos los varones y las mujeres? ¿Puede haber niñxs distintxs? ¿Cuánto influye lo social sobre los parámetros de lo bello y lo no bello? ¿La belleza es sólo externa? ¿Responde sobre todo a la moda? ¿Al color de piel? ¿Podemos ser bellxs y ser distintxs a lo que la tele o las revistas muestran? ¿Para qué poner apodos? ¿Qué genera? ¿A todas las personas nos parecen bellas las mismas cosas, personas, etc? Movilizar estos temas permitió que trabajáramos sobre los vínculos entre compañerxs, que se pusieran en cuestión lo que pensaban sobre ellxs. La sexualidad se presenta como eje de tensión y vergüenza. Se pudo abordar y empezar a dialogar sobre eso, a veces de maneras amenas otras con tensión. Día a día nos fuimos sorprendiendo con nuevas construcciones y desafíos. Estos necesitaban lugares de encuentro para repensar las actividades del día siguiente. No todas las adultas podíamos hacerlo por las disponibilidades de tiempo extra-clase.

Logramos un espacio de encuentro entre adultas. Desde los criterios para poder participar de la feria de ciencia se planteó la necesidad de poder trabajar en el cuaderno, de poner énfasis en lo escrito, como también se pidió regresar a focalizar en el tema de la propaganda. La secuencia didáctica sólo tomaba este contenido de disparador en la construcción que habíamos realizado juntas. Luego del tercer encuentro era difícil modificarla para retomar ese tema y vincularlo con la construcción de un audiovisual que se pensó desde lógicas narrativas. Esto puso en escena tensiones en relación con los modos de comprender la educación-investigación, y por otro lado a la comprensión de los contenidos de mayor peso para cada quién. Se evidenciaron tensiones entre los saberes y prácticas escolares formales y espacios de taller en donde empezaba

a notarse el ustedes y el nosotras, y entre las lógicas enciclopedistas y los procesos de construcción del saber (Barreiro, 2000). Por otro lado, se manifestaba una cierta incomodidad y dificultad para comprender por qué todo lo que estaba emergiendo respondía a estereotipos de belleza.

También, nos encontramos que la planificación construida y nuestros modos de trabajo no condecían con las lógicas de trabajo escolares y con los parámetros que las docentes tenían en relación con participar de la feria de ciencias. Este punto nos hizo revisar cómo había sido la jornada de acuerdos, ya que todas acordábamos con la propuesta y habíamos ido pensando la secuencia de modos conjuntos. Tal vez, en términos técnicos, era lógica e interesante, sin embargo, los significados que aparecían interpelaban y eso en algunos momentos entendemos que puede haber afectado la seguridad en el proceso en todas las adultas. Además, movilizaba a niñxs en sus necesidades y sacaba a la luz malestares que pedían nuevas formas de interacción.

Uno de los pedidos que se convirtió en punto de tensión entre adultas se refería a la necesidad de una carpeta completa con cada una de las actividades. Los espacios de trabajo áulico (que eran de 40 min diarios) incluyeran y finalizaran con una actividad en carpeta. Los afiches tenían que ser transcriptos a las carpetas, lo que escribíamos e íbamos produciendo de manera oral tenía que quedar plasmado en formatos individuales, aunque la dinámica planteada y planificada fuera colectiva. ¿Por qué una foto de los afiches no servía para una carpeta de feria de ciencias? ¿Por qué no podíamos pensar en relatos de la actividad? ¿Qué le aporta a un niño o niña escribir dos veces lo mismo en diferentes formatos? ¿De qué manera se ponen con estas prácticas en juego los derechos de lxs niñxs a la educación?

El malestar en la propuesta que rompía los parámetros conocidos pedía volver a trabajar sobre el contenido conocido, el de la propaganda. Esto permitió discusiones sobre los objetivos que las adultas habíamos construido y volver a confiar en los recorridos diseñados, así como en los saberes del equipo aunque no todas manejáramos desde los mismos sentidos tanto los contenidos de ESI (que nos desafiaban) sino también los de investigación. Logramos acuerdos, seguiríamos con la planificación en torno a la ESI (estereotipos de belleza) y destinaríamos tiempo para trabajar en el cuaderno, adecuando a los modos conocidos también por lxs niñxs y niñas y donde entendíamos que también podíamos sintetizar algunos de los aspectos trabajados pero desde valoraciones de las producciones colectivas.

Esta secuencia a su vez nos generó la pregunta sobre los desafíos de abordar la ESI siguiendo actividades de manual (la actividad del primer encuentro está en un cuadernillo del Ministerio de Educación de Nación que llegó a todas las escuelas públicas), revisar la belleza nos venía mostrando la complejidad del tema. Este implica hacernos preguntas desde los atravesamientos estéticos, sexo genéricos e interseccionales. La investigación desde los diferentes formatos, así como el rol de los investigadores e investigadoras tiene como mirada hegemónica el positivismo, por fuera de él existen múltiples maneras. El formato planteado responde a lineamientos de la investigación participativa en

En el momento de la realización de esta experiencia la provincia aún no adhería a la ley 26150, de 2006 del programa de ESI.

que lxs niñxs asumieron un papel de productores de conocimiento en relación al tema planteado. Sin embargo, fuimos las personas adultas quienes creamos el dispositivo de investigación. Larsson et al. (2018) plantean que en estos formatos las niñxs comienzan a compartir en el transcurso responsabilidades conjuntas en la creación de conocimiento. En los talleres se recuperaron los conocimientos de estudiantes y desde procesos participativos se realizaron aproximaciones de sentidos. Además, en este caso lxs estudiantes realizaron producciones narrativas y audiovisuales luego del trabajo de praxis en formatos taller en las que manifestaron una síntesis grupal, a través de una narrativa de sus construcciones de sentido en torno a la temática de la belleza. Es decir, el modo de participación permitió la focalización final en una categoría de análisis construida por niñxs de lo que para ellxs es la belleza y sus implicancias vitales.

Para la propuesta de feria de ciencias seguimos formato de registro grupal, en producciones gráficas de afiches, en registros escritos sobre discusiones grupales, etc. Este proceso de registro, propio de investigaciones etnográficas nos permitieron luego arribar a la creación de narrativas que realizaron primero en formato historia y luego graficaron, fotografiaron y se convirtieron en historias audiovisuales.

La feria de ciencias en tanto proyecto ministerial presenta numerosas pautas, formatos y criterios, más cercana a las lógicas positivistas. Los desafíos en la investigación participativa implican corrimientos de las personas adultas para poder construir propuestas innovadoras. Adaptar los procesos de participación en registros ayudó a la posibilidad de participación en el evento.

Continuamos con la dinámica de recuperar aspectos valiosos que cada una y uno tiene, recuperaron aspectos de sus modos de ser que valoran, como ser graciosos o graciosas, buenas amigas o buenos amigos, saber guardar secretos, prestar las cosas, tener onda, saber de música, etc. A su vez, las discusiones permitieron pensar en que puede haber personas distintas a los estereotipos. Las mujeres pueden no estar siempre a la moda impuesta por los medios, los varones no siempre son agresivos, las mujeres no siempre necesitan de un varón para salvarse. Este proceso de deconstrucción quedó plasmado en las historias que realizaron. Por ejemplo, una de ellas se trata de una princesa luchadora que puede sobrevivir en el bosque con la ayuda de los animales y los frutos de las plantas y no de un príncipe. Las personas que habitaban el valle no creían que esto fuera posible necesitando los animales contarles para que lo creyeran (posee, en tanto, lógicas adultocéntricas de descreimiento de la juventud) (*Gráfico 2, viñeta 1*).

Otra de las historias, muestra que un compañero (varón) nuevo, es el que logra comprender la belleza de una nena y hacerle ver a sus compañeros y compañeras que ella es linda y buena y que pueden jugar y divertirse entre todos y todas sin herirse con apodos (*Gráfico 2, viñeta 3*). Otro de los cuentos posee características más estereotipadas, una cantante de rock sale con un chico muy lindo pero malo y cree que el cariño que él le tenga puede hacerlo cambiar y respetarla. En el vínculo con el joven logra decirle que no quiere realizar actividades que él le propone y ella no acuerda (*Gráfico 2, viñeta 2*).



Gráfico 2. Imágenes de los tres audiovisuales creados por niñxs.

La tensión por las diferencias entre las adultas fue creciendo. Si bien íbamos trabajando de acuerdo a la planificación, los desafíos que nos traían los niños y las niñas, los conflictos que aparecían y problematizaciones no siempre podíamos como adultas sostenerlas, acompañarlas ya que muchas veces los modos de trabajo eran diferentes y las posturas frente a los temas por ellxs planteados eran distintos. ¿Era este un espacio cuidado? ¿Podía serlo si no se compartían criterios similares de relación con lxs niñxs? ¿Podía serlo si no endendíamos de la misma manera las construcciones de contenido y saberes? Los espacios de construcción en el aula permitieron pensar los lugares de tensión entre lxs compañerxs, así como los nuestros como equipo en tanto la posibilidad de trabajo desde el cuidado y la problematización de temáticas sensibles y movilizantes para ellxs.

La feria de ciencias escolar fue realizada. Logramos coordinar la división de tareas como modo más acorde para las formas de trabajo y necesidades. Los videos estuvieron listos para la feria, también las carpetas con sus requisitos. Niñxs observaron con curiosidad los videos y propusieron cambios que realizamos posteriormente. Al año siguiente las docentes y los grupos de estudiantes continuaron trabajando y profundizando el tema. Participaron a nivel provincial con su trabajo en el que pudieron compartir con otrxs niñxs los audiovisuales por ellxs realizados.

Discusiones sobre la experiencia

El proceso de la feria de ciencias presenta las tensiones entre el adultocentrismo y lógicas de participación de niñxs teñida por las lógicas institucionales enciclopedistas y competitivas con aquellas matrices solidarias y de cooperación. Se vuelven necesarios acuerdos no sólo es desde lo práctico y la planificación, sino que en el hacer se fueron construyendo modos desde las adultas de comprender los vínculos, la educación y la participación de lxs niñxs. En eso, también, se ven atravesadas nuestras propias preconcepciones y posturas ético-políticas-pedagógicas de lo que son los conocimientos y los saberes, así como de los aspectos que atraviesan la vida cotidiana. La diversidad en esto se vuelve una tarea política al pensar cómo realizar prácticas que logren objetivos revisados políticamente y no sólo el interés por una tarea común.

Mariza Peirano (citada en Chavez, 2010) menciona que la práctica depende, entre otras cosas, de la biografía del docente (en este caso), de las opciones teórico-prácticas de la disciplina, del contexto histórico más amplio y, no menos, de las imprevistas situaciones que se configuran en el cotidiano de las escuelas (ella se refiere a la investigación). Por lo tanto, se vuelve urgente problematizar el paradigma tutelar, asumir una mirada crítica respecto de los discursos adultocéntricos y recuperar a noción de corresponsabilidad en las prácticas áulicas para la efectivización de los derechos de niños y niñas (ME, 2017).

Cuando la relación que predomina desde el vínculo intergeneracional tiene que ver con un predominio de los lugares enciclopedistas, tutelares y adultocéntricos la posibilidad de emergencia y validación

de los niños y niñas se hace complejo. El resultado es que las niñas y niños “sienten que no tienen nada importante que decir o, peor aún, que nada de los que ellos puedan decir o hacer será útil para cambiar sus condiciones de vida” (UNICEF, 2013). En este sentido la participación y el involucramiento de estudiantes en temáticas de ESI se relaciona con que los contenidos sean significativos, que circule la palabra y que no se juzguen sus planteos (Faur, 2018).

Esto además se tiñe con las dificultades de la sexualidad, donde el pudor y lo complejo se ponen en juego. Faur (2018) revisando experiencias en escuelas en las que se trabaja la ESI reconoce que la reflexividad es indispensable para poder superar los temores, incomodidades e inseguridades que la misma trae.

En relación al tema estereotipos de belleza, el género es uno de los ejes que atraviesa al mismo y a la ESI en general. El color de los lentes con los que miramos, sumado a las creencias religiosas hacen que la problematización de algunos aspectos de la belleza sea posible y otros sea más dificultoso. Deconstruir estos aspectos y poder problematizarlos no depende de procesos esporádicos, como el que relato, sino que para poder generar cambios reales es necesario poder replantearnos y permitirnos interpelarnos de manera continua para que haya deconstrucciones posibles.

El género no es el eje temático más trabajado en las escuelas primarias, el cuidado del cuerpo y la afectividad son los que se prefieren en las currículas (Faur, 2018). Sin embargo, coincide con esta experiencia que el tema bulling es uno de los que motiva experiencias como la presente (Faur, 2018). La inclusión de este tema, si bien es poroso en los vínculos cotidianos escolares muchas veces no se lo toma en tanto tal y quedamos entrampados en partes del mismo, la belleza, el bulling, etc. Las relaciones sociales de género están vinculadas con estructuras sociales que atraviesan de manera simbólica y vincular las subjetividades, las instituciones y estructuras de la sociedad (Faur, 2017).

Como dice Morgade (2011), toda educación es sexual y así se transmite en cada interacción. En el proceso de trabajo se evidenció que las temáticas de ESI necesitan que quienes compartamos estos espacios podamos realizarnos preguntas y que ya hayamos transitado algunas para poder acompañar las preguntas que niños y niñas proponen. Si estamos animándonos a ser interpeladxs podemos acompañar la pregunta. A su vez, aparece como desafío compartir criterios comunes en relación a las lógicas de vinculación, a perspectivas de derechos y efectivización de los mismos, sino se dificultan los espacios de cuidado. Así también, en el proceso, se evidenciaron las dificultades en la implementación de la ESI en las escuelas. San Luis presenta una ausencia de capacitaciones en la temática. Esto hace que las docentes se encuentren temerosas frente a los contenidos de ESI. Recurrir a contenidos conocidos y “seguros” para el abordaje hace un juego de “como si” en la efectivización del derecho a una educación sexual integral. De esta manera, se reproducen lógicas moralistas que no permiten una problematización y revisión de los patrones de género y lógicas de mercado, en este caso, que hacen a la rigidización de los estereotipos de género.

En el vínculo cotidiano entra en tensión el ejercicio de la participación. Se evidencia en torno a la tensión entre los saberes propios de los niños y niñas y sus vivencias y la necesidad de un concepto, de una metodología más de tipo cuantitativa o enciclopedista frente a la emergencia de lo propio y vivencial de los niños y niñas. Así, las lógicas de poder y de saber se ponen en tensión. Repiten rupturas que tensionan entre el valor de los saberes propios y el valor del diccionario o lo técnico. Los lugares de construcción y reconocimiento de las adultas como sujetas que no siempre saben y el de los niños y niñas como poseedores de saberes que nos interpelaban no siempre se hace posible. ¡Cuánto nos falta transitar para sacarnos los constructos sociales que traemos! ¿Cómo podemos construir procesos institucionales de cuidado integrales reales? El compartir experiencias con otras nos habilita los diálogos pero también genera tensiones. ¿Cómo podemos entre adultas construir prácticas distintas para relaciones intergeneracionales de cuidado?

La experiencia evidencia la necesidad de espacios institucionales para los diálogos entre adultas, en donde pueda reflexionarse sobre la experiencia. A su vez, también se precisan espacios de diálogo genuino con los niños y niñas para la construcción de experiencias participativas que permitan procesos de aprendizaje entre los y las participantes. De esta manera, se podría pensar en una educación en derechos humanos que poco a poco vaya habitando y reconociendo que más allá de los roles que ocupamos, quienes atravesamos las instituciones, somos seres humanos que vivimos, pensamos y sentimos y con eso habitamos la cotidianeidad escolar. Considero que ese es uno de los desafíos para superar las lógicas de lo hegemónico y habilitando un protagonismo de los niños y las niñas en diálogo con las adultas en vínculos intergeneracionales más equitativos. En los que sea, a su vez, posible sentirnos y reconocernos modificadas por este vínculo.

Trabajar con niños y niñas en el marco de sus derechos implica un doble desafío para adultas que hemos crecido y seguimos viviendo en sociedades capitalistas, racistas, machistas y adultocéntricas. Por un lado, el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en tanto tales, y cómo acompañar su efectivización; y por otro, nuestros propios privilegios en tanto adultas. Si bien parecerían ser lo mismo, en educación muchas veces se plantea la participación y la educación como derechos, pero sin plantear los atravesamientos que tenemos como adultas, nuestros propios obstáculos como tales. Estos parecerían obstaculizar una participación genuina, la posibilidad de poner los pensamientos, saberes, sensaciones, emociones y vivencias en juego y la real posibilidad de escuchar a niños y niñas desde sus necesidades, como sujetos y sujetas en sí y como colectivo vulnerado, con recursos, saberes y vivencias válidas y significativas.

Bibliografía

Barreiro, T. (2020) Trabajos en grupo. NovEduc.

Chavez, M. (2010) Jóvenes, territorios y complicidades: una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial.

Cocco, P. y Muñoz, M. (2021). ESI y el abordaje dentro de la institución: una mirada posible sobre la transversalidad en educación. VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y las II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. 30 de setiembre y 1 de octubre de 2021. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. (2017) Seminario Final con Orientación en Derechos de la Niñez, la Adolescencia y la Juventud. Clase 01 – Sobre el camino recorrido, las matrices en tensión y los nuevos posicionamientos. Especialización en Derechos Humanos. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos. (2016) Programa de Educación Sexual Integral. La Educación Sexual en la escuela: un derecho que nos incumbe: Clase 01: Tradiciones sobre la educación sexual y la propuesta de la ESI. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Faur, E. (2018) Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral. Unicef, Ministerio de Educación de la Nación.

Faur, E. (comp.) (2017) Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento. Siglo XXI, OSDE.

Haraway, D. (1995) Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Ediciones Cátedra.

Larsson I., Staland-Nyman, C., Svedberg, P., Nygren, J & Carlsson, I. (2018) Children and young people's participation in developing interventions in health and well-being: a scoping review. BMC Health Services Research 18 (1), 507-527. DOI: 10.1186/s12913-018-3219-2

Ley 26061/2005. Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín oficial de la Nación Argentina, 26 de octubre de 2005.

Ley 26150/2006. Ley del programa nacional de educación sexual integral. Boletín oficial de la Nación Argentina 24 de noviembre de 2006.

Ley 26206/2006. Ley nacional de educación. Boletín oficial de la Nación Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Merçon, J.; Camou-Guerrero, A.; Núñez-Madrado, C.; Escalona Aguilar, M.A. (2014) ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. Revista Decisio, 38: 29-34, may/ago 2014.

Morgade, G. (comp) (2011). Toda educación es sexual. La Crujía

Puiggrós, A. (2011) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Ediciones Colihue.

Shabel, P. (2014) Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 12 (1).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721072209/art.paulashabel.pdf>

UNICEF (2013) Superando el adultocentrismo. Cuadernillo 4. UNICEF.



Obstáculos de los estudiantes egresables de la licenciatura en Ciencias de la Educación para concluir con los trabajos finales que certifican la formación de grado.

Carranza, Natalí Ivana

natalicarranza17@gmail.com

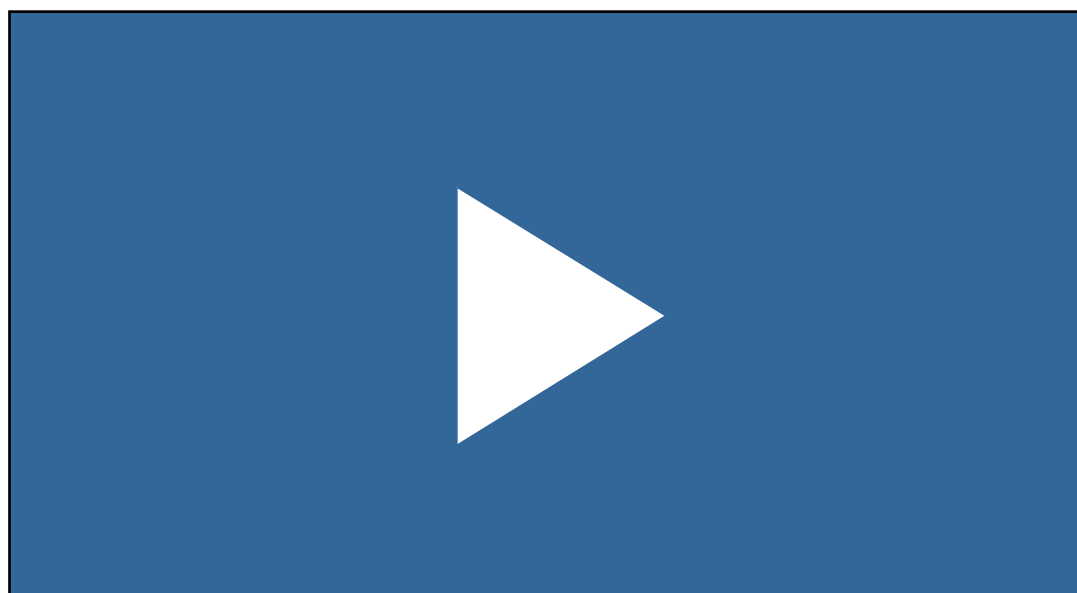
Interrogantes:

- ¿Cuáles son los obstáculos, según los estudiantes egresables para llevar adelante el trabajo final de la licenciatura en Ciencias de la Educación?
- ¿Qué situaciones relacionadas con obstáculos extracadémicos se presentan en el camino según los estudiantes egresables?
- ¿Qué situaciones relacionadas con obstáculos académicos provocan que los tiempos se aplacen según los estudiantes egresables?

Proceso / modo de desarrollo de la producción

Esta producción fue realizada luego de haber finalizado el proceso investigativo. La idea central fue la de exponer las conclusiones centrales que habían formado parte de la investigación en un lenguaje que favorezca su difusión.

En cuanto al escenario: las tomas que se muestran en el video se realizaron en el edificio del rectorado de la UNSL, en la entrada al IV Bloque de la FCH y en algunas de las aulas durante el mes de septiembre de 2021. Las personas que participan del mismo son estudiantes y docentes de la institución.





EL REINO DEL REVÉS

Lorena Di Lorendo, Gabriela Luciano, Constanza Valdez ,Noelia Barrios, Silvia Baldivieso

- Silvia Baldivieso s
ilvia.baldivieso@gmail.com
- Ma. Constanza Valdez
mariaconstanzavaldez@gmail.com
- Lorena Di Lorenzo
lorenanataliadilorenzo@gmail.com

- Gabriela Luciano
gabime.luciano@gmail.com
- Noelia Barrios
barriosn@gmail.com

EL REINO DEL REVÉS

Me dijeron que en el reino del revés
el sur es importante y el norte también lo es.
Me dijeron que en el reino del revés
el sur es independiente y el imperio ya no es.

Me dijeron que en el reino del revés
somos dueños de nosotros mismos y caminamos con nuestros
pies.

Me dijeron que en el reino del revés
sentimos con corazón propio todes juntas y a la vez.
Me dijeron que en el reino del revés
ya no deseamos ser otros, con nuestros cuerpos estamos bien.

Me dijeron que en el reino del revés
la diversidad es bandera cada uno es como es.
Me dijeron que en el reino del revés
nuestra historia no se ha ido, aquí estamos, nos inspira, no se
fue.

Me dijeron que en el reino del revés
el saber no es uno solo
no nos tejó lo moderno, nuestra trama sabe crecer

Me dijeron que en el reino del revés
todos los docentes son rebeldes y el catedrático fué
Me dijeron que en el reino del revés
todo se pone en duda, construimos y construimos a la vez.

Me dijeron que en el mundo del revés
una frontera es un cienpies
de puntos que se juntan, se separan
uno y todes, así es.

Me dijeron que en el mundo del revés
nos encontramos en el diálogo de vivires, sentires
que nos lleva a florecer!

Vivamos por siempre un mundo sin revés
que no sea utopía y se concrete de una vez.



Efectiva y afectiva

Arrom Zanutti, Marco Andres

marcomarzos9@gmail.com



Datos de la Producción

1- Título/ Nombre de la producción. (colocar un nombre que de cuenta del contenido y entre paréntesis del tipo de construcción, por ejemplo: debate sobre ...(texto o collage)

2- Nombre de autor/es e institución/organización/ espacio desde el que se desarrolla.

3- Interrogantes, preocupaciones/propósitos que dieron

origen al trabajo: el trabajo se desarrolla en el marco de de la convocatoria del Primer Encuentro Internacional de la Red Sentipensante sobre metodologías participativas, (13 y el 14 de noviembre 2018, Rosario. Fue aprobado, presentado y discutido en la mesa de dialogo.

4- Proceso / modo de desarrollo de la producción: Taller de construcción colectiva que recoge lecturas y discusiones grupales con docentes del proyecto de Investigación 044018 y la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

