Universidad Nacional de San Luis

fch UNSL

Anuario de Investigación 2019

CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN EDUCACIÓN, ARTES Y COMUNICACIÓN

Compiladores

-Liliana Guzmán Muñoz

-Paula Morán Maldonado

-Emilio Seveso

-Claudia Garcia

Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas

2019

Construcción de saberes en educación, artes y comunicación

LILIANA GUZMÁN MUÑOZ, EMILIO SEVESO, PAULA MORÁN MALDONADO Y CLAUDIA GARCÍA (COMPILADORES)

Universidad Nacional de San Luis

Autoridades

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

RECTOR	*CPN. Víctor Aníbal Moriñigo*
VICERRECTOR	*Mg. Héctor Flores*

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DECANA	*Mgter. Zulma Ema Perassi*
VICEDECANA	*Mgter. Mónica Beatriz Martín*
SECRETARIO GENERAL	*Loc. Nac. Horacio Del Bueno*
SECRETARÍA ACADÉMICA	*Esp. Paola Susana Figueroa*
SECRETARIA CIENCIA Y TÉCNICA	*Mgter. Verónica Beatriz Longo*
SECRETARIA DE POSGRADO	*Mgter. Silvia Beatriz Gioia*
SECRETARIA ADMINISTRATIVA	*Lic. Mariela Villazón*
SECRETARIA DE EXTENSIÓN	*Lic. Luciana María Melto*
DIRECTORA DEP. DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE	*Esp. Viviana Reta*
DIRECTORA DEP. DE COMUNICACIÓN	*Mgter. Marcela Navarrete*
DIR. INTERVENTORA DEPARTAMENTO DE ARTES	*Esp. Gabriela Inés Rizzi*

Anuario de Investigación 2019

EQUIPO DE EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN	*Liliana Guzmán Muñoz, Emilio Seveso, Paula Morán Maldonado y Claudia García*

Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas

Número I - Noviembre de 2019:

"Construcción de saberes en educación, artes y comunicación"

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700

http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO

ISSN: 2683-913X

Índice de contenidos

- Prólogo al Anuario de Investigación 2019 | 01 |

Zulma Perassi

- Para una política del conocimiento desde el diálogo y la diversidad | 03 |

Liliana Guzmán Muñoz, Emilio Seveso, Paula Morán Maldonado y Claudia García

EJE I - Pedagógico-filosófico | 05 |

Hermenéutica y subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias [06]

Liliana Guzman (Dir.ª), *Martin Litke, Daniela Carco, Celeste Cid, Yamile Suárez, Betiana Alderete, Marta Martinez, Carlo Mercurelli, Claudia Belardinelli, Fernando Vargas, Soraya Garay, Ana Hidalgo, Jenifer Bandoni y Paula Ceballos*

Reforma Educativa y Cambio. La inclusión en instituciones de educación superior [11]

Ana María Corti (Dir.ª), *Jessica Belén Albarracin y Mónica L. del Valle Gatica*

La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación [19]

Pedro Gregorio Enríquez (Dir.), *Martha Verónica Quiroga* (Codir.ª), *Carina Benítez, Eugenia Dios Sanz, Agustina Elorza, Julio Ibáñez, Trinidad Noseda, Oscar Ojeda, Viviana Reta y Martín Reyes*

Relaciones intergeneracionales en Escuelas Secundarias: encuentros y desencuentros en experiencias de docentes y estudiantes [27]

Gabriel Rosales (Dir.), *Marisol Martín, Mariana Labella y María Noelia Gómez*

Diálogo de vivires y prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas [35]

Ana María Masi (Dir.ª), *Mariela Muñoz Rodríguez, Luciana Navarro, Luciana Melto, Pedro Enriquez, Ivana Hodara, Cristian Reveco, Leticia Vanucci, Sergio Gómez y Adriana Arce*

Milicianos, peones y ciudadanos. La estructuración jurídica y militar de la población de San Luis durante la autonomía provincial y bajo la conformación del Estado Nacional [42]

Fabián Harari (Dir.), *Hermann Ibach, Miguel Miranda y Carlo Mercurelli*

EJE II - Sobre la práctica docente | 51 |

La formación en la práctica profesional docente. Dispositivos, sujetos y saberes [52]

Patricia Clavijo (Dir.ª), *Claudia Cavallero, Silvia Muñoz, Lucía Juarez y Susana Villagra*

Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación [59]
Silvia Baldivieso (Dir.ª) *y Lorena Di Lorenzo* (Codir.ª)

Evaluación Educativa. Políticas, concepciones e impactos [66]
Zulma Perassi (Dir.ª), *María Emilia Castagno, Patricia Anahí Avaca, Silvio Hernán Rochereul, María Fermina Moreira y Andrés Sebastián López*

Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial [75]
Zulma Elvira Escudero (Dir.ª), *Fernanda Pahud y Cecilia del Carmen Rodríguez*

La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo [82]
Ana Ramona Domeniconi (Dir.ª), *Nicolás Alejandro Pereira, Débora Lorena Ibaceta, Alejandra Ivon Orellano, Hermann Ibach y Andrea Onnainty*

Vínculos y lazos transferenciales al interior de un dispositivo de investigación-formación [89]
Mónica Emilia Cuello (Dir.ª), *Mariana Labella, Samanta Wankiewicz y Carlos Silvage*

Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo [95]
Marcelo Vitarelli (Dir.), *Erica Carla Wöhning* (Codir.ª), *Gustavo Chavero, María Virginia Mariojouls Margall, Silvia Peluaga, Rosa Abraham y Mario Nicolas Wildner*

EJE III - Sobre artes, comunicación y discurso | 103 |

Estudios de comunicación en Argentina. Abordajes y trayectos en torno a la producción cultural [104]
María Gabriela Gasquez (Dir.ª), *Maximiliano Gaitán* (Codir.), *Emiliano Díaz, Ernesto Elorza y Martín Salinas*

Mediatizaciones del sentido y nuevas formas de socialidad: identidades, cultura, discursos y poder [112]
Claudio Lobo (Dir.), *Marcela Navarrete* (Codir.ª), *Olga Lucero, Irma Ortiz Alarcón, Valeria Furgiuele, Andrés Gonzáles, Julián Robles, Jorge Duperré y Claudia García*

El Análisis del Discurso (AD): nuevos abordajes y desafíos [120]
Mariana Pascual (Dir.ª), *Carolina Mirallas, Laura Laurenti y Walter Solar*

Literatura e Identidades: intersecciones, construcciones y representaciones [126]
Andrea Puchmüller (Dir.ª), *Emmanuel Ginestra* (Codir.), *y Lucía Quiroga*

Entornos Digitales de Comunicación y Educación en Contextos de Desarrollo [135]
Mariela Quiroga Gil (Dir.ª)

Los Lenguajes Simbólicos en la Construcción de Producciones Estéticas [147]
Zulma Fernández (Dir.ª), *Isabel Sanchez Bousquet, Ana María Navarro, Paula Moran Maldonado, Marianela Torres y Natalia Cavallaro*

Lengua y cognición: estudios y aplicaciones de la gramática cognitiva a la investigación y a la enseñanza del español [155]
Enrique Menéndez (Dir.) y Ana Cristina Yuvero

Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad [158]
Beatriz Pedranzani (Dir.ª), Carlos Diaz, María José Porta, Maria Guadalupe García, Melisa Aguirre, Marisol Martin, Cristina Nuñez

Prólogo al Anuario de Investigación 2019

En los últimos seis años la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis ha incrementado de manera significativa la cantidad de proyectos de investigación acreditados. En 2013 esta unidad académica contaba con 24 proyectos en ejecución, mientras que en la actualidad son 40 los equipos de investigación que están trabajando en problemáticas variadas.

La política de investigación vigente en este período, sin duda está fuertemente determinada por las decisiones nacionales y las circunstancias y tensiones internacionales; no obstante, siempre existe un espacio de definición que le pertenece a la propia institución. Es en la apropiación de ese espacio que la Secretaría de Ciencia y Técnica, en acuerdo con la Comisión Asesora de Investigación (CAI) ha ido delineando la micro-política de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas.

En el transcurso de este tiempo se fue componiendo un estado de situación sobre la investigación propia de esta unidad académica, que fue resultado de varios aportes: el seguimiento de los proyectos en marcha, el diálogo mantenido con los investigadores, los debates desplegados en el seno de la CAI, la interacción con los Secretarios de Ciencia y Técnica de otras facultades, el intercambio sostenido con los evaluadores externos, la participación en discusiones con otras universidades y centros de investigación del país, entre otros. Todo eso, nos permite advertir un importante crecimiento de la Facultad en el campo de la investigación en los últimos años, sin dejar de percibir las fortalezas y dificultades que existen en la actualidad.

En este y otros escenarios, la publicación científica sigue siendo una de las debilidades detectadas que posee múltiples causalidades.

Al analizar lo que ocurre en distintas regiones y consultar el Informe de UNESCO sobre las Ciencias,[1] que compara las publicaciones que se realizan en el mundo entre 2008 y 2014, se observa que en el marco de una América que decreció – casi un 3% - América Latina mejoró su situación - de 4,9% a 5,1%- y Argentina sostuvo una representación del 0,6 % en ambos años, en la cantidad de publicaciones científicas realizadas.

En la III Conferencia Regional de Educación Superior[2] desarrollada en Córdoba en 2018 se

[1] Informe de la UNESCO sobre las Ciencias. Hacia 2030. Resumen ejecutivo-2015.
[2] Las Universidades pilares de la ciencia y tecnología en América Latina. CRES 2018. Córdoba

afirmó que de las veinte universidades de América Latina y el Caribe con mayor producción científica, diez de ellas son brasileñas, tres argentinas, tres chilenas, dos mexicanas y dos colombianas.

En el marco de la gestación y sostenimiento de una política investigativa para nuestra Facultad, la divulgación científica se constituyó en una búsqueda. Por ello, se creó mediante Ord. CD Nº12/2017 el Portal Digital de Publicaciones con Acceso Abierto, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de dicha unidad académica, con la misión esencial de difundir y socializar conocimientos generados en vinculación con esta institución, los que conforme a la Ley Nacional Nº 11.723 -Régimen Legal de Propiedad Intelectual-, integran el acervo del conocimiento público y en consecuencia corresponde que se publiquen con acceso abierto.

La decisión de publicar el Anuario *Construcción de saberes en Educación, Arte y Comunicación* se alinea con este propósito. Surge de una iniciativa de los miembros de la Comisión Asesora de Investigación quienes advirtieron la necesidad de otorgar visibilidad a la tarea desarrollada durante 2018 por los equipos de investigación de esta Facultad.

La labor de los docentes investigadores que articula con la docencia y la extensión, devela los intereses, interrogantes y desafíos que se planteen actualmente en la Facultad de Ciencias Humanas. Esta producción socializa algunas problemáticas que nos interpelan a quienes habitamos la institución, pero también insinúa las vacancias y denuncia las ausencias.

En momentos tan difíciles para el desarrollo científico de este país me enorgullece inaugurar una publicación que da cuenta de gran parte de nuestras preocupaciones y búsquedas.

Mi agradecimiento personal a cada uno de los miembros integrantes de los equipos de investigación que han participado y que aceptaron el desafío de tomar la palabra para compartir sus trabajos.

Mi profundo reconocimiento para los miembros de la Comisión Asesora de Investigación -CAI- por su compromiso, su trabajo responsable y muy particularmente, por el acompañamiento puesto de manifiesto en la tarea de gestionar la ciencia y la tecnología en la Facultad de Ciencias Humanas, a lo largo de todo este periodo.

¡Muchas gracias!

Mg. Zulma E. Perassi

Invierno 2019

Para una política del conocimiento desde el diálogo y la diversidad

Hacia mediados del año 2019, los miembros de la Comisión Asesora de Investigaciones (CAI) y quien fuera para entonces la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas, Zulma Perassi, convocamos a los directores de proyectos para compartir sus avances durante el 2018, expresar sus desafíos e inquietudes. Como resultado reunimos en esta publicación colectiva los escritos elaborados y que sintetizan las prácticas de investigación de nuestros colegas.

Los trabajos han sido organizados en tres grandes ejes temáticos, en correspondencia a las áreas de investigación de nuestra Facultad hasta mediados del año 2019: (I) pedagógico-filosófica, (II) práctica docente y (III) arte, comunicación y discurso.

[1] Dentro de estos ejes abarcativos, los espacios de investigación abordan una diversidad de temas que nos ocupan académicamente: políticas públicas educativas, formación docente y de maestros, reforma educativa, vínculos entre investigación y formación, saberes y prácticas, educación y diferencias, abordajes comunicacionales, filosofía y pedagogía, mediatizaciones, dispositivos culturales, identidades, teoría literaria, entre otros.

Cada uno de los trabajos expone no solo el recorrido realizado por cada equipo de trabajo, sino también las coyunturas y problemas suscitados por la tarea de investigar. Ante ello, se evidencia una marca común a todos los Proyectos, y es la necesidad de dialogar sobre los quehaceres y aventuras, como así también generar espacios de producción de publicaciones que den cuenta de los desafíos teórico-prácticos que constituyen el día a día de la investigación en nuestras áreas.

En un plano general, y en reconocimiento a los esfuerzos que expresan los escritos colectivos aquí reunidos, es necesario destacar el compromiso de los investigadores de esta casa de estudios, tanto en el oficio de investigar como en los procesos de formación que lo hacen posible. En tal sentido, consideramos valioso traer a la vista un postulado de Gianni Vattimo sobre los caminos de construcción de los saberes en tiempos actuales. En *Adiós a la verdad*, Vattimo sostiene que vivimos hoy un más allá del mito de la verdad objetiva, no en el sentido de un relativismo infinito, sino más bien en la posibilidad de construir miradas colectivas,

[1] En el marco de la renovación de autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas a partir de septiembre del año 2019, la nueva Comisión Asesora de Investigación definió nuevas áreas de investigación: Pedagógica, Filosófica, de Comunicación, Sociohistórica, Artes y estéticas, y la Práctica Docente como área temática transversal.

diversas. Se trata de trabajar en torno a saberes verdaderos desde el reconocimiento de condiciones epistemológicas particulares, proporcionadas por el diálogo social e intercultural que precisan ser abrazadas como política del conocimiento y como desafío para una democracia de ciudadanos libres, y libres en verdad.[2]

En nuestro tiempo, aquí y ahora, quizás esta propuesta de Vattimo nos recuerde el sentido de la investigación en las universidades como instituciones públicas de educación y conocimiento. Y quizás ese desafío esté más cerca de una interpelación a nuestro presente de lo que retóricamente sugiere el postulado del autor. Aquí y ahora, entre nuestras prácticas, un hilo común es trazado con aquella misiva filosófica: y es que es preciso sostener las prácticas de investigación en torno a la crítica, a la formación, a la experiencia con la diversidad de saberes que nos interrogan y ocupan. Y en esa misiva, quizás sea oportuno afirmar nuestras inquietudes y búsquedas en torno al horizonte señalado por Vattimo: hacia una política del conocimiento desde la diversidad y el diálogo, y en un compromiso cuyo fin sea pensar nuestro presente para transformarlo, para propiciar debates, para hacer de la investigación una militancia por causas justas que contribuyan a crear más libertad.

Un sentido agradecimiento a todos quienes aportaron sus trabajos para este Anuario 2019, y desde luego, un profundo GRACIAS a los compañeros y compañeras de la CAI con quienes compartimos el trabajo de esta publicación.

Liliana Guzmán Muñoz, Emilio Seveso,
Paula Morán Maldonado y Claudia García
(Compiladores)

[2] Vattimo, Gianni. Adiós a la verdad. 2010. Gedisa, Barcelona.

- EJE I -

Pedagógico-filosófico

Hermenéutica y subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos de educación, comunicación y diferencias [PROICO Nº 04-1318]

Liliana Guzman (Dir.ª)*, Martin Litke, Daniela Carco, Celeste Cid, Yamile Suárez, Betiana Alderete, Marta Martinez, Carlo Mercurelli, Claudia Belardinelli, Fernando Vargas, Soraya Garay, Ana Hidalgo, Jenifer Bandoni y Paula Ceballos*

Resumen

El artículo expone los avances de los desarrollos del Proyecto desde su comienzo como espacio consolidado. En tal sentido, se describen los aportes teóricos y de heurística que dan marco y contenido a las búsquedas realizadas, como así también se abordan las producciones especificas logradas mediante distintos dispositivos de trabajo: eventos, ciclos de cine, proyectos de voluntariado, propuestas extensionistas, diseño curricular de contenidos de enseñanza de la filosofía en la universidad, entre otros. El texto describe el estado de consecución de los objetivos del proyecto, y describe el aporte de la formación de sus integrantes como elemento que aporta al crecimiento colectivo del espacio. Se delinean, finalmente, los desafíos y acciones pendientes de trabajo a futuro.

Palabras Clave: Subjetivación - Filosofía - Educación - Diferencias - Conocimiento

Acerca de los avances realizados en 2018

Dentro del programa previsto para el primer año de trabajo, ya como Proyecto Consolidado, el equipo desarrolló desde miradas diversas pero convergentes la noción -filosófica y pedagógica- de experiencia de comprensión como constitución de la subjetividad). En el primero de los cuatro años propuestos las tareas investigativas se articularon con espacios de docencia, con actividades de extensión y acciones de transferencia de conocimientos mediante prácticas de voluntariado, siempre con el mismo horizonte interpretativo en torno al concepto moderno de experiencia, tal como es rehabilitado en la hermenéutica filosófica y corrientes afines.

En general y especialmente en 2018 el marco teórico de análisis abarcó instancias de especificación temática en torno a desarrollos puntuales intrínsecos al Proyecto: desarrollos del paradigma hermenéutico alemán y francés y la filosofía post-estructuralista aplicada a problemas educativos, con base en Hans-Georg Gadamer (2001, 2002, 2003, 2008), Paul Ricoeur, Gilles Deleuze, Michel Foucault (1997, 2003, 2014, 2013), Jacques Ranciére y

Jacques Derrida (2003). Estas líneas de análisis nos han permitido abocarnos a las nociones de *lectura, escritura, interpretación, texto, cultura, comprensión, biopolítica y subjetividad*.

En articulación a las actividades docentes en cursos de grado, como espacio de prácticas de conocimiento, trabajamos una doble línea de búsqueda filosófica: una ontología de la experiencia de la comprensión (Gadamer), como también la ontología para una actualización de la Ilustración (Foucault; Habermas, 1996) en sus tres dimensiones de análisis (el saber, el poder y la subjetividad). Entre ambas perspectivas, fuimos abordando la mirada deconstruccionista de Jacques Derrida, en varias ocasiones puesta en diálogo con la literatura filosófica de Albert Camus. Un campo de problematizaciones donde confluyen estas miradas pone en tensión a las teorías de la subjetivación y la cultura, el poder y las prácticas de sí, con relación a la verdad, la historia, la formación, la praxis y la experiencia.

Un espacio de acción estética, como dispositivo de inquietud y promoción de preguntas filosóficas con estudiantes, han sido los "Ciclos de Cine y Filosofía". Como en otras oportunidades, esta propuesta abarcó el trabajo sobre temas de programas de estudio en torno al núcleo de investigación del Proyecto, y con la proyección de obras clásicas del cine y la literatura (Shakespeare) como obras de cine arte, o producciones no necesariamente de distribución masiva en salas de cine.

Esta propuesta de conocimiento nos permitió también articular actividades de extensión y voluntariado. En el primer caso, apoyamos el último año de trabajo del Proyecto extensionista "Derechos Humanos: una experiencia de formación con la historia del presente" y dimos curso a una agenda de actividades de transferencia de conocimiento con el Proyecto de Voluntariado "Ética, Educación y Ciudadanía" (SPU), algunos de cuyos temas fueron profundizados para el espacio docente de servicio en el Profesorado de Enseñanza Primaria, en el curso "La formación ética y ciudadana, y su enseñanza" (Centro Univ. De Tilisarao, FCH).

Otros espacios curriculares de articulación con las prácticas investigativas han sido los cursos Filosofía (Prof. Educación Especial, FCH), Epistemología General (Lic. Psicomotricidad, FaPsi), Epistemología (Lic. Educ. Especial, FCH), Ética Profesional (Lic. Nutrición, FCS) y Epistemología e Historia de la Física (Prof. Física, FCFMyN).

Formación y experiencias de estudio de los integrantes

Desde distintos tránsitos de formación y en distintos niveles (grado y posgrado), los integrantes del equipo han realizado experiencias de estudio pertinentes a su carrera de grado y/o prácticas profesionales y docentes de distinto tenor.

Como trabajos de tesis, con apoyo de Beca de Ciencia y Técnica, Daniela Carco finalizó su Licenciatura en Comunicación Social, con un Trabajo Final sobre la problemática de las personas con Discapacidad en el actual contexto comunicacional, sus Derechos y alcances de los acuerdos internacionales, y la accesibilidad a recursos comunicacionales que faciliten su inclusión social. Asimismo, también en trabajo de tesis de grado y con Beca de Ciencia y Técnica (en otro Proyecto de la FCH), Martín Litke está actualmente finalizando su trabajo de Licenciatura sobre la educación artística en la escuela media.

En términos de formación de posgrado, se finalizaron Diplomaturas, Especializaciones y Maestrías de casi todos los integrantes del Proyecto, generalmente sobre temas de interés específicos y también con especial articulación a ejes del espacio investigador (lectura, subjetividad, política, prácticas de investigación, filosofía e infancia, etc.). Algunas experiencias de formación (especialmente las desarrolladas mediante modalidad virtual) fueron fortalecidas mediante becas de ayuda económica de diversos espacios de la Facultad de Ciencias Humanas; otras experiencias (doctorado, posdoctorado) no tienen financiamiento aún, pero se encuentran en etapa de finalización y/o presentación de tesis o informe final.

Asimismo, otro aspecto desarrollado desde el cuerpo del Proyecto son las Pasantías de Investigación, en general para preparación o búsqueda de temas de tesis, y también como experiencia de conocimiento y estudio de problemáticas filosófico-pedagógicas de interés para los estudiantes de nuestros cursos de grado. Durante 2018 hubo pasantías realizadas por Daniela Carco, Stefano Staurini y Betiana Ponce.

Objetivos logrados y en camino

En general, los objetivos del Proyecto se están logrando, por un lado, con la continuidad del trabajo sobre temas de filosofía contemporánea de perspectiva interpretativa aplicadas a la educación y ciencias humanas y sociales y, por otro lado, con un énfasis de estudio en temas de subjetividad y prácticas de conocimiento. Asimismo, uno de los desafíos a dar continuidad, y que en este espacio tuvo comienzo con la propuesta del Proyecto en etapa Consolidada, es el abordaje de las teorías de la decolonialidad. Al momento, el abordaje de

la misma ha sido mediante el impulso de formación de posgrado en este campo, particularmente, en la Diplomatura de Filosofía de la Liberación (UNJU).

Uno de los objetivos específicos alcanzados durante 2018 ha sido la creación de la Revista Digital Tinkuy (ISSN en trámite), espacio de publicaciones de creación compartida con dos Proyectos de Investigación de la FCH: "Filosofía, educación e infancia: La importancia de la cuestión del sujeto en la teoría pedagógica" y "Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo", espacio común de publicaciones abierto a toda la comunidad educativa y académica. Otro de los objetivos específicos logrado ha sido la posibilidad de agenciamiento de problemáticas intrínsecas al Proyecto que los integrantes pueden realizar en sus campos de acción formativa, profesional y docente: psicoanálisis y educación, educación y diferencias, arte y educación, filosofía e infancia, teoría pedagógica, etc.

Dimos impulso, asimismo, a la formación de posgrado y de cursos de extensión. En efecto, abordamos temáticas de filosofía, educación y Derechos Humanos en otras instituciones educativas (Escuela Juan P. Pringles, Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, de Villa Mercedes) y en espacio de posgrado en al FCH. De la misma manera, y con financiamiento parcial del Proyecto de Voluntariado, pudimos ofrecer el curso de posgrado "Hacia una ética de la interpretación en clave latinoamericana", que dictó la Dra. María José Rossi (2009, 2013; UBA) hacia fines de 2018 en nuestra Facultad.

Desafíos hacia 2019 y en adelante

Tratándose de un Proyecto Consolidado propuesto para su realización en 4 años de trabajo, queda pendiente aún mucho por hacer, pero mantenemos un estilo de sostenibilidad de la propuesta de conocimiento mediante diversas acciones que se acotan a lo posible, a la agenda institucional y a los contextos. Un desafío pendiente de concreción es la construcción de líneas de investigación específicas de acuerdo con los campos disciplinares de acción de los integrantes del Proyecto. Otro desafío, cuyo compromiso se mantiene activo y militante, es la posibilidad de generar espacios comunes de conocimiento y debate sobre problemáticas educativas mediante acciones de trabajo con profesores visitantes o externos, tal como ha sido recientemente la posibilidad de generar eventos con Jorge Larrosa (1997; Universidad de Barcelona) y Carlos Skliar (FLACSO/CONICET), quien estará próximamente en la UNSL, para una semana de trabajo colectivo y de actividades de formación en nuestra Facultad.

Bibliografía citada

DERRIDA, Jacques (2003). *La diseminación*. Akal: Madrid.

FOUCAULT, Michel (1997). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

FOUCAULT, Michel (2003). *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

FOUCAULT, Michel (2014). *La arqueología del saber*. Siglo XXI: México.

FOUCAULT, Michel (2013). *Historia de la locura en la época clásica.* Fondo de Cultura Económica: México.

GADAMER, Hans-Georg (2002). *Antología*. Sígueme: Salamanca.

GADAMER, Hans-Georg (2003). *Verdad y Método 1*. Sígueme: Salamanca.

GADAMER, Hans-Georg (2001). *El giro hermenéutico*. Cátedra: Madrid.

GADAMER, Hans-Georg (2008). *El problema de la conciencia histórica.* Paidos: Madrid.

HABERMAS, Jürgen (1996). *La inclusión del otro*. Paidós: Barcelona.

KOHAN, Walter (2011). *Filosofía y Educación, la infancia y la política como pretextos*. FundArte: Caracas.

LARROSA, Jorge (1997). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta: Madrid.

ROSSI, María José (2009). *El cine como texto*. Topia: Buenos Aires.

ROSSI, María José y Bertorello, Adrián (2013). *Relecturas. Claves hermenéuticas para la interpretación de textos filosóficos*. EUDEBA: Buenos Aires.

VARELA, Julia y Álvarez Uría, Fernando (1994). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta: Madrid.

Reforma Educativa y Cambio. La inclusión en instituciones de educación superior [PROICO Nº 04-1116]

Ana María Corti (Dir.ª)*, Jessica Belén Albarracin y Mónica L. del Valle Gatica*

Resumen

El proyecto se inscribe dentro de los estudios que analizan los alcances y límites de las políticas educativas de inclusión como estrategia de democratización de la educación El análisis se focaliza en las modalidades de inclusión que operan en la formación docente del nivel superior no universitario de la Pcia de San Luis. Se trabaja mediante el estudio de casos, con un dispositivo en red, donde participan las instituciones formadoras como parte del equipo de indagación. El estudio relaciona la dimensión formal-legal, los encuadres organizacionales y las dinámicas de formación. Las técnicas que se utilizan son: Análisis legal; entrevistas en profundidad; observaciones no participante, grupos focales, análisis FODA. Con los datos obtenidos se elaboró un diagnóstico; en la etapa actual se está trabajando en la priorización de problemas y en la planificación y puesta en práctica del plan de mejora. Estas actividades se realizan mediante una metodología secuencial, basada en el trabajo colaborativo con los propios miembros institucionales con el fin de empoderar los actores mediante la autogestión de acciones basadas en acuerdos conjuntos. A posteriori seguirá un periodo de control y seguimiento basado en sistemas de autoevaluación y evaluación externa para el ajuste y mejora permanente.

Palabras clave: Investigación colaborativa - Inclusión educativa - Formación docente

Introducción

La educación inclusiva ha pasado a ser un tema central en la agenda de los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO (2009, 2011), así como en las políticas de muchos países. En nuestro país ha sido incorporada como requerimiento tanto en los planes educativos que abogan por una escuela democrática, justa y equitativa, como en los contenidos, procesos y resultados inclusores para todo el alumnado. Es en este contexto educativo, donde convergen dos aspectos fundamentales: las políticas de inclusión educativa y la capacidad de los respectivos centros educativos para su puesta en práctica.

En este marco, en la Provincia de San Luis, la política educativa ha ido incorporando en la agenda disposiciones conducentes a la inclusión educativa, que han producido cambios en las escuelas, y que han ido incorporándose en las instituciones de formación docente. Es entonces que consideramos necesario realizar un estudio de esta situación, por varias razones. En primer lugar, a pesar de que la línea de investigación acerca de la formación docente y las necesidades vinculadas a ella viene desarrollándose desde hace más de tres décadas, todavía hoy se hace necesario la realización de estudios que verifiquen el actual estado del proceso de inclusión educativa y, por consiguiente, el estado actual de relación entre formación docente e inclusión; un segundo aspecto está dado por la necesidad de indagar los encuadres organizacionales y curriculares que tiene los Institutos de formación con el fin de analizar de qué forma se incorpora la temática de la diversidad no sólo como contenido, sino en el eje instrumental de la actuación docente en el aula y en el análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la diversidad educativa; en tercer lugar, obedece a aspectos sociales, donde todavía hoy, los procesos de discriminación y exclusión social en la población escolar, constituyen una especial preocupación en familias, centros educativos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

Todos estos motivos hacen que el tema haya resultado relevante para los miembros de las instituciones formadoras de docentes que integran el equipo de indagación

[1], produciendo un encuadre de investigación acción mediante el desarrollo de una metodología colaborativa orientada a la autogestión.

Metodológicamente, se consideró preciso avanzar primero en un trabajo sistemático sobre las representaciones y prácticas de directivos, docentes y alumnos en formación en pos de indagar los supuestos de que se parte y luego del diagnóstico elaborar proyectos institucionales “inclusivos” que surjan de interés y se consideren prioritarios en cada Institución.

Para ello fue necesario poner en debate el tema de la inclusión para ahondar en cada cultura institucional qué significación se le otorgaba. Incluir ¿Significa integrar? La primera afirmación fue que sólo en algunas ocasiones incluir puede ser el inicio de un camino que lleve a la integración, con lo cual, una política basada en la inclusión debe garantizar no sólo la incorporación de la diversidad en los alumnos, sino de las prácticas, dando cuenta de un

[1] Se trabaja con dos instituciones Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes IFDCVM y el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen de Villa Mercedes ISNSC

cambio radical en el tratamiento educativo de la igualdad /diferencia en el aula. Se debatió además en seminarios internos con miembros del equipo de indagación diferentes planos en los que la inclusión actúa, sea en el plano organizacional, en el plano de la oferta de formación, en el plano de la actuación interna. En este sentido, se consideró que la inclusión no debiera quedar circunscripta al ingreso de los alumnos, sino que debe garantizarse soportes que permitan la retención y una oferta educativa de calidad para no generar exclusión.

Así pues, se requirió describir este contexto de educación y analizar las condiciones existentes en los institutos de formación, así como las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la diversidad educativa. Revisar las matrices de actuación, los modelos de formación para promover la inclusión a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica (Torres González, 2012; Arnaiz, 2012; Corti , 2018)

Para consolidar esta idea se trabajaron diversas vertientes teóricas favoreciendo el debate y problematizando los espacios de formación, como así también los marcos legales que definen las regulaciones. En esta dirección se analizaron definiciones de Blanco y Booth y Ainscow, dada la importancia que otorgan al involucramiento de toda la institución en el proceso, a saber":

- "La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos" (Blanco, 1999, p. 15).

- "La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado." (Booth y Ainscow 2002, p.9)

Los sucesivos seminarios sirvieron para delimitar el tema y centrar la metodología y los objetivos del trabajo.

Los objetivos del proyecto de investigación son:

Objetivos generales

O1.- Favorecer acciones en red de instituciones de educación superior para el estudio de la inclusión educativa en la formación docente

O2 – Propender a formar docentes que favorezcan la educabilidad en contextos diversos

Objetivos específicos

OE1 – Diagnosticar el estado de situación de la formación docente en relación con la inclusión educativa

OE2 – Planificar y ejecutar en red experiencias de inclusión educativa en la formación docente

OE3 – Favorecer la difusión y puesta en común de los resultados obtenidos mediante las acciones

Diagnóstico del estado de situación de la formación docente en relación con la inclusión educativa

El diagnóstico del estado de situación indagó las dinámicas que en cada institución tenían para arrojar luz y orientar las reformas necesarias, tanto sea en razón de acompañar las diversidades de las poblaciones que acceden a la formación docente inicial, como en la formación de sus docentes, formadores de formadores en el trabajo pedagógico en contextos complejos y diversos.

Las técnicas que se utilizaron fueron: recopilación y descripción de la normativa nacional, provincial y local (marcos legales, reglamentaciones, planes y programas de estudio, entre otros); entrevistas en profundidad a directivos, docentes, alumnos (agentes que se detecten claves), estas técnicas se emplearon complementándose con análisis de Focus group, mediante el cual se focalizó la atención e interés en los aspectos que surgieron como relevantes del análisis de las entrevistas.

Normativa nacional, provincial y local

Se pudo constatar que en ambas instituciones se conocen y aplican las normativas nacionales y provinciales relativas a favorecer la inclusión en las escuelas de alumnos con dificultades visuales, motoras, entre otros.

En ambas instituciones existen desde hace al menos más de tres años, estrategias inclusivas para garantizar la permanencia y retención de las poblaciones estudiantiles (tutorías, becas, adecuaciones curriculares, programas especiales, entre otras). Sobre la incorporación del tema de la inclusión como contenido en los planes de estudio de la formación docente, se vislumbra un tratamiento a nivel de contenido curricular transversal en varias disciplinas y cierta consideración en la práctica (residencia) escolar. No obstante los alumnos y los

docentes entrevistados consideran que es un tema complejo que desborda la actual formación dada la complejidad de aspectos que involucra y que trascienden la escuela y al instituto formador: problemas económicos, condiciones socio culturales previas.

Entrevistas en profundidad a directivos, docentes y alumnos del IFDCVM y del ISNSC

Del análisis de la información en relación a los profesores, se observa sobre la inclusión en la formación inicial que:

• Prevalece una mirada un tanto reduccionista (vinculada a la discapacidad) que convive con otra arraigada en discursos académicos; las concepciones son más una cuestión teórica que práctica.

• Se la concibe como un subproducto de buenas prácticas de enseñanza, no tanto como una meta en sí misma.

• Se la reconoce como derecho y se expresa la necesidad de que tenga su correlación con las prácticas institucionales y áulicas.

• Confían en las acciones institucionales para hacer posible prácticas inclusoras pero, esa capacidad de agencia no la ven en su propio desempeño.

• Los docentes encuentran condiciones que hacen muy difícil garantizar la inclusión en alumnados muy diversos. Las estrategias no son abordadas desde el colectivo docente. Pareciera que queda sujeta más a la voluntad individual o, directamente, dependiente de una política institucional.

• Se expresa la necesidad de recibir capacitación específica en este aspecto. Consideran que ellos mismos como docentes se sienten excluidos. Por ello el tema debiera incluir a todos los miembros institucionales

• Hay un trabajo muy aislado, que dificulta el tratamiento conjunto de los temas; algunos desconocen la normativa vigente y las acciones que la institución lleva adelante.

Indagados los estudiantes de ambas instituciones acerca de qué es inclusión, se observa que:

• Consideran a la inclusión tanto como un saber a ser aprendido (desde la teoría) como una habilidad instrumental que el docente debe desarrollar en la práctica del rol.

• Es la capacidad de los profesores o de la institución para responder a situaciones de diversidad.

• Consideran que la garantización de incluir, es un problema que debe resolverse desde políticas educativas, si bien ponen la responsabilidad también en la práctica áulica del docente.

• Pese a que expresan recibir una buena formación académica, se reconocen con escasas habilidades para desarrollar adaptaciones curriculares.

En general se observa diversidad de perspectivas, para algunas alumnas es incluir en la institución respetando la diversidad, para otras es integrar de acuerdo a las capacidades de los alumnos y adecuar la formación docente para trabajar con ello.

Para las estudiantes la inclusión educativa es la capacidad que tiene la institución en su conjunto (administrativos, docentes, etc) de dar respuesta a las necesidades particulares de los alumnos, ya sea en la inscripción o posibilidad de acceso a una beca (del ministerio de educación, institucional de contraprestación o de fotocopias), como en la flexibilidad horaria, dictado de clases de consulta, posibilidad de asistir a una tutoría, entre otras. Los aspectos económicos, así como la distancia, y los horarios son las problemáticas personales, que mayormente se enuncian como causantes de exclusión.

En relación al establecimiento se considera necesario adecuar baños, aulas y accesos a las personas con dificultades. Así como reforzar la formación de contenidos teóricos e instrumentales orientados a la formación para contextos y poblaciones diversas.

Descripción general de la etapa actual

A partir de problemas detectados en el diagnóstico implementado a ambas instituciones ISNSC y IFDCVM, se han llevado a cabo acciones autogestionadas por parte de las mismas durante el año 2017-2018. Luego de analizar el impacto de estas acciones de mejora, se planifica actualmente un programa de capacitación (acciones secuenciadas durante el año) cuya metodología implica: capacitación en red universidad, institutos de Formación Docente, escuelas, y alumnos en formación (Investigación acción colaborativa) con un formato de laboratorio de práctica, articulación de experiencias de contexto, materias de la carrera y laboratorio de ideas en donde los estudiantes instrumenten la práctica situada en espacios diversos. Con el objetivo de capacitar en la adquisición de destrezas y habilidades que propendan a la formación de docentes con capacidad de adaptar su base instrumental y teórica a realidades cambiantes en escenarios educativos diversos.

La primera de las acciones secuenciadas, fue el desarrollo de un conversatorio taller “Formación Docente e Inclusión. Pensando la Mejora Institucional” con la finalidad de

reflexionar en torno a la formación docente, a partir de relatos de experiencias sobre las condiciones que influyen en la inclusión escolar, desde la experiencia docente en contextos de actuación diversos. Para esto se invitaron los siguientes especialistas: Cristina Evangelista -Docente rural-, Andrea Victoria Porcel -...-, Analia Soledad Jiménez -....-, Alicia María de los Ángeles Fernández-...-, Mara Florencia Escudero-...- quienes dieron una breve exposición acerca de sus propias experiencias profesionales, luego se generó un espacio para preguntas al panel, por parte de las participantes, estudiantes del Profesorado en Nivel Inicial (ISNSC) y del Profesorado en Educación Primaria (IFDCVM) que posibilitó una reflexión grupal e intercambio de ideas. A posteriori del conversatorio, los alumnos de las prácticas han contestado un listado de preguntas sobre su visión de la inclusión y la formación docente teniendo en cuenta lo escuchado en el conversatorio desde los encuadres: institucionales, docentes y del alumno. Este material está en estado de procesamiento y ampliará el análisis de las percepciones de los alumnos del último año de formación, en torno a las problemáticas de las prácticas docentes, teniendo en cuenta la diversidad de contextos (urbano, rural, marginal) y las poblaciones (alumnos con dificultades, patologías diversas, problemas socio.económicos. etc).

Bibliografía citada

ARNAIZ, Pilar. (2012). “Escuelas Eficaces e Inclusivas. Cómo favorecer su desarrollo”. Educatio Siglo XXI, Vol. 30 Nº 1.

BLANCO, Rosa (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe.

BOOTH T. y AINSCOW M (2002) *Index for inclusión. Traducción: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la educación Inclusiva: Madrid.

CORTI, Ana M. (2018). “Culturas de Trabajo Docente y Gestión del Cambio. Del aislamiento a la colaboración”, en *Revista de Educación*. Universidad de Chile.

CORTI, Ana M y otros. (2017). “La educación superior y el debate por la inclusión educativa”, en Revista de Ciencias Sociales Socio Debate. Año 3 N° 6.

TORRES GONZÁLEZ, J. A (2012). “Estructuras Organizativas para una escuela inclusiva”, en Educatio Siglo XXI, Vol 30 N° 1.

UNESCO (2009; 2011). *Directrices sobre políticas de Inclusión en la educación*. Digital Library.

La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación [PROICO Nº 04-1218]

Pedro Gregorio Enríquez (Dir.)*, Martha Verónica Quiroga* (Codir.ª)*, Carina Benítez, Eugenia Dios Sanz, Agustina Elorza, Julio Ibáñez, Trinidad Noseda, Oscar Ojeda, Viviana Reta y Martín Reyes*

Resumen

En este Proyecto de Investigación nos proponemos analizar la relación Sociedad-Estado-Educación en el marco de las Reformas del Estado de Tercera Generación. El abordaje de esta tríada ha tenido como sustrato epistemológico al materialismo histórico. Este posicionamiento involucra el abordaje de las problemáticas educativas inscriptas dentro de determinadas relaciones político-sociales. Entre los procesos de reforma educativa reciente, se destaca el estudio de las escuelas digitales y las escuelas generativas. Para el análisis de estas políticas educativas provinciales se toman como vectores la función del Estado, las formas de financiamiento, los cambios que han afectado al derecho social a la educación, la definición del sistema educativo, la incidencia de los organismos internacionales, las condiciones de trabajo docente, la formación y práctica docente y la demarcación público/privado.

El universo empírico con el cual se ha estado trabajando, está conformado por; por un lado, un corpus de discursos escritos sobre las propuestas educativas inscriptas en las Reformas de Tercera Generación, ella incluye normativas y documentación relativa a los distintos programas de San Luis. Por el otro lado, un corpus de discursos provenientes de los significados que le otorgan los sujetos a la relación entre Sociedad-Estado y Educación.

Palabras clave: Relación Sociedad-Estado-Educación – Reformas de Estado de Tercera Generación – Escuelas Digitales – Escuelas Generativas – Innovación.

En torno al árbol, el bosque: la relación Sociedad-Estado-Educación escrutada desde una epistemología materialista

Yo sé que muchos dirán
que peco de atrevimiento
si largo mi pensamiento
pa'l rumbo que ya elegí
pero siempre he sido ansí;
galopiador contra el viento.
Atahualpa Yupanqui*, El Payador Perseguido* (fragmento)

El objetivo general del Proyecto de Investigación se basa en la construcción de un corpus de conocimiento que permita dar cuenta de la relación Sociedad-Estado-Educación en la Provincia de San Luis en el marco de las Reformas de Tercera Generación. En sentido amplio, estas Reformas se caracterizarían por la complementariedad o la sustitución de la acción pública y el fomento del emprendimiento privado, expandiendo el ámbito público-privado.

El abordaje de la tríada Sociedad, Estado y Educación, ha tenido como sustrato epistemológico al materialismo histórico. Este posicionamiento se anuncia en la definición misma del tema-objeto de análisis, que involucra el abordaje de las problemáticas educativas inscriptas dentro de determinadas relaciones político-sociales. Frente a las perspectivas hegemónicas que subrayan los aspectos retóricos discursivos y subjetivos en la construcción del conocimiento y el análisis de la realidad, el materialismo histórico constituye una necesidad y también una oportunidad por múltiples razones.

La matriz proporcionada por el materialismo histórico, en tanto praxis investigativa, se presenta como la herramienta más fecunda para construir explicaciones verosímiles y holísticas de la realidad social en la que vivimos. Por un lado, implica un ejercicio de resistencia intelectual en un contexto mundial de retracción y silenciamiento de la lucha de clases, y de un aparente desarrollo apacible de las relaciones capitalistas. Por otro lado, es también una estrategia de construcción de conocimiento que potencia una aproximación comprehensiva de la realidad y que puede trascender el plano fenoménico, al abordar las tensiones entre lo socio-económico, lo político y lo educativo.

¡Vamos subiendo la cuesta, que arriba mi calle, se vistió de… investigación!

Para un primer acercamiento teórico en torno a este objetivo, durante el año 2018 se llevó a cabo la revisión bibliográfica sobre la conceptualización de las Reformas de Estado en

general, y la caracterización y diferenciación de cada una de las Reformas (de Primera, de Segunda y de Tercera Generación). Asimismo, la búsqueda bibliográfica incluyó un relevamiento sobre el estado del arte de otras investigaciones sobre las Reformas de Estado de Tercera Generación o aquella que las tuvieran como referencia contextual. De acuerdo con las actividades y el cronograma establecido en el Proyecto, esta recensión teórico-conceptual se desarrolló a través de un seminario interno de formación temática que se llevó a cabo durante el primer bimestre de ejecución.

Asimismo, para poder escrutar el objetivo general, se estableció como objetivo específico el análisis de las continuidades y rupturas entre las políticas educativas de Primera y Segunda Generación con relación a las Reformas de Tercera Generación. En este caso, el seminario interno se basó en la elaboración y presentación de una recopilación de las normativas educativas más importantes establecidas en la Provincia de San Luis y en la Nación desde 1984 hasta 2017, clasificadas según se inscribieran dentro de las Reformas de Estado de Primera, Segunda o Tercera Generación. Con posterioridad, los seminarios internos tuvieron como eje el estudio de los marcos normativos de dos de los programas educativos provinciales de reciente implementación, las escuelas digitales y las escuelas generativas. Esta actividad se vincula al segundo objetivo específico que se vertebra en torno a la descripción y análisis de los Programas educativos provinciales en el marco de las Reformas de Tercera Generación en lo que respecta a la función del Estado, las formas de financiamiento, los cambios que han afectado al derecho social a la educación, la definición del sistema educativo y la incidencia de los organismos internacionales. Asimismo, a las categorías de análisis detalladas en el objetivo mencionado se añadieron el análisis sobre las condiciones de trabajo docente, la formación y práctica docente y la demarcación público/privado. En esta etapa, desarrollada en el primer semestre, entre las actividades llevadas a cabo se incluyó la recolección y análisis de fuentes documentales, no sólo normativas sino también periodísticas, relativas a políticas y programas de Reformas de Segunda y Tercera Generación (escuela digital y escuela generativa).

Durante el segundo semestre, los seminarios internos de formación temática desarrollados fueron:

- Fundamentos de las Escuelas Generativas de San Luis, el caso del Sistema Educativo Finlandés.

- Las Escuelas Generativas de San Luis ¿innovación o improvisación?

- Las teorizaciones en torno a la Sociedad de la Información, como fundamento de las Escuelas Digitales.

- La Autopista de la Información: *Big Data*, soporte de las Escuelas Digitales.

- La influencia de los organismos internacionales en el armazón jurídico de las Escuelas Digitales, con especial referencia a la UNESCO.

Con posterioridad a la realización de estos seminarios internos de formación temática, a partir del aporte que efectuaron docentes del sistema educativo provincial vinculados a uno de los sindicatos locales se planificó la realización de unas jornadas de extensión. Este evento consistiría en un espacio colectivo de diálogo con la comunidad, pensadas para el aprendizaje y la reflexión en torno a interrogantes sobre las políticas educativas de reciente implementación que esbozaron los docentes en las reuniones preliminares aludidas. Las Jornadas denominadas "Experiencias de Innovación Educativa", finalmente, tuvieron lugar los días 5 y 6 de diciembre de 2018, y estuvieron destinadas a los docentes de los niveles de enseñanza obligatorios del Sistema Educativo Provincial, estudiantes y docentes de carreras de formación docente. Entre los contenidos se abordó la reflexión en torno a los procesos de innovación educativa en San Luis; la aparición de la Escuela Generativa como formato de innovación; sus fundamentos político-legales y sus fundamentos pedagógico-didácticos. Cabe destacar que estas Jornadas fueron protocolizadas por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas (Resolución Nº1036/18) y por el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis a través del otorgamiento del puntaje docente (Resolución Nº 264-SCD-2018).

De acuerdo con las actividades y el cronograma establecido en el Proyecto, si bien para los años 2019 y 2020 se ha previsto la indagación en torno a las percepciones de los sujetos que participan en distintas propuestas educativas en el marco de las políticas de Reformas de la Tercera Generación, las Jornadas de diciembre de 2018 posibilitaron la administración de una breve encuesta para contar con un primer acercamiento a las representaciones subjetivas construidas en torno a estas políticas de innovación educativa. Asimismo, se realizaron entrevistas abiertas de carácter exploratorio a diversos participantes de estas experiencias y una en particular, por el grado de responsabilidad de los sujetos implicados, fue la que mantuvieron los investigadores del Proyecto con la Ministra de Educación de la Provincia de San Luis, Lic. Paulina Calderón y los integrantes del equipo técnico de la cartera ministerial el día 3 de diciembre de 2018. En este sentido, el trabajo sucesivo del Proyecto prevé la

realización de entrevistas semiestructuradas, como así también, el procesamiento y análisis de la información relativa a las percepciones de los sujetos.

Por otro lado, desde el Proyecto de Investigación se participó en dos emisiones del Programa "Suena Campana de Palo" de Radio Nacional (1º y 8 de diciembre) en los que se abordaron algunos de los tópicos de las Jornadas "Experiencias de Innovación Educativa". Cabe destacar que este Programa es conducido por un investigador/pasante del Proyecto y su contenido se orienta al conocimiento y reflexión de la realidad educativa provincial y nacional, con especial referencia a las vulneraciones sobre los derechos docentes.

"Empaparse con más barro de la realidad"

A partir de la experiencia desarrollada en 2018, sobre todo con la realización de las Jornadas "Experiencias de Innovación Educativa", una de las líneas de trabajo que se abrió, tiene como propuesta el análisis de las transformaciones educativas en la Provincia de San Luis que se han desarrollado bajo los rótulos de "atención a la diversidad", "inclusión", "innovación", entre otros. En este estudio, la centralidad la tiene la "innovación" que se visualiza como una categoría omnipresente en los fundamentos de las normativas y regulaciones oficiales. El discurso de la "innovación" trajo de la mano a las escuelas generativas, discurso que interpela la revisión de los marcos teóricos y concepciones que circulan de manera hegemónica. Para ello, se toma como referencia un documento elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis sobre la creación del Nivel Secundario Generativo Rural. En éste se mencionan las conclusiones del "XII Foro Latinoamericano de Educación" en el que se define a la innovación educativa como "la fuerza vital, presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional". En ese sentido, la definición de un nuevo horizonte teórico-político dado por la emergencia de la era digital imprimiría la necesidad de implementar la escuela generativa. Este horizonte se convierte en un dispositivo que contribuye a la renovación del sistema capitalista, legitimando el orden social hegemónico. Para ello, se presenta a la escuela generativa en el marco de la políticas tecnológicas de la Provincia de San Luis y; para luego procurar el análisis de las consecuencias que tiene, asumir como marco de referencia a la era digital.

Asimismo, este examen implica la consideración sobre los argumentos que los defensores de las escuelas generativas utilizan al presentarlas como una alternativa a la escuela tradicional.

En una primera aproximación, para estos sectores, aquella se encuentra en crisis y en función de esto, apelan a la reconfiguración tanto de la institución-escuela como del sujeto-docente.

Otra de las líneas de estudio se vincula a los intentos de reconfiguración institucional, que se mencionaba con anterioridad, que se propone indagar la metamorfosis entre la gramática escolar y las nuevas gramáticas laborales. En este sentido, los procesos de reforma educativa recientes tienen como basamento la necesidad de realizar transformaciones en la gramática escolar de las instituciones para el mejoramiento de la calidad educativa. La creciente iniciativa privada al interior de la gestión de estas modalidades despierta el interés por estudiar qué acontece en las relaciones de trabajo docente. En consonancia, los cambios en las formas no se han dado sólo a nivel pedagógico sino también laboral y el Estado ha sido garante de estas desregulaciones. La intencionalidad de esta línea de trabajo se vincula con hacer visible la continuidad y la ligazón entre las actuales modalidades y las que vienen desarrollándose desde la década del noventa. El foco de análisis gravita, fundamentalmente, en torno a la función del Estado.

El examen sobre el aspecto anteriormente mencionado, referido a la función del Estado, ha encaminado el proceso de investigación al análisis sobre los marcos normativos a través de los cuales se formalizan las reformas educativas recientes. De acuerdo con ellos, la mayoría de estas reformas, tales como las escuelas generativas, han adoptado positividad bajo la figura de la "gestión social". Una de las líneas de análisis ha implicado el repaso sobre la demarcación público-privado, estableciendo comparaciones entre el discurso oficial que encuentra un refuerzo en la Ley de Educación Nacional Nº26.206/06 y las posiciones no oficiales sostenidas por los movimientos sociales, el "progresismo" que reivindica el papel del tercer sector, los educadores populares, los educadores libertarios e incluso los fundamentos de la crítica marxista sobre el rechazo de la noción del Estado como "educador del pueblo".

Además de la legitimación de las reformas educativas provinciales recientes a través del discurso de la innovación, también se invocan otras consignas. Entre ellas se destaca "la atención a la diversidad" como fundamento de la implementación de las escuelas generativas,

Las Escuelas Generativas tratarán de educar atendiendo la diversidad, considerando la existencia de la heterogeneidad en los estudiantes, ya que provienen de diferentes lugares y contextos sociales.[1]

[1] Presupuesto 2019, Tomo I, Gobierno de la Provincia de San Luis.

En consecuencia, otra de las líneas de indagación sobre las escuelas generativas se vincula a analizar las estrategias de atención a la diversidad. En función de esto, considerando la reciente adhesión de la Provincia de San Luis por medio de un decreto del año 2018 a la normativa nacional de Educación Sexual Integral (E.S.I.), surge la pregunta sobre las implicancias que tiene en las escuelas generativas. En este sentido, algunos interrogantes que se presentan y a los que se intentará abordar refieren a las acciones del Estado Provincial respecto a la aplicación de la E.S.I.: ¿El Estado Provincial garantiza la capacitación de los docentes de las escuelas generativas en esta temática? ¿Hay un seguimiento, supervisión, acompañamiento al respecto? ¿Cuáles son los límites y las potencialidades que presenta el formato escolar de las escuelas generativas para avanzar en la educación sexual integral? ¿Qué experiencias se están dando con relación a la implementación de esta ley en las escuelas generativas?

A modo de reflexión final, "empaparse con más barro de la realidad", aquella definición de María Teresa Sirvent, implica concebir el quehacer investigativo como un proceso de construcción continua, colectivo que, por momentos, como lo insinúa la frase, ensucia, empantana pero que, también contiene nutrientes para hacer germinar otra sociedad que engendre una educación pública preñada del afán insurrecto de usurpar los privilegios de las clases dominantes. La investigación como praxis política, es un incesante andar frente a un mundo que conmueve pero frente al cual no nos encontramos como transeúntes impávidos, contemplándolo:

A veces no comprendo mi rodar por el mundo
Este medir la tierra, y el camino, y el mar.
Esto que siento simple, se ha tornado profundo.
Voz que ordena mi paso, más allá, más allá.(...)

De dónde, llega, entonces, la aventura del viaje,
si nada ha estado lejos, -quizá una cordillera-.
Y esta dulce mentira de mudar los paisajes
que son siempre los mismos: Inviernos, primaveras.

A veces no comprendo por qué camino tanto
Si no he de hallar la sombra que el corazón ansía.
Quizá un profundo acorde, profundo como un llanto
He de escuchar un día. He de escuchar un día…

Atahualpa Yupanqui (1970) *El Andar* (fragmento)

Bibliografía citada

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS (2019). *Presupuesto 2019*. Tomo I. Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (*2018*). *Secundarios Generativos Rurales. Proyecto de Implementación.* Gobierno de la Provincia de San Luis: San Luis.

Relaciones intergeneracionales en instituciones educativas formales: experiencias de niño/as, jóvenes y adultos/as [PROIPRO N° 04-2418]

Gabriel Rosales (Dir.)*, Marisol Martín, Mariana Labella y María Noelia Gómez*

Resumen

El artículo presenta avances y conclusiones provisorias fruto de un año de práctica al interior del Proyecto de Investigación Promocionado 4-2418 "Relaciones intergeneracionales en instituciones educativas formales: experiencias de niño/as, jóvenes y adulto/as". En un contexto de transformación de las relaciones intergeneracionales (RI) y pedagógicas que se entablan en instituciones educativas formales, el proyecto indaga las experiencias que jóvenes-estudiantes y adultos/as-educadores/as tienen de estos vínculos. El abordaje empírico realizado este primer año se llevó a cabo en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, donde se trabajó con estudiantes y docentes a partir de cuestionarios y narrativas pedagógicas. Las experiencias de RI a las que aluden jóvenes y adultos/as se presentan en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la socio-institucional. Estas dimensiones señalan claves de lectura diferenciadas desde dónde las/os sujetos interpretan y valoran sus vínculos. A partir de este desarrollo se plantea la existencia de algunos puntos de encuentro y desencuentro respecto de cómo docentes y estudiantes viven las RI que entablan cotidianamente en sus escuelas.

Palabras Clave: Escuela Secundaria – Relaciones Intergeneracionales – Experiencias – Docentes – Estudiantes.

Introducción

Toda cultura para garantizar su conservación y continuidad se ha enfrentado a la cuestión de la transmisión cultural. En la modernidad capitalista se institucionaliza la educación de masas y la escuela se erige como el dispositivo de transmisión cultural por excelencia, ofreciendo sistemáticamente y de manera gradual, la cultura legítima a los/as futuros/as ciudadanos/as de los Estados-Nación. Las relaciones intergeneracionales (RI) que se entablan en el seno de la institución escolar se cristalizan en dos polos: adultos/as

que ocupan el lugar de docentes y deben transmitir la cultura plasmada en el currículum oficial; e infantes y jóvenes que, en tanto alumnos/as,asumen un papel subordinado y receptor de la misma. Las RI se institucionalizan, de este modo, como asimétricas y jerárquicas apoyadas en un discurso pedagógico que construye y consolida progresivamente las figuras de un adulto/educador/autónomo/responsable y la de infantes y jóvenes/heterónomos/i-responsables y, por ello, subordinados y educables (Narodowski, 1994).

Desde mediados del siglo XX, aproximadamente, esta configuración de las RI ha entrado en crisis, trastocada por un conjunto de transformaciones sociales, culturales, institucionales y subjetivas (Mead, 1977; Arendt, 1996; Hobsbawm, 1994; entre otros/as). Dichas condiciones están generando una situación inédita: una horizontalización relativa de las relaciones entre generaciones, un tendencial equilibrio de poder entre "nuevos" y "viejos", lo cual obliga a jóvenes, infantes y adultos/as a enfrentar situaciones de interacción novedosas para las cuales no tienen experiencia social acumulada que les sirva de guía, lo que conlleva situaciones de incertidumbre y conflicto (Elías, 1998; Míguez, 2009).

En este contexto resulta relevante explorar las experiencias en torno a las RI en instituciones educativas, para indagar los posibles efectos que este escenario de cambios subjetivos e intersubjetivos tienen en los modos en que se ocupan los lugares de alumno/a y docente, atendiendo a las dificultades y potencialidades pedagógicas implicadas en ello. Se trata de preguntarse por el sentido que tiene para estos sujetos la experiencia de vincularse con las otras generaciones en estas novedosas condiciones.

Teniendo como marco estas inquietudes, durante el primer año del PROIPRO se realizó un primer acercamiento exploratorio que consistió en un mapeo *grosso modo* de las experiencias en los vínculos intergeneracionales de un grupo de jóvenes y de un grupo de docentes de diferentes escuelas secundarias de la ciudad de San Luis.

En el caso de los/as jóvenes, se analizó un corpus empírico constituido por sesenta cuestionarios de frases incompletas tomados a estudiantes que asisten a los últimos dos años de tres escuelas secundarias de la ciudad de San Luis: un instituto privado laico al que asisten jóvenes de clase media/alta hijos/as, en su mayoría, de profesionales; una escuela técnica pública a la que asisten jóvenes de clase media/baja; y una escuela secundaria nocturna a la que asisten jóvenes de clase media-baja y baja.

En el caso de los/as docentes, los datos se construyeron en base a dos herramientas: en primer lugar veinticinco cuestionarios de frases incompletas mediante los cuales profesores/as

caracterizaron los vínculos que establecen con sus estudiantes a partir de algunas frases disparadoras elaboradas por el equipo de investigación; en segundo lugar, partiendo de esta primer aproximación, se les solicitó a estos mismos docentes que construyeran narrativas de situaciones pedagógicas donde desarrollaron y concretaron los análisis y descripciones de algunos núcleos de sentido emergentes de los cuestionarios. Vale destacar que, a diferencia del grupo de estudiantes, los/as docentes con los que se trabajó se desempeñan en su totalidad en escuelas a las que asisten chicos/as de sectores populares

Relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de los/as estudiantes

Un primer aspecto relevante planteado por las y los estudiantes es la valoración que realizan de la *tarea pedagógica* desarrollada por sus docentes y el modo en que ésta impacta en ello/as. En este sentido,mencionan aspectos relacionados a las prácticas de enseñanza, a prácticas de gestión del espacio/tiempo áulico y al lugar que ocupa el conocimiento en ese entramado.

Respecto de la enseñanza destacan con claridad a aquellos docentes que, de manera insistente, *explican muchas veces hasta que el alumno entiende* y los diferencian de aquellos que *no tienen voluntad de explicar*. Probablemente no haya que interpretar en esta afirmación un señalamiento didáctico en sentido estricto respecto de la forma "explicación", sino una valoración general respecto de aquellos docentes que se muestran ocupados y preocupados por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, y que trabajan en consecuencia estructurando *clases dinámicas y divertidas,* entre otros atributos mencionados. Este punto se puede relacionar con una segunda mención planteada por lo/as estudiantes al destacar a las y los docentes que enseñan *poniéndose en lugar del alumno*, es decir atendiendo a sus dificultades específicas, sus tiempos o ritmos de aprendizaje, sus conflictos, etc.

En términos más generales, las/los estudiantes también destacan a aquellos docentes que *generan un buen ambiente de clase.* Entendiendo por esto una gestión áulica que, lejos del laissez faire, posibilite un ámbito de estudio *callando a los compañeros que hablan mucho y no dejan hacer la tarea,* que promueva y posibilite *el compartir opiniones libremente,* entre otros aspectos.

Finalmente también mencionan valoraciones respecto de la cualidad del conocimiento que se pone en juego en este entramado. En este sentido plantean la importancia de que el docente *empape el gusto por el contenido,* en el sentido de la *pasión* que muestra al enseñar; y de que

el contenido implique un *aprender algo que sirva,* con sentido, que pueda ser relacionado con la vida cotidiana.

Junto a estos aspectos pedagógicos también surgen, en los dichos de las/os estudiantes, alusiones a la cualidad *afectivo-emocional* del vínculo que establecen con sus docentes; destacando que en la relación se juega algo más que el mero vínculo docente-alumno porque, con algunos, hay *un cariño muy fuerte,* y se *aprenden a querer mutuamente.*Puntualmente destacan a aquellos/as docentes con quienes *se puede hablar de cosas,* ante quienes se *sienten escuchados* pues pueden contarles *problemas, situaciones difíciles,* respecto de los cuales *reciben consejos* a partir de la *experiencia de vida* de los docentes. También resaltan los vínculos donde se pone en juego el *buen humor,* la *buena onda,* pues se genera un *buen clima para estudiar.* Finalmente, relacionado con lo anterior, destacan a aquellos docentes que no desvalorizan, que no los/as hacen sentir, en sus palabras, *inseguros, incapaces e inútiles* o que los comparan con otros/as compañeros/as *haciéndolos sentir menos.*

Un último núcleo de sentido identificado tiene que ver con alusiones al lugar socio-institucional que ocupan o debieran ocupar los/as docentes con quienes se relacionan. Con frecuencia las/os estudiantes mencionan que sus docentes son *ubicados* o, por el contrario, tiene conductas *desubicadas* respecto del lugar que debieran ocupar ¿Qué lugar es este? Considerado en términos históricos este "lugar" se podría definir en función de tres coordenadas: una jerarquía que separó a docentes y alumnos/as; una modalidad de trato formal que reguló la distancias sociales; y una dinámica unidireccional, en el sentido de que era el/la docente quien tenía la potestad de mando en la relación, quedando el alumno en un lugar de obediencia. Respecto de cada una de estas coordenadas es posible identificar en los testimonios si no una crítica frontal, una cierta tensión o desplazamiento.

En cuanto a la jerarquía que los separa de sus docentes señalan que estos *no se deberían sentirse más que sus alumnos* pero,a la vez, que no son ni deberían comportarse como *un igual, un amigo más;* lo cual podría interpretarse como una crítica tanto a la asimetría antaño naturalizada, como a la simetría plena que borra lugares, diferencias y responsabilidades disímiles. En un sentido análogo, respecto de la distancia formal, parecen cuestionar tanto la lejanía exacerbada como la cercanía excesiva: *debe haber confianza pero con respeto,* señalan. Finalmente, en cuanto a la unidireccionalidad que estipulaba una capacidad de mando sin prerrogativas por parte del/a docente, tienden a plantear la preeminencia y la preferencia por una lógica tendiente a la reciprocidad: *respeto si me respetan,* dicen

algunos/as y otros/as: *si un profesor es buena "onda" y sabe llevar a los alumnos educadamente, el alumno le devolverá lo mismo.*

Relaciones intergeneracionales desde la perspectiva de los/as docentes

Los docentes valoran positivamente las RI cuando consiguen desarrollar prácticas de enseñanza y provocar, a partir de las mismas, procesos de aprendizaje previamente planificados en sus estudiantes: *Disfruto cuando tienen ganas de participar y aprender; hay satisfacción cuando puedo desarrollar la planificación*. Estos planteamientos emergen vinculados a un modo particular de concebir y caracterizar a las/os estudiantes. Por un lado los/as docentes les otorgan atributos y valoraciones positivas relacionados con el cumplimiento de la tarea, la participación, el interés en la clase: *los chicos deberían estudiar, responsabilizarse… ser alumnos*. En contraposición a esto la frustración o el desencuentro en las RI aparece para las/os docentes cuando sus estudiantes no cumplen con esas expectativas, con ese rol esperado: *solo piensan en terminar la clase, no tienen objetivos de vida (…) no se esmeran en pensar nada, quieren lo rápido y fácil*.

En cuanto a los aspectos personales-afectivos, para la mayoría de las/os docentes esta dimensión cobra un lugar central. En sus experiencias parece priorizarse este componente a tal punto que, en ocasiones, desplaza a lo pedagógico-didáctico:*me dedique trimestres enteros más a contener que a dar contenidos,* señalan. Por otro lado también la personalización del vínculo suele aparecer instrumentalizada, como un modo posible de ingreso al universo juvenil que posibilita abordar la tarea de enseñanza:*Una buena relación ayuda a que cumplan con sus tareas,* suelen decir. En este mismo plano es posible advertir que también subyace una imagen del/la estudiante como sujeto ávido de consejos, de contención, que busca a su docente para contarle cosas, para pedir cierta orientación: *Por curiosidad o interés vienen los chicos y me preguntan cosas que a lo mejor yo ya las viví y les cuento mi experiencia; también me cuentan algunos de sus problemas cotidianos*.

Finalmente, los/as docentes otorgan relevancia a diferentes aspectos socio-institucionales que, desde su punto de vista, intervienen en el modo en que las RI se configuran. En sus relatos la referencia a la institución y a la institucionalidad aparecen en dos grandes sentidos: por un lado como condicionantes negativos de los vínculos debido a las formas que adquiere la organización escolar (tiempos, cantidad de estudiantes, etc.): *Me frustra la falta de tiempo porque siento que corro a través de las distintas actividades y esto no me permite conectar con ellos,* señalan; por otro lado aparece como problema o déficit, debido a la relativa

incapacidad institucional de regular, encauzar, contener, limitar las conductas de estudiantes y sus interacciones con los/as docentes: *desde la dirección desautorizan;hay disparidad de criterios con los colegas, eso dificulta mucho la tarea.*

Ante la dificultad de instituir normas reconocidas por el estudiantado, gran parte del desafío pedagógico de las y los docentes parece pasar por construir "in situ"las reglas, normas, *códigos* o *límites* que han de regir sus interacciones. El aula es con frecuencia escenario de situaciones conflictivas donde las y los docentes ven jaqueada su capacidad de imponer pautas de conducta, lo que deviene en experiencias de frustración y desconcierto.

Con menor frecuencia, aparecen menciones al entramado político – institucional más amplio, particularmente el papel del Estado, haciendo énfasis en la ausencia de respaldo por parte del mismo y al lugar de *soledad* en que queda la docencia. Correlativamente la condición social de los/as estudiantes aparece visualizada negativamente, se mencionan situaciones de carestía social, situaciones de violencia adjudicadas al ámbito y a los vínculos familiares, entre otros aspectos.

Algunas conclusiones provisorias y perspectivas a futuro

Este primer mapeo acerca de las RI que estudiantes y docentes establecen en el contexto de las escuelas secundarias analizadas, posibilita vislumbrar algunas conclusiones provisorias.

Como se ha mencionado, las experiencias pueden pensarse en torno a tres dimensiones emergentes: la pedagógico-didáctica, la personal-afectiva y la socio-institucional. Estas dimensiones parecen señalar claves de lectura diferenciadas desde dónde los sujetos interpretan los vínculos que establecen entre ellos/as; las mismas adquieren énfasis, jerarquizaciones y contenidos diferenciales según los casos y en función de que se trate de experiencias de estudiantes o docentes.

Así, si bien lo pedagógico-didáctico resulta importante para ambos, adquiere contenido diferenciado según se trate de docentes y estudiantes al punto de sugerir un cierto "desencuentro" o "desfase" entre las formas de pensar, sentir y vivir el quehacer específicamente educativo. Para los/as estudiantes las RI parecen ser pedagógicamente satisfactorias cuando los/as docentes llevan adelante prácticas de enseñanza empáticas, centradas en el otro, que respeten sus necesidades, tiempos y ritmos de aprender. En contraste, los/as docentes parecen más interesado/as por los resultados de los procesos de enseñanza pensados desde una lógica lineal y unidireccional: es decir por producir efectos de aprendizajes que coincidan con los propósitos de la planificación; en este sentido parecen

valorar (y añorar, se podría agregar) estudiantes que respondan con orden, respeto, compromiso y motivación hacia la tarea planteada. En base a este desencuentro emergen frustraciones tanto de un lado, como del otro.

En cuanto a la dimensión personal-afectiva, se podría afirmar que ambos colectivos le asignan gran relevancia y parece tratarse de una dimensión de las RI considerada especialmente, en contraste con la formalidad propia de las relaciones en la escuela secundaria tradicional. La cercanía afectiva, una mayor intimidad entre docentes y estudiantes parece estar habilitando situaciones que trascienden lo académico y se caracterizan por la escucha, la palabra y, en ocasiones, el consejo del/la adulto/a. Esto último es demandado por algunos/as estudiantes, a la vez que profesores/as lo reconocen como una necesidad de los/as jóvenes, lo cual pareciera dar cuenta de cierta complementariedad que se vivencia como experiencia de satisfacción y disfrute.

Por último, se puede hablar de una dimensión socio-institucional de las RI puesta en relieve por ambos colectivos que pareciera dar cuenta de posiciones disímiles ante un escenario común marcado por la caída de los instituidos tradicionales y la pérdida de eficacia simbólica de la institución escolar. Mientras docentes expresan sufrimiento ante la ausencia de normas comunes, falta de respaldo de parte de la dirección escolar y soledad por la ausencia del Estado; los/as estudiantes advierten la vacilación y des-dibujamiento de los "lugares instituidos" señalando puntos de tensión en los vínculos respecto de la jerarquía-horizontalidad, la confianza con respeto en el trato y la reciprocidad como lógica de intercambio prioritaria. Todo ello resulta sugerente para vislumbrar una nueva institucionalidad escolar, al menos en lo que a los vínculos docente-estudiante se refiere.

Respecto de la prolongación del proceso de indagación, en lo sucesivo la idea es continuar y ampliar estas primeras aproximaciones panorámicas poniendo en juego otras herramientas de indagación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad) y matizándolas a partir de analizarlas incluyendo variables como la clase y el género, que no se han tenido en cuenta en este primer acercamiento. También interesa detenerse en algunos sujetos específicos, planteando un abordaje que trabaje en profundidad experiencias singulares.

El trabajo realizado el primer año del PROIPRO, plasmando en este escrito, sugiere que resulta particularmente fructífero para la indagación entrecruzar las perspectivas de docentes y estudiantes considerándolas al interior de las dimensiones pedagógicas, personales-

afectivas y socio-institucionales emergentes. Sobre todos o algunos de estos tópicos se intentará avanzar en el segundo año de trabajo.

Bibliografía citada

ELIAS, Norbert (1997). *La civilización de los padres y otros ensayos.* Editorial Norma: Colombia.

MEAD, Margaret (1971). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional.* Editorial Granica: España.

MÍGUEZ, Daniel (2009) "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar". En Kaplan, Carina y Orce, Victoria *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*. NOVEDUC: Argentina.

NARODOWSKI, Mariano (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Aique: Argentina.

ROSALES, Gabriel; GÓMEZ Noelia y MARTIN, Mariela (2018). *Relaciones intergeneracionales en Escuelas Secundarias de San Luis: sentidos construidos por las/os jóvenes respecto de los vínculos con sus adultos/as educadores.* Ponencia presentada en el encuentro 2018 de la RENIJA, Córdoba. Presentado para su revisión en Revista Kimün: Revista interdisciplinaria de Formación Docente. IFDC, San Luis.

Diálogo de vivires y prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas [PROIPRO N° 042318]

Ana María Masi (Dir.ª), *Mariela Muñoz Rodríguez, Luciana Navarro, Luciana Melto, Pedro Enriquez, Ivana Hodara, Cristian Reveco, Leticia Vanucci, Sergio Gómez y Adriana Arce*

Resumen

Este trabajo surge de la problematización iniciada en el ProiPro: "Diálogo de saberes y educación", que hoy tiene su continuidad en el proyecto "Diálogo de vivires y prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas". En ese proceso de investigación colectiva realizamos dos desplazamientos. El primero, de la categoría *diálogo de saberes* -abordada desde un plano de análisis teórico bibliográfico- a la de *diálogo de vivires* -donde se pone en juego la vida misma-; con este corrimiento fue posible tensionar el discurso con su anclaje en las experiencias. El segundo desplazamiento, de la categoría *educación* a la de *prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas*. Si bien el concepto educación, nos permitió un acercamiento amplio a la temática; fue necesario sustituirlo por el de *prácticas de resistencia*, marginales a las de la academia pero existentes en nuestro contexto, porque aparecían recurrentemente en nuestros estudios. Al finalizar el trabajo, se plantean algunos *interrogantes* que se desprenden del proceso colectivo.

Palabras clave: Diálogo de vivires - Prácticas de resistencia - Organizaciones sociales.

Introducción

La problematización inicial de estas categorías surge a partir de las diferentes prácticas, vivencias y lecturas compartidas que los integrantes del proyecto hemos tenido. Al reflexionar sobre las *prácticas de resistencias* en la vida cotidiana, la idea de *diálogo de saberes* resulta limitada para abordar la complejidad de los procesos colectivos de resistencias, ya que pone de relieve, solamente la dimensión racional por sobre otras que dan base a los sentidos, los haceres y las relaciones humanas en contextos socio-históricos particulares.

Trabajar con las categorías: *diálogo de vivires* y *prácticas de resistencia* se debe, en parte, a un horizonte y desafío que venimos construyendo como equipo de investigación: la búsqueda

de procesos que reviertan la producción de conocimientos y prácticas de subordinación. Para que esto sea posible se necesitan procesos de diálogos llenos de complicidades y resistencias (Mora Bayo, 2011). Estos procesos permiten tanto la construcción de conocimientos y prácticas no colonizadoras, como la reflexión sobre la historia como base de la discusión. La participación continua tanto de quienes investigan como de las y los protagonistas de las *prácticas de resistencia*, es de vital importancia en ese camino, porque posibilitan la construcción de acuerdos y de revisión conjunta de los fines de la investigación, ya que en ellos pueden darse procesos de apropiación y reapropiación de las historias. Estas revisiones nos colocan en el desafío de crear nuevas herramientas metodológicas en las investigaciones, donde tanto los saberes como las vivencias en torno a *prácticas de resistencia* puedan circular, construyendo teoría que no reproduzca la lógica academicista que niega las voces y vivencias de los sectores populares.

Desde estas posiciones, y teniendo en cuenta estas consideraciones, en este trabajo abordaremos dos desplazamientos que nos fueron necesarios en el proceso de investigación, para luego derivar algunos interrogantes construidos colectivamente.

Del diálogo de saberes al diálogo de vivires

El diálogo de saberes es un campo de estudio interdisciplinario, donde la sociología, la epistemología, la educación entre muchas otras han realizado aportes relevantes. Porto-Gonçalves (2002) plantea que el conocimiento está inscrito en el acto de vivir y, por lo tanto, las personas son portadoras de saberes con los que se hace posible el vínculo con el medio. Desde esta premisa, podemos pensar que la posibilidad de construcción conjunta que habilite encuentros de implicación, es posible a partir de diálogos en los que se produzca el intercambio, el consenso, la interacción no exenta de situaciones conflictivas, entre los diversos saberes y culturas portados por las y los sujetos (Torres Carrillo, 2011).

Durante la primera investigación sobre diálogo de saberes se planteaba, si dicha categoría permitía, en ese momento del trayecto, interpelar nuestros contextos. Pudimos advertir dos limitaciones. Una de ellas, es que dicha noción es polisémica y polimorfa, porque se le han asignado diversos significados (como encuentro de cultura, de saberes, etc.) y se le ha cargado de una gama amplia de intenciones (intercambio o trabajo conjunto) que apunta a distintos horizontes. Esto genera serios problemas en el plano teórico-epistemológico, ya que corre el riesgo de perder su especificidad y oscurecer su estudio. La otra refiere a su anclaje en la realidad donde desarrollamos las prácticas. La categoría de diálogo de saberes es

limitada para comprender las emociones, las actitudes, los conflictos que se corresponden con el orden de lo político y de las acciones concretas.

En base a prácticas y reflexiones enmarcadas en la Investigación Acción Participativa (IAP) Mercón *et al* (2014) acuñan la expresión *diálogo de vivires* porque amplía el diálogo a los sentires, creencias, sueños, preocupaciones, intereses, dudas, miedos, confianzas y desconfianzas, entre otras manifestaciones humanas. Como se puede apreciar, esta categoría incluye múltiples objetos del vivir que han sido silenciados, tales como los lenguajes corporales, lo no dicho, los dolores, las intenciones, las frustraciones, las relaciones de poder, etc. Estos elementos, a veces tácitos en el diálogo, ayudan a entender la trama invisible que conecta las vidas involucradas con aquellos aspectos que promueven dinamismo y lo mantienen abierto a la transformación (Mercón *et al*, 2014).

A su vez, incluye el "no saber" como un paso fundamental en la construcción colectiva. Según estas y estos autores, el reconocimiento y asunción de la ignorancia promueve la búsqueda del saber que se necesita para fortalecer los procesos de cambio. En la posición de ignorancia, hay conocimiento cuando las personas se hacen "cargo" de ella. Además, posibilita asumir con humildad lo imprevisible, lo no conocible o lo que siempre escapará al entendimiento. Resulta interesante remarcar que, cuando se encuentran dos o más vivires diferentes, el "no saber" sobre el otro u otra es un elemento compartido y habilita posiciones más horizontales.

También permite conectar diferentes modos de conocimiento como son la intuición, las emociones, los rituales y las producciones culturales. En este sentido, recuperamos la intuición como una facultad humana que posibilita comprender la realidad de manera clara e inmediata, con escasa intervención del proceso de razonamiento, que no surge de la nada, sino tiene que ver con la formación general, el compromiso ético, su saber y su experiencia (Cendales y Mariño, 2009).

En este sentido el diálogo puede configurarse también como un contexto en el que emergen señales, formas o expresiones que no son decodificables por mecanismos racionales. Estos otros registros tensionan los procesos que la colonialidad ha instituido como legítimos y por lo tanto, desde donde ha construido los conocimientos y las teorías validadas.

El *diálogo de vivires* fomenta la diversidad y disminuye la desigualdad, ya que busca reconocer la diversidad de formas de vivir (de pensar, conocer, sentir, sufrir, soñar, querer) y también promover un diálogo horizontal entre estas diferentes maneras de ser/estar, para

que se logre co-construir espacios de vida colectiva. La pretensión de la horizontalidad no es posible por sí sola, sino que requiere reconocer las diferencias, abordar los conflictos y cuestionar(nos) el ejercicio de poder.

Conforme a este punto de vista, el *diálogo de vivires* entiende a los saberes, no como conocimientos estables o conclusos, sino como saberes "en movimiento" (Zibechi, 2007) que permiten decir el mundo de una cierta manera, en un determinado espacio y tiempo.

En suma, el desplazamiento del diálogo de saberes al *diálogo de vivires*, implica entenderlo como un lugar de encuentro que potencia la tarea común de conocer y actuar. En ese marco, la palabra generada por la experiencia y la interacción entre lenguaje y acción, son sus núcleos estructurantes. El *diálogo de vivires* no es una estrategia individual ni meramente intelectual, es un proceso de carácter intersubjetivo destinado a la co-construcción del sentido en la trama de las interacciones humanas donde se teje la vida social.

De la educación a las prácticas de resistencia en organizaciones sociales y educativas

Las lecturas colectivas y las reflexiones en torno a las prácticas que fuimos realizando en el marco de nuestro primer proyecto nos permitieron ir puntualizando hacia dónde queríamos encaminar la investigación y en qué espacios focalizaríamos nuestra tarea.

Una vez que nos posicionamos desde el *diálogo de vivires*, nos cuestionamos la arena en donde desarrollar nuestro trabajo. Esto nos permitió pensar el anclaje a la realidad en aquellas prácticas que se dan en organizaciones sociales y educativas, que cuestionan y resisten la lógica hegemónica de un pensar-hacer-vivir único.

En ese sentido definimos avanzar con la idea de *prácticas de resistencia,* entendidas como aquellos actos que tensionan de modo defensivo las lógicas impuestas por el poder que se viven como nocivas. Dichas prácticas pueden ser sostenidas desde perspectivas transformadoras o conservadoras. En nuestro caso, decidimos pensar y problematizar aquellas que sostienen procesos de resistencia frente al entramado del poder capitalista-colonial-patriarcal. De esta manera los procesos de resistencia se entienden como la oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas y se pueden ver en conductas emancipatorias, cuyo objeto desarticula las formas de dominación explícita o implícita del sistema social.

Las *prácticas de resistencia* necesariamente comprenden procesos colectivos. Aquellas acciones particulares las entendemos como de oposición, pero al ser individuales constituyen más una denuncia que *prácticas de resistencia*. Gutiérrez Aguilar (2017) plantea el término

entramados comunitarios para proponer pensar en *sujetos colectivos de lucha* en los que no pretende enmarcar a las personas que actúan en un determinado momento. Esta autora nos señala que la lucha social puede ser abordada desde la perspectiva de la estabilidad o de la inestabilidad. La primera supone la lucha dirigida a la toma del poder como ocupación de instituciones del estado. La segunda, refiere al conjunto de "aspiraciones y prácticas políticas que habitan incómodamente el cuerpo social, ocultas y constreñidas por el poder dominante, que se resisten a ser nuevamente contenidas en formas políticas anteriores y que, más bien, se orientan a erosionar y desbordar tanto los límites morales y políticos inscritos en el imaginario social, como las relaciones mando/obediencia" (Gutiérrez Aguilar, 2017: 26).

Desde esa mirada, la emancipación social aparece como acción colectiva de insubordinación, de resistencia y lucha para transformar las relaciones sociales, económicas y políticas, habilitando la decisión colectiva autónoma con respecto al capital y al estado (Gutiérrez Aguilar, 2008).

Esta perspectiva plantea que si bien las luchas pueden expresarse abiertamente en protestas, movilizaciones, u otras expresiones de ataque al poder, también se expresan a través de formas capilares tejidas en las relaciones propias de la vida cotidiana. Esto remite a una historización de la resistencia que expresa la "furia acumulada de siglos" (cfr. Bloch, 1971 citado en Rivera Cusicanqui, 2010) y que da cuenta en muchas organizaciones de la esencia misma de su devenir, la expresión "existimos porque resistimos" encarnada en las voces indígenas son un ejemplo de ello. Al respecto sostiene Silvia Rivera Cusicanqui que "la beligerancia actual de aymaras, qhichwas y sectores populares urbanos nos muestra que la larga mano del Imperio no ha triunfado del todo, pues sólo ha afectado a las periferias comunales, sin lograr arrebatarles del todo la raíz de su fuerza: el ser ocupantes milenarias de un espacio, el haberlo nombrado, ritualizado y convertido en espacio cultural y productivo a fuerza de fiestas, trabajos comunitarios, inventiva cultural y tecnología propia, todo ello a pesar del acoso de la falacia modernizadora que sólo ha engendrado pobreza y truncado procesos de autonomía y autogestión productiva y política en vastas áreas del territorio patrio" (Rivera Cusicanqui, 2010: 29).

Interrogantes que se desprenden del proceso colectivo

Los desplazamientos hacia el *diálogo de vivires* y las *prácticas de resistencia* generan interrogantes a nuestro proceso de investigación. Si el *diálogo de vivires* es nuestro horizonte, entonces ¿cómo esta categoría atraviesa nuestras prácticas investigativas? ¿Cuáles son los

itinerarios de problematización que emergen de ese proceso? ¿Cuáles son los métodos de estudio que resultan coherentes para abordar estas categorías? ¿Cuáles son los lugares de lo colectivo en la construcción de conocimientos? ¿Qué aspectos del *diálogo de vivires* complejizan, interpelan, desestabilizan, denuncian, dislocan los procesos de construcción y comunicación del conocimiento?

A su vez, los procesos de resistencia incluyen quiebres al interior de sus prácticas. Por lo que entendemos necesario advertir la no uniformidad de ellas, sino comprenderlas como procesos complejos, en tensión, con dinámicas y conflictos propios de distintas lógicas de poder.

Por último, Mora Bayo (2011) remarca la necesidad de visibilizar las relaciones de poder que se tejen entre los colectivos y los/ las investigadoras y analizarlas de forma crítica, como un paso fundamental para construir prácticas transformadoras. En ese horizonte resulta clave poner en cuestión el lugar de quienes investigan y sus prácticas. Por lo tanto, la construcción de conocimiento con colectivos en resistencia suma como preguntas: para quién, con quiénes, cómo, para qué se investiga.

En el entramado de estas reflexiones, nos posicionamos y proyectamos en el acompañamiento de procesos que construyan sentidos y resistencias desde el *diálogo de vivires* en organizaciones sociales y educativas.

Bibliografía citada

CENDALES, Lola y MARIÑO Germán (2009). “El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la Educación Popular”, en La Piragua. Año II. Nro.29. Santiago de Chile.

GUTIÉRREZ AGUILAR, Raquel (2008). *Los ritmos del Pachakuti. Movilización y levantamiento popular-indígena en Bolivia (2000-2005).* Buenos Aires: Tinta Limón.

GUTIÉRREZ AGUILAR, Raquel (2017). *Horizontes comunitario-populares.* Madrid: Traficantes de Sueños.

MERÇON, Juliana, CAMOU-GUERRERO, Andres, NÚÑEZ-MADRAZO, Cristina y ESCALONA AGUILAR, Miguel (2014). “¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos”, en *Revista Decisio, N° 38*, 29-34.

MORA BAYO, Mariana (2011). "Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político", en B. Baronnet, M. Bayo, y R. Stagler-Sholk (coord.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.* UAM, CIESAS, Universidad Autónoma de Chiapas: México.

PORTO-GONÇALVES, Carlos (2002). "Meio ambiente, ciência e poder. Diálogo de diferentes matrizes de racionalidade", em M. Sorrentino (org.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade.* EDUC/FAPESP: San Pablo.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Oprimidos pero no vencidos*. La mirada salvaje: Bolivia.

TORRES CARRILLO, Alfonso (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad.* Coordinación de Investigación, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes: Caracas.

ZIBECHI, Raúl (2007). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en movimiento.* Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales: Lima.

Milicianos, peones y ciudadanos. La estructuración jurídica y militar de la población de San Luis durante la autonomía provincial y bajo la conformación del Estado Nacional [PROIPRO N° 04-2218]

Fabián Harari (Dir.)*, Hermann Ibach, Miguel Miranda y Carlo Mercurelli*

Resumen

El artículo que presentamos se ocupa de presentar un proyecto investigación colectiva y examinar sus primeros resultados. El mismo procura reconstruir el proceso de consolidación de la hegemonía burguesa en San Luis, su experiencia como provincia autónoma y su integración al Estado Nacional. Ello implica examinar la formación de las clases sociales, su estructura interna, sus proyecciones políticas y sus enfrentamientos. Para ello, se toman una serie de variables significativas: la composición de la estructura de clases y la construcción estatal. El primer paso es la delimitación de una serie de problemas y la identificación de un conjunto de observables. Luego, se procede a realizar un balance de lo producido. Por último, se presentan las líneas puntuales de investigación y sus avances. Para estudiar la composición de la clase dominante en San Luis, hemos reconstruido el patrimonio de 54 estancieros a partir de los inventarios post-mortem, labrados en sucesiones. El resultado arroja una serie de elementos no tenidos en cuenta hasta ahora por la historiografía. Para el caso de la formación estatal, recurrimos a la reconstrucción de la evolución fiscal: el tamaño del estado provincial, las formas de recaudación y las formas en que se distribuyen los gastos. También aquí, encontramos un cuadro novedoso.

Palabras clave: Estado provincial – Autonomía – Fiscalidad - Clases sociales

Introducción

¿Qué es San Luis? ¿De qué está hecha? Dicho en términos científicos ¿cuál es el fundamento social que permite la existencia de San Luis como provincia? En un estado nacional conformado, la provincia puede no ser más que una división administrativa con mayor o menor autonomía. Sin embargo, para el caso de la Argentina, esa segmentación obedece menos al trazo arbitrario de un elenco político que a un proceso

histórico particular. Habiendo sido parte de entidades extensas (las gobernaciones e intendencias), en la década de 1820, se escinden en unidades políticas más pequeñas y con un importante margen de autonomía, a tal punto de funcionar como estados más bien confederados, con sus propias constituciones y aduanas (Chiaramonte, 1993). Y, sin embargo, a pesar de que su experiencia "independiente" es más bien breve (unos treinta años, a lo sumo), la unificación nacional no las encuentra integrándose a nuevas jurisdicciones o retornando a las antiguas, sino defendiendo (o aceptando) su particularidad administrativa y sus prerrogativas económicas. Se desprende, entonces, una pregunta que ha recorrido explícita o implícitamente la historiografía regional: ¿en qué se sostiene esa experiencia provincial?

La respuesta que ha ensayado la historiografía puntana, con alguna honrosa excepción (Menéndez, 1986), ha transitado en torno a una "identidad", forjada en la experiencia colonial, en las guerras independentistas o a través de acciones de ciertos "próceres" locales (Gez, 1910 y 1916; Sosa Loyola, 1944; Saá, 1947; Núñez, 1968).

Esa mirada supone una serie de fenómenos cuya veracidad es más bien dudosa. Primero, que todos los habitantes dentro de los (ambiguos y cambiantes) límites provinciales comparten una misma cultura y poseen los mismos intereses. Segundo, que el fenómeno de la migración es prácticamente inexistente, porque, en caso contrario, esa "identidad" no podría afirmarse. En tercero, que esos "hechos fundantes" tienen, por sus sola presencia, la capacidad de unificar a la población. Cuarto, que son conocidos por todos de la misma manera y son interpretados de la misma forma que, casualmente, coincide con la de las clases dirigentes. Por último, y lo más importante, que la "identidad" arma una burocracia, paga sueldos, desarrolla una economía, resguarda las fronteras, defiende la propiedad privada y mantiene la dominación sobre los desposeídos... La historia de la sociedad es reemplazada por la historia de la anécdota; y los conflictos, por las gestas. No ha habido trabajos de historia económica hasta ahora y las riquísimas fuentes han dormido el sueño de los justos.

Una provincia es, antes que nada, una forma parcial de estado. Es decir, una superestructura política de dominación, lo que implica una administración y una fuerza armada. Requiere, por lo tanto, cierto nivel de acumulación para sostener esa materialidad. Esa materialidad puede ser expresión de un desarrollo propio, puede ser transferida de otro espacio o emerger de una combinación de ambas. De cualquier manera, supone cierto grado de acumulación.

Por lo tanto nuestra investigación procura, entonces, dilucidar la naturaleza de la formación provincial a través de una serie de variables y en un recorte temporal determinado: las relaciones sociales al interior del espacio provincial, la construcción del estado provincial y la relación entre la clase dominante y las clases explotadas, durante el período de la autonomía provincial (1821-1860) y en la integración al estado nacional.

Para abordar el problema, en un primer momento, investigamos dos variables significativas: la estructura social y la capacidad de reproducción del estado provincial. En el primer caso, intentamos dilucidar las características de la clase dominante en San Luis y su grado de acumulación. En el segundo, cómo se sostiene el estado: la evolución fiscal y su dinámica. El período inicial elegido, para ambos estudios, es la década de 1840, entre el apogeo y la crisis del rosismo, lo que nos permitirá comprender los mecanismos de reproducción de la provincia como "autónoma", luego de las guerras civiles y en las vísperas de la alianza "nacional".

La burguesía en San Luis bajo el rosismo. Una primera aproximación

Las pocas referencias sobre el tema se basan en los pocos testimonios de viajeros o protagonistas de la época (Llerena, 1867; De Moussy, 1860). Para superar esas impresiones, hemos decidido emprender un estudio sobre fuentes cuantitativas y con mayor grado de objetividad: los inventarios post-mortem, hechos para sucesiones, del Juzgado Civil, sito en el Archivo Histórico de la Provincia de San Luis. Allí, jueces, albaceas y diversos funcionarios detallan y tasan los bienes legados. En este caso, hemos relevado 54 inventarios que se labraron entre los años 1840 y 1845. La fuente tiene la ventaja de que se relevan todas las existencias del difunto y resulta difícil fraguar los valores, siendo que las partes toman partido y se trata de un documento público. Los límites de la fuente son dos. Primero, que no todos los habitantes pueden testar, reduciéndose ese universo a los propietarios. En segundo, que varias fortunas importantes de la época pueden permanecer fuera de la muestra, simplemente porque su titular aún no ha fallecido. Con respecto a la primera objeción, vale aclarar que si bien la muestra se remite a los propietarios, se labran actas sobre productores muy pequeños, algunos sin ganado alguno o con apenas siete cabezas. Por lo tanto, la amplitud es considerable. Con respecto a la segunda, hemos tomado la precaución de extender la muestra por cinco años, lo cual nos da un universo mayor. Los resultados, como veremos, resultan sorprendentes.

En primer lugar, y tal como se sospechaba, hay un predominio indudable de la producción rural. No encontramos talleres ni establecimientos de producción gremial. Tan solo siete de los 54 inventarios tienen telares, lo que en el contexto de una producción agraria implica más bien una manufactura de tipo *Verlagsystem*.

Luego, y a contramano de una extendida creencia, hay que destacar el predominio cuantitativo del ganado ovino por sobre el vacuno. Seguido este último muy de cerca por los caprinos. La mayor cantidad de ovinos llevaría a sospechar un mayor uso extensivo de las tierras de pastoreo por parte de éstos en detrimento de ganado de otro tipo. También es cierto que no puede pasarse por alto el mayor peso cualitativo del ganado vacuno en la producción local. Es decir, su mayor contribución a la generación de valor, independientemente del volumen de su producción física frente a los ovinos. Así, 6488 reses inventariadas arrojan la suma de valor de $16.845; mientras que las 9806 cabezas de ovinos suman por su parte $3.814. Por otro lado, en cuanto al grado de concentración podemos verlo en el gráfico 1. Para el rubro vacuno, el 6% de los productores más importantes poseen el 32% de cabezas; mientras que el 64% más pobre alcanza el 21% de los vacunos inventariados. En ovinos, la concentración se distribuye de la siguiente manera: el 11% de los productores más grandes poseen el 43% del ganado y el 37% más pobre, apenas cuentan con el 5% de la cuatropea.

En segundo lugar, es pertinente llamar la atención sobre la importancia relativa que las actividades agrícolas parecen haber tenido en aquel período en el desempeño económico de la provincia, con 29 establecimientos sobre 54. Prácticamente, la mitad de los inventarios relevados muestran en su haber instrumentos de labranza como azuelas, azadones, hoces, palas entre otros. Por lo demás, la contabilización de 2870 árboles y frutales asciende a la suma de $622. Con respecto a la elaboración de esta producción, resulta significativo señalar que del total de 54 inventarios y testamentos consultados, aparece apenas un único molino. Lo cual, llevaría sin embargo sospechar cierto grado más bien alto de concentración de medios en la producción de harinas.

Por último, hemos verificado que siete establecimientos hacen mención explícita al contrato de mano de obra (peones), por deudas que se mantienen. Tres, en cambio, hacen mención a poseer esclavos en fecha tan tardía. Se puede aventurar el contrato de peones en muchos más establecimientos, ya que hay algunos que contratan mano de obra teniendo menos de 100 cabezas.

Ahora bien, ¿cuál es el tamaño de esta economía? Para ello, hay que comparar el volumen de los grandes productores locales con los de Buenos Aires, principal economía exportadora. Con respecto a los primeros, en Buenos Aires, el promedio de cabezas de ganado vacuno en el extenso período de 1816-1853 es de 1.361 en las regiones ganaderas y de 524 en las no ganaderas (Garavaglia, 1999). En 1837, un propietario medio tiene entre 500 y 1.000 cabezas vacunas y entre 1.000 y 2.000 ovinos (Gelman, 1996). En San Luis, solo tres propietarios exceden las 500 cabezas vacunas. El mayor productor en este rubro solo llega a 834. En cuanto a los ovinos, un solo propietario excede las 1.000 cabezas, llegando a 1.203. En términos más amplios, estamos ante una economía de pequeños y medianos propietarios, con un volumen muy pequeño de producción.

La reproducción del estado

Nuestro observable está compuesto por una serie de fuentes primarias consultadas en el Archivo Histórico de la Provincia de San Luis. Entre ellas se encuentra la carpeta de Correspondencia oficial, los libros de cargo y datas y Libros de estados generales a partir de 1845.

En cuanto a los ingresos, realizamos una sistematización en el gráfico 1. Vemos que existieron tres canales claves de recaudación propia: impuesto al comercio, impuestos directos y el diezmo

[1]. La recaudación durante los primeros años de la década de 1840 se vio seriamente afectada por la acción combinada tanto del ataque indígena que asolaba la campaña, internándose incluso hasta los principales pueblos de la jurisdicción, como por los planes de sectores unitarios de San Luis en el marco de levantamientos unitarios generales.[2] Luego de concluido este proceso de inestabilidad, los datos muestran una recuperación del nivel recaudatorio partir de 1843. En este avance de los ingresos confluye el reordenamiento impositivo realizado por Pablo Lucero y la fluidez del comercio que circula por la provincia. Por ello mientras la contribución directa mantiene un nivel estable de recaudación, el impuesto al comercio alcanza niveles considerables para 1845.

El impacto de las guerras civiles y las continuas incursiones de indígenas afectaron las finanzas, la caída del comercio y las limitaciones de control por parte del estado para asegurar

[1] Mientras el diezmo gravaba la producción, la CD fue un impuesto a la riqueza. Es decir, el primero afectaba a la creación de riqueza, mientras que el segundo a su tenencia

[2] Por ejemplo en 1840 coincide con el movimiento encabezado por militares como Lavalle y Lamadrid que fue derrotada en setiembre de 1841

los caminos provocó que se recurriera a empréstitos forzosos durante 1841, los cuales figuran en la correspondencia como "comisiones de secuestro".

La tercer entrada de relevancia fue el diezmo, el cual convive con los otros impuestos siendo recaudados por el estado que con cierta posterioridad giraba a la Iglesia Católica una parte menor del total para su sostén.

Otro ítem de ingreso sumamente importante, pero en este caso a modo de sostén exterior, es el aporte del gobierno de Buenos Aires, el cual va a ir ocupando un lugar importante en los ingresos generales. En este sentido la correspondencia muestra la necesidad de estos fondos para el sostenimiento tanto de las tropas del Regimiento de Auxiliares de los Andes (sueldos, armamento, vestuario)[3] como para el desarrollo de la educación a través del envío de numerosos libros de estudio tanto para las primeras letras como para una formación más avanzada. Este sostén por parte de Buenos Aires se mostró fundamental para asegurar tanto la frontera interior como para sofocar los levantamientos unitarios y por ende contribuir a la estabilización del sistema de gobierno y su desarrollo.

Los gastos están expuestos en el gráfico 2. Pueden dividirse en gastos de guerra, haciendo la distinción entre Ejército regular y milicia, administración de gobierno y por último los gastos de aduana. En este apartado nuevamente carecemos de muchos datos para reconstruir los gastos de 1841 y 1842, sin embargo un aspecto a destacar es la evidencia de un crecimiento constante del gasto en el ejército regular[4], mientras que el gasto en la milicia se mantiene estable durante el periodo.

En el despliegue de funciones de un Estado que va conformándose hace su aparición con claridad los gastos de policía en libros de entrada y salida a partir del año 1843, con una serie de gastos relacionados a la maquinaria de poder y control a través de juzgados de paz y crimen como a los servicios de postas y correos que comienzan a aparecer en la correspondencia. En el año 1844, la provincia se pone al día con las deudas contraídas durante 1841 y su dinamismo se evidencia por la utilización de recursos para las tropas.

Por último cabe destacar como primera aproximación que la relación y evolución de ingresos y gastos marca un superávit en casi todos los años salvo 1841 y 1842, de los cuales carecemos

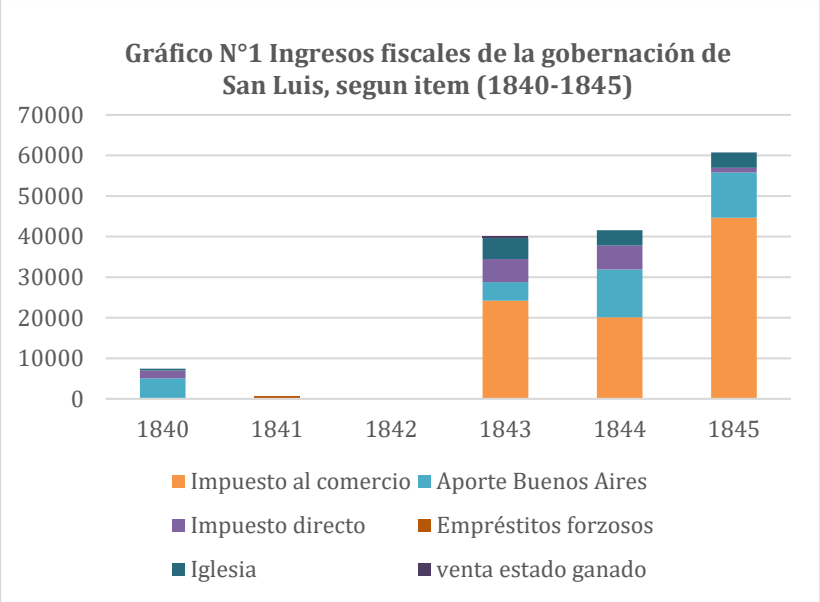
[3] El estado de San Luis proveía la carne a través de la contribución directa de los vecinos y la asistencia médica de ser necesaria.

[4] Existen tres cuerpos del ejército en esta etapa, Los Dragones de la Unión, Lanceros argentinos y el Regimiento de Auxiliares de los andes

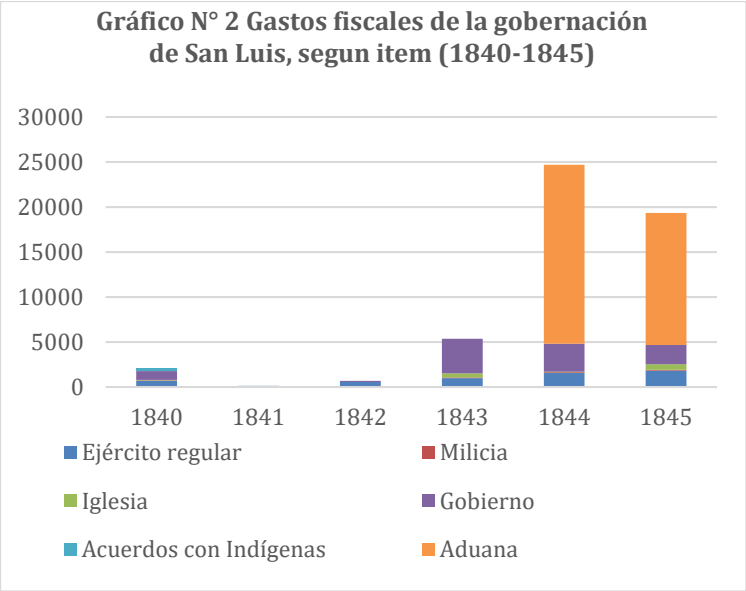
de documentos. Sin embargo a partir de 1843, si bien los gastos suben, evidenciando una mayor actividad estatal, también suben los ingresos en una relación de dos a uno respecto a los gastos. Esto evidencia una reactivación económica, un mayor control de la recaudación y por ende de la capacidad estatal.

Conclusiones

En este breve espacio, hemos expuestos los primeros resultados de las investigaciones con dos conclusiones iniciales, que debemos explorar. Primero, la temprana incorporación de San Luis al circuito de comercialización de lana. En segundo, el muy bajo volumen de producción y acumulación, aunque un importante grado de concentración. En tercero, la creciente capacidad de despliegue estatal, pero con los necesarios aportes de Buenos Aires. Queda por indagar cómo se desenvuelven estas variables en la segunda mitad de la década y del período de la Confederación Argentina.



Fuente: elaboración propia sobre correspondencia Oficial, AHPSL



Fuente: elaboración propia sobre correspondencia Oficial, AHPSL

Bibliografía citada

CHIARAMONTE, José Carlos (1993). "El federalismo argentino en la primera mitad del siglo XIX", en Marcelo Carmagnani, *Federalismos latinoamericanos*. Fondo de Cultura Económica: México-Brasil-Argentina.

DE MOUSSY, Martin (1860). *Description géographique et statistique de la Confédération Argentine.* Librairie de Firmin Didot Frères, Fils et Cie: Paris.

DI MEGLIO, Gabriel (2006) *¡Viva el bajo pueblo!* Prometeo: Buenos Aires.

FOLLARI, Rodolfo (1982). *El Reglamento Provisorio de 1832*. Junta de Historia de San Luis: San Luis.

FOURCADE, Hugo (1979). "La Historiografía de sanluiseña y la época de Rosas", en *Revista "Nuestra historia"*, Nº 23, Buenos Aires.

FRADKIN, Raúl (comp.) (2007). *El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la construcción del Estado en el Buenos Aires rural*. Prometeo. Buenos Aires.

GARAVAGLIA, Juan Carlos (2003). "Ejército y milicia: los campesinos bonaerenses y el peso de las exigencias militares, 1810-1860", en *Anuario IHES*, Nº 18.

GEZ, Juan (1910). *La tradición puntana*. Imprenta y Enc de Teodoro Heinecke: Corrientes.

GEZ, Juan (1916). *Historia de la Provincia de San Luis*. 2 tomos. Talleres Weiss y Preusche: Buenos Aires.

LLERENA, Juan (1867). *Cuadros descriptivos y estadísticos de las tres provincias de Cuyo.* Imprenta de Mayo: Buenos Aires.

MENÉNDEZ, Néstor (1986). *Del federalismo aristocrático al de los caudillos populares*. CEPAJ: San Luis.

NÚÑEZ, Urbano y VACCA, Duval [1968] (2011). *Historia de San Luis*. Tomos I y II. San Luis Libro: San Luis.

OSZLAK, Oscar (1982). *La formación del Estado argentino.* Ed. Belgrano: Buenos Aires.

SAÁ, Víctor (1947). "San Luis (1832-1862)", en R. Levene (dir.), *Historia de la Nación Argentina*. Academia Nacional de la Historia, Vol. X. cap. II: Buenos Aires.

SOSA LOYOLA, Gilberto [1944] (1998). *La tradición jurídica de San Luis*. Fondo Editorial Sanluiseño: San Luis.

- EJE II -

Sobre la práctica docente

La formación en la práctica profesional docente. Dispositivos, sujetos y saberes [PROICO N° 04-4116]

Patricia Clavijo (Dir.ª)*, Claudia Cavallero, Silvia Muñoz, Lucía Juarez y Susana Villagra*

Resumen

El presente escrito tiene como propósito compartir los conocimientos y saberes construidos a partir de los avances de la investigación que reúne diferentes asignaturas de Prácticas y Residencias de carreras e instituciones de formación de Profesorados. Asimismo realizar aportes al desarrollo del campo de la práctica, a la vez que promueve y profundiza la utilización de las narrativas como dispositivo de reflexión sobre las prácticas y como indagación acerca de la "*escritura de sí*", otorgando relevancia al saber de la experiencia cómo saber pedagógico.

Palabras clave: Formación docente – Prácticas – Saberes – Experiencia Narrativas.

Introducción

En el contexto de la formación docente inicial, la formación en la práctica profesional se ha visualizado desde las políticas educativas de las últimas décadas como una instancia fundamental de preparación en el oficio de enseñar, depositando en ella las más disímiles expectativas y responsabilidades. Como profesoras de espacios de práctica y/o residencias docentes, quienes integramos este equipo de investigación, sentimos la necesidad y compartimos el interés por profundizar en el estudio de este campo, indagando desde los propios espacios de trabajo los saberes que se ponen en juego y se construyen los y las estudiantes de profesorados de la Universidad Nacional de San Luis y del Instituto de Formación Docente San Luis en esta instancia formativa.

La multiplicidad de áreas que confluyen en el presente proyecto tiene como punto de encuentro, referentes de interpretación compartidos vinculados a aspectos básicos de la investigación en educación como son la construcción de saberes pedagógicos, la experiencia y la documentación narrativa. Asumimos el concepto de *saber* a partir de entenderlo como emergente de la triple relación entre práctica, reflexión y tradición del oficio. De este modo

se diferencia del *conocimiento* atendiendo a su origen, método y vía de transmisión: mientras que el conocimiento surge de un estudio sistemático, se orienta a la búsqueda de la objetividad y puede ser transmitido y reproducido; el origen del saber es la experiencia, de carácter irrepetible, no controlable a voluntad, por ser temporal y estar ligada a lo concreto (Blanco García, 2006). Si bien es posible diferenciar distintos tipos de saberes, nos interesa focalizar en el *saber de la experiencia,* un saber paradójico, en tanto se nutre del saber sedimentado en lo vivido, que a la vez se constituye en orientación para la acción (Contreras Domingo, 2013). Entendido como "verbo", es un saber siempre en renovación, que se identifica con el saber pedagógico: abierto a las circunstancias cambiantes e impredecibles de la tarea educativa en vistas a transformaciones que requiere una educación situada.

En esta perspectiva la *experiencia educativa* se constituye en el foco de la investigación. Para Contreras (2013) y Larrosa (2003) la experiencia tiene que ver con la vivencia y lo que los acontecimientos significan para quien los vive, vinculada a la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa y de lo que nos pasa con lo que hacemos. Esta construcción singular de las situaciones que vivimos es objeto de un proceso constante llamado biografización (Delory-Momberger, 2014), emergiendo un primer nivel de reflexibilidad denominado *escritura primera de sí*, orientada a darse *una forma propia* a partir de la cual las personas se reconocen a sí mismas y se presentan ante los otros. La narratividad, por lo tanto, determina, articula y clarifica la experiencia temporal (Ricoeur, 1998).

Desde lo metodológico adoptamos un enfoque cualitativo, poniendo en juego herramientas de documentación narrativa para recuperar la experiencia pedagógica, diseñando desde cada asignatura de práctica dispositivos propios para trabajar e indagar con los y las estudiantes. Algunos de estos dispositivos son: *la propia biografía escolar, el diario, el guión conjetural, la bitácora, el relato de experiencia, la memoria profesional*. Asimismo, utilizamos otras técnicas de recolección de información como encuestas o entrevistas.

El devenir del Proyecto

Valoramos como un avance significativo la ampliación del equipo de investigación que inicialmente estaba constituido por docentes integrantes de los equipos de prácticas y residencias de los Profesorados en: Educación Inicial, Educación Especial, Ciencias de la Educación (FCH-UNSL) y Geografía, Ciencias Política, Historia y lengua Y Literatura (IFDC-SL), a los que se sumaron los de Biología y Química (FQByF-UNSL) y Letras (FCH-UNSL). Estas incorporaciones pueden interpretarse como muestra del interés que despierta

el campo de las prácticas como ámbito de investigación y la relevancia que tiene como objeto de estudio la construcción de saberes pedagógicos vinculados a la formación.

Asimismo, interesa destacar la constitución de redes locales e internacionales a partir del establecimiento de vínculos con equipos de investigación de la UNSL y de universidades del exterior: Universidad de Minas Gerais- Brasil, Universidad de Málaga y de Barcelona-España, cuyos objetos de indagación están en íntima relación con el que nos convoca en este estudio. Participamos de un Conversatorio con del PROICO N° 04-1618 "Proceso de trabajo y saberes docentes en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis" (UNSL) y la Dra. María José Batista Pinto Flores de la Universidad de Minas Gerais- Brasil. Por otra parte, algunas integrantes llevamos a cabo actividades de intercambio y formación académica e investigativa en la Universidad de Barcelona al interior del Proyecto de investigación "Relaciones Educativas y creación del Curriculum: La Experiencia Escolar y la Formación Inicial del Profesorado. Indagaciones Narrativas", dirigido por el Dr. José Contreras Domingo. Esta vinculación se vio fortalecida a partir de la integración de miembros del equipo en la Red de Pedagogía Narrativa, un proyecto de innovación docente de la Universidad de Málaga coordinado por la Dra. Nieves Blanco García en la que intervienen también las Universidades de Valencia y de Barcelona. Las experiencias de estudio e intercambio que se generaron en este contexto, favorecieron la mirada al interior de los equipos de prácticas, poniendo en juego herramientas narrativas que permitieron objetivar los procesos de formación dando lugar a la construcción de saberes, integrando otras perspectivas de análisis e interpretación del objeto de estudio.

Otra acción relevante es la consolidación e institucionalización de los encuentros anuales de practicantes y residentes de los profesorados que integran el proyecto, que se vienen desarrollando de manera consecutiva desde hace cinco años. El propósito fundamental de los mismos es generar un espacio para compartir y reflexionar en torno a las experiencias de prácticas en diferentes ámbitos y escenarios educativos, invitando a los y las practicantes y/o residentes a construir sus propios relatos de experiencia. En estos encuentros se abre además un espacio para el diálogo e intercambio con docentes co-formadores de las instituciones asociadas o de prácticas, pertenecientes a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. El intercambio resulta altamente enriquecedor en tanto contribuye a revisar la tarea de acompañamiento del co-formador, a la vez que posibilita la reflexión sobre la propia práctica y el proyecto de formación. De este modo buscamos afianzar progresivamente los lazos Universidad e Instituto de Formación Docente y entre éstos y las instituciones

educativas de prácticas, al tiempo que vamos tendiendo puentes entre formación e investigación en las prácticas.

Como resultado de estos encuentros, realizamos la primera publicación que compila los trabajos presentados por los/as estudiantes en el 1° Encuentro de Practicantes y Residentes de Profesorados "Práctica de enseñanza, TIC y atención a la diversidad". Actualmente se encuentra en prensa la compilación correspondiente al 3°, 4° y 5° Encuentro.

Algunos avances

La lectura y análisis de los relatos elaborados por practicantes y residentes no sólo posibilitó identificar los saberes que se construyen en la experiencia de la práctica docente, sino también nos interrogan como investigadoras y docentes de prácticas y residencias, permitiéndonos conectarnos con el sentido de nuestras prácticas formativas y reconociendo las relaciones que propiciamos entre el *saber de la experiencia* y el s*er docente*.

Esto nos ha permitido delimitar las claves pedagógicas esenciales en los procesos de formación en la práctica docente. Resulta relevante el reconocimiento de la dimensión afectiva, desde una actitud de apertura y diálogo, dando lugar al "dejarse afectar", abriendo caminos de relación que posibilitan el reconocimiento del propio ser docente para develarlo e identificar las notas singulares en cada uno y cada una; así como también acompañar su afianzamiento. Asumir el vínculo como ocupación del ser docente, requiere poner atención en su construcción; para ello, se hace necesario constituir una *consciencia relacional* (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016) que involucra partir de sí y recuperar la experiencia, resignificando la dimensión socioemocional de los procesos de enseñanza y aprendizaje -fundado en una asimetría vincular- de modo tal que permita construir una práctica situada, cuidando y sosteniendo procesos de construcción de autoridad.

Otra clave que hemos identificado como relevante remite al vínculo con el conocimiento que interpela a los y las practicantes al enseñar, dejando al descubierto vacíos, limitaciones, miedos, así como también saberes y posibilidades, dando paso a la comprensión del otro y la otra y a la constitución de un desafío que habilita la creatividad y el compromiso personal de superación. Nuestra tarea en la formación se orienta, entonces, a apoyar esta búsqueda sosteniendo en momentos de debilidad. Una tercera clave pedagógica es la revalorización de los procesos de reflexión sobre la propia práctica y en relación al modo de ser y de sentir como docente. Aquí, la narrativa se constituye en el vehículo que habilita a hablar de sí e interrogarse acerca del sentido de la experiencia, exigiendo una mirada atenta y expectante a

encontrar lo novedoso, lo que sorprende y cuestiona. En esta perspectiva, el desarrollo de una actitud reflexiva, permite mejorar el diseño de los dispositivos trabajados, transfiriendo la discusión de las prácticas a los recintos académicos y retroalimentando las propias instancias de formación. Estos procesos de reflexión permiten una interacción permanente al interior de la comunidad de prácticas, promoviendo un "saber hacer" fundamentado, situado y crítico orientado a consolidar el ser docente (Clavijo, Juarez, Villagra, 2019).

En lo que respecta a los diversos dispositivos narrativos implementados, los diarios de formación se han constituido en un insumo fundamental para la investigación en curso, en tanto permiten captar aspectos singulares de la experiencia formativa y, particularmente, del contexto y los modos en que los y las practicantes van construyendo saberes pedagógicos en el transcurso de las prácticas. En el Profesorado Universitario en Letras, el avance en la lectura y análisis de los diarios de formación, nos ha permitido aproximarnos a la complejidad de la experiencia formativa desde dentro, es decir desde quienes la viven y a partir de lo que narran de ella, transparentando no sólo tensiones que la configuran sino también los procesos deliberativos que la escritura reflexiva habilita, al visibilizar las incertidumbres, los deseos y los miedos que movilizan el querer ser docente, la búsqueda de formas adecuadas de serlo y también el sentido personal que orienta la propia relación con el saber en la formación (Muñoz, 2018). En el profesorado en Biología, los diarios de clases posibilitaron ahondar en la reflexión y abandonar la descripción como única posibilidad de relatar las vivencias áulicas, y así lograr el pasaje desde la escritura plana a una profunda. A los practicantes les permitió, no sólo ejercitar autocorrecciones, sino fortalecer su sensibilidad para con sus alumnos y el entorno educativo, pudiendo mejorar progresivamente su desempeño. A su vez, nos exigió como docentes reflexionar y lograr un acercamiento a los sentires de nuestros estudiantes para valorar sus humanidades, recuperando el ser docente en contraposición a la estructura académica científica resultante de nuestra formación disciplinar (Villagra, Gil y Nievas, 2018).[1] La implementación de los dispositivos mencionados, cobran vital importancia en el marco de la formación de profesores en Biología y Química, teniendo en cuenta la formación academicista, estructurada y rígida de los estudiantes, basada en la mera transmisión de información disciplinar. La reflexión y la interacción permanente entre el equipo de práctica y los futuros docentes, fraguó estudiantes renovados, que lograron articular el saber disciplinar con el saber pedagógico y ser capaces de escuchar y escucharse,

[1] Trabajo presentado a las XIII Jornadas Nacionales y VIII Congreso Internacional de la Enseñanza de la Biología. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

aprender y estar atentos al otro, a la otra, como para facilitar el encuentro imprescindible en la relación educativa. En el Profesorado en Educación Especial la escritura en el diario de práctica, nos ha permitido identificar aquellos saberes que los y las estudiantes construyen en relación a la propia tarea en el marco de la educación inclusiva. A partir de una experiencia de práctica en pareja pedagógica con practicantes del Profesorado en Educación Inicial, emerge de los relatos como "incidente crítico" (Sardi, 2013) que tensiona la práctica, una situación particular vinculada al trabajo colaborativo entre ambas docentes. Si bien el mismo deja al descubierto la dificultad que genera esta manera de trabajar en equipo, permite a las practicantes poner de manifiesto su importancia, al generar nuevos modos de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado, reconociendo que algo les "ha pasado", que les ayudó a cambiar su manera de pensar, sus creencias y hasta su manera de intervenir. Por otra parte, los incidentes críticos nos movilizaron a reflexionar en relación a la construcción del vínculo como *ocupación del ser docente*, generando nuevos interrogantes y promoviendo la elaboración de un dispositivo que nos permita avanzar en la construcción de conocimientos en relación al tema (Cavallero y Terranova, 2018).[2]

En el caso de los profesorados del Instituto de Formación Docente la participación en el proyecto resulta de gran interés por cuanto la tarea de investigación se institucionalizó en los IFD desde el 2007, posibilitando el aprendizaje en prácticas de investigación a los auxiliares de la asignatura de Residencia desde pasantías en este ámbito.

Reflexiones finales

A modo de cierre, podemos decir que la revisión constante de los dispositivos narrativos implementados desde el proyecto de investigación en los espacios de prácticas ha estimulado la transformación de los mismos hacia un mayor reconocimiento de los saberes de la experiencia. En función de lo señalado hasta el momento, consideramos que asumir el proceso de investigación desde la perspectiva de la experiencia, implica estudiar lo educativo en tanto lo que se vive y sobre todo acercarse a lo que las personas concretas que lo viven. Una cuestión que nos compromete sin lugar a dudas, de un modo diferente con nuestras propias prácticas en torno a la formación de formadores.

[2] Trabajo presentado a las XXVII Jornadas Nacionales de RUEDES, Formosa, 2018.

Bibliografía citada

ARNAUS, Remei, ARBIOL, Clara y SERRA, Ana (2016). "Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos", en D. Contreras (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro: España.

BLANCO GARCIA, Nieves (2006). "Saber para vivir", en A. Piussi y A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino*. Octaedro: Barcelona.

CLAVIJO, Patricia, JUAREZ, Lucia y VILLAGRA, Susana (2019). "La narrativa como puente con el saber de la experiencia", en *Revista de Educación* – Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 10 – N° 16.

CONTRERAS DOMINGO, José (2013). "Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 78 (27,3), pp. 125-136: Zaragoza.

DELORY MOMBERGER, Christine (2014). "Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio - setiembre 2014, pp. 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.

LARROSA, Jorge (2006). "Sobre la experiencia I", en *Revista Educación y Pedagogía*; [S.I.] Vol. N° 18.

MUÑOZ, Silvia (2018). "Repensar la relación teoría y práctica en términos de experiencia y saber. Explorando posibilidades desde la formación en las prácticas", en III Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Educación Superior. Universidad Nacional del Sur: Bahía Blanca.

RICOEUR, Paul (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico.* México: Siglo XXI editores.

SARDI, Valeria (2013). "Escribir la práctica, inscribir la experiencia" en: Revista de Filosofía y Educación, Vol. 2 (2017) / Sección Dossier. CIIFE - FFyL - UNCuyo.

Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación [PROICO N° 04- 4018]

Silvia Baldivieso (Dir.ª) *y Lorena Di Lorenzo* (Codir.ª)

Resumen

El trabajo comparte el análisis de la propuesta de formación y relato de estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en torno al sentido de la formación en investigación en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); realizados en el marco del proyecto de investigación Formación de Investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación" (PROICO 04- 4018). Encontramos que las carreras ofrecen un amplio espacio de formación en investigación circunscripto a una perspectiva teórica epistemológica fundamentalmente por lo cual para los estudiantes la formación en investigación no adquiere la relevancia necesaria.

Palabras clave: Formación de investigadores - Investigación en educación - Diversidad epistémica - Era digital - Educación superior.

Introducción

El trabajo comparte las primeras construcciones relativas al sentido de la formación en investigación en Ciencias de la Educación en la UNSL que emanan de los elementos clave del proyecto de investigación "Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las Concomitancias de la Era Digital. Análisis de Propuestas de formación y Experiencias de investigación" (PROICO 04- 4018).

El proyecto indaga las propuestas que elaboran los grupos de formadores en investigación en universidades nacionales y las investigaciones que realizan investigadores/as relevando aspectos de las comunidades epistémicas, la diversidad epistemológica y las concomitancias de la era digital; desde la perspectiva de interacción dialógica entre lo cualitativo y lo

cuantitativo que propone De Souza Minayo (2015) como estrategia para recuperar las articulaciones entre lo singular, individual y lo colectivo.

¿Qué, cómo y para qué se enseña a investigar en educación? ¿Cómo se articulan las propuestas de formación con los nuevos requerimientos y oportunidades de la educación y la investigación en el contexto actual? ¿Cómo cristaliza la formación en el quehacer de los investigadores en educación? ¿Cómo se apropian éstos de los elementos de la realidad para dar sentido a la práctica investigativa? son algunos de los interrogantes que nos orientan.

Seguidamente realizamos una breve presentación del proyecto de investigación, sus objetivos marcos de trabajo y las primeras construcciones en torno al sentido de la formación en investigación en educación en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis.

Presentación del proyecto

El proyecto procura acceder a la formación en investigación que se ofrece en universidades nacionales de argentina y procesos mediante los cuales los investigadores significan o resignifican la formación recibida para investigar; procesos de construcción de significados que median con los culturalmente establecidos (lo canónico)

Nos orientamos a realizar aportes para discutir y construir sentidos y oportunidades para la formación en investigación en educación desde la pluralidad epistémica y la transformación tecnológica.

Fundamentación teórica

Cuatro ejes conceptuales conforman del entramado desde el cual nos aproximamos a la realidad: comunidades epistémicas, formación de investigadores, epistemologías /metodologías otras y transformación en el contexto de lo digital.

Respecto a las comunidades epistémicas, destacamos que Peter Haas sugiere esta noción para analizar la influencia que redes de expertos han tenido en la instauración de políticas de alcance internacional en diferentes campos; desde allí su uso se extendió a diferentes ámbitos del conocimiento (Maldonado, 2005).

En el proyecto asumimos esta perspectiva considerando que nos permite comprender las relaciones que se dan entre expertos en investigación educativa (formados en el marco de las políticas de formación en investigación que tienen lugar en el seno de una institución) y el establecimiento de políticas para el desarrollo de la investigación poniendo en evidencia

cómo la formación y la producción de algún modo se condicionan en el espacio de las políticas del propio sistema.

Hablamos de Formación de investigadores en educación refiriéndonos a "una formación para la investigación en un marco institucional, en instituciones de educación superior encargada de ofrecer programas dirigidos a esta actividad, la cual puede abordarse desde diferentes perspectivas teóricas y curriculares..." (Torres, 2006: 69).

En este marco atendemos dos ámbitos de transformación:

Desplazamientos epistemológicos que abogan por romper con la tradición académica de "pensar a los otros desde marcos construidos desde discursos de autoridad, que convierten al otro en un nosotros hegemonizados , y que nos interpelan a focalizar la investigación desde uno (os) paradigma (s) de oposición / transformación de los códigos instalados, abogando por la comprensión de lo cultural y las subjetividades de la alteridad desde el reconocimiento de su diferencia, de su posicionamiento conflictivo con la sociedad mayoritaria y validando los saberes que desde el espacio local se configuran" (Maldonado, 2014: 12).

Nuevas prácticas investigativas que se generan ante la oportunidad de resignificar los procesos y procedimientos de construcción de conocimiento ante la emergencia de la era digital.

La Formación en Investigación en Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNSL.

El análisis de los programas de formación y de relatos escritos realizados por estudiantes nos acercan al sentido político de la formación en investigación Ciencias de la Educación en la UNSL.

Destaca en el perfil del egresado (plan de estudios 20/99: 5) la mención a la formación en investigación en tanto que de 6 aspectos,5 refieren a ésta (Di Lorenzo, 2018). Así, se espera del egresado: capacidad para una construcción y revisión crítico-reflexiva del conocimiento pedagógico; conocimientos teórico-prácticos en el quehacer investigativo para producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica; la construcción de un compromiso ético-político en su práctica profesional, docente e investigativa; capacidad para analizar y comprender la problemática educacional en toda su complejidad abordándola desde una óptica flexible, creativa y comprometida; formación para la integración de equipos interdisciplinarios de investigación, etc.

Para lograr este perfil, el profesorado cuenta con seis asignaturas que abordan la problemática investigativa y la licenciatura ocho asignaturas, más un trabajo final,

A pesar de ello, los relatos realizados por todos los estudiantes de 4to año de 2018, develan que para ellos la formación en investigación que tienen no adquiere la relevancia necesaria:

"Desde la carrera se hace de la investigación un discurso o una actividad más" (E2).

Según expresan inician el proceso de formación en investigación cargados de lo que llaman "preconceptos respecto a lo que significa ser investigador," asociados a la práctica de investigación tradicional fundamentalmente, y el tránsito por los diferentes espacios curriculares poco les ayuda a resignificar la investigación en el espacio de lo educativo y lo social. En tal sentido manifiestan:

"tardíamente comencé con la formación de investigador en lo que respecta a la carrera (...) en el último año (4to) comprendí que debía transformar esa energía negativa que rodeaba mi concepción sobre la investigación…" (E2).

"en lo personal creo que la formación en investigación ha sido muy escasa...aunque fuimos a las escuelas…" (E3).

Los estudiantes que más claramente reflexionaron respecto a los significados de la investigación en educación en sus dichos pusieron de manifiesto experiencias formativas extracurriculares en espacios socio-comunitario, en las que pudieron percibir la importancia de la investigación y la necesidad de situarla en contextos particulares:

"Las experiencias personales, mi formación en educación popular y mi formación en la universidad me permitieron visualizar el potencial transformador de la realidad que tiene la investigación cualitativa. Pero… (durante los tres primeros años de la carrera) seguían apartadas de mí y de mi alcance"(E2).

Cuando refieren a los contenidos de la formación en investigación, rápidamente emerge el recuerdo de la estadística y aunque algunos alumnos dicen haber aprendido, mayoritariamente destacan la falta de sentido de esa formación en el contexto de la carrera y sus experiencias:

"*... de investigación educativa I, (...) solo puedo decir que fue una materia muy mecánica" (E4) "Aplica fórmulas a un sinfín de ejercicios sin saber para qué servía todo eso. Conceptos como varianza, coeficiente de asimetría nunca tuvieron sentido para mí" (E3).*

Cuando reflexionan sobre las prácticas lo hacen en relación al eje de la praxis, destacando la instrumentalidad del proceso y su apego a enfoques verificacionistas: *"en las praxis hemos ido a las escuelas pero (...) las problemáticas de las escuelas no se nombran (...) considero que lo que es investigación poco se ha desarrollado" (E5).*

"si bien en las diferentes praxis vamos realizando trabajos de investigación nunca hemos ido más allá de aspectos sobre una institución , condiciones edilicias de esta, vínculos de los sujetos dentro de estos, y luego relacionar adjuntado a aspectos teóricos" (E2). "Hicimos una investigación para conocer el campo, recorrimos los pasillos, los baños, mirábamos y escuchábamos las clases desde afuera…" (E7).

Por último, cabe señalar que en cuarto año los estudiantes hacen una inmersión en lo cualitativo mediante una materia anual, sin embargo ésta no representa una transformación de la formación. Si bien los estudiantes reconocen la pluralidad de perspectivas que abre, también señalan, las limitaciones con las que llegan para aprovecharla:

"Considero que este año he podido aprovechar un poco más. Es una materia distinta a las demás me ha permitido adentrarme en diversos temas y obtener más de una perspectiva sobre la visión de las cosas" (E2). (Pero) *"La falta de conocimientos previos implica dificultades para entender la materia". (E 8). "Los primeros encuentros con la investigación no fueron del todo claros" (E9).*

Reflexiones Finales

El trabajo realizado permite visualizar que la formación en investigación que reciben los estudiantes de Ciencias de la Educación es predominantemente instrumental y orientada al modo verificativo de generar ciencia en lo social, aunque los planes y programas la presentan como un componente sustantivo para dotar de sentido a la educación y vehículo para la transformación social (ver por ejemplo fundamentos y contenidos de investigación educativa II de la Lic. en Ciencias de la Educación plan 20/99).

Formar en investigación desde una perspectiva crítica y comprometida en el marco de la actual propuesta de formación trascendería el espacio de una asignatura y de las asignaturas directa e indirectamente vinculadas en su conjunto, requeriría diálogos, compromisos y sinergias transversales que formen gradualmente en la lectura crítica de la realidad y propicie la construcción de conceptos básicos para actuar.

Desde nuestro espacio de docencia en el cuarto año cuestionamos a los estudiantes movilizándolos para asumir el desafío de concebir la investigación como una práctica política

y social que nace en la problematización de la realidad y se desarrolla manteniendo una intrínseca relación con la dinámica socio histórica.

Bibliografía citada

BALDIVIESO, Silvia y VALDEZ, Constanza, (2019). "La formación en investigación en educación. Los desafíos del Nivel Inicial". Revista *Educación y Vínculos*. En edición.

BOAVENTURA DE SOUSA, Santos (2009). "Un discurso sobre las ciencias" en *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación.* Siglo XXI-CLACSO: México.

CARRASCO, Selin. (2011). "Los desafíos de la Educación en la Sociedad del conocimiento", en *Congreso Internacional de Educación*. San Luis, Argentina. Recuperado de: http://blogcued.blogspot.com.ar/2011/10/congresointernacional-de-educacion.html

DI LORENZO, Lorena (2018). *Formación de profesores y licenciados en educación*. UNSL.

DUSSEL, Enrique (2014). "El giro decolonizador". Recuperado de: http://marcelogfernandez.blogspot.com.ar/2014/09/enrique-dussel-el-giro-descolonizador.html

GUTIÉRREZ, Norma (2014). "Producción de conocimiento y formación de investigadores". *Sinéctica*. Nº 43. Tlaquepaque.

HAAS, Peter M. (1992). "Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination". International Organization, Vol. 46, N° 1.

MALDONADO RIVERA, Claudio, (2014). "Decolonialidad en las redes sociales. El caso de Azkintuwe". Tesis Doctoral: UAB.

MALDONADO, Alma (2005). "Comunidades epistémicas una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de educación superior en México", en Revista de la Educación Superior Vol. XXXIV (2), N° 134, Abril-Junio de 2005.

MORENO, María (2011, abril-junio). "La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad", en *Revista de la Educación Superior, XL* (2) (158), 59-78.

PUENTES, Juan P. (2014). "Reflexiones sobre metodologías decoloniales", en Analéctica Año 0, N° 3. Recuperado de: http://www.analectica.org/articulos/puentes-investigacion/

SIRVENT, María Teresa (2015). “Enseñar a investigar en la universidad. Contextos, propósitos y desafíos en la formación metodológica de grado y de posgrado”. [Presentación]. Seminario Internacional de Educação Superior – RIES Rede GEU, Faculdade de Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

SPIVACK, Gayatri (2003) ¿Puede hablar el subalterno?, en Revista Colombiana de Antropología. Vol. N° 39

Evaluación Educativa. Políticas, concepciones e impactos [PROICO N° 04-1716]

Zulma Perassi (Dir.ª), *María Emilia Castagno, Patricia Anahí Avaca, Silvio Hernán Rochereul, María Fermina Moreira y Andrés Sebastián López*

Resumen

Este proyecto se orienta a investigar las políticas de evaluación educativa en Argentina y su relación con aquellas que se generan en el ámbito de la Provincia de San Luis. En esta búsqueda, nos desafía especialmente el análisis de algunos impactos de dichas políticas. Durante el año 2018 el equipo siguió avanzando en el trabajo de campo, relevando información en el escenario de las tres instituciones educativas que constituyen los casos de estudio[1] para esta investigación y además, en una escuela del interior provincial. Las acciones más relevantes de este período, se orientaron a: i- Identificar regularidades y diferencias claves en las fases en que se organiza la historia del sistema nacional de evaluación. ii- Recuperar algunos impactos y sentidos construidos desde los docentes. Los principales abordajes metodológicos empleados para llevar adelante estos avances consistieron en análisis documental –en especial, de las normas que regulan la política evaluativa, los informes emanados de organismos oficiales, los resultados de los operativos de evaluación ejecutados-; entrevistas a docentes y algunas encuestas no estructuradas a estudiantes.

Palabras clave: Evaluación educativa – Políticas – Fases - Impactos

Configurando la situación

Hace más de un cuarto de siglo que el Estado Nacional inauguró en Argentina una política de evaluación macro sistémica de los aprendizajes logrados por los estudiantes, en distintos tramos de sus trayectorias escolares. La sanción de la

[1] Este Proyecto de investigación seleccionó en sus inicios como casos de estudio, tres escuelas públicas de esta provincia: Centro Educativo N1 “Juan Pascual Pringles”, Escuela N 31 “República de Chile” (ambas de la ciudad de San Luis) y Escuela Pública Experimental “Maestra Rosenda Quiroga” (La Punta). Sin embargo, consideramos significativo complementar esta muestra con indagaciones realizadas en el Centro Educativo N 19 “Sarmiento” de la localidad de San Francisco del Monte de Oro-SL-, como institución de contraste.

Ley Federal de Educación –en 1993- instaló las bases legales para el surgimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

En un contexto de políticas públicas y económicas neoliberales, la evaluación del sistema educativo llegó de la mano de conceptos esenciales: calidad y equidad, cuya significación estaba impregnada por la política vigente, lo que generó innumerables debates críticos.

Múltiples fueron los sectores que se opusieron en el inicio a esta política nacional de evaluación, en particular los gremios docentes. El país comenzó a ejecutar un dispositivo de regulación de la política educativa, con la pretensión de obtener información y proveer datos al gobierno del sector, que le posibilitara el despliegue de acciones remediales para intervenir sobre los aspectos, regiones o unidades más desvalidas.

Sin embargo, la resistencia inaugural fue cediendo con el tiempo y los sucesivos operativos nacionales comenzaron a integrarse al "paisaje" del campo de la educación obligatoria. Si bien se procuró mejorar estos dispositivos en sus dimensiones tanto políticas[2] como técnicas[3], la evaluación del sistema educativo fundó un reto, en el sentido planteado por Martínez Rizo (2009), puesto que entraña en sí misma una doble complejidad: una de ellas de naturaleza empírica propia del objeto de evaluación, y otra de carácter teórico, derivada de las múltiples facetas que poseen las nociones de calidad y evaluación.

En el desarrollo del proyecto de investigación en que se inserta el presente trabajo, analizando la historia de la política que nos ocupa, pudimos identificar distintas fases en la vida del sistema nacional de evaluación argentino. Reconocemos tres períodos diferentes: 1º Período Fundacional, 2º Período de Fortalecimiento y Reajuste y 3º Período de Revisión.

Una breve referencia a cada fase ayudará a enunciar algunas notas características de esos momentos: convergentes y disidentes, desde la perspectiva de la actual.

Período Fundacional. El mismo se extiende por diez años a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación Nº 24.195, la que sentó las bases legales para el funcionamiento de

[2] Hace alusión al "lugar", la importancia y la función que se les atribuye a los sistemas de evaluación. Se alinean en esta dimensión aspectos tales como: presentación y comunicación de resultados, uso de los mismos, el impacto que éstos provocan en los distintos actores, la relación existente entre la información que surge de los sistemas nacionales de evaluación y la toma de decisiones, etc. (Perassi, 2008: 17).

[3] Se refiere al dominio de los conocimientos que se requieren para concretar la organización, puesta en marcha y sostenimiento del sistema nacional de evaluación. Esta dimensión considera aspectos tales como: la elaboración de instrumentos, validación de criterios, aplicación de pruebas, procesamiento de datos, interpretación de los resultados, comparabilidad de los mismos, elaboración de informes de resultados, etc. (Perassi, 2008: 17).

este sistema (1993-2003). En dicha norma se establecieron las responsabilidades y sentido de la evaluación.

Esta fase se inició durante el primer gobierno de Carlos Menem y se extendió hasta la presidencia de Eduardo Duhalde. Fue una década difícil, atravesada por conflictos sociales, económicos y políticos severos, que exhibió momentos de dominios ideológicos diversos. Esta variedad se reflejó claramente en los perfiles elegidos como Ministros de Educación de la Nación.

Argentina no contaba en esas circunstancias con un saber construido sobre evaluación de sistemas educativos, de modo que fue un tiempo de observación y estudio de lo que ocurría en otros países que estaban avanzados en esta temática, pero también, de formación de cuadros técnicos, procesos en los que algunos organismos internacionales dejaban sus marcas.

La fragilidad de la propuesta –en sus dimensiones política y técnica- y los sostenidos cuestionamientos al sistema evaluativo naciente, fueron las notas distintivas de esa época. Instrumentos únicos, homogéneos, construidos desde una perspectiva y un lenguaje propio de la capital de este país, lentitud en el procesamiento y devolución de los resultados alcanzados, uso de un ordenamiento o rankings de escuelas, provincias y regiones para comunicarlos, noticias y titulares catastróficos sobre la situación detectada, abonaban y fortalecían el sentido sancionador de la evaluación (Perassi, 2017).

Período de Fortalecimiento y Reajuste. Se extiende desde 2003 a 2015, constituye un trayecto de continuidad política e ideológica. A lo largo del mismo, los perfiles profesionales de quienes lideraron el Ministerio de Educación fueron afines al campo disciplinar.

Se identifican esfuerzos por intentar resolver problemas detectados en la primera fase. La Ley Nacional de Educación -Ley Nº 26.206-, sancionada en el año 2006, realizó ciertos ajustes que buscaron superar algunas dificultades. No obstante, la lentitud en el procesamiento de datos y más aún, en la devolución de los resultados de las evaluaciones a los establecimientos escolares implicados, continuó en esta etapa. La información enviada tardíamente no invitaba a resignificar el valor de estos procesos, tampoco incluían el análisis de los factores asociados relevados durante los Operativos Nacionales de Evaluación –ONE- Técnicamente en este periodo lograron corregirse varios errores que se cometieron durante los años anteriores, pero en la dimensión política seguían registrándose serias deficiencias.

La Ley N° 26.206 dedica un capítulo a la calidad educativa y otro, a la información y evaluación del sistema educativo. Fueron sancionadas varias normas que dan cuenta del significado que se le otorga a la evaluación y a la calidad educativa en esa época.

En la Provincia de San Luis no se identifica un trabajo concreto con los resultados, en ese momento. El gobierno provincial creó en 2004 la Universidad de La Punta y diez años después fundó el Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa, pretendiendo asegurar una educación de excelencia para todos los sanluiseños.

Durante dicho periodo, no se registra en la jurisdicción labor conjunta entre quienes llevaban adelante los procesos evaluativos de origen provincial y nacional. Ambas instancias configuraron acciones independientes y aisladas entre sí, aunque los destinatarios eran los mismos.

Período de Revisión. La tercera fase inició a fines del 2015 cuando asumió el gobierno de Mauricio Macri, con una declarada intencionalidad de replantear múltiples aspectos del dispositivo nacional de evaluación. Entre otros, crear una nueva unidad responsable de este proceso, revisar la frecuencia de aplicación de las pruebas, la estructura y extensión de las mismas, los modos y tiempos de comunicación de resultados, etc. Se fundó la Secretaría de Evaluación Educativa quien se hizo cargo de este sistema, diseñando y aplicando desde el 2016 el operativo APRENDER. Las estrategias políticas desarrolladas por el gobierno nacional encontraron nuevamente resistencias explícitas en diversos sectores, particularmente en los gremios docentes de educación obligatoria y de nivel superior.

En 2018 en el equipo de investigación se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes sanluiseños del último año de secundaria en Matemática y Lengua, en las pruebas 2016 y 2017. Se advierte que las intencionalidades expresadas por el gobierno nacional no han logrado concretarse, a pesar de las críticas iniciales.

Por otro lado, las evaluaciones gestadas por la Provincia de San Luis siguen desplegándose desde la unidad que la coordina, sin encontrar vinculación con las políticas nacionales.

Algunas reflexiones sobre este eje de análisis

Con respecto a los conceptos que subyacen: evaluación y calidad: Cuando se revisan las normas se advierte un "corrimiento" o resignificación de conceptos, no siempre explícitamente planteado. No debemos desconocer que la evaluación a macro escala surge en este país vinculado al neoliberalismo. La calidad educativa era percibida entonces como una noción ligada a resultados, a la excelencia. En esta línea, la evaluación de la calidad se

orienta a "verificar" o constatar logros académicos.En los comienzos, se alienta la vinculación lineal entre evaluación y calidad, gestando una representación reduccionista manifiesta en expresiones tales como: "la *calidad de la educación que ofrece una escuela, se mide por el resultado alcanzado por sus estudiantes"*.

Al avanzar este siglo, las regulaciones comienzan a admitir la idea de una política de evaluación más relacionada con la mejora, se incorpora la función formativa de la evaluación y empieza a insinuarse la posibilidad de autoevaluación, que otorga mayor posibilidad de participación al sector evaluado, hecho que en la normativa anterior no existía. Muy lentamente pareciera que la "letra de la norma" empieza a delinear un nuevo sentido para la evaluación y la calidad, proponiéndolas como procesos vinculados y complejos.

*Con respecto a los dispositivos y sus resultados***.** Los diferentes dispositivos aplicados en los distintos períodos y con origen en las dos jurisdicciones: nación y provincia, no son directamente comparables entre sí, en tanto su estructura, formato y procesamiento, son diferentes. Sin embargo, es posible afirmar que los mismos coinciden en marcar ciertas tendencias. Los desempeños de los estudiantes evaluados en la Provincia de San Luis, del último año de educación secundaria, son deficientes en las dos áreas disciplinares que se han analizado- Matemática y Lengua-, con mayores dificultades en la primera de ellas.

Recordemos que los normotipos o referentes de las capacidades y contenidos valorados están anclados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios -NAP-, que constituyen los conocimientos mínimos que deberían dominar todos los estudiantes de nuestro país, en el caso que nos ocupa, del último año de escolaridad obligatoria.

En Matemática se registra bajo dominio de las actividades que requieren un mayor nivel de abstracción, mayor grado de generalización y formalización. Son pocos los alumnos que logran resolver problemas complejos que involucran conceptos avanzados o demandan inferencias de datos no explícitos. Pocos logran interpretar consignas dadas donde están involucradas diversas variables.

En Lengua, el mapa de situación es levemente mejor. Varios estudiantes llegan a leer con estrategias de relectura, diferenciar, cotejar e integrar información, construir significados globales a partir de la ratificación y/o rectificación de hipótesis de lectura. Pueden dar cuenta de la información global que se desprende de los textos y realizar inferencias de mediana complejidad.

Sin embargo, en ambas disciplinas la mayoría de los evaluados evidencia solo dominio de capacidades básicas. Esto nos interpela a las instituciones educativas y en especial, interroga a los Gobiernos de la Nación y la Provincia respecto a la responsabilidad que poseen de asegurar el derecho a una educación de alta calidad para todos los habitantes de este país.

Impactos en docentes[4]

Cuando pensamos la evaluación de impacto, desde el proyecto de investigación la entendemos del siguiente modo:

"(...) se concibe como un proceso complejo de exploración de las "huellas" y marcas que un programa o proyecto va dejando en los sujetos e instituciones, en el despliegue de su ejecución. Esta evaluación pretende recuperar los sentidos que construyen los actores participantes de la experiencia, las tramas vinculares que se van generando en torno a la misma, las nuevas configuraciones que se originan a partir de esta intervención social, las dinámicas institucionales, sus modificaciones, etc." (Perassi y Macchiarola, 2018: 35)

Uno de los impactos comienza a insinuarse a partir de la palabra ofrecida por algunos docentes, que permite realizar ciertas aproximaciones en torno a nuestra búsqueda. Una de las cuestiones que es posible recuperar, es la importancia de comprender las evaluaciones nacionales en contexto, ya que el lugar que ocupa la evaluación a nivel institucional y las concepciones de evaluación de los docentes entrevistados, pareciera constituirse en condicionantes clave para la significación y valoración que se le da al proceso de evaluación en cada una de las escuelas consultadas.

En los mencionados escenarios se llevan adelante las evaluaciones APRENDER, de las que participan los estudiantes de algunos años de primaria y secundaria resolviendo pruebas, y varios docentes de estas instituciones, son convocados para administrar los instrumentos, en carácter de aplicadores.

Algunas valoraciones que van realizando los/as docentes entrevistados/as, dejan entrever los sentidos que le atribuyen al operativo. Hay expresiones que dan cuenta de ello: ***"****no me siento parte del operativo*", "*son una pérdida de tiempo",* haciendo referencia a una ausencia de participación del sector docente en lo que respecta a las decisiones que se toman a nivel de política educativa. Una de las entrevistadas plantea esto como una paradoja, ya que quienes

[4] En el presente apartado se recupera parte del análisis de la ponencia: "Evaluaciones APRENDER en contexto. Algunas aproximaciones a los sentidos construidos por docentes de la Provincia de San Luis" presentada en el "XXIX Encuentro Estado de la Investigación Educativa. La cuestión docente, formación y realidad educativa" Universidad Católica de Córdoba, por miembros del proyecto.

efectivamente conocen lo que acontece en las instituciones escolares, quedan por fuera de las decisiones que tienen lugar a nivel macro político, afirmando: *"Nunca me sentí parte de la evaluación, creo como la mayoría de las decisiones que se toman a nivel curricular o de políticas generales de educación, los docentes no nos sentimos parte (...)" (Aplicadora del Interior Provincial)*.

Se oye la voz de otro docente quien sostiene que si bien considera formar parte del operativo, no se siente involucrado, así lo expresa *"me siento parte al ser docente y ver que muchos de los temas que toman acá los trabaja, pero por lo demás nos avisan unos meses antes que vamos a ser aplicadores y nada más" (Docente aplicador escuela San Luis).*

Se registra la idea de pérdida de tiempo, puesto que se visualiza una contradicción, en palabras de un actor *"(...) Por un lado pretenden que los alumnos logren resultados óptimos, pero por el otro, el sistema te empuja a que los apruebes para que tengan una especie de "promoción casi automática" (realizando un gesto de 'comillas') para que al final sólo saquen el título del secundario" (Docente del interior provincial).*

Complementando las valoraciones anteriores que empiezan a insinuar las marcas o huellas del dispositivo actual de evaluación nacional, compartimos algunas expresiones significativas que permiten recuperar ciertos sentidos construidos por docentes: *"son la forma de medir los resultados de un proceso"* y *"es importante para ver el nivel educativo a nivel país, pero todo se plantea a nivel Buenos Aires".*

En el estudio hasta aquí desarrollado, que aún es muy provisorio, se pueden reconocer tres posturas:

- Quienes resaltan la importancia del operativo APRENDER porque permite "medir" los procesos de aprendizaje.

- Los/as que consideran que propicia en los estudiantes un pensamiento reduccionista vinculado con el tipo de instrumentos empleado.

- Los docentes que valoran la importancia de las evaluaciones externas para diagnosticar el nivel educativo del país, aunque señalan la debilidad de ser pensados para Buenos Aires, descuidando las particularidades de los contextos provinciales.

La perspectiva ofrecida por los docentes indagados, abre un cuestionamiento en torno a ¿qué y para qué se evalúa? Remarcan el carácter descontextualizado de las evaluaciones APRENDER, que pierden de vista los escenarios complejos y particulares en los que tienen

lugar. Resurge en algunos casos, el sentido de medición de los aprendizajes. Para otros, estas evaluaciones sólo permiten regular los contenidos a nivel nacional, asegurando que *"todas las escuelas de la nación ven los mismos temas".*

Nos preguntamos: ¿éstos son los sentidos más frecuentes que construyen otros profesores de las mismas escuelas? ¿Cómo perciben la articulación del operativo nacional con las evaluaciones provinciales? ¿Hay un trabajo institucional a partir de APRENDER? ¿Cuáles son los rasgos distintivos de las culturas evaluativas imperantes en estas instituciones escolares? … Para seguir indagando.

Bibliografía citada

MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2009). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En Martín, E. & Martínez Rizo, F. Avances y Desafíos en la Evaluación Educativa (pp. 27-39). OEI-Metas Educativas 2021 - Fundación Santillana: Madrid.

PERASSI, Zulma (2017). "El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y Concepciones", en Revista Contexto de Educación N° 22. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/495

PERASSI, Zulma (2008). La evaluación en educación: un campo de controversias. Coedición: LAE Laboratorio de Alternativas Educativas y Ediciones del Proyecto. http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf

PERASSI, Zulma y MACCHIAROLA, Viviana (Coord.) (2018). Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina. Miño y Dávila Editores. Bs. As. Argentina.

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2017). ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Matemática. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion2-2016/Resumen-Matematica-ED-2.pdf

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2017). ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Matemática. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion1-2016/Resumen-Matematica-ED.pdf

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2017). ECE Evaluación de la Calidad Educativa.

Resumen Lectura. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion1-2016/Resumen-Lectura-ED.pdf

Ministerio de Ciencia y Tecnología (2017). ECE Evaluación de la Calidad Educativa. Resumen Lectura. Gobierno de la Provincia de San Luis. Disponible en: http://www.ece.sanluis.edu.ar/Docs/Aplicacion2-2016/Resumen-Lectura-ED-2.pdf

Acuerdo No 280/16- Consejo Federal de Educación.

Ley Federal de Educación No 24.195/1993- República Argentina.

Ley Nacional de Educación No 26.206/2006 - República Argentina.

Ley Provincial No II-0905-2014- Provincia de San Luis.

Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial [PROICO N° 4-1316]

Zulma Elvira Escudero (Dir.ª)*, Fernanda Pahud y Cecilia del Carmen Rodríguez*

Resumen

El presente trabajo da cuenta de una investigación en curso sobre prácticas de enseñanza en Educación Superior, que se inicia en el año 2016. La misma se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y se denomina "Prácticas de enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial". Este proyecto plantea analizar prácticas de enseñanza para la comprensión basada en el enfoque del pensamiento visible y el lenguaje tecnológico, y conocer su impacto en el desarrollo del pensamiento en el aprendizaje de contenidos, la comprensión alcanzada y la autonomía de los estudiantes en los procesos de apropiación de conocimientos. En esta ocasión, se recupera el análisis de las situaciones didácticas especialmente programadas y se esbozan algunas reflexiones con la intención de conmover sobre la posibilidad de generar escenarios educativos más flexibles en las aulas universitarias, y sobre la importancia que tiene el cambio de la cultura áulica, donde el conocimiento, la visibilización del pensamiento y el uso crítico de las tecnologías se ponen en el centro de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: Práctica de Enseñanza - Pensamiento Visible - Lenguaje Tecnológico - Comprensión - Aprendizaje.

Introducción

El presente trabajo se focaliza sobre aquellas prácticas de enseñanza para la comprensión que promueven distintos tipos de pensamiento en el aprendizaje de contenidos a través de la incorporación de "rutinas de pensamiento", con el propósito de generar mayor autonomía y participación de los estudiantes en la construcción de saberes. Al mismo tiempo, considera aquellas propuestas didácticas que involucran el uso del lenguaje tecnológico para el desarrollo de competencias, destrezas y habilidades de pensamiento, a fin de mejorar las futuras propuestas pedagógicas e investigativas de los

estudiantes y, transitivamente, aportar al campo de la Educación Especial. Lo que subyace en estas propuestas es la necesidad e importancia que adquiere crear una cultura de pensamiento, entendiendo a la misma "como el ambiente cultural que mejor enseña las disposiciones del pensamiento, que refuerza el buen pensar en una diversidad de formas, tanto tácitas como explícitas…" (Tishman y Andrade, 2009: 13).

Marco teórico

El encuadre teórico de referencia para el presente trabajo, toma en consideración conceptualizaciones tales como: *Comprensión; Pensamiento Visible; Rutinas de Pensamiento; Lenguaje Tecnológico.*

En este contexto, cabe mencionar los aportes teóricos y las investigaciones sobre comprensión y pensamiento desarrolladas desde el Proyecto Zero -Escuela de Educación- de la Universidad de Harvard. Perkins en Whiske define la *Comprensión* como "la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (…) la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible" (1998: 70). Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Pogré y Lombardi, 2004). La enseñanza para la comprensión ofrece un marco para "enseñar a pensar".

Al interior del Proyecto Zero, el *Pensamiento Visible* es considerado como un enfoque basado en un tipo de investigación particular que integra el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenidos de las asignaturas. Ritchhart y otros (2014) expresan que cuando se habla "de hacer visible el pensamiento, generalmente se alude a las estrategias y procesos de pensamiento específico que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda" (Ritchhart, 2014: 59). Las Rutinas de Pensamiento son importantes en este proceso, por lo tanto estos autores van a decir que "están diseñadas no sólo para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un determinado tema" (Ritchhart, 2014:91). Y las definen como: "procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas (…) cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión" (Ritchhart, 2014: 85).

Están orientadas por un objetivo que las direcciona hacia determinados tipos de pensamiento y se pueden usar transversalmente en una variedad de contextos, ya sea en grupos o

individualmente. En la búsqueda de un pensamiento crítico se rescatan los aportes de Perkins, Jay y Tishman (1993), quienes aluden a Ennis (1962) al hablar de las disposiciones del pensamiento crítico como "una tendencia para hacer algo en determinadas condiciones". Son predisposiciones hacia patrones particulares de comportamiento intelectual. Al respecto se mencionan siete disposiciones del pensamiento crítico: la disposición de ser abierto y aventurero; la disposición de preguntarse, de encontrar problemas e investigar; la disposición de construir explicaciones y comprensiones; la disposición de hacer planes y ser estratégico; la disposición de ser intelectualmente cuidadoso; la disposición de buscar y evaluar razones; la disposición de ser metacognitivo.

En relación al *Lenguaje Tecnológico*, se adhiere a la perspectiva de Vygotsky (1995) cuando entiende al lenguaje como un sistema de signos socialmente construido, donde los signos son considerados instrumentos de la actividad psicológica que modifican a la persona que los utiliza y posibilitan la interacción de la misma con el entorno. En este contexto, se sostiene que el *Lenguaje Tecnológico* es un tipo particular de lenguaje, un instrumento de comunicación que se convierte en un instrumento de acción y, en este sentido, su dominio puede contribuir a desarrollar nuevas capacidades de pensamiento, así como a la adquisición de nuevas herramientas que favorecen el aprendizaje y la enseñanza.

Luis Sosa Grajales (2013) define al *Lenguaje Tecnológico* como un sistema comunicativo surgido de la adquisición, la apropiación y el uso de la tecnología digital por parte de las personas. Zuñiga, M. y Pahud, F., (2016) plantean una perspectiva más amplia donde el dominio de este lenguaje no se alcanza sólo con la utilización de la tecnología digital, sino a través de un uso crítico de la misma por parte de los sujetos, donde éstos se posicionan en un rol activo permitiéndoles, a partir del desarrollo de nuevas herramientas y capacidades de pensamiento, transformar su entorno.

Encuadre de la experiencia

Las experiencias a las que se alude en el presente trabajo, dan cuenta de algunas situaciones didácticas especialmente programadas para la obtención de datos empíricos y para producir conocimiento en las dos Líneas de Investigación del proyecto anteriormente mencionado.

Las situaciones didácticas basadas en el enfoque del Pensamiento Visible llevadas al aula universitaria, en dos espacios de formación que se desarrollan sucesivamente[1], incluyen en

[1] Espacios curriculares del Profesorado en Educación Inicial. (Juego y Educación Infantil; Ciencias Naturales y su Didáctica)

su configuración "rutinas de pensamiento" explícitamente pensadas en función de qué se pretende enseñar y aprender y, en consecuencia, con ello, el/los desempeños de pensamientos que se promueven. Se trabaja sobre la potencialidad de las disposiciones del pensamiento, especialmente las que contribuyen y caracterizan un pensamiento crítico y creativo de orden superior. De este universo empírico emergen fuentes de información constituidas por: programaciones y prácticas de enseñanza que realizan los docentes involucrados, producciones documentales de los estudiantes, discursos obtenidos a través de los grupos en instancias puntuales del cursado de las asignaturas y algunas observaciones directas realizadas en distintos escenarios.

Como parte de la experiencia, se describen algunas prácticas de enseñanza que utilizan rutinas de pensamiento, tanto para el proceso de construcción de aprendizaje de los estudiantes, como para visualizar los tipos de pensamiento que se ponen en juego en función de los objetivos que se persiguen. Las rutinas que se abordan en los diferentes trabajos prácticos y en las actividades individuales y/o grupales dentro del aula se organizan de acuerdo a tres categorías: presentar y explorar; sintetizar y organizar; y profundizar. A modo de ejemplo, en relación a la primera categoría, *presentar y explorar,* se utiliza la rutina denominada *"Pensar-Inquietar-Explorar"* la cual se incorpora para trabajar textos académicos sobre un tema particular de la asignatura, con el propósito de promover el cuestionamiento y la investigación*,* con preguntas contundentes que contengan significados abiertos, amplios, que den paso a la búsqueda y elaboración de nuevas construcciones teóricas por parte de los estudiantes.

Esta dinámica busca superar la exploración descriptiva de los textos, promoviendo un aprendizaje más profundo y comprensivo. Las preguntas específicas, tales como ¿Qué comprendí? ¿Qué te hace decir eso? ¿Qué nuevas preguntas tengo? ¿Qué sé ahora que antes no sabía? promueven la visibilización del pensamiento de los estudiantes al efectuar prácticas metacognitivas y, de este modo les permite ser conscientes de los procesos a través de los cuales pueden reconocer las concepciones erróneas, los conocimientos previos, la comprensión alcanzada. La visualización del pensamiento en las instancias de socialización permite de algún modo dar lugar a una nueva cultura áulica, la del buen pensar.

Respecto a las propuestas didácticas que involucran el uso del lenguaje tecnológico se recuperan, a los efectos de este trabajo, algunos desempeños propuestos dentro de las

prácticas de enseñanza a fin de desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar las diferentes tecnologías, caracterizarlas e incluso alcanzar, por medio de procesos de transferencia, conocimientos más generales en la temática que les permitan luego aplicarlos en nuevas situaciones de manera crítica. En este sentido, se trabaja con los diferentes programas y aplicaciones disponibles en la web que permitan la creación de recursos didácticos digitales por parte de los estudiantes.

El contexto de aplicación se da en el marco de la asignatura "Tecnologías aplicadas a la Educación Inclusiva" y se desarrolla en función de las características previstas para este espacio curricular, con un 50% de presencialidad, por lo que adquieren fuerza y presencia los desempeños dentro del aula virtual, que es planteada en términos de aula extendida.

El planteo inicial de la propuesta se da en el aula virtual donde se trabaja a través de un documento de presentación que contiene: las características y requisitos técnicos para su adecuado funcionamiento; enlace para su descarga o uso en línea (según sea el caso); aspectos pedagógicos centrales del mismo, donde se detallan potencialidades y limitaciones del recurso y características de los estudiantes que se podrían potenciar a través del recurso. De igual modo, se explicitan los elementos más relevantes de la interfaz del recurso, acompañados de enlaces a tutoriales para su instalación y utilización, disponibles en la web.

En los encuentros presenciales se corrobora que estén dados los aspectos técnicos necesarios para su óptimo funcionamiento en los dispositivos de los estudiantes. Luego, la propuesta se basa en recuperar los puntos centrales del programa/aplicación haciendo especial énfasis en sus potencialidades y limitaciones como recurso didáctico de las propuestas pedagógicas; para continuar con las funciones centrales de la interfaz, favoreciendo el establecimiento de relaciones con interfaces conocidas, en pos de activar los conocimientos ya construidos sobre el LT y la transferencia a nuevos contextos.

Finalmente, los estudiantes diseñan y presentan al grupo-clase un recurso didáctico digital propio que debe estar enmarcado en una planificación general que le dé sentido, recuperando los marcos referenciales actuales del campo de la Educación Especial.

Consideraciones finales

En el marco de las propuestas narradas se desprenden algunos aspectos a considerar a modo de reflexiones abiertas.

Las prácticas de enseñanza, como las planteadas en el texto, permiten reconocer la potencialidad que adquiere la modificación de la dinámica áulica y, en consecuencia, con

ello, el corrimiento del lugar del docente como mero expositor. Las actividades que se llevan a cabo enriquecen el desarrollo de experiencias con diferentes fuentes de conocimiento; se utiliza internet u otras fuentes digitales para concluir y/o complementar lo que se está aprendiendo. Se genera un modo de trabajo colectivo donde el aula universitaria se constituye en un ambiente de comunicación bidireccional, dialógica, que posibilita otras formas de obtener, procesar y comunicar la información, visualizados a través de distintos dispositivos que documentan este proceso.

A través de los modos de participar en las clases, en las producciones y en las socializaciones de lo aprendido, se advierte que los estudiantes pudieron reconocer los distintos niveles de desempeño del pensamiento que se ponen en juego en la búsqueda de la comprensión. Algunos que se pueden identificar son: argumentación y defensa de perspectivas teóricas reconstruidas por el grupo; aportes de ideas propias, preguntas, discusiones, ejemplificaciones que emergen de la recuperación de las experiencias de cada uno; modos creativos de producir y generar conocimiento visualizados a través de diferentes dispositivos, como creaciones lúdicas, prácticas vivenciales, talleres de ciencias, representaciones, entre otros.

Particularmente, respecto a las propuestas que promueven el lenguaje tecnológico, se pudo observar que, si bien la mayoría de los estudiantes inicialmente se mostraron reticentes o con inseguridades en el uso del mismo, a lo largo de la implementación fueron valorizando su uso dentro del aula, en sus desempeños de comprensión, en la organización de su pensamiento y en la proyección de sus futuras prácticas profesionales. En este contexto surge como un emergente para continuar profundizando la necesidad que marcan los estudiantes de mayor presencialidad para los aprendizajes vinculados al LT. Esta demanda casi paradojal podría estar relacionada con la poca confianza y autonomía que aún tienen muchos de ellos para realizar actividades o aprendizajes de manera virtual o apoyados en los conocimientos ya adquiridos en entornos o interfaces conocidas.

Finalmente deseamos expresar que generar espacios de formación intencionalmente atravesados por la cultura del pensamiento permite otorgar otros sentidos a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, dando lugar a un nuevo imaginario, abierto a la escucha, a la reconsideración del tiempo que se otorga a estas prácticas del pensamiento y a la decisión de afrontar nuevos desafíos.

Bibliografía citada

PERKINGS, David. (1998). "¿Qué es la comprensión?", en M. Wiske, *La enseñanza para la comprensión.* Paidós: Buenos Aires.

POGRÉ, Paula y LOMBARDI, Graciela (2004). "Escuelas que enseñan a pensar". Editorial Papers: Buenos Aires.

RITCHHADT, Ron; CHURCH, Mark y MORRISON, Karin (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós: Buenos Aires.

SOSA GRAJALES, Luis (2013). "El Lenguaje Tecnológico", en El blog de Luis Gregorio Sosa Grajales. México. Recuperado de: http://www.inidedelauia.org/2011/03/el-lenguaje-tecnologico-por-lic-luis.html

TISHMAN, Shari y ANDRADE, Albert (2009). "Disposiciones de Pensamiento: Una revisión de teorías, prácticas y temas de actualidad", en El blog de la asignatura Métodos del Pensamiento Crítico II del Departamento de Bachillerato General. México. Recuperado de http://epo83metodosdelpensamientocriticoii.blogspot.com/2010/ del 02/disposiciones-segun-einis.html

VYGOTSKY, Lev (1995). "Pensamiento y Lenguaje". Paidos: Barcelona.

ZUÑIGA, Mariela y PAHUD, María Fernanda (2016). *El lenguaje tecnológico en las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Algunas consideraciones iniciales,* en Revista *Argonautas,* Año 6, Nº 7; (134 – 143 pp). Disponible en: http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/8.-%20ZU%C3%91IGA%20-%20PAHUD.pdf

La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo [PROICO N° 4-1118]

Ana Ramona Domeniconi (Dir.ª), *Nicolás Alejandro Pereira, Débora Lorena Ibaceta, Alejandra Ivon Orellano, Hermann Ibach y Andrea Onnainty*

Resumen

El proyecto de investigación "La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo" tiene como propósito, desde una Historia Social de la Educación, analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis, en el período abarcado entre la expansión educativa y la agonía del normalismo. Cabe señalar que este proyecto de investigación es continuidad de tres proyectos anteriores en los que hemos tenido como gran propósito analizar la formación del magisterio a nivel local desde 1930. Esta producción constituye un avance del proceso investigativo, llevado a cabo entre 2018 y la actualidad. En la misma, nos centramos en dar cuenta de las problemáticas que hemos identificado en torno al proceso de reconstrucción de las prácticas de formación y una primera descripción del contexto socio-histórico del período en estudio.

Palabras Clave: Historia social de la educación – Historias de vida - Peronismo en San Luis - Formación de maestros – Expansión educativa.

Presentación

La propuesta de indagación presentada en 2018 continúa centrado en la formación de maestros en San Luis desde una perspectiva de la historia social de la educación. Durante este periodo, en el que produjimos fuentes orales con testimonios de maestros formados a partir de la década del '30 y hasta mediados del '50, realizamos publicaciones específicas, que recuperamos en esta nueva etapa con el objeto de profundizar en los análisis e interpretaciones.

Entendemos que operar de este modo tiene su justificación en el abordaje teórico y metodológico de una historia social de la educación, que parte de considerar que las prácticas formativas se inscriben en procesos educativos más amplios, que son sociales, dinámicos y complejos, por lo cual sólo es posible reconstruirlos e historizarlos a partir de testimonios y documentos escritos de naturaleza diversa para ser puestos en relación. Los relatos que se

constituyen en testimonios, pertenecen a sujetos sociales que habitaron determinados espacios y que pueden ofrecer parte de sus experiencias y significaciones sobre las mismas.

Intentar comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis en el período abarcado entre la expansión educativa del primer peronismo y la culminación del normalismo, desde este abordaje, requiere tomar en consideración los cambios sociales, derivados de las políticas económicas y de justicia social del gobierno peronista y el modo en que fueron vivenciadas por los sujetos. En esta producción en particular hacemos hincapié en el período que va desde los últimos años del peronismo y la coyuntura producida durante los primeros años de la caída de este gobierno. Entendemos que las transformaciones sufridas en las condiciones de vida de muchos ciudadanos, pudieron traer consigo la inclusión, participación y acceso a derechos, modificando las significaciones personales, familiares y representaciones sociales sobre los bienes culturales, en general, y la formación docente, en particular.

Orientados por estas consideraciones es que escogimos un abordaje metodológico que nos introdujera en la vida de los sujetos, entendiendo que esto contribuye a construir, a partir de voces plurales, temas específicos que constituyen el objeto de nuestro proyecto. Estas diversas voces traen consigo temáticas, problemáticas y situaciones específicas que complejizan las preguntas y profundizan el análisis (Scribano, 2008; Mallimaci & Béliveau, 2006).

Algunas problemáticas emergentes

En esta comunicación daremos cuenta de solo dos problemáticas del proceso de investigación que atraviesan nuestra tarea actualmente. Una de ellas está centrada en las dificultades para la reconstrucción de la compleja trama sociohistórica del contexto local, dado que no existen publicaciones locales del periodo en estudio, como tampoco archivos organizados y sistematizados para su consulta. Al mismo tiempo hemos realizado un rastreo de publicaciones del ámbito nacional, que hacen referencia al proceso de desperonización de las instituciones educativas y al debate en torno al conflicto “laica o libre”, advirtiendo una ausencia de producciones referidas a la formación de maestros normales.

Desde el abordaje teórico-metodológico asumido, entendemos que la comprensión de la formación de maestros requiere poner en tensión las prácticas institucionales con otras prácticas socioculturales. Cabe destacar que el propósito general de nuestro proyecto de investigación se basa en la comprensión de la formación de maestros en la provincia de San

Luis, lo que supone reconstruir las tensiones de las prácticas en instituciones que poseen características comunes y al mismo tiempo diferencias, debido a su ubicación geográfica que condicionaron desarrollos económicos, culturales, demográficos, etc., la orientación en la formación y el alumnado al que estaban destinadas.

En el ámbito provincial advertimos una vacancia en el tema. Es por ello que hemos tomado como antecedentes algunas publicaciones producidas al interior del proyecto y otras que dan cuenta de un abordaje amplio ligado a la educación, la formación de maestros, las instituciones educativas, la historia política y la historia social y cultural.

Otra problemática es la construcción de fuentes orales desde el uso de una historia de vida, que supone comprenderla como una herramienta y una metodología de la investigación que se cimenta en un enfoque cualitativo que toma como objeto la experiencia de los sujetos sociales. Algunos autores entienden que lo producido por las historias de vida constituyen "las fuentes vivas de la memoria, a diferencia de las de carácter documental y secundarias, como las memorias, cartas, diarios, crónicas, autobiografías, etc." (Aceves Lozano, 1999:2).

La opción de una historia de vida temática para reconstruir la memoria colectiva, en torno a la formación docente, deviene en un trabajo arduo, complejo, sistemático, que involucra mucho tiempo de encuentro con los sujetos. Muchos de estos encuentros están atravesados por problemáticas del orden del presente que no tienen relación con la temática objeto de análisis. Hasta el momento hemos realizado entrevistas en profundidad a 10 maestros, de ambos sexos, con historias familiares y personales e institucionales diversas.

Condiciones socio históricas 1950-1955

La coyuntura histórica que marca el final del peronismo y abre el periodo de inestabilidad política de 1955-1966 ha sido ampliamente estudiada a nivel nacional. Sin embargo, la escasez de análisis sobre dicho punto de inflexión en San Luis y la necesidad de "llenar" vacíos al respecto es el disparador de esta primera aproximación al clima histórico de la provincia, en la transición del gobierno peronista al de la autodenominada revolución libertadora. Sin dudas comprende un cambio de época, que a través de las fuentes periodísticas y la reconstrucción realizada a partir de los testimonios orales manifiesta interesantes aspectos, hasta el momento ignorados.

En primer lugar, una pregunta que nos formulamos al estudiar el período 1954-1955 como antesala del golpe de estado, es cuál fue la intensidad del peronismo a nivel local. Un valioso análisis de los orígenes del peronismo en San Luis (Samper, 2008) expresaba la limitada

participación de los sectores obreros en su conformación, en especial por el escaso nivel de industrialización de San Luis en los 40. Sin embargo, dicho estudio hace hincapié en el elemento radical para la conformación de la futura dirigencia peronista. De las filas del radicalismo provincial en su rama denominada Junta Renovadora se construyeron las bases de peronismo local. Si bien éste era el panorama en sus orígenes, para el punto de inflexión analizado (1954-1955), se puede constatar en los periódicos una estructura partidaria consolidada y con miras de expansión. La articulación de las organizaciones sindicales, Estado y partido, en 1954 oficialmente se muestra activa y reacciona ante ciertos actos de resistencia. Es notorio el intento de avance del peronismo en aspectos de la vida social con la difusión doctrinaria, tanto en la organización de conferencias dentro del partido como, así también, de difusión en la sociedad.

Las fuentes periodísticas revelan por otra parte un discurso hegemónico en los poderes del Estado provincial y la fluidez de nexos entre el gobierno local con instancias nacionales. La publicación de numerosos viajes del gobernador a Buenos Aires, con motivo de las múltiples actividades desarrolladas por el partido peronista y por el gobierno nacional en aspectos relacionados a la reafirmación del proyecto peronista. En el plano educativo se intensifica el mensaje que muestra a la educación como un pilar fundamental en la tarea de inculcar a las nuevas generaciones los principios peronistas.

En el caso de San Luis constatamos un intento de colonización del nivel universitario. Por un lado, se producen renuncias de puestos claves dentro de la jerarquía de la facultad de ciencias de la educación y posteriormente la intervención provincial designando al abogado Francisco Maqueda[1]. Por otro lado, encontramos diferentes noticias y editoriales en donde se resalta el desarrollo de la educación industrial y el fomento del cooperativismo en el marco del segundo plan quinquenal.[2]

En los meses previos al golpe de estado, San Luis refleja el clima de tensión nacional. Por un lado, el endurecimiento del avance doctrinario peronista se manifiesta en la creación de la sede local de la Juventud Peronista, la actividad de la UES y del alineamiento del

[1] Francisco Maqueda se convirtió en un referente clave dentro del partido Peronista gracias a su adherencia al programa de gobierno. Esta filiación se expresó en su ascenso político al ocupar puestos de relevancia tanto en el poder gubernamental como la Justicia provincial.

[2] Cabe recordar que el Segundo Plan Quinquenal implementado a partir de 1951 tenía como objetivo principal aumentar la productividad del campo. En este sentido, se han podido evidenciar la búsqueda de fomento a la agro-ganadería, el relevamiento de aspectos industriales, la minería y el artesanado ligado a cueros y producción de alfombras bajo gestión estatal. En estos años existió un denodado impulso al turismo apostando a que se convirtiera en una rama renovada de la economía provincial.

gremialismo con las diversas medidas tomadas por el gobierno provincial. Por otro lado, existen síntomas de reactivación en el universo político local con el reordenamiento de partidos de la oposición, como por ejemplo el Partido Demócrata, de larga trayectoria en la provincia, que desde la llegada del peronismo se había visto neutralizado y dividido. Un rol destacado en esta etapa fue el del obispo Di Pasquo, quien a través de diversos comunicados establece una clara y dura posición de la Iglesia Católica frente al peronismo nacional y especialmente local. Esto se debió a la sanción de leyes que suprimieron la enseñanza religiosa en las escuelas y la pérdida de beneficios impositivos, en una clara campaña que desde los estratos gubernamentales se presentó como la separación de la Iglesia del Estado.

Identificamos que el golpe de 1955 presenta dos cuestiones problemáticas a nivel local: por un lado, la escasa reacción social frente al mismo y, por otro, el rol del ejército. El diario La Opinión es la expresión cabal del clima político, ya que, hasta el día anterior al golpe, si bien mostraba ciertos elementos de la escalada de tensión, mantenía un discurso que expresaba una dinámica normal y de control por parte del peronismo. Sin embargo, el análisis de los hechos por parte del diario muestra que ese discurso era solo superficial y no excluyente de otros. La pervivencia subterránea de una concepción antiperonista y su resistencia pasiva hasta ese momento se volvió activa al caer ciertos pilares que sostenían al sistema peronista.

Del análisis de las entrevistas en profundidad realizadas hasta el momento, reconocemos trayectorias de vida y pertenencias de clase diferentes que devienen en posiciones antagónicas y que nos permiten comprender el contexto de la época desde los propios actores sociales. Así, los testimonios de los maestros entrevistados dan cuenta de una sociedad compleja, dividida y contradictoria. Por un lado, advertimos la efervescencia y un cúmulo de actividades de sectores antiperonistas, conservadores que festejaban la caída del gobierno; por otro, familias y sectores de la sociedad que vivieron dicho acontecimiento con dolor, como traumático y sentido de pérdida de derechos logrados. En este sentido, las palabras de LC da cuenta de una situación traumática vivida por su familia: “fue espantoso! mirá yo tenía 15 [años] (...) el 30 de setiembre cierran las clases, cerraron las clases porque fue una matanza tan inútil, tan sangrienta, tan espantosa (...) Cerró el ciclo lectivo el 30 de setiembre hasta el otro año y fue una forma de apaciguar un poco, de no tener los niños en la calle o la juventud en la calle…”. Por el contrario, EG nos cuenta “Lo que más recuerdo era el goce que tenían con la revolución libertadora, ¿No? realmente... era del conventillo y ¿qué te has enterado? que parece que vienen los tanques decían, ¡¡de felicidad!!”.

Conclusión

Las problemáticas compartidas para esta producción emergen de una primera aproximación a este nuevo periodo investigativo. La elección de las mismas está asociada a su potencialidad en relación a los propósitos planteados para estos cuatro años y al posicionamiento teórico metodológico adoptado. Si bien, como hemos dado cuenta en el apartado anterior, estamos reconstruyendo la trama local, que es compleja, conflictiva y contradictoria, constituye siempre una producción parcial y provisoria.

Cabe destacar que de las entrevistas y rastreo en los diarios locales hemos podido reconocer algunas prácticas llevadas a cabo por los estudiantes de magisterio que entendemos constituyen una novedad respecto de períodos anteriores y que serán objeto de indagación en lo que resta del PROICO. En el terreno de estas prácticas podemos mencionar: producciones escolares de tipo comunicativas -como por ejemplo el "diario mural", los "programas radiales en LV13"-, que podemos interpretar como una innovación vinculadas a la libertad de expresión; creación y participación en centros de estudiantes y otras organizaciones estudiantiles como la UES; viajes de estudio y de egresados organizado por docentes y estudiantes y grupos de estudio.

Del mismo modo advertimos que necesitamos producir conocimiento específicamente metodológico sobre el abordaje de la historia social de la educación en clave local.

Bibliografia citada

ACEVES LOZANO, Jorge (1999). "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en *Proposiciones* N° 29: México.

MALLIMACI, Fortunato y BÉLIVEA, Verónica (2006). "Historia de vida y métodos biográficos", en I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa: Barcelona.

SAMPER, José y SAMPER, Omar (2008). *San Luis. Apuntes para la historia de las ideas políticas*. Dunken: Buenos Aires.

SCRIBANO, Adrián (2008). "Historia, Relatos de vida e Historia Oral", en *El proceso de investigación social cualitativo"*. Prometeo: Buenos Aires.

Fuentes documentales

Diario La Opinión. Año 1954 y 1955. Archivo Payné grupo editorial.

Diario La Reforma. Año 1954. Archivo Histórico de la Provincia de San Luis.

Fuentes Orales

Entrevista a LC, maestra normal egresada de la Escuela Paula D. de Bazán, año 1957. Fechas 06/12/2018 y 17/04/2019.

Entrevista a EG, maestra normal egresada de la Escuela Paula D. de Bazán, año 1959. Fecha 08/05/2019.

Vínculos y lazos transferenciales al interior de un dispositivo de investigación-formación [PROIPRO N° 04-4318]

Mónica Emilia Cuello (Dir.ª)*, Mariana Labella, Samanta Wankiewicz y Carlos Silvage*

Resumen

En todo campo educativo se producen vínculos en los que se pone en juego la subjetividad y se hacen presentes fenómenos transferenciales, que suelen pasar inadvertidos por el/la docente. El proyecto de investigación que conformamos pretende conocer las modalidades que pueden adoptar los vínculos y dichos lazos transferenciales, como así también los posibles efectos que produce en el proceso de formación el reconocimiento de los mismos, a partir de la instalación de un dispositivo de formación-investigación. Desde nuestro lugar de educadores/as nos sentimos interpelados por las condiciones de formación que actualmente se ofrecen en espacios curriculares de los últimos años de los profesorados, así como en los campos educativos en los que se insertan año a año nuestrxs egresadxs, de allí nuestro deseo por indagar los procesos de formación y las modalidades que pueden adoptar los vínculos educativos en los profesorados y en escuelas públicas de la ciudad de San Luis. Durante el año 2018, el trabajo desde tal dispositivo con diferentes grupos de sujetos (estudiantes - docentes), permitió reconocer en los relatos de los protagonistas efectos subjetivantes y formativos; efectos que develan un proceso donde el encuentro con relatos de formación y el trabajo sobre sí mismos resultaron claves.

Palabras clave: Vínculo educativo - Fenómenos transferenciales - Formación docente – Psicoanálisis - Educación

Introducción

Si concebimos a la *formación docente* como un proceso de construcción permanente, en el que es posible reflexionar sobre las propias experiencias con el conocimiento, con los otros, y los diversos contextos que operan como escenario y que atraviesan y condicionan, resulta necesario el abordaje de la dimensión subjetiva en la que también se develan los atravesamientos institucionales e ideológico-políticos.

Partiendo del supuesto de que en todo campo educativo se producen vínculos en los que se pone en juego la subjetividad, se presentan fenómenos transferenciales, que suelen pasar

inadvertidos por el docente. El proyecto de investigación que conformamos pretende conocer las modalidades que pueden adoptar los vínculos y dichos lazos transferenciales, como así también los posibles efectos que produce en el proceso de formación el reconocimiento de los mismos, a partir de la instalación de un dispositivo de formación-investigación. Modalidad de trabajo que busca dar lugar a la escucha, a la palabra y a la construcción de relatos sobre la propia práctica docente y los vínculos que ella implica, permitiendo la visualización y el develamiento de procesos y fenómenos que allí se despliegan, su puesta en palabras y la búsqueda de nuevos sentidos; es decir, un dispositivo que invite a un trabajo sobre sí mismo.

Quienes integramos este Proyecto de investigación nos sentimos interpelados, desde nuestro lugar de educadores, por las condiciones de formación que actualmente se ofrecen en espacios curriculares de los últimos años de los profesorados como en los campos educativos en los que se insertan año a año nuestrxs egresadxs. De allí nuestro propósito de indagar los procesos de formación y las modalidades que pueden adoptar los vínculos educativos en los profesorados de formación docente y en escuelas públicas de nivel inicial y nivel medio de la ciudad de San Luis.

A partir de esto es que nos preguntamos:

1. ¿Cuáles son los efectos en la formación del reconocimiento de la dimensión subjetiva en el vínculo educativo a partir de insertarse en un dispositivo que permite su develamiento?

2. ¿Qué modalidades adoptan los fenómenos subjetivos y transferenciales que se despliegan en los distintos vínculos educativos sostenidos por sujetos que actualmente trabajan en escuelas y que realizan trayectos de formación docente en la Universidad pública de la ciudad de San Luis?

3. ¿Cuáles son los efectos formativos del develamiento de la presencia de fenómenos transferenciales que atraviesan el vínculo educativo y que arrastran consigo la emergencia de diversos afectos?

4. ¿Cuáles son los posibles efectos que produce en el proceso de formación la visualización del posicionamiento subjetivo en los distintos vínculos (con los estudiantes, con el saber disciplinar, con la institución etc)?

5. ¿Qué relación podemos establecer entre el despliegue de este dispositivo y las transformaciones subjetivas que pueden producirse en el sujeto enseñante/aprendiente como parte de sus procesos de formación?

Teniendo como marco estos interrogantes, durante el año 2018 se trabajó con un dispositivo de intervención-investigación con dos grupos: uno de estudiantes avanzadas en la carrera de Profesorado en Educación Inicial en el trayecto de la Residencia y uno de estudiantes del Profesorado en Psicología. Este año 2019 nos encontramos trabajando a su vez con un grupo de docentes pertenecientes a una escuela pública de la ciudad de San Luis.

Fundamentación

Desde el inicio, nos movilizó el interés por poner a dialogar al Psicoanálisis y a la Educación sobre fenómenos que pueden tornarse invisibles y tener efectos importantes en las dinámicas áulicas; esto es el vínculo maestro-estudiante. Nos resultaba imprescindible abordar la problemática de la relación entre el psicoanálisis y la educación teniendo como referencia la sentencia freudiana que marca a ambos oficios como imposibles. En efecto, dichas disciplinas marcan un límite al discurso y su quehacer, pero por lo mismo abren un campo de trabajo en el que se incita al deseo y al habla.

El habla es un modo de tratar lo imposible o, para decirlo de otra manera, el hecho de que haya un imposible produce un llamado, un empuje, a la palabra, a la pregunta, al intercambio con otros.

Insertos en el campo educativo, y teniendo en consideración las experiencias de formación que en él pueden producirse, consideramos fundamentales los aportes de Contreras Domingo (2010), quien se refiere al valor de la experiencia en la investigación educativa. Ella consiste en adoptar un punto de vista que atraviesa lo subjetivo y lo objetivo, el adentro y el afuera, lo micro y lo macro. Rescata la actitud de dejarse sorprender, la de abrirse a los interrogantes, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de explorar los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, ya que la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de conectar acontecimientos y sentido educativo.

Contreras Domingo (2016) plantea que la indagación narrativa no se limita a contar los hechos, ni pretende ser un fiel reflejo de la realidad, sino más bien elaborar nuevas versiones, resignificar la propia historia para crear la posibilidad de enriquecer la experiencia que nace de ella (Clandinin, citado en Contreras Domingo, 2016).

Según Sparkes y Devís Devís (2001) la investigación narrativa proviene de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historizarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre

quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. En este sentido es, primero que nada y sobre todo, una forma de pensar sobre la experiencia. Usar esta metodología es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio.

Acerca de esta investigación, Connelly y Clandinin (1990), la consideran como un estudio centrado en los modos del ser humano de experimentar e interpretar el mundo. Desde el punto de vista metodológico, es un proceso de historización a través de los relatos, ya sean orales o escritos, que construyen las personas sobre sus vidas y las vidas de otros, a través de entrevistas, cartas, autobiografías e historias orales. Al abrir nuevos puntos de vista, nuevos significados, la narrativa acompaña a la historia para abordarla en el aula, permitiendo experiencias de formación. En la composición de los relatos se busca ir más allá de lo descriptivo, dando lugar a la expresión de lo vivenciado, lo sentido, al movimiento subjetivo que allí puede emerger. Es ir más allá de los acontecimientos tomando aquello que ha conmovido, para interrogarlo y resignificarlo con nuevas palabras y sentidos.

“Volver sobre sí”: Dispositivo de investigación-formación

El marco de trabajo que construimos y denominamos dispositivo de investigación-formación, supone un espacio de trabajo con otros y con el propio proceso de formación. Espacio donde se propicia el encuentro, a través de distintos soportes, con relatos de formación, cuya riqueza experiencial pueda interpelar, romper certidumbres, abrir una hendidura, un resquicio, donde se cuele una pregunta que vaya más allá de lo dado, del sentido común, de lo naturalizado acerca del propio proceso de formación.

Considerando que el encuentro con la narración de una experiencia (relatada en primera persona por parte de un educador, alumno, directivo de una escuela, etc) permite por un lado entre-ver en su trama posicionamientos subjetivos frente al otro - que adoptan distintos lazos transferenciales-, frente a discursos y normas institucionales, como así también modos de “vivir” el oficio docente; por otro lado, suponemos que el encuentro con tal relato de formación puede poner en tensión, resonar en los propios posicionamientos y develar los propios vínculos y modos de prepararse y/o sostener el oficio docente.

Hasta el momento, del trabajo realizado a través de este dispositivo en grupos de sujetos en distintos momentos de formación, se han podido constatar efectos subjetivantes y formativos a partir de la experiencia en los espacios de investigación-formación. Los relatos acerca de su paso por los mismos hacen referencia a cómo el espacio permitió des-ocultar exigencias

desmedidas, en algunos casos puestas en el vínculo con los alumnos/as y en otras consigo mismos/as dónde, en el afán de cumplir con todas las demandas institucionales, advierten "olvidarse" de los chicos a quienes educan. Otros relatos hacen referencia a la vivencia de un clima de escucha, de confianza, necesaria para ir abriéndose, animándose a explorar distintas experiencias, a escuchar y valorar la voz del par en el reconocimiento de lo propio en el proceso de formación. En otros, el espacio resultó clave en tanto permitió reconocer miedos, inseguridades, rescatando la importancia de poder ponerlo en palabras.

En este sentido, dar lugar a la palabra y ofrecer un espacio de escucha, permite un acompañamiento en la vacilación, en el vacío que abruptamente puede abrirse e incomodar, pero que al mismo tiempo permite la apertura a otras voces y a una palabra verdadera, una palabra que deje atrás representaciones sociales y que pueda decir - a medias - algo del proceso singular de formación. Cuando el sujeto se ha visto conmovido, impactado, anonadado; es decir, ha acontecido algo del orden de la experiencia.

Otra vía que puede provocar efectos desestructurantes, la constituyen diversas intervenciones en el grupo desde la lógica analítica y bajo transferencia, desde una lectura sintomal; aquella que "…procura asir blancos, lagunas, ausencias, presencias irruptivas y eventualmente perplejizantes, desplazamientos y condensaciones de problemáticas…" (Harari, 1985), que también abre la posibilidad de que los sujetos puedan visualizar, reconocer y resignificar su práctica, y los vínculos construidos, permitiendo que acontezca una experiencia. Experiencia que podrá enlazarse al proceso de formación en tanto se haga lugar a la construcción de relatos que las nombren, que marquen las sinuosidades en el trayecto formativo. Pensar, reflexionar, escribir, narrar sobre ella y sus efectos, permitirá en algunos casos dar cauce a la producción de un saber y en otros poder situar el malestar, que como síntoma de lo que no anda suele presentarse inamovible en las prácticas educativas.

Bibliografía citada

CONTRERAS DOMINGO, José (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado una visión personal", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 24, N° 2, págs. 61-82. Universidad de Zaragoza: España.

GALLO, Héctor y RAMÍREZ, Mario (2012). *El Psicoanálisis y la Investigación en la Universidad*. Grama Ediciones: Buenos Aires.

JIMENEZ SILVA, María y PAEZ MONTALBAN, Rodrigo (2008). "Los apremios de la formación", en *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la formación.* Siglo XXI: México.

HARARI, Roberto (1985). "¿Epistemología del Psicoanálisis o Psicoanálisis de la epistemología?", en *Discurrir el psicoanálisis*. Ediciones Nueva visión: Buenos Aires.

NÚÑEZ, Violeta (2003). "El Vínculo Educativo", en Tizio Hebe*, Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.* Gedisa: Barcelona.

SPARKES, Andrew y DEVÍS DEVÍS, José (2001). "Investigación Narrativa y sus Formas de Análisis: Una Visión Desde la Educación Física y el Deporte". Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Prácticas Complejas del Conocimiento y su impacto en el campo educativo [PROIPRO N° 04-2518]

Marcelo Vitarelli (Dir.)*, Erica Carla Wöhning* (Codir.ª), *Gustavo Chavero, María Virginia Mariojouls Margall, Silvia Peluaga, Rosa Abraham y Mario Nicolas Wildner*

Resumen

El presente proyecto indaga las prácticas del conocimiento complejo y su impacto en el campo educativo desde un abordaje inicial. Da lugar a una revisión crítica de la producción de conocimientos complejos y decoloniales en Argentina y Latinoamérica en el campo educativo. Se ha acotado la problemática a partir de un supuesto inicial en el que se entiende que el pensamiento complejo y decolonial permite reformular los problemas de conocimiento y las comunidades de prácticas para producir transformaciones en las complejidades específicas del oficio de ser docente, de ser investigador y en definitiva de ser profesional de la educación. La investigación tiene en cuenta las epistemologías del sur decoloniales, las perspectivas del sujeto latinoamericano y la emergencia del paradigma de la complejidad en el campo de poder saber de la educación, en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento como alternancia al pensamiento unilateral. Las prácticas educativas en tanto que prácticas sociales que configuran a los sujetos con el conocimiento se visualizan en espacios de formación inicial universitaria, en prácticas educativas no formales y socio comunitarias y en espacio de abordaje de un posicionamiento de la pluri-competencia tales como por ejemplo lo originario ancestral.

Palabras clave: Complejidad - Pedagogía - Conocimiento - Decolonialidad.

Nuestros puntos de partida

La propuesta que desarrollamos (2016/2019) emerge en el horizonte de posibilidad de abordar las prácticas de conocimiento en el marco del pensamiento complejo y decolonial y su impacto en el campo educativo. El mismo retoma en su nivel de antecedente directo los desarrollos y las producciones investigativas realizadas en el Proico SECyT-UNSL 4-1112 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad, su impacto en las ciencias humanas”, que dirigió la Prof. Emérita Violeta Guyot en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas durante veinte años (1995/2015). El centro de interés gira en torno a

indagar cómo se generan las prácticas del conocimiento en la actualidad y su impacto en el campo educativo contemporáneo en Argentina y Latinoamérica.

Se aborda el trabajo en la perspectiva del pensamiento complejo de acuerdo a los instrumentos epistemológicos-metodológicos proporcionados por referentes significativos tales como: Illia Prigogine, Edgar Morin, Immanuel Wallerstein en general y en nuestra región latinoamericana los desarrollos de Rolando García y más recientemente la emergencia de los enfoques de la "decolonialidad del saber" en nuestros días con especial atención a una mirada focalizada en las "epistemologías del sur" emergente. Esta propuesta investigativa pone de relieve las producciones realizadas en el marco del Proico 4-1-9301, con especial atención al "modelo complejo de análisis" (Guyot, 2009), también denominado modelo intermedio para realizar diversas experiencias de investigación en teorías y prácticas en los campos de la Psicología, la Pedagogía, la Historia de la Educación y la Comunicación Social. En la actualidad trabajamos la investigación partiendo de un supuesto inicial que hemos declarado de la siguiente forma: "*El pensamiento complejo permite reformular los problemas de conocimiento y las comunidades de prácticas para producir transformaciones en las complejidades específicas del oficio de ser docente, de ser investigador y en definitiva de ser profesional de la educación".* El pensamiento complejo remite a referentes de envergadura reconocida por todos, tanto en la región europea como así también en nuestra región latinoamericana. La praxis pedagógica en su oficio implica pensar modos de abordaje desde perspectivas epistemológicas instrumentales, de las teorías críticas latinoamericanas de la subjetividad y del pensamiento complejo y decolonial, todo lo cual pone en juego unas opciones teóricas en la presente investigación relativas a:

1. Los aportes de posiciones epistemológicas que hemos conocido como alternativas en relación a la filosofía de la ciencia tradicional y sus impactos para pensar el campo educativo. En especial aquellas que postulan la instrumentalidad del saber situado en un tiempo histórico (Guyo, Díaz, Najmanovich y Casalla, 2011).

2. Una concepción no reduccionista del conocimiento. Nos ubicamos en la posición central de un "racionalismo aplicado", donde se fundamentan a la vez la experiencia reflexiva y la intervención racional, el diálogo entre razón y experiencia en el acto educativo operando una auténtica "vigilancia epistemológica" (Bachelard, 1978).

3. Una concepción de práctica pedagógica en tanto que práctica de conocimiento, como socialmente acotada, considerando que cada sociedad engendra saberes en los que se

traducen sus formas de estructuración social, los valores y los proyectos que desde ella se sustentan. En esta perspectiva podemos considerar el cambio pedagógico como expresión de un conjunto complejo de transformaciones socio-culturales que afectan las formas de hacer, del vivir, del sentir y del pensar (P. Meirieu; G. Frigerio; E. Achilli; T. Sirvent).

4. El pensamiento complejo desde el paradigma de la "nueva alianza" y "la metamorfosis de la ciencia", propuesto por Ilya Prigogine, el de los "desafíos del conocimiento" propuesto Edgar Morin y el de las "incertidumbres del saber" propulsado por Immanuel Wallerstein, en relación al nuevo diálogo que entabla el hombre desde la ciencia renovada, con la naturaleza, con la sociedad, con los saberes, consigo mismo.

5. La incorporación de las perspectivas históricas y antropológicas provenientes de las nuevas corrientes de la teoría de la historia (Escuela de los Annales, los aportes de Michel Foucault –genealogía y procesos de subjetivación-; la historia cultural- Michel de Certeau, Roger Chartier) y de la antropología post estructuralista (Marc Auge) y del pensamiento latinoamericano (Arturo Roig, Enrique Dussel, Roberto Agoglia).

6. Pensar en las prácticas de conocimiento significa asumir la complejidad y diversidad que el momento histórico nos plantea y se distancia de la filosofía de la ciencia del empirismo lógico. Ello implica un nuevo paradigma epistemológico, en donde la investigación educativa, así como los campos de la teoría de la educación y de la historia de la educación, fueron afectados severamente por la filosofía de la ciencia tradicional, ortodoxa y normativa, liderada por el neopositivismo, que excluyó aspectos que necesariamente deben ser considerados, como la historicidad, la influencia de lo social en la construcción de conocimiento y el rol del sujeto (V. Guyot).

7. El enfoque de las herencias coloniales en América Latina en diálogo con el análisis del sistema-mundo de Wallerstein cuya tesis central defiende que la Colonialidad no es un estado de cosas que se opone a la modernidad y le precede, sino que forma parte integral de los mismos procesos de modernización. De igual modo, todos los procesos de modernización en las periferias han sido mediados por la "lógica cultural" de las herencias coloniales. En América Latina, la modernidad se ha dado siempre a través de la Colonialidad, situación que continúa hasta hoy: una Colonialidad del saber, una del poder y una del ser (Quijano, Mignolo, Dussel, Castro-Gómez, Boaventura de Sousa Santos y en educación más específicamente la pedagoga ecuatoriano-estadounidense Catherine Walsh).

8. La Praxis como problemática se inscribe en un contexto histórico-social que dice relación a las múltiples manifestaciones en que se pueden entender las prácticas: docentes, investigativas y profesionales, dando cuenta de la complejidad del hecho educativo (K. Kossik, P. Bourdieu, M. Mannoni). Para ello requiere de un conocimiento acabado de la realidad educativa; de los procesos que la persona desarrolla en tanto sujeto de aprendizajes en diversos contextos y de la naturaleza organizacional y las diversas culturas y climas institucionales en donde se hacen efectivas las prácticas. Todo ello atravesado por el conocimiento del campo disciplinar propiamente dicho.

Narrativas iniciales sobre quiénes somos y qué hacemos

La propuesta de investigación viene siendo desplegada en torno a cuatro grandes objetivos que encuadran nuestro horizonte de producción de conocimientos, los mismos los desarrollamos a continuación a los efectos de construir una narrativa pedagógica y epistemológica inicial y en desarrollo:

En relación a *"Afianzar las condiciones de posibilidad para la reformulación de las prácticas de conocimiento complejo del científico, el investigador, el docente y el profesional en el campo educativo";* venimos trabajando en espacios de reflexión grupal, total y parcial, entre los miembros del equipo dando cuenta del trabajo sobre nuestras propias prácticas complejas de conocimiento y sus niveles de problematización. En tal sentido, y dando cuenta de ello, se inscriben la producción de los cuatro libros que en estos años hemos podido dar a luz, fruto del trabajo grupal: a) Vitarelli – Guzmán, comp. Hermenéutica, subjetividades y complejidad en la educación, ISBN 978-987-42-2803-1 1; b) Vitarelli – Mariojouls, comp. Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos, ISBN 978-987-42-3144-4 y c) Abraham – Vitarelli, autores "Educación Geográfica en San Luis: discursos y prácticas en su enseñanza", ISBN 978-3 – 8417- 6742 – 4.2016 y d) Vitarelli, M: "Pensar las prácticas pedagógicas en el sur", ISBN 978.987-761-098-7. Además, otras producciones de conocimiento que dan cuenta de este proceso han sido plasmadas en artículos y/o ponencias presentadas a eventos científicos de índole nacional y latinoamericano.

En lo que respecta a *"Promover, en relación al sistema educativo provincial y al interior de la institución universitaria, espacios de diálogo intelectual y de búsqueda de trabajo complejo que abone la producción en docencia, investigación, extensión y gestión"*; nos hemos esforzado por comenzar a presentar como micro comunidad pedagógica

intervenciones que promuevan las vinculaciones complejas del conocimiento en el campo educativo. En tal sentido, participamos desarrollando talleres para alumnos ingresantes a todas las carreras de educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de igual modo participamos formando pasantes de investigación y docencia en el campo de las prácticas pedagógicas y profesionales: Estas vinculaciones con el conocimiento se ven acrecentadas en prácticas de tutorías de talleres de práctica profesional anuales en educación, como así también en la dirección de becarios de investigación y tesistas de grado. La formación de jóvenes investigadores constituye un derrotero de dialogo intelectual con las generaciones en formación y el reaseguro de trabajo de construcción de una comunidad de conocimiento; de allí el énfasis que le impulsamos. Asimismo, realizamos en diálogo con el campo de la formación profesional de educadores el 2do ciclo de talleres sobre prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación, espacio en el que los alumnos, cuasi profesionales defienden sus prácticas socializando pormenores y asumiendo el oficio en los distintos ámbitos laborales cuyas experiencias están promediando. En dialogo con el sistema educativo provincial en San Luis se desarrollaron acciones con docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario del Centro Educativo N°3 y con Alumnos y Profesores del 6to Año A de la modalidad Ciencias Naturales del Colegio N° 1 Juan Crisóstomo Lafinur; de San Luis capital y con cinco Escuelas rurales del Departamento Pueyrredón.

Nos proponemos: *"Desarrollar propuestas de docencia, investigación y extensión en el campo de la educación, en coherencia con la producción de conocimientos que proporcione el Proyecto de Investigación y según los avances que se logren atentos a los desafíos de la situacionalidad argentina y latinoamericana",* es por ello que los miembros del equipo de investigación, cada uno con sus dedicaciones, parciales y /o de colaboración, son también miembros de espacios extensionistas que hemos abierto desde fines del 2015, a saber: a) el Proyecto de extensión universitaria "Aprender jugando", con niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y b) el Proyecto de voluntariado nacional "Promoción de la salud comunitaria" que atiende a niños, jóvenes y madres de sectores populares, c) el Proyecto de Extensión y Docencia: "Interacciones escuela-comunidad en la zona oeste de San Luis Capital" desarrollado Inter cátedras y con ámbitos socio comunitarios, y d) actualmente la dirección de dos espacios de prácticas situadas en proyecto de extensión de interés social (PEIS); "La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad" que se desarrolla en el Servicio de Pediatría del Complejo Sanitario San Luis y "Culturas juveniles e identidades rurales en San Luis, de la llanura a las serranías" que tiene

como objeto a cinco escuelas rurales del Departamento Pueyrredón . La docencia y la extensión se nutren aquí de la investigación y viceversa conformando una ida y vuelta que atiende constantemente a ir mirando nuestra situacionalidad local y nacional. El pensamiento complejo se despliega en las prácticas pedagógicas y socio comunitarias, bajo posicionamiento investigativos decoloniales y críticos desde el sur político, social, cultural y educativo.

En cuanto al desafío de *"Vincular los desarrollos investigativos y la producción de conocimientos complejos con otros grupos y espacios de investigación en el sistema universitario argentino y con el resto de universidades de América latina a fin de trabajar en red en nuestra región geopolítica",* desde el 2016 nos posicionamos de una manera profunda en lo que hemos realizado a) a nivel local, de manera conjunta con el PROIPRO 04-2116 Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógicos y estéticos- políticos de Educación, Arte y Comunicación dirigido por la Dra. Guzmán, Liliana, el I Coloquio sobre Hermenéutica, subjetividades y complejidad, y estamos preparando el segundo de similar naturaleza; de igual modo estamos construyendo junto a dos equipos de investigación un nuevo espacio editorial con una publicación periódica digital de próxima aparición, se trata de la Revista TINKUY en diálogo con los equipos que dirigen la Dra. Nora Fiezzi y la Dra. Liliana Guzmán; b) a nivel nacional nos hemos vinculado en un dialogo favorecedor con equipos tales como: a) Proyecto de Investigación "Formación del Profesorado VI: (auto) biografías y narrativas de instituciones, estudiantes y profesores memorables. Conocimiento, pasiones, emociones y afectos desde una mirada decolonial" Director: Dr. Luis Porta y b) el Proyecto de Investigación "Enfoque decolonial: Fundamentos teóricos e implicancias prácticas para la comprensión de las problemáticas sociales en América Latina, Directora: Lic. Paula Andrea Meschini- Co-director: Luis Porta, UNMdP; y c) a nivel internacional hemos ingresado a trabajar como Equipo de San Luis en el Grupo de trabajo CLACSO 2016-2019: "Subjetivación, nuevas ciudadanías y transformaciones sociales", desarrollando acciones conjuntas entre, Colombia, México, Ecuador y Argentina.

Consideramos que siendo el primer período de trabajo hemos generado condiciones para seguir afianzando condiciones en torno a los cuatro objetivos planteados para la investigación en curso, permitiendo relanzar nuevos desafíos en el mediano plazo.

Bibliografía citada

ARIES, Philippe y DUBY, Georges (1988/1990). *Historia de la vida privada*, Tomos I al V, Taurus: Madrid.

BACHELARD, Gastón (1978). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México.

---------- (1981). *El racionalismo aplicado*. Paidós: Buenos Aires.

BOURDIEU, Pierre (1988). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI: México.

CHEVALLARD, Yves (1990). *La transposición didáctica.* Aiqué editores: Buenos Aires,

DELEUZE, Gilles y FOUCAULT, Michel (1990). *Un diálogo sobre el poder*. Alianza: Buenos Aires.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. Siglo XXI editores: México.

LANDER, Edgardo (comp.) (1993). *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

GARCÍA, Rolando (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa Editores: Barcelona.

GUYOT, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico, educación investigación, subjetividad*. Lugar editorial: Buenos Aires.

KUHN, Thomas (1971). *La estructura de las revoluciones científica*. FCE: México.

LÁKATOS, Imre (1981). *Tratado contra el método.* Tecnos: Madrid.

LE GOFF, Jaqces (1988). *Pensar la historia.* Tomos I y II, Paidós: Barcelona.

MORIN, Edgar (1988). *El método, el conocimiento del conocimiento.* Ediciones Cátedra: Madrid.

PRIGOGINE, Illya (1991). *Tan solo una ilusión*. Tusquets: Barcelona,

PRIGOGINE, Illya y STENGERS Isabelle (1991). *La nueva alianza.* Alianza editorial: Madrid.

ROIG, Arturo (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica: México.

VARELA, Julia y ALAVAREZ URÍA, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta: Madrid

WALLERSTEIN, Immanuel (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa: España.

- EJE III -

Artes, comunicación y discurso

Estudios de comunicación en Argentina. Abordajes y trayectos en torno a la producción cultural [PROICO Nº 04-0218]

María Gabriela Gasquez (Dir.ª)*, Maximiliano Gaitán* (Dir.)*, Emiliano Díaz, Ernesto Elorza y Martín Salinas*

Resumen

En el siguiente escrito se presenta el proceso de indagación teórica y conceptual que el equipo de investigación llevó adelante en el año 2018. En tal sentido, el eje de la producción cultural se constituyó como un interés temático y problematizador de los trayectos ya consolidados durante los bienios precedentes. Para dar cuenta del eje delimitado, y a partir de la dinámica de investigación propuesta -que incluyó, por un lado, trabajos de lectura, escritura y revisión individual, y, por otro, encuentros de discusión-, se configuraron líneas de abordajes que contemplan posibilidades analíticas e investigativas. Esto dio lugar a la realización de informes de lectura que estuvieron orientados a reconstruir los Estudios de Comunicación en Argentina (ECA), como así también a habilitar la revisión teórico y conceptual del tópico de la producción cultural. Es importante destacar que el análisis bibliográfico tuvo como objetivo delimitar las temáticas particulares que cada integrante indagará, en diálogo con el marco común del Proyecto.

Palabras clave: Producción cultural - Estudios de comunicación – Argentina – Abordajes - Revisión bibliográfica.

Presentación

El Proyecto *Estudios de Comunicación en Argentina* (ECA). *Abordajes y trayectos en torno a la producción cultural* (FCH-UNSL) recupera lo realizado desde el año 2014.[1] El bienio 2014-2015 estuvo dedicado a la indagación de los procesos de institucionalización de las carreras de comunicación en las universidades públicas argentinas. Durante los dos años siguientes, se estudió el rol de dichas instituciones en la construcción de políticas de formación en materia de comunicación y cultura; a su vez, se analizó la

[1] Los estudios realizados por el equipo de investigación desde el inicio en el año 2014 se encuentran sistematizados en los Informes Finales PROIPRO Nº 04-0714 (2014-2015) y PROIPRO Nº 04-0316 (2016-2017).

vinculación entre campo académico de la comunicación y universidad. En ese aspecto, la sistematización y el análisis de los procesos de institucionalización de sujetos y saberes abrió la posibilidad de avanzar sobre el estudio de la profesionalización del campo, los modelos de formación, el campo laboral y, por último, la producción cultural.

En el período que se inicia en el año 2018, el eje de la producción cultural se constituyó como un interés temático y problematizador de los trayectos ya consolidados durante los bienios precedentes. En tal sentido, se llevó a cabo un seminario interno de lectura en el que se abordó la mirada de distintos recorridos institucionalizados en el campo. Así, la construcción del corpus se establece a partir de los siguientes criterios:

- Tópico seleccionado: historización de los estudios de comunicación en Argentina a fin de ubicar la producción cultural.

- Unidad temporal: comprende el período que se extiende desde la década de sesenta al año 2017. Esta unidad se fundamenta en la continuidad y recurrencia en la elaboración y publicación de trabajos destinados a historizar el campo de la comunicación en Argentina.

Es importante destacar que la revisión bibliográfica y el análisis de lo específicamente planteado está destinado a determinar un marco común de abordaje a ser trabajado por los diferentes miembros del Proyecto en las temáticas particulares que cada uno indaga.

Líneas de abordaje

A partir de la dinámica de trabajo propuesta, que incluye, por un lado, tareas de lectura, escritura y revisión individual, y, por otro, encuentros de discusión, se configuraron líneas de indagación teórica y conceptual. Líneas que contemplan posibilidades analíticas e investigativas y que, en esta instancia del proceso, quedan planteadas de la siguiente manera: la producción cultural desde un abordaje económico político de la cultura; desde un abordaje estético-cultural; desde un abordaje semiológico; desde un abordaje culturalista; como intervención política, cultural y/o comunicacional; en los procesos de formación en comunicación; y la producción como proceso configurador en los ámbitos académicos, investigativos y culturales.

Nos detenemos en algunas de las líneas mencionadas y en la selectividad textual de lecturas referentes en el campo de estudios de la comunicación en Argentina.

La producción cultural como intervención política, cultural y/o comunicacional

Desde una de las lecturas posibles, en el recorrido que propone Jorge B. Rivera en su libro *La investigación en comunicación social en la Argentina*, publicado en 1987, cabe suscribir el abordaje del escenario y la producción de las décadas del sesenta y setenta, en lo que se definió desde el Proyecto ECA: la producción cultural como intervención política, cultural y/o comunicacional. La importancia de una línea de "pensamiento nacional" se puede valorar desde una mirada crítica a la dependencia de referencias bibliográficas y escuelas de pensamiento norteamericanas y europeas, al mismo tiempo que profundiza una disputa por el campo académico como espacio de intervención política. De esta manera, a partir de los años sesenta se hace más fuerte la propuesta de una mirada intelectual nacional hacia problemas del orden local y regional.

En la orientación que impulsa Rivera adquiere relevancia la búsqueda del "pensamiento nacional" en las ciencias sociales, en particular desde la sociología. Para el autor, las "Cátedras Nacionales" como iniciativa creada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), entre los años 1962 y 1971, proporcionan un ejemplo de intervención política desde la academia en el escenario institucional/estatal.

En el campo de la comunicación, y como correlato de las "Cátedras Nacionales", Rivera recupera a Héctor Schmucler y su experiencia en el seminario *Introducción a los medios masivos de comunicación* de la Universidad Nacional de La Plata en el año 1973. Asimismo, da cuenta de una significativa producción bibliográfica durante la época, donde proliferaron mayormente revistas, entre las que vale destacar *Pasado y Presente* y *Los Libros.*

Esta época, que también ha sido trabajada por otros investigadores, encuentra continuidad, pero a la vez ciertos desplazamientos tanto en el punto de vista para la reconstrucción del campo cuanto de las perspectivas teóricas y categorías de análisis desde las cuales se narran los estudios de comunicación en Argentina.

En este sentido, y como parte de la misma línea de abordaje de la producción cultural, se encuentra el libro *Los Estudios en Comunicación en la Argentina. Ideas, Intelectuales, Tradiciones Político-Culturales (1956-1985)*, publicado en 2017. El trabajo de Mariano Zarowsky invita a un recorrido atípico por el campo de la comunicación. Es atípico ya que, en lugar de realizar una enumeración cronológica o de centrarse en las distintas vertientes teóricas que ha asumido el estudio de la comunicación, el investigador se concentra en el itinerario intelectual de los referentes del campo.

El texto está separado en siete capítulos que examinan a autores como Jaime Rest, Oscar Masotta, Eliseo Verón, Héctor Schmucler, Aníbal Ford y Heriberto Muraro. A estos apartados se suman otros dos que no se centran en un autor en particular, sino en las condiciones sociales y culturales que les tocaron vivir a varios de ellos: el exilio en México, por una parte, y la relación con el mercado, la política y la vanguardia, por otra.

En tal sentido, el texto opera en dos niveles interconectados: por un lado, examina el camino intelectual de los investigadores que marcaron el estudio de la comunicación y, por el otro, es justamente esto lo que le permite poner de manifiesto las líneas de investigación más importantes que se han dado en el sector durante tres décadas. Pero al estar organizado alrededor de estos referentes, le posibilita mostrar los dos tipos de desplazamientos que se han producido a lo largo de los años: los que se registraron en el campo y que generaron *modas teóricas* o *sesgos*; y los que experimentaron los protagonistas del mismo marcado por su propia biografía (la dictadura, el exilio, etcétera). Para ello, el investigador recurre al concepto de "intelectuales de la comunicación" (Zarowsky, 2017:12) a los que identifica como a un grupo que definió su propia condición y su campo de acción en la intersección entre una problemática teórica y una nueva intervención política.

En lo que respecta a la idea de la producción cultural, ya desde su introducción, Zarowsky plantea que a inicios de los años setenta comenzó a delimitarse un conjunto de discursos que tomaron a la comunicación, los medios y la cultura como un campo de problemas de conocimiento a definir y legitimar: "sus promotores reclamaron mediante su exploración credenciales para la intervención en los debates públicos e impulsaron la creación de espacios de producción y difusión específicos" (Zarowsky, 2017: 11).

En uno de los capítulos finales del libro, dedicado al exilio y los nuevos paradigmas de la comunicación, Zarowsky sostiene también que las trayectorias esbozadas a lo largo de su investigación habilitan a ser leídas como algo más que una historia disciplinar. Por el contrario, invita a examinarlas en clave de "sociología histórica", un concepto que pretende interrogar sobre el papel que tuvieron los intelectuales de la comunicación en la reconfiguración de la cultura de izquierda y, desde allí, "en los procesos de producción y renovación de la hegemonía en la Argentina" (Zarwosky, 2017:159).

A partir del recorrido realizado por Zarowsky y el recorte efectuado, se propone una mirada a la producción cultural desde las trayectorias de los intelectuales que contribuyeron a la conformación del campo.

La producción cultural desde un abordaje culturalista

Para pensar la producción cultural desde un abordaje culturalista, la atención se ubica en los trayectos socioculturales que tuvieron lugar en el campo de estudio de la comunicación durante los años ochenta y noventa en América Latina. Miguel Ángel Santagada habilita una lectura posible para esta línea en el libro *De certezas e ilusiones. Trayectos latinoamericanos de investigación en comunicación*, publicado en el año 2000.

Como reacción a la investigación administrada de los años sesenta, se elaboraron propuestas en torno a la *sospecha* de un grupo de investigadores, posibilitando lo que Philip Schlesinger caracterizó como *aportaciones de la investigación latinoamericana*, es decir, "[…] una línea divisoria […] que en algunos aspectos delimita la especificidad del trabajo latinoamericano" (Santagada, 2000: 55). Los núcleos problemáticos derivados de esta labor investigativa fueron incorporados a la agenda académica y se pueden sintetizar de la siguiente manera: la línea de los estudios acerca de la cultura popular y las mediaciones; la comunicación alternativa y las políticas de democratización y de control de flujos informativos internacionales; la evolución de los estudios de comunicación, por un lado, y la perspectiva sociocultural, por otro, tomando en consideración las evaluaciones y descripciones del avance que experimentaron a lo largo de dos décadas las diferentes facetas académicas (enseñanza, investigación, posgrados, publicaciones); y, finalmente, la evolución del pensamiento comunicológico en América Latina, recorrido documentado de la perspectiva sociocultural.

Cabe consignar que la denominación *trayectos socioculturales* refiere "a la continuidad, inescindible para los estudios en comunicación, entre los campos culturales y los comunicacionales" (Santagada, 2000: 74). Los trayectos socioculturales plantearon revitalizar los estudios sobre la cultura popular insistiendo en descentrar el punto de vista propio y reconstruir la perspectiva de los sujetos que la "habitan". Para ello, la reconstrucción de la mirada de los sectores populares se presenta en por lo menos tres aspectos básicos: definir quiénes son los sujetos, caracterizar sus prácticas y comprender el cómo y el porqué de esas prácticas.

En este sentido, Santagada recupera un conjunto de nociones constitutivas del recorrido canónico de los estudios en comunicación: cultura, cultura popular, mediaciones. El autor entiende que la cultura es un campo donde se articulan los conflictos sociales y lo popular constituye una perspectiva desde la cual se analizan tales conflictos. Por su parte, las

mediaciones posibilitan especificar y comprender el funcionamiento de la hegemonía, sobre la base de una mejor aprehensión de las prácticas de los sectores subalternos, determinadas no sólo a partir de las estructuras de dominación, sino por otras instancias de la socialidad poco exploradas hasta ese momento. De esta manera, la puesta en diálogo que concitaron estas nociones en distintos trabajos de investigación de la época abrió el cauce hacia un nuevo ámbito de exploración y de interrogaciones; una perspectiva desde la que se pueden observar complejos procesos de significación teórica en paralelo a un progresivo y rotundo estado de transformación de las estructuras políticas en el continente.

La producción cultural como proceso configurador en los ámbitos académicos, investigativos y culturales

En *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina. 1986-1996*, Jorge B. Rivera presenta un análisis documental que recupera ciento cuarenta investigaciones relativas al campo de estudios de la comunicación. Este corpus da cuenta del estado y las características de la investigación y la producción estudiada durante ese período.

En principio, el escenario político-cultural sobre el cual se despliegan las producciones relevadas marca una agenda signada por las ideas de resistencia y contracultura en tanto vías alternativas al orden hegemónico. En este sentido, Rivera advierte nuevas tendencias en el estudio de redes de comunicación participativa preexistentes a la expansión de los medios masivos; formas culturales opuestas al desarrollismo; formas de la cultura popular como resistencia al orden hegemónico; revisión de matrices teóricas y su incidencia en el análisis de la comunicación y la cultura (la idea de consenso pasivo de las masas); la denuncia a cierta comunicología crítica por su doble discurso liberador/autoritario; y, por último, el compromiso político del profesional comunicador.

Con mayor cercanía a la década de los noventa el escenario internacional aporta algunas complejizaciones políticas, económicas, sociales y culturales combinadas, de las cuales se identifican aquellas con mayor incidencia en las investigaciones de la época: la caída del muro de Berlín y el socialismo; el ingreso de la economía mundial y la unificación del capital corporativo; la desigualdad en la distribución de las riquezas y el lugar de América Latina en ese proceso. Tales variables traen aparejadas ciertas tendencias en el campo que acentúan el devenir de un proceso en transición.

En este período las tendencias de la investigación habilitan nuevas preguntas para viejos interrogantes. Por su parte, la mirada de la producción académica-intelectual en el campo se

orienta bajo un renovado sentido de cultura desde el cual se advierten un conjunto de modificaciones al respecto, que van desde un desplazamiento conceptual (élite, vanguardia y tecnocracia), transitan una crisis en las experiencias y concepciones del alternativismo, hasta llegar al avance de la globalización y el corrimiento del componente ideológico hacia una mirada culturalista del campo y las investigaciones.

Cierre

Al presentar estas líneas la propuesta fue instalar la pregunta por la producción cultural en el orden de la investigación en comunicación. Asimismo, y desde las posibilidades que la producción cultural habilita como tópico, resulta interesante pensar una articulación entre trayectos de pensamiento, perspectivas teóricas y dinámicas del campo. Tarea que se inicia con el análisis de cada uno de los textos que componen el corpus y que en la Revista N° 1 de la Federación Argentina de Carreras de Comunicación publicada en el año 2006 adquiere otro matiz. El matiz está dado, en este caso, por el objetivo que se plantea la publicación y que queda expresado en el título de la Sección Central: "Memoria e Identidad de los estudios de comunicación en Argentina". Para concretar la propuesta se reúnen escritos de pensadores e investigadores reconocidos en el campo, tanto por su labor académica cuanto por la "producción editorial de importancia referida a algunos de los tópicos que dan sentido a la memoria del campo […] en el país" (200: 9).

Así, se detallan artículos que recuperan problemáticas, discursos, temas de investigación "consolidados" y "periféricos" y perspectivas comunicacionales; todo esto desde la orientación y el recorte que cada uno de los autores construye y que, enlazados, permiten dar cuenta de la memoria e identidad que caracteriza a los estudios que aquí interesan.

De este modo, cada trabajo aporta elementos de análisis para pensar la producción cultural en diálogo con los procesos de constitución, crisis y redefinición del campo; procesos que han sido descriptos en las diferentes líneas que se expusieron en el segundo apartado.

En síntesis, el avance realizado durante el año 2018 permitió, por una parte, reconstruir los estudios de comunicación desde los temas de investigación, los trayectos, las experiencias, las categorías, discusiones e ideas presentes en cada texto y, por otra, situar la producción cultural en esa reconstrucción. Este último punto implicó un reconocimiento de la dinámica de funcionamiento del campo y de los procesos histórico-políticos y culturales que coadyuvaron a tramarlo. Resta interrogar los niveles de análisis que cada una de las líneas definidas aporta.

Bibliografía citada

AA.VV. (2006). *Revista Argentina de Comunicación,* N° 1. Buenos Aires: Prometeo.

RIVERA, Jorge Bernardo (1987). *La investigación en comunicación social en la Argentina.* Puntosur: Buenos Aires.

---------- (1997). *Comunicación, medios y cultura. Líneas de Investigación en la Argentina. 1986-1996*. Ediciones de Periodismo y Comunicación: La Plata.

SANTAGADA, Miguel Angel (2000). *De certezas e ilusiones. Trayectos latinoamericanos de investigación en comunicación*. Eudeba: Buenos Aires.

ZAROWSKY, Mariano. (2017). *Los estudios de comunicación en la Argentina. Ideas, intelectuales, tradiciones políticoculturales (1956-1985).* Eudeba: Buenos Aires.

Mediatizaciones del sentido y nuevas formas de socialidad: identidades, cultura, discursos y poder [PROICO N° 4-0116]

Claudio Lobo (Dir.)*, Marcela Navarrete, Olga Lucero, Irma Ortiz Alarcón, Valeria Furgiuele, Andrés Gonzáles, Julián Robles, Jorge Duperré y Claudia García*

Resumen

La comunicación no puede escindirse de los procesos cada vez más complejos de las mediatizaciones, transformando los procesos de producción, circulación y reconocimiento del sentido. Las configuraciones de lo político y las transformaciones de los regímenes estéticos y las formas de visibilidad de los bienes culturales en el espacio público plantean múltiples y complejas relaciones con la política, la técnica y las identidades. Al igual que la mediatización de ritualidades, los usos sociales de las nuevas tecnologías y nuevas formas de socialidad. Desde este enfoque, se estudian las configuraciones identitarias de género desde el feminismo, concebido como práctica discursiva disruptiva.

Palabras clave: Mediatizaciones - Discursos - Procesos socioculturales – Identidades.

Desarrollo

En el PROICO 4-0116 "Mediatizaciones del sentido y procesos socioculturales: identidades, cultura, discursos y poder". Programa de Incentivo: 22/H611, convergen 34 investigadorxs en calidad de integrantes docentes, estudiantes, pasantes, graduados y colaboradorxs externos.

Los supuestos de partida del mismo asumen que:

- Desde la constitución de las sociedades modernas en adelante, el abordaje de la comunicación no puede escindirse de los procesos cada vez más complejos de las mediatizaciones del sentido.

- La construcción de las identidades, las prácticas y procesos socioculturales en su conjunto se encuentran interrogadas por las mediatizaciones.

- Toda producción de sentido necesariamente es social y está anclada en particulares condiciones de producción. Y que,

- Los procesos socioculturales y las prácticas significantes estudiados se producen siempre de manera inscripta en una trama de poder que funciona como una matriz general de relaciones de fuerza en un tiempo y en una sociedad determinada.

Procesos de mediatización y estudios de comunicación

Las investigaciones que se desarrollan aquí permiten abordar la complejidad de estos supuestos identificando como transversal a la identidad como un concepto que pone en escena múltiples articulaciones y reviste gran complejidad: no reducida a lo individual, no determinada de modo absoluto por lo social, ésta se instituye como un proceso inestable, siempre precario y contingente. Y que la multiplicidad de abordajes permite reconocer además que la construcción de las identidades, la cultura, los discursos y el poder, se visualizan en relación con procesos socioculturales que se desenvuelven de manera situada en contextos socio-históricos. El contexto histórico-social, cultural, las circunstancias políticas y económicas, las redes de las que se forma parte, configuran espacios en los cuales se interactúa y condicionan los sentidos que se producen en la comunicación; materializando la fluidez y dinámica de los cambios sociales, que se cristalizan y sedimentan en una diversidad de prácticas y discursos.

En este enclave tempo-espacial, la mediatización se asume como el eje interpelante que está atravesando paradigmáticamente a la comunicación. En este sentido, un significativo número de investigaciones se encuentran explorando escenarios de indagaciones en el marco de la teoría de las mediatizaciones que permitan dar cuenta de los modos de funcionamiento discursivo del complejo entramado sociocultural.

En esta dirección, se asiste en la actualidad a un nuevo fenómeno que interpela al paradigma de la mediatización: la hipermediatización de las sociedades posindustriales, espacio en el cual el proyecto sitúa indagaciones en el funcionamiento de los tradicionales medios de comunicación y la emergencia de un nuevo sistema de medios anclados en las redes sociales; identificando las transformaciones de los procesos de producción, circulación y reconocimiento del sentido. Se presta atención a la emergencia del fenómeno del posbroadcasting y el *networking* como parte estructural de la cultura contemporánea y la visualización del ‘presentismo’ como un nuevo régimen de historicidad que irrumpe como una interpelación subjetivante basada en la interactividad la digitalización y la reticularidad. Lo que se explora aquí es el estudio de casos de circulación contemporánea tomando en cuenta los dos sistemas mediáticos: de los medios masivos y el de las redes sociales que

permitan analizar y comprender la circulación discursiva de fenómenos sociales e indagar en las resignificaciones intertextuales que se generaron a lo largo de la circulación.

Y atento a lo actual de este campo de investigación, desde el proyecto se viene explorando y ampliando andamiajes metodológicos partiendo de los supuestos de la teoría sociosemiótica y la teoría de las mediatizaciones para indagar en los dispositivos analíticos. Una etapa de producción en la que se encuentra el proyecto actualmente, apunta a fortalecer y ampliar los aspectos conceptuales básicos de la mediatización en tanto que constituye una las dimensiones fundamentales del proceso de especiación del sapiens. Además de conceptualizar para comprender las nuevas formas de participación en el campo de la circulación y la construcción de contenido y valor en una cultura de red. Estos aspectos permiten identificar el nuevo estatuto que lo 'social' adquiere en este nuevo escenario de circulación hipermediatizada y comprender lo social y los alcances de las nociones de conexión (humana) y la conectividad (automática) en el siglo XXI.

En el marco de este gran campo de las mediatizaciones se anclan las investigaciones de los procesos de mediatizaciones y estudios de la comunicación, prestando atención también a los cambios socio-técnicos en la prensa y la puesta en jaque de nociones como 'texto', 'autor', 'lector'. Se está indagando en las nuevas relaciones entre tecnologías, lenguajes y prácticas sociales, tales como convergencia, hipermediaciones, multimedialidad, crisis de la indicialidad y nuevas formas de interactividad.

Discursividades mediáticas y construcción de identidades

En el eje de los discursos mediáticos, se realizan avances de la investigación iniciada que aborda las complejas relaciones entre periodismo, ciudadanía y poder, en acontecimientos de relevancia sociopolítica en el ámbito local. Se seleccionó un nuevo caso, en el cual hay una progresión en el estudio del caso La Pedrera, una mega obra pública realizada por el Gobierno de San Luis en la ciudad de Villa Mercedes.

Se analizaron los discursos de cuatro portales de noticias locales en la etapa de anuncio de la obra e inicio de la construcción. Se avanzó en el análisis de los sentidos que se construyeron, posteriores a la inauguración de la obra, en las discursividades de esos medios de comunicación de la Provincia de San Luis. En estas construcciones discursivas se han puesto en el tapete las disputas simbólicas que se libran en los medios, donde se pregunta por el efectivo papel del ciudadano y su constitución en tanto sujeto activo de derecho y destinatario de las políticas públicas. En los casos estudiados se ha avizorado una construcción polarizada.

La elección de estudiar los portales digitales de noticias sanluiseños se fundamenta en la necesidad de visualizar cómo se posicionan, en la producción simbólica de la realidad social local, los espacios emergentes de las nuevas tecnologías, que ofrece nuevas y accesibles posibilidades para poder generar un espacio periodístico propio en una provincia con un espectro de medios tradicionales restringido y concentrado a manos del grupo gobernante, desde 1983.

Discursividades políticas y construcción de identidades

Otro de los ejes anclados en la mediatización tiene que ver con el campo de lo político, particularmente, el discurso político, abordando diferentes modalidades de construcción de los vínculos políticos y configuraciones de identidades en múltiples escenarios mediatizados. Se analizan discursividades políticas y sus articulaciones con otras zonas del discurso social, al tiempo que indagaciones de los fenómenos de hipermediación de la política como el caso de las redes sociales.

La discursividad de Mauricio Macri emerge como uno de los tópicos actuales de indagación en este eje con el propósito de identificar y caracterizar la emergencia de un nuevo el dispositivo de enunciación político en la Argentina del siglo XXI vinculado a una doxa pospolítica. En este eje se propone aproximarse a las características del dispositivo de enunciación en la discursividad de Mauricio Macri, y la construcción discursiva de su imagen como precandidato presidencial, desde categorías que ofrece un campo tan heterogéneo como es el Análisis del Discurso, y en particular, el campo discursivo de lo político. La indagación presta especial atención a la descripción de las estrategias discursivas, qué tipo de relaciones se establecen entre enunciador y destinatarios, las formas que asumen los campos del ‘nosotros’ y los ‘otros’ a través de la configuración de fronteras simbólicas, dimensiones adversativas y antagonismos, y qué tipo de ethos se construyeron.

A nivel local, otras indagaciones semióticas analizan el rodriguezsaaísmo como dispositivo de enunciación durante todo el siglo XX. Y la emergencia más visible en el año 2011 de otro enunciador en la esfera política no Rodríguez Saá que asume el espacio institucional. Concomitantemente, se analiza de manera imbricada en la cuestión de la identidad puntana que se construye en esos discursos y las memorias que se activan, cuáles se reacentúan, y de cuáles se distancian para posteriormente describir desplazamientos, continuidades y rupturas, respecto a tópicos que operan como vertebradores en la construcción de la identidad sanluiseña en relación a los últimos 30 años.

Transformaciones de las dimensiones estéticas de la comunicación y el arte

Al interior de los procesos de mediatizaciones y estudios de la comunicación; también se indaga en los cambios en la dimensión estética de la comunicación y del mundo del arte. En este sentido se explora en configuraciones y transformaciones de los regímenes estéticos y las formas de visibilidad de los bienes culturales en el espacio público, de las dimensiones estéticas de la comunicación y del mundo del arte, en sus múltiples y complejas relaciones con la política, la técnica y las identidades. Se abordan fotografías de época en relación con la identidad local, prácticas artísticas y prácticas políticas de diversos actores sociales, prácticas discursivas de artistas, obras de arte, configuraciones de sentido en la producción de artesanías, entre otros. En este ámbito, se realizó un avance en el trabajo de campo, a través de la realizaron una serie de entrevistas a referentes de la corriente del arte correo en los años setenta y ochenta. Al mismo tiempo, se continuó con el seguimiento en las redes sociales de los grupos de artistas que participan de la red; indagando además en algunas dimensiones centrales de esta tendencia artística, de sus prácticas y modos de producción de los/as artistas, a los fines de plantear confluencias y divergencias, desplazamientos y continuidades entre concepciones, prácticas y modos de producción entre arte y comunicación en la cultura contemporánea.

De manera relacionada, se analizan las configuraciones y transformaciones de los regímenes estéticos y las formas de visibilidad de los bienes culturales en el espacio público, de las dimensiones estéticas de la comunicación y del mundo del arte, en sus múltiples y complejas relaciones con la política, la técnica y las identidades. Particularmente, a nivel local, se está investigando en la fotografía, cultura visual e identidad puntana a partir de la producción de sentido en torno a la obra de José La Vía en San Luis. La investigación, articulada en torno a los aportes de los estudios visuales y los desarrollos de la sociosemiótica, se propone comprender la producción fotográfica de La Vía y su vinculación con procesos de construcción de sentido vinculados a la elaboración y reelaboración de la memoria y el imaginario visual puntano. A tales fines, se indaga comparativamente distintos recorridos de las imágenes de La Vía, atendiendo a los sentidos variados que las mismas adquieren, en pos de reconocer las diferentes modalidades estético visuales de la representación del espacio, los sujetos y sus prácticas. Para ello se han definido dos contextos de circulación que adquieren relevancia en distintos momentos históricos: las primeras décadas del siglo XX y el estudio del conjunto de fotografías del Archivo Histórico que actualmente circulan en el ámbito museístico provincial.

Mediatización de ritualidades y nuevas formas de socialidad

En otras de las líneas de investigación del Proyecto se presta atención a las transformaciones en la vida cotidiana, en la organización del tiempo (ocio/trabajo), nuevas formas de la experiencia, de la significación de la vida, la finitud y la socialidad.

En este eje, se abordan la mediatización de ritualidades y eventos de la vida cotidiana, los usos sociales de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de socialidad en diversos grupos y nuevas prácticas de los consumidores. Particularmente, las indagaciones que se ha venido realizando tienen como eje conceptual los significados contemporáneos que adquiere la muerte humana. En continuidad con esta inquietud, se comenzó a estudiar una serie de aspectos que articulaban el problema de la muerte con otras dimensiones analíticas tales como: a) la representación discursiva de la misma en el mercado mortuorio nacional, recurriendo para ello al Análisis del Discurso (AD), y seleccionando, como corpus de análisis, a la revista "Contacto Funerario" que edita la "Federación Argentina de Entidades de Servicios Fúnebres y Afines" (Fadedsfya) (la cámara empresarial más representativa del sector); b) las sensibilidades y su reconfiguración en torno a la representación de lo putrefacto, en tanto insumo estético que caracteriza a una corriente escultórica y pictórica particular denominado "Arte abyecto".

Feminismo: construcciones identitarias de género y prácticas militantes

Otro de los ejes del proyecto se centra en la indagación de las identidades y las violencias de géneros. En este campo, actualmente se enmarca varias investigaciones que abordan las configuraciones y tensiones en las construcciones identitarias de género desde el feminismo, concebido como configuración y práctica discursiva disruptiva, que apunta a deconstruir una hegemonía discursiva que prevé ciertos presupuestos básicos que implican un sistema binario dominante en la división sexual de la cultura: la división binaria de género. Se analizan procesos de violentamiento de las subjetividades y los cuerpos, la construcción simbólica de los cuerpos y los cuerpos como espacios significantes, prácticas militantes de género, intersecciones entre feminismo, política, técnica, arte.

Particularmente, uno de los tópicos tiene que ver con las representaciones del amor romántico y su relación con la violencia feminicida desde la voz de las mujeres víctimas/sobrevivientes: Estudio de casos en la ciudad de San Luis. Se parte de asumir acá que la violencia sobre el cuerpo y la vida de las mujeres era una de las problemáticas que se consideraban privadas. Actualmente es un hecho visible y ocupa un lugar en la agenda política y legislativa al interior

de los países y en ámbitos internacionales, sin embargo, aún no se logra tener un impacto lo suficientemente contundente para disminuir el número de mujeres en situación de violencia en las sociedades occidentales.

Los datos suministrados por la Corte Suprema de Justicia indican que el 78% de los vínculos entre femicida y víctima se encuadran en la violencia doméstica, de acuerdo con la ley 26.485. Los datos antes relevados, permiten plantear que uno de los posibles hilos del vínculo con parejas y ex parejas es la idea del amor y en este sentido preguntarse ¿es el amor romántico un factor de riesgo que expone a las mujeres a la violencia feminicida?

Por otra parte, y en esta dirección, otros avances y producciones como Cuerpos femeninos y tecnologías de poder. Mujeres Públicas: feminismo, arte y biopolítica / Mujeres Públicas: Feminism, Art and Biopolitics permiten pensar en algunos materiales estéticos producidos por el colectivo feminista Mujeres Públicas (MP), en tanto es posible percibir su diseño y sus búsquedas como caja de resonancia de diferentes preguntas que habilita la biopolítica, el pensamiento feminista y el activismo artístico visual y performático. De este modo, se analizan algunas de sus producciones, poniendo atención en cómo piensan las MP al poder y cómo opera sobre los cuerpos de las mujeres, ya que varios indicios sugieren que la mirada del colectivo de artistas sobre el poder y la propia operatoria del poder que oprime a las mujeres, va mutando, se va desplazando. Del mismo modo van mutando los tipos de resistencia que se le puede oponer.

Por otra parte, en la investigación: El mundo simbólico femenino en molas y chaguar: experiencias de mujeres aborígenes artesanas. Cruce entre los feminismos latinoamericanos y la decolonialidad estética se tiene como propuesta indagar la experiencia de mujeres aborígenes artesanas de la comunidad gunadule y la comunidad wichí. En el marco de dichas experiencias interesa particularmente la realización de un tipo de artesanía: molas y el tejido chaguar. Se parte de comprender que la práctica de la artesanía es constantemente reconfigurada desde sus orígenes a la actualidad, en el contexto del capitalismo actual. Los procesos de producción y puesta en circulación de dichas materialidades evidencian una serie de transformaciones y desplazamientos significativos: prácticas que impactan en la economía de la comunidad y en la valoración social y simbólica. En ambas producciones se encuentran una serie de coincidencias que lejos de proponer una generalización, sí pretenden ser parte de las indagaciones primeras relacionadas a las producciones artesanales de las mujeres de comunidades indígenas. Algunas de las pistas, a partir de las cuales se propone la indagación es el concepto de feminismos comunitarios, los feminismos descoloniales y la experiencia.

Cuando se menciona a la práctica de realización de los objetos -mola - se problematiza el concepto arte desde una mirada eurocéntrica y áurica, de autor para producir un desplazamiento hacia otro tipo de conceptualizaciones vinculadas a una propia decolonialidad de la estética.

Bibliografía citada

CARLÓN, Mario (2018). "Bajo el signo del presentismo: mediatización, cultura y sociedad contemporánea", en Organizacao Jairo Ferreira *et. al.*, *Entre o que se diz o que se pensa: onda está a midiatizacao?* Santa María FACOS-UFSM.

JENKINS, Henry, FORD, Sam y GREEN, Joshua (2012). *La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa: Barcelona.

SCOLARI, Carlos (2015). *Ecología de medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones.* Gedisa: Barcelona.

VERÓN, Eliseo (2012). "La mediatización, ayer y hoy", en Carlón y Fausto Neto (comps.), *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (2014). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

JELIN, Elizabeth (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI: España.

PRECIADO, Beatriz Paul (2010). *Pornotopía*. Anagrama: Barcelona.

El Análisis del Discurso (AD): nuevos abordajes y desafíos [PROICO N° 4-0518]

Mariana Pascual (Dir.ª)*, Carolina Mirallas, Laura Laurenti y Walter Solar*

Resumen

Desde una concepción del lenguaje como práctica social (Halliday, 1978), entendemos el Análisis del Discurso (AD) como una disciplina transversal de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el discurso y los contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales que lo determinan (Fairclough, 1989; Wodak y Meyer, 2008). En este marco, este proyecto tiene como objetivo principal analizar discursos vinculados a las prácticas sociales (1) de la salud, (2) de la ciencia y (3) del arte y la comunicación, a fin de contribuir a la comprensión de los fenómenos lingüísticos y sociales que operan en la creación de significados. Las tres líneas que lo conforman han sido definidas en función de los discursos a indagar. La línea 1 aspira a la comprensión de las formas lingüísticas en los géneros relativos a las prácticas de salud, con énfasis en miradas críticas y de género. La Línea 2 profundiza estudios realizados sobre los discursos de la ciencia, y con foco en los significados interpersonales. La Línea 3 indaga desde una perspectiva crítica géneros institucionales, mediáticos y artísticos con el objetivo de identificar la presencia y ausencia de significados ideológicos construidos, consolidados y naturalizados desde el discurso. En este trabajo nos proponemos dar cuenta de los avances sobre lo actuado desde el inicio del Proyecto y durante el año 2018.

Palabras Clave: Análisis del Discurso - Discurso de la Salud - Discurso de la Ciencia - Discurso del Arte y la Comunicación - Géneros discursivos

La formación de los integrantes del PROICO 4-0518

Desde el Proyecto *El Análisis del Discurso (AD): nuevos abordajes y desafíos*, se realizan todos los esfuerzos para alentar a los integrantes a que persigan una formación de posgrado, en un intento de lograr la especialización disciplinar y una formación integral. Contamos con tres estudiantes de doctorado en Comunicación, Lingüística y Ciencias Sociales, un maestrando en Sociedad e Instituciones, tres maestrandas en relación con los estudios de la Lingüística que comenzaron su trayecto en 2018, dos

maestrandas en inglés con orientación en Lingüística con su formación en una etapa avanzada, y un estudiante de especialización en educación superior. A su vez, se ha continuado en la tradición de asistencia a cursos de posgrado ofrecidos en la FCH y en otras instituciones de educación superior de Mendoza, San Juan y Córdoba. En todos los casos, se trata de cursos de posgrado de ciclos de formación con una fuerte vinculación con las temáticas del Proyecto.

La formación de jóvenes investigadores

El Proyecto se ha visto fortalecido por las incorporaciones de jóvenes becarios, estudiantes de grado y recientes egresados de las carreras de la FCH. El equipo de investigación cuenta con dos becarias doctorales CONICET y una becaria CIN, que fue beneficiada con esta prestigiosa distinción por su proyecto vinculado a los estudios del discurso de la salud. Asimismo, los integrantes de este Proyecto han dirigido tres tesis de licenciatura. En cuanto a pasantías, durante este año se han incorporado siete pasantes de investigación, cuyas temáticas de interés se vinculan con el discurso académico y la estilística, estudios de género y discurso multimodal. A su vez, contamos con la colaboración de dos alumnas de las carreras del Profesorado Universitario en Letras y tres alumnos de Comunicación Social y Producción de Radio y Televisión. Finalmente, este Proyecto cuenta con la participación de tres recientes egresadas del Profesorado Universitario en Letras cuyos intereses de investigación involucran relevar las consignas que son empleadas en instancias de evaluación en los primeros años de la carrera.

Instancias de formación y asesoramiento ofrecidas que derivan del trabajo investigativo

En relación con las actividades de transferencia que se han generado desde la línea de investigación 2 *Discursos de Ciencia*, podemos mencionar tres actividades principales: el asesoramiento en escritura científica en inglés, el dictado de cursos y talleres en el pregrado y en el grado, y el dictado de cursos de posgrado.

En cuanto al asesoramiento en escritura científica, más de 70 docentes-investigadores de la UNSL se vieron beneficiados por el servicio. Hemos colaborado en la producción de sus artículos de investigación a partir de la edición de sus escritos. Se han registrado las asesorías en formularios online detallando los errores más frecuentes con el fin de poder ofrecer capacitaciones que permitan abordar estas falencias y proveer soluciones lingüísticas para cada caso. Al ofrecer asesoramientos presenciales y personalizados, las sesiones se tornan en verdaderas instancias de formación, que impactan de manera directa en la competencia lingüística de los colegas asesorados.

En lo que respecta a los cursos de posgrado, hemos ofrecido dos cursos, cuyas implementaciones han posibilitado la vinculación entre los resultados de nuestras investigaciones y la formación desarrollada. En este sentido, dichos cursos giraron en torno a la escritura académico-científica en el nivel superior y a la escritura en inglés.

Finalmente, se dictaron tres talleres en el pregrado y el grado, instancias formuladas a partir de nuestros insumos de investigación. El primero versó sobre pautas básicas de redacción y estilo y estuvo orientado a los ingresantes de la FCH; el segundo estuvo vinculado con la escritura de Lingüística y Literatura y tuvo como público a los estudiantes y recientes egresados de la carrera del Profesorado Universitario en Letras; el tercero abordó la escritura científica en inglés, principalmente la detección y corrección de errores frecuentes, que fue dictado en el marco del XIII Congreso Argentino de Microbiología General.

Producción científico-académica y participación en jornadas y congresos

En lo que concierne a la producción científica, actualmente se encuentran en etapa de evaluación 5 artículos presentados en revistas especializadas y se han publicado 2 capítulos en libros editados/compilados sobre estudios del discurso.

En relación con la participación a congresos, destacamos la activa participación de los integrantes del Proyecto durante los años 2018-2019. Podemos mencionar en lo estrictamente vinculado al Análisis del Discurso el IX Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso Capítulo Argentina (ALED), y el XIII Coloquio Internacional de la Red Latinoamericana de Discurso sobre Pobreza Extrema (REDLAD), desarrollados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Teniendo en cuenta los eventos sobre Lingüística, contamos con participación en el XVI Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL) en la Universidad Nacional de San Martín, en el III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y IX Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica Ensenada, llevado a cabo en La Plata. En cuanto a la asistencia a eventos sobre Sociología y Ciencias Sociales, registramos actuación en las II Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Villa María, en el III Encuentro CIES-RELACES y I Encuentro REDISS “Ciencias Sociales, Sensibilidades y Sociedades” en la Universidad de Toronto, y en el XIX World Congress of Sociology, los dos últimos en Canadá. Finalmente, en cuanto a asistencia a eventos sobre escritura, podemos mencionar la participación en el II Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), que se llevó a cabo en Santiago, Chile.

Participación en equipos de investigación y actividades interinstitucionales

Durante los años 2017 y 2018 se realizaron acciones de manera conjunta con la Manchester Metropolitan University (MMU) del Reino Unido, miembro principal del equipo de investigación The language of Endometriosis. En esta misma línea de internacionalización de nuestras actividades, se llevó a cabo una visita institucional a la University of Dąbrowa Górnicza, Polonia, con el fin de establecer redes institucionales con autoridades y colegas.

Actuaciones académico-administrativas

Múltiples son las actividades que los miembros de este proyecto han desarrollado en el plano académico-administrativo. A modo de ejemplo mencionaremos que algunos miembros del Proyecto se han desempeñado como jurado de tesis de doctorado y maestría en diversas instituciones, como miembros del Comité Científico del XIII Congreso de la Red Latinoamericana de Análisis del Discurso de la REDLAD (UN La Pampa), como miembros del Comité Científico del IX Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Capítulo Argentina (ALEDAr) (UN La Pampa), miembro del Comité Organizador del 46th International Functional Systemic Linguistics Congress (ISFC) y del 15to Congreso de la Asociación Latinoamericana de la Asociación de Lingûìstica Sistémico Funcional de Latinoamérica (ALSFAL) a llevarse a cabo en la ciudad de Santiago de Chile.

En lo que respecta a evaluación de manuscritos y proyectos, hemos participado activamente en carácter de revisores de artículos científicos en el campo de la Lingüística Aplicada (por ejemplo en el Journal: International Journal of English and Literature), en la Revista Onomázein, Revista Raled, Revista Rasal, entre otras. Asimismo, hemos participado como evaluadores de proyectos institucionales en el marco de las Secretarías de Ciencia y Tecnología de las Universidades Nacionales de Cuyo, Córdoba y Flores.

Futuras líneas de acción

Algunas de las actividades planificadas para el corto y mediano plazo incluyen un taller sobre escritura de *abstracts* destinado a jóvenes investigadores recientemente incorporados a Proyectos de la FCH y un espacio formativo organizado conjuntamente con la coordinación del Doctorado en Biología sobre escritura de tesis. En cuanto a la formación de posgrado, se está planificando el dictado de un curso sobre aspectos claves a tener en cuenta para dar presentaciones científicas en congresos.

Como conclusión, podemos destacar que se han realizado numerosas acciones a fines de formar recursos y compartir los hallazgos de este Proyecto, por lo que se cumplió con lo

pautado para el periodo 2018-2019. A su vez, se han generado nuevas demandas que representan espacios potenciales de formación e incorporación de nuevos interesados en el Análisis del Discurso. Afortunadamente, además de cumplir con los objetivos planteados en la propuesta inicial, hemos conformado un grupo de investigación proactivo, estimulante para nuevas incorporaciones y de enorme capacidad de trabajo y crecimiento profesional y personal.

Aportes teóricos y conceptuales

Para concluir esta reseña sobre las actividades realizadas por los integrantes del PROICO 4-0518, haremos una breve referencia a los desarrollos conceptuales abordados en el 2018. En relación con la línea 1, *Discursos de Salud,* se ha logrado consolidar la estrategia de análisis discursivo a partir de la identificación de núcleos semánticos centrales en el discurso de entrevistas y sus expresiones lingüísticas. De allí se han identificado las metáforas y las analogías como recursos estratégicos para la representación del dolor. Estos hallazgos generan nuevas direcciones para abordar estudios subsiguientes. En relación con la línea 2, *Discursos de Ciencia*, los desarrollos más importantes de la actividad investigativa tienen que ver con las contribuciones sobre las descripciones evaluativas y retóricas del discurso científico, principalmente en Artículos de Investigación Científica en inglés en una variedad de disciplinas. En la línea de discurso oral, se han generado aportes a las descripciones de géneros orales en contextos académicos y científicos. Asimismo, los insumos lingüísticos han resultado valiosos para instancias de formación y asesoramiento. Finalmente, la línea 3 *Discursos de Arte y Comunicación* ha avanzado en cuanto a las prácticas multimodales y a la caracterización de los actores sociales involucrados en discursos ficcionales y no ficcionales. Esta línea, a su vez, ha desarrollado una valiosa actividad en cuanto a la formación de estudiantes y egresados en la tarea investigativa.

Los desarrollos aquí sintentizados proveen direcciones precisas para continuar indagando en el Análisis del Discurso y sus diversos campos de aplicación.

Bibliografía citada

DUPERRÉ, Jorge (2018). “Inscripciones ocioso/laborales del cuerpo. Aportes para un abordaje de la gestión mediada de las sensibilidades”, en Claudia Gandía *et. al., Metodología de la investigación: estrategias de indagación II.* Estudios Sociológicos Editora: Buenos Aires.

FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.

HALLIDAY, Michael (1978). *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.

MIRALLAS, Carolina y YUVERO, Ana (S/R). "Una exploración a las producciones escritas de alumnos universitarios de Letras: cohesión e intertextualidad en informes de campo", en Revista *Signos*. (En evaluación).

MIRALLAS, C. (S/R). "Writing the disciplines through Genre Pedagogy: Titles of Scientific Research Articles", en *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*. Instituto de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. (En evaluación).

PASCUAL, Mariana y SOLAR, Walter (S/R). Ciencia crítica: herramientas de lucha permanente por la justicia y la equidad. Capítulo en Libro homenaje a Teun van Dijk. Oscar Iván Londoño Zapata (Coord.). En prensa.

PASCUAL, Mariana (2019). "El papel del estado en la construcción de la memoria: el discurso de medios sobre el Museo de la Memoria de Buenos Aires", en Estudios del Discurso ESDI, Vol. 5, N° 2 (abril-septiembre).

---------- (2019). "Book Review: Shi Xu, Kwesi Kwaa Prah and María Laura Pardo, 2016. Discourses of the Developing World. Researching properties, problems and potentials of the developing world", en Discourse & Society. Oxford Brookes University. https://doi.org/10.1177/0957926519830541

---------- (2018). "Los recursos y la dinámica evaluativa en Español: el discurso de la memoria colectiva en la Argentina postdictatorial", en Trabajos del European SFL Congress.

---------- (S/R). "El lenguaje evaluativo en los discursos de trauma y dolor: aportes desde el Sistema de Valoración y el Enfoque Discursivo Sociohistórico", en Londoño Zapata (Coord.) *Los Instersticios del Análisis del Discurso en la Argentina*. (En prensa)

---------- (S/R). "Discursos de salud: cuando la ignorancia duele en el cuerpo", en *Discurso y Sociedad*. (En evaluación)

WODAK, Ruth y MEYER, Michael (2008). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Literatura e Identidades: intersecciones, construcciones y representaciones [PROIPRO N° 04-3318]

Andrea Puchmüller (Dir.ª), *Emmanuel Ginestra* (Codir.), *y Lucía Quiroga*

Resumen

En el marco del proyecto *Literatura e Identidades: intersecciones, construcciones y representaciones*, este trabajo presenta las conclusiones del análisis de tres novelas: *La gesta del marrano* (1991) de Aguinis; *Todo se desmorona* (1958) de Achebe, y *El ancho mar de los Sargazos* (1966) de Rhys. Se analiza la representación identitaria de personajes colonizados a partir de las propuestas teóricas del Giro Descolonial y de la Crítica Cultural Poscolonial. La lógica metodológica es interpretativa y se sustenta en el paradigma hermenéutico y sociocrítico. Se concluye que las tres novelas representan identidades colonizadas que se constituyen a partir de la imposición de la modernidad: el ser marrano (en Aguinis), el Otro-oriental (en Achebe) y la mujer subalterna (en Rhys).

Palabras clave: Literatura - Identidad- Giro descolonial - Crítica cultural poscolonial.

Introducción

El ProiPro 04-3318 *Literatura e Identidades: intersecciones, construcciones y representaciones* tiene como objetivo general actualizar, desde la arena literario-cultural, la noción de identidad y los debates en torno a ella. La literatura, como expresión artística y estética, ha reflexionado sobre las diferentes problemáticas que genera el término "identidad", desarrollando variados posicionamientos para abordarla. En este trabajo presentamos algunas conclusiones en torno a la representación de identidades colonizadas en el discurso literario, desde las perspectivas del Giro Descolonial y de la Crítica Cultural Poscolonial.

Presentamos las conclusiones del análisis de tres obras, cuyo común denominador es la centralidad de identidades subalternas y colonizadas: *La gesta del marrano* (1991/2015), del escritor argentino Marcos Aguinis; *Todo se desmorona* (1958/2014), del novelista africano Chinua Achebe, y *El ancho mar de los Sargazos* (1966/1990), de la escritora dominicana Jean Rhys. El criterio de selección del *corpus* fue principalmente teórico y se siguió una lógica metodológica interpretativa sustentada en el paradigma hermenéutico y sociocrítico.

Identidad marrana y Giro Descolonial

Para reflexionar la temática identitaria que atraviesa la vida de las gentes a partir de la matriz colonial de poder (Quijano, 2000) se utilizaron las categorías analíticas de la perspectiva descolonial o Grupo Modernidad/colonialidad sobre la novela histórica *La gesta del marrano* de Marcos Aguinis (2015), con el propósito de arribar a una reflexión crítica y compleja de los mecanismos retóricos de la colonialidad. La consideración a las líneas argumentativas del Giro descolonial sobre la obra literaria mencionada responde, asimismo, a una intuición primaria, en la que buscamos desentendernos de las elucidaciones manifestadas por el autor (de corte republicano e ilustrado) (Aguinis, 1992) y los consecuentes andamiajes de ciertas teorías literarias hasta el momento (Arancibia, 1999; López-Calvo, 2000; y Mosello, 2009).

La perspectiva Descolonial propone reconfigurar los territorios discursivos y prácticos de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, ya que objeta la organización, secuenciación, etc., del saber a partir de la colonialidad, esto es, de la permanencia de las epistemes de poder desde un paradigma eurocéntrico, patriarcal y capitalista, más allá de los sistemas políticos y administrativo-burocráticos coloniales (colonialismo). A partir de allí, se vuelve imperioso la reconfiguración de las matrices conceptuales bajo el signo de la colonialidad. Por ello, aprovechamos los lineamientos de des-colonización y los atravesamos con la novela de Aguinis en tres momentos diferentes: primeramente, a partir de la "colonialidad del ser" (Maldonado-Torres, 2007), que permitió indagar en las vivencias de las nuevas identidades que se constituyeron a partir del despliegue de la modernidad (enfatizando aquellas que se encuentran en la exterioridad subalternizada como lo fue "el ser marrano"). Actualmente con la "colonialidad del creer", en las que se pueden reconocer las reorganizaciones identitarias y las clasificaciones sociales en relación a la dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de sujetos, prácticas, instituciones, liturgias, cultos, martirologios, y catequesis en función de las creencias religiosas en el virreinato colonial sudamericano (resaltando las experiencias culturales marranas). El paso siguiente será bajo la lógica de la "colonialidad del saber" (Lander, 2000), para dar cuenta de las diferentes estrategias represivas y de imposición de conocimientos y acciones por parte del uni-verso eurocentrista frente a los diferentes cuerpos y saberes, en este caso, de la cultura sefaradí diaspórica.

De esta manera, las observaciones estéticas sobre la novela de Aguinis posibilita la ampliación de los horizontes críticos, tanto de las gramáticas descoloniales de los saberes como así de las exploraciones al espectro literario en general.

Todo se desmorona, de Chinua Achebe: una narrativa contra-orientalista

El origen de los estudios poscoloniales es la publicación de *Orientalismo* en 1978 por el palestino Edward Said, quien analiza el discurso colonial como un conjunto de imágenes falseadas sobre Oriente (las sociedades y los pueblos de Asia, África del Norte y Oriente Medio) que los europeos utilizaron para dominar militar, política, económica y simbólicamente a sus colonias. Para Said (2016) el Orientalismo es una voluntad o intención de conocer, interpretar y representar, para controlar y manipular, lo que manifiestamente es un mundo diferente (alternativo o nuevo); es sobre todo un discurso que se produce y existe en virtud de un intercambio desigual con varios tipos de poder -político, intelectual, cultural, moral. Los orientales se transforman en objeto de estudio marcado con el sello de lo Otro, pero con un carácter de lo Otro constitutivo y esencialista. Este objeto de estudio es considerado pasivo, no participativo, sin subjetividad, no autónomo y no soberano con respecto a sí mismo. Así, el Orientalismo resume la particular posición de exterioridad desde la cual Occidente ha representado históricamente a aquellos que no tienen cabida en la forma de sujetos privilegiados de la historia.

Desde la perspectiva de Said, analizamos la novela del escritor africano Chinua Achebe, *Todo se desmorona* (2014), como una representación contra-orientalista de la identidad africana pre-colonial. En el imaginario europeo, África era una jungla primitiva, plagada de supersticiones y fanatismo, destinada al desprecio y agobiada por la maldición de Dios; un continente de caníbales, seres salvajes que se encontraban en el punto más bajo de la condición humana, estrictamente entre lo humano y lo animal (Fanon, 2001). Estas construcciones de África fueron simbólicamente textualizadas no solo por el orientalismo tradicional europeísta sino también por el neo-orientalismo estadounidense. Nuestra hipótesis hermenéutica es que *Todo se desmorona* se configura como un modo de resistencia y transgresión de los discursos totalizadores orientalistas al des-escribir y re-interpretar la identidad de una Nigeria pre-colonial, rescatando sus valores socioculturales e históricos. Concluimos que la novela logra este objetivo a partir de tres estrategias:

1) El uso de un realismo etnográfico e indigenista para reconstruir la historia silenciada de África y para denunciar los efectos de la colonización europea. El "autor implícito" se posiciona desde dentro de la cultura y presenta una representación auténtica de la misma. Se construye un universo-otro totalmente orgánico (el de los Igbo) como una civilización perfectamente estructurada a partir de normas e instituciones sólidas, cuyos habitantes pueden ser reconocidos en toda su tridimensionalidad como seres humanos. Se presenta como

una novela indigenista: no romantiza un pasado edénico ni idealiza a los "nobles salvajes",[1] sino que centra su atención en la desintegración cultural que han sufrido a través de la historia. Asimismo, es el realismo el que acerca al lector de manera vívida a la denuncia que la novela instala de la debilitación ideológica y del desmantelamiento de los ecosistemas nigerianos (naturales y socio-culturales) por parte de los europeos.

2) La construcción de un mecanismo narrativo polifónico[2] para representar el choque entre culturas. Se presentan diferentes voces Igbo, en toda su complejidad, y cómo éstas entran en conflicto con las del hombre blanco y sus instituciones. La voz del europeo impone nuevos roles discursivos que condicionan a los Igbo a aprehender la hegemonía. Finalmente, la voz comunal del narrador deja de ser colectiva para convertirse en una voz silenciada por medio de la palabra escrita del administrador británico. Se cuestiona así otra jerarquía impuesta por el orientalismo en relación a las identidades colonizadas: la supremacía de la escritura por sobre la oralidad.

3) El uso particular del lenguaje para la producción de una nueva identidad literaria. Achebe se apropia de la lengua inglesa y la descentraliza. Indigeniza al inglés reproduciendo atributos de la tradición oral Igbo e incorpora proverbios como elementos discursivos fundamentales de la epistemología africana. El inglés de la novela sufre además un proceso de hibridización a través de la transliteración; estrategia lingüística que aparece vinculada a las especificaciones culturales, religiosas y sociales del pueblo de Umuofia. Esta carnavalización de la lengua sienta las bases para que la novela se establezca como el producto y el medio de procesos históricos, culturales y lingüísticos.

A partir de estas estrategias, *Todo se desmorona* deconstruye la identidad orientalista deshumanizante que occidente atribuía al África, y se posiciona como un discurso que participa de los nuevos procesos de historicidad del continente.

El ancho mar de los Sargazos, de Jean Rhys: subalternidad colonial y corporal

El pensamiento feminista anticolonial ofrece aportes que operan en la subordinación de mujeres de las periferias globales, a su vez que generan alternativas vinculadas a procesos de resistencia a la subalternidad. En particular, este feminismo se sostiene sobre una

[1] Achebe ficcionaliza una visión de mundo umuofiana en la que expone, sin sentimentalismos ni juicios de valor, ciertas prácticas de control social como abandonar en el "bosque maligno" a gemelos recién nacidos o a enfermos infecciosos.

[2] Seguimos aquí los fundamentos bakhtinianos, según los cuales la novela es el género que desarrolla un cuerpo de voces activas en diferentes actos de diálogos sociales que son el prerrequisito para la construcción de discursos sociales válidos y saludables (Bakhtin, 1984).

epistemología otra como forma de conocer y sentir el mundo, fenómeno que conlleva la búsqueda creativa de pensamientos alternativos localizados por fuera del pensamiento universalista europeo y estadounidense. A través de las categorías de cuerpo sexuado y cuerpo racializado la apuesta de este movimiento consiste en localizar la opresión etno/racial y de género como punto nodal frente a la dominación colonial. Spivak (1988) encuentra en este argumento una cuestión crucial que insiste en interrogar y construir, reconociendo que si bien el sujeto (pos)colonial es heterogéneo de múltiples maneras, siempre se trata de una categoría atravesada por el género. La autora reconoce dos grandes dificultades para el sujeto subalterno[3]: en primer lugar, no puede hablar porque no tiene un lugar de enunciación que lo permita; en segundo lugar, la mujer ocupa ese lugar radical por su doble condición de género y de sujeto colonial. El subalterno se constituye así como una figura de la diferencia radical, del Otro que no puede hablar porque carece de un lugar de enunciación.

Por ende, las identidades subalternas sirven como punto de partida epistémico para una crítica radical de los paradigmas eurocéntricos, en cuyo seno toman centralidad las discusiones en torno al cuerpo femenino, la experiencia situada y las epistemologías desde el punto de vista localizado. Los estudios del cuerpo son explorados desde una doble mirada: la perspectiva fenomenológica del cuerpo en situación, y las políticas socio-inscriptivas reguladas por sistemas de poder (Grosz, 1994). A través de esta lógica se configura la identidad corporal femenina vinculada a sujetos diaspóricos en situación de opresión y/o subalternidad, asumiendo al cuerpo como receptor y reservorio de la cultura, y como sitio privilegiado de resistencia y contienda.

Desde la perspectiva del pensamiento feminista anticolonial, nos concentramos en la novela de la escritora dominiquesa Jean Rhys, *El ancho mar de los Sargazos* (1990) para realizar una lectura de las implicancias coloniales en la representación de la diáspora caribeña. La obra de Rhys no sólo narra la experiencia de deshumanización y desarraigo de una mujer caribeña en la Jamaica del siglo XIX, sino que además problematiza la experiencia colonial y corporal femenina en relación a la construcción de la identidad. La narrativa de Rhys se presenta como una reescritura de la novela canónica de Charlotte Brontë, *Jane Eyre* (1847), en donde Rhys des-escribe la historia de la enigmática primera esposa del Señor Rochester

[3] El término "subalterno" procede de las Notas desde la prisión de Antonio Gramsci para referirse a las clases subalternas, especialmente al proletariado rural. Su empeño epistemológico consistía en intentar recuperar la voz de los sujetos subalternos, que había quedada silenciada por la historiografía hegemónica, y forzar en esta última una crisis. El subalterno se constituía como el sujeto colonial pero también como un agente de cambio y de insurgencia.

(Bertha Mason) para darle una voz y una identidad al personaje bajo el nombre de Antoinette Cosway. Rhys se distancia mucho de la obra canónica, y toma la justicia por sus versos, reescribiendo no desde el imaginario hegemónico, sino desde su propia realidad, movilizando al centro sus propias representaciones que anteriormente se ubicaban en el margen.

Desde el punto de vista del sujeto subalterno, el personaje de Bertha no puede entenderse al margen de la "violencia epistémica" del discurso hegemónico del imperialismo, ya que para lograr la supuesta liberación de Jane Eyre la "animalización" de Bertha resulta ser la contraparte necesaria. De este modo, el personaje se constituye como la figura de la diferencia radical y colonial de otro necesariamente "salvaje" y "nativo". En relación al proceso de construcción de la identidad corporal, la obra de Rhys nos revela que la protagonista experimenta diversas formas de descorporeización que resultan de fricciones subjetivas y socio-inscriptivas generadas en un contexto colonial eurocéntrico y patriarcal. La novela sugiere además que las experiencias corporales de Antoinette no resultan esencialmente determinantes y no responden a un carácter de inmanencia; es decir, no son irreversibles y pueden ser revertidas en circunstancias favorables. Antoinette, desde su posición de sujeto colonial subalterno, intenta reapropiarse de su cuerpo-texto y revertir su historia a través del cuerpo utilizándolo como vehículo de contienda desde el cual accionar. Desde esta lógica, el cuerpo femenino resulta efectivo como vehículo de resistencia frente a prácticas eurocéntricas y patriarcales, por su naturaleza maleable y su infinita capacidad de cambio. De este modo, la representación de Antoinette nos informa acerca de la iniciación de un lenguaje y conocimiento alternativos a través de una poética del cuerpo que se origina en la vivencia del cuerpo en situación desde un punto de vista epistemológico localizado.

Conclusiones

Las tres novelas del *corpus* representan identidades colonizadas que se constituyen a partir de la imposición de la modernidad/colonialidad. En la novela de Aguinis se configura "el ser marrano", una nueva (¿primera?) identidad moderna que se representa a partir de una exterioridad subalternizada que logra centralizar el poder monárquico bajo la identidad cristiana como fundante, constituyendo así una biopolítica que tiene como elemento rector la Cristiandad. El Sefaradismo se convertirá en el ser marrano ("¡mira, un marrano!", modificando la célebre cita de Fanon) y su marca se traducirá en una reformulación de la identidad judía a partir de la Mismidad Cristiana castellana-aragonesa, que no sólo impedirá la movilidad social o el acceso a determinadas funciones en el aparato estatal, sino que será elemento de persecución, tortura e, incluso, muerte.

El "Otro-oriental", como una identidad constitutiva y esencialista, es deconstruida en *Todo se desmorona*. En dicha novela, Chinua Achebe ofrece una representación contra-orientalista de la identidad africana pre-colonial, que devela el impacto de la colonización europea y su aniquilación de los ecosistemas culturales e identitarios de la cultura umuofiana. La novela reclama una identidad africana perdida desde una perspectiva completamente africana y subvierte una larga historia de representaciones sesgadas, construidas por el discurso occidental. Todo se desmorona recrea una cultura oral imbuida de un modo de vida agrario y constata que no fueron los europeos quienes enseñaron lo que era la civilización a los africanos. La cultura Igbo estaba orgánicamente estructurada; tenía sus propias leyes y creencias, su propia historia, su arte y sus valores, y sobre todo tenía dignidad.

Finalmente, en *El ancho mar de los Sargazos,* la mujer como identidad subalterna resiste a través de su cuerpo frente a prácticas eurocéntricas y patriarcales. La narrativa de Rhys presenta de manera acusatoria la deshumanización de la mujer diaspórica de origen caribeño desde una perspectiva feminista anticolonial, buscando recuperar en el personaje la dignidad humana a través de prácticas corporales en situación. De este modo, la autora apela a la poética del cuerpo traumatizado en situación, recuperando así un lenguaje y un conocimiento otro que emerge a partir de experiencias fenomenológicas localizadas. A través de la subversión identitaria del personaje femenino que fuera subalternizado en una primera escritura canónica, *El ancho mar de los Sargazos* problematiza de manera contundente la construcción de la identidad corporal y colonial de sujetos subalternos en situación de desarraigo y opresión.

El análisis de las identidades colonizadas en las tres novelas, desde tres perspectivas teóricas contra-coloniales, y a partir de un *corpus* conformado por tres literaturas nacionales diferentes (argentina, africana y caribeña) ha sido de gran valor para el desarrollo del Proyecto. Tal como hipotetizáramos inicialmente, *La gesta del Marrano*, *Todo se desmorona* y *El ancho mar de los Sargazos* se constituyen en ficciones literarias que instalan en su horizonte representacional una implícita propuesta identitario-cultural, cuestionando la noción de una identidad originaria, integral y unificada, y se proyectan como prácticas de visibilización que desafían discursos e ideologías dominantes. De manera puntual, el estudio de las novelas contribuyó fundamentalmente al logro de dos objetivos específicos del proyecto, a saber: a) comprender la influencia de los procesos de centralización-periferización en la construcción de identidades de sujetos colonizados, diaspóricos y marginados; y b) establecer las maneras en que la experiencia corporal, así como las

representaciones socio-culturales del cuerpo, inciden en la configuración de la identidad corporal.

Bibliografía citada

ACHEBE, Chinua (2014). *Todo se desmorona*. Debolsillo: Buenos Aires.

AGUINIS, Marcos (1992). *1992. Jerusalén. Presentación de la novela "La Gesta del Marrano"*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ckVmN6MLGL0

---------- (2015). *La gesta del marrano*. Sudamericana: Buenos Aires.

ARANCIBIA, Alcira (1999). *La gesta literaria de Marcos Aguinis*. Arancibia Editora: Costa Rica.

BAKHTIN, Mijaíl (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. UP: Manchester.

FANON, Frantz (2001). *The Wretched of the Earth.* Penguin Books: New Delhi.

GROSZ, Elizabeth (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism.* Allen and Unwín: New South Wales.

LANDER, Edgardo (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO: Buenos Aires.

LÓPEZ-CALVO, Ignacio (2000) "La negociación de las diferencias sociales en Marcos Aguinis: descolonización de la identidad cultural judía ante la adversidad", en *Revista Iberoamericana* (Universidad de Pittsburgh), Vol. LXVI, N° 191, Abril-Junio, 393-405.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Castro-Gómez y Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores: Bogotá.

MOSSELLO, Fabián (2009). *Literatura, ideología y sociedad: la gesta del marrano de Marcos Aguinis*. Eduvim: Villa María.

QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social", en Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, (eds.), en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores: Bogotá.

RHYS, Jean (1990). *El ancho mar de los Sargazos*. Editorial Anagrama: Barcelona.

SAID, Edward (2016). *Orientalismo*. Penguin Random House Grupo Editorial: Madrid.

SPIVAK, Gayatri (1988). "¿Puede hablar el sujeto subalterno", en *3*, (La Plata), 175-235. Recuperado de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732.pdf

Entornos Digitales de Comunicación y Educación en Contextos de Desarrollo [PROICO N° 04-0618]

Mariela Quiroga Gil (Dir.ª)

Resumen

El cambio tecnológico ha generado el estudio de los nuevos procesos comunicativos y educativos en los últimos años impulsando investigaciones sobre estas prácticas en los entornos digitales. Es precisamente en este marco referencial en que el Proyecto de investigación *Entornos Digitales de Comunicación y Educación en Contextos de Desarrollo* estudiará las dimensiones sociales y culturales de la red de redes-internet en la provincia de San Luis. Es decir, tanto en el uso como en la apropiación que hacen los ciudadanos de los entornos virtuales de comunicación y educación. A partir de la hipótesis que los entornos digitales de la comunicación y de la educación están estrechamente vinculados a los contextos de desarrollo y que son los cambios tecnológicos asociados a ambos campos los que influyen de manera directa en la población, en este proyecto estudiamos casos específicos vinculados a entornos digitales. En tiempos de convergencia digital, surge el concepto de plataformas el cual conlleva nuevos contenidos propios, con narrativas distintas. Y surgen nuevas audiencias que exigen contenidos, los modifican y hasta los producen. Para entender la complejidad de la temática, también analizamos el contexto de desarrollo en que ocurren estas transformaciones;considerando principalmente los factores, económicos, sociales y ambientales.

Palabras clave: Entornos digitales – Comunicación y educación – Desarrollo.

Marco teórico e hipótesis de trabajo

El desarrollo y el cambio social ligado a las transformaciones científicas y técnicas como así también el papel de la comunicación como campo de conocimiento y abordaje de lo social tienen antecedentes que reconocen impactos de distintas vertientes teóricas y paradigmas: desde los estudios de difusión de innovaciones y los procesos de modernización de principios del siglo XX hasta las más recientes corrientes vinculadas a la Sociedad Red (Castells, 1999, 2008), la comunicación enactiva (Massoni, 2007, 2013), el abordaje situacional (Matus, 1984; Carballeda, 2008; Uranga, 2016) y el

amplio espectro de estudios y pensamientos que abordan el digitalismo (Wolton, 2000; Manovich, 2006; Jenkins, 2008; Urresti, 2008, Igarza, 2009; García Canclini y Urteaga, 2012; van Dijck, 2016; Crary, 2015) como herramienta catalizadora de los complejos procesos sociotécnicos (Bijker y Law, 1992; Thomas y Buch, 2008) que atraviesan a las sociedades actuales.

Desde una mirada que integre diversos enfoques ya no será posible diferenciar acciones técnicas de acciones de comunicación. Para Massoni (2007) esto requiere pensar que toda comunicación mediatizada o no, masiva o interpersonal, más que como un proceso de transmisión debe pensarse como el proceso de construcción de una relación. Así, la comunicación muestra su importancia ontológica y su relevancia estratégica: la idea central se apoya en el reconocimiento de espacios socioculturales como una realidad compleja y conflictiva, en la que existen numerosos actores con intereses, necesidades y niveles de compromiso, a veces antagónicos, a veces complementarios, que por eso mismo pueden considerarse parte de un mismo problema.

En este contexto, la teoría del actor-red que ha desarrollado Bruno Latour (2008) constituye en un valioso aporte de herramientas conceptuales y metodológicas. “Esta teoría puede definirse, de algún modo, como un movimiento intelectual que, inspirado por el postulado de heterogeneidad, elaboró una serie de herramientas conceptuales para desentrañar las complejas redes que constituyen la producción de la verdad científica, las relaciones inseparables entre tecnología y sociedad”, analiza Correa Moreira (2012:56). “Lo técnico es socialmente construido y lo social es tecnológicamente construido. Todos los ensambles son estructurados al mismo tiempo tanto por lo técnico como por lo social”, agrega Bijker (1995: 273), en tanto Thomas y Buch (2013: 10-12) se referirán a “seres socio-técnicos”.

De la amplia gama de tecnologías desarrolladas en las últimas décadas, se destacan las de la información y la comunicación (TIC) por introducir grandes cambios en la vida cotidiana de la población: internet, dispositivos inalámbricos, teléfonos móviles y sistemas de geo-posicionamiento, entre otros, no sólo han modificado el vínculo histórico entre la gente y sus instituciones sino que también han determinado nuevos modos de realizar una gran variedad de actividades. “La comunicación de masas está siendo transformada por la difusión de Internet y la Web 2.0, así como por la comunicación inalámbrica. La emergencia de la autocomunicación de masas desintermedia a los medios y abre el abanico de influencias en el campo de la comunicación”, conceptualiza Castells (2008).

Las transformaciones que traccionan las TIC en las sociedades alimentan una serie de controversias, como la que refiere Domique Wolton (2000) respecto a las paradojas del progreso tecnológico y Zygmunt Bauman (2012) al resaltar el componente inestable e impersonal que caracteriza a la sociedad contemporánea.

De la amplitud de temas y problemas que plantean las TIC en el mundo actual y todos los entornos y contextos digitales que de ellas se despliegan - versátil y dinámicamente - reconocen aportes de las investigaciones vinculadas al difusionismo clásico, los enfoques sociohistóricos y culturales en el análisis de la difusión, la circulación de informaciones e innovaciones sociales, el papel de la tecnología y el conocimiento en el cambio social y sus consecuencias en las dinámicas de participación, las innovaciones en contextos locales y globalizados, las ideología y resignificaciones, la teoría y la práctica de comunicar lo nuevo, la innovación, las relaciones entre sociedad y tecnología, el abordaje socio-cultural, entre otras, son aspectos estrechamente vinculados entre sí que requieren de renovados enfoques, abordajes, estudios e investigaciones.

Las investigaciones y reflexiones que se producen sobre las ciencias y las tecnologías y el estudio de los procesos comunicativos que se desarrollan en los entornos digitales actuales, como así también los nuevos medios y redes de comunicación que emergen en este contexto, sugieren nuevas áreas de desarrollo e investigación en el ámbito de las prácticas socio-técnicas digitales. Scolari (2010) sostiene que el cambio de paradigma que viven los medios de comunicación en la actualidad radica en que ya no hay un modelo de discurso unidireccional, sino un modelo de “muchos a muchos”.

Pero hoy también son las audiencias las que deciden y marcan sobre los tipos de contenidos que les interesan consumir. Los medios pretenden adaptarse a esa lógica y a los periodistas, les cuesta más, quizás por esto de haber perdido el poder para decidir sobre lo que le interesa al público.

No es un detalle menor el contexto en que se encuentran los prosumidores con características de un público hiperconectado, multiplataforma y nómade que tiene múltiples opciones y opciones para informarse. A esa audiencia es la que los medios y periodistas deben, en el buen sentido, seducir y luego fidelizar. El objetivo de ubicar a la audiencia en el centro del universo periodístico, priorizar sus intereses y utilizar todas las plataformas constituye actualmente el mayor desafío que deben impulsar los editores de los medios.

Resumiendo, en tiempos de convergencia dejamos de hablar de "medios de comunicación" en su sentido tradicional para hablar de plataformas, que a su vez conllevan nuevos contenidos que son propio del mundo digital, con narrativas distintas a la conocidas en las que cuestiones como hipertextualidad, multimedialidad o trasmedialidad adquieren protagonismo. Del otro lado, nuevas audiencias que exigen contenidos, los modifican y hasta los producen.

Es así que el Proyecto aborda las complejas interacciones entre dimensiones sociales y culturales que desencadena internet a partir del uso y apropiación que están haciendo las sociedades en los entornos virtuales de comunicación. Las nuevas tecnologías de información y de comunicación impulsan la expansión del conocimiento en todas las direcciones de la sociedad. A nivel organizacional, las tecnologías digitales permiten potenciar la fluidez del conocimiento así como su utilización y almacenamiento facilitando los procesos de innovación. En el marco de la transformación digital, resulta imprescindible el estudio de los sistemas de gestión del conocimiento organizacional que potencian la capacidad humana de creación de conocimiento a través de las facilidades de rapidez, extensión de la memoria y comunicación.

En la actualidad, es imposible pensar en procesos de desarrollo sin considerar los entornos digitales. Desde la Conferencia Mundial de Estocolmo en 1972, hasta la Cumbre Mundial sobre desarrollo sostenible de Johannesburgo (2002), pasando por la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro en 1992, y las actuales discusiones en el G-20 (2017-2018) y los foros específicos establecidos en el marco de las Naciones Unidas, como el Internet Governance Forum (IGF) y la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (WSIS), diversos países del mundo se han planteado un doble plan: por un lado apostar por un desarrollo sostenible como estrategia de bienestar y de fortalecimiento de la economía, suponiendo así aumentar la calidad de vida al crear trabajo, reducir los costos, controlar la polución ambiental y reducir la contaminación con tecnologías de bajo impacto, marcos regulatorios y leyes específicas.

Los términos sustentable, sostenible, sustentabilidad, desarrollo, solos o combinados, aparecen en los discursos públicos como una forma de conciliar el crecimiento económico y el equilibrio del ecosistema y su connotación en los espacios académicos, políticos, económicos, en grupos ecologistas, ambientalistas, indígenas, entre otros. Ello implica una elevada capacidad productiva determinada por una compleja estructura de producción competitiva y capaz de sostener un desarrollo, una eficiencia en el uso y la utilización de los

recursos naturales para evitar su extinción e incluso el mejoramiento de los niveles de vida o bienestar de los seres humanos

La definición de desarrollo sustentable según Madrigal (1995) tiene dos objetivos, el de mejorar la calidad de vida de todos los habitantes, y el de no comprometer el porvenir de las futuras generaciones. Rafael Negrete (Tibán, 2000) corrobora este planteo al mencionar que entre los dos términos - sostenido y sostenible-, existe una diferencia; indica que el desarrollo no debe ser sostenido, sino sostenible. Es decir, un enfoque en el que lo social, lo económico y lo ecológico se integren armónicamente y en donde cada elemento no esté por encima del otro.

En este sentido las TIC proveen una salida acorde a muchos de los objetivos de desarrollo sostenible que las naciones del mundo y las organizaciones globales se proponen hacia el corto y mediano plazo. Su utilización brinda grandes oportunidades para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI), sobre todo en industrias como las de generación de energía, eliminación de desechos, construcción y transporte. Las TIC también reducen necesidades en el sector manufacturero al reemplazar bienes materiales por productos virtuales, acortan distancias y reducen los gastos de movilidad de personas, hacen más eficientes los sistemas de transporte, la distribución de la energía, convergen con opciones de energía renovables. Sobre ellas se sustentan proyectos de gobernanza, salud y educación electrónicos que logran llegar a muchos más miembros de la comunidad; además, son muy útiles en el monitoreo ambiental y climático, incluido el pronóstico del tiempo, y fundamentales para las comunicaciones de alerta temprana y mitigación en caso de catástrofes (Jhonson, 2011).

No obstante ello es necesario también observar a las transformaciones que impulsa un uso cada vez más generalizado de las tecnologías digitales en todos los ámbitos en los que se desarrolla el ser humano. Estos cambios - que están forjando la cuarta revolución industrial (Schwab, 2017) – tienen implicancias positivas y al mismo tiempo pueden acarrear serios problemas y tensiones sociales y culturales a las que también hay que prestar atención.

Algunas de estas implicaciones y controversias siguen sin considerarse activamente o bien subyacentes en el plano de la discusión: la inteligencia artificial (IA), la proliferación de la Internet de las Cosas (IoT), las vulnerabilidades y limitaciones que todo ello implica no sólo en términos de ciberseguridad sino también en la dinámica del mercado laboral, con la preocupación central acerca de la suplantación de mano de obra humana por máquinas, son

todos aspectos que requieren la búsqueda de equilibrios entre las consideraciones ético-filosóficas y las implicancias prácticas para lograr seguir pensando y accionando sobre las tecnologías y las sociedades del futuro.

El presente trabajo parte de la hipótesis que los entornos digitales de la comunicación y de la educación están estrechamente vinculados a los contextos del desarrollo y el capital humano. Así, los actores sociales mantienen diversas y complejas relaciones socio-técnicas en estos entornos digitales, a partir de los cuales se están configurando nuevas experiencias y renovadas modalidades de comunicación, gestión y organización.

Antecedentes del tema

A partir de los proyectos *PROIPRO 4-0616 "Periodismo Digital" y de PROIPRO 4-0914 "El periodismo en San Luis en el siglo XX"*, el equipo de investigación ha estado abocado a la indagación, recopilación y análisis de los cambios sociales producidos en la provincia de San Luis no solo a partir de los medios de comunicación sino también de políticas públicas vinculadas a internet más precisamente. Estos trabajos han sido publicados en el reciente libro *Mundo Digital: Avances y Desarrollos* (Quiroga Gil y Scalenghe, 2017*)*, aunque también forman parte de artículos que los investigadores han publicado en revistas científicas de Argentina, Brasil y Chile, como así también presentados en congresos y reuniones científicas y divulgados en medios de comunicación y diversas actividades organizadas por el equipo vinculadas al campo de las TIC y los entornos digitales.

En este nuevo periodo, el equipo de investigación pretende llevar adelante el abordaje investigativo de los *entornos digitales en contextos de desarrollo de San Luis y Argentina*, lo cual implica compartir ciertos criterios académicos y conceptos operacionales. Todo ello en el marco de un mundo cambiante vertiginosamente atravesado por la tecnología y por la red de redes, internet.

Al referirnos al concepto *Entornos digitales* recurrimos a Javier Echeverría (1999) quien aborda el impacto de las tecnologías de la información en la sociedad. Sostiene que las transformaciones no son solo de tipo técnico, sino que determinan la existencia de un nuevo entorno social que se diferencia del entorno natural y urbano y lo denomina entorno digital

Para definir el entorno digital, Echeverría (1999) caracteriza veinte cambios que tienen lugar en la transición hacia la sociedad digital. Algunos de ellos se presentan como opuestos o correlativos a las características de los entornos anteriores y permiten establecer una comparativa de los distintos espacios sociales en los que ha vivido el ser humano.

En el proceso de transformación de la revolución digital, el entorno resultante, es mucho más significativo a escala existencial de lo que lo habían sido los entornos anteriores. Por primera vez, el ser humano ha sido capaz de destruir o domesticar determinadas limitaciones físicas y abrir un gran abanico de posibilidades para la evolución, así como el desarrollo tecnológico y cultural.

De ese entorno digital, para este trabajo, la mirada observante estará centrada en los campos de la comunicación y de la educación como esferas gravitantes en los contextos de desarrollo.

En este siglo XXI, producto del cambio sociocultural y el auge del digitalismo, entre otros factores, tanto la educación como la comunicación en sintonía con el avance de la globalización - han iniciado un camino de transformaciones. Todos somos conscientes que cambió la forma de informarnos y de comunicarnos.

José van Dijck (2013) plantea que estamos ante una nueva fase de la "socialidad online", caracterizada por la emergencia de una "Sociedad de las plataformas" y la "cultura de la conectividad". La autora explica cómo tecnologías y usuarios coevolucionan, pero también cómo los medios conectivos avanzan cada vez más sobre las relaciones humanas, codificandolas como datos y convirtiéndolas en mercancías que producen valor. A partir la oportunidad de conectarnos mediante una videoconferencia en 2017 con esta autora, el equipo de investigación profundizó en aspectos de su obra e inició trabajos específicos, aún en etapa embrionaria de desarrollo.

En tanto, en el campo de la educación cada vez más se habla de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o *Virtual Learning Environment* (VLE). Para Salinas (2011) se trata de un espacio educativo alojado en la Red, conformado por un conjunto de herramientas informáticas o sistemas digitales que posibilitan la interacción didáctica. Los EVA son considerados una tecnología para crear y desarrollar cursos o modelos de formación didácticos en la web. Son espacios con accesos restringidos sólo para usuarios que respondan a roles de docentes o alumnos.

La introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como premisa fundamental evolucionar y ampliar las formas tradicionales de enseñanza. Para el mejor aprovechamiento de los entornos virtuales no solo es necesario disponer de tecnologías, conectividad y materiales, sino también de recursos humanos que posean las competencias en materia de TIC y que puedan enseñar y aprender de manera eficaz las asignaturas,

integrando conceptos, ejemplos y práctica. Es decir, generar un proceso de alfabetización digital, en la amplitud del término.

La irrupción tecnológica presenta a los más jóvenes una doble circunstancia: de una parte una aparente facilidad de manejo de los dispositivos electrónicos junto a una carencia de una educación, tanto familiar como escolar, sobre lo que es ser ciudadano de una sociedad que ha transitado en una misma generación de la sociedad del segundo entorno - siguiendo los tres entornos de Javier Echeverría- en que la ciudad era el contexto en el que se ejercía esa ciudadanía a una sociedad en la que el tercer entorno (el tecnológico) pasa a ocupar el lugar en que se desarrollan gran parte de las relaciones personales y profesionales.

Finalmente, para entender la complejidad de la temática será necesario estudiar también el contexto de desarrollo en que ocurren estas transformaciones. El concepto de desarrollo es muy amplio y tiene en cuenta muchos factores, económicos, sociales y ambientales. En una visión amplia del concepto podemos señalar que es el que tiene en cuenta todos los aspectos de la vida de las personas, desde el acceso a bienes y servicios hasta la libertad política, participación ciudadana, entre otros.

Avances en el primer año de investigación

Durante el año 2018, en el primer año del proyecto de investigación *Entornos Digitales de Comunicación y Educación en Contextos de Desarrollo* fue necesario establecer las pautas de trabajo del equipo. Si bien la mayoría de los integrantes formaba parte de un equipo de investigación anterior, a éste se sumaron nuevos integrantes que por primera vez incursionaban en la investigación.

En el primer trimestre de 2018, el equipo estuvo dedicado a la lectura de materiales específicos según las dos líneas de investigación como así también a implementar las bases de un estudio en una localidad de la provincia de San Luis. En esta experiencia en territorio, realizada en La Calera, una población pequeña distante a 80 kilómetros de la ciudad capital, el equipo realizó una tarea investigativa junto a los 500 a pobladores y a los líderes de opinión del lugar. La experiencia conllevó la investigación de aspectos de este entorno territorial estrechamente vinculado a los contextos del desarrollo y el capital humano. Así fue posible analizar diversas y complejas relaciones de los actores sociales de esa comunidad, estudiar las relaciones socio-técnicas vinculadas en la actualidad a entornos digitales. Y entender que a partir de ellas se configuran nuevas experiencias y renovadas modalidades de comunicación, gestión y organización.

Mediante la publicación *Entornos Territoriales, La Calera: actores, tramas vinculares y dinámicas socioculturales* el equipo de investigación comenzó una serie de trabajos de campo para describir diferentes grupos sociales durante el período 2018- 2020. El desarrollo y el cambio social ligado a las transformaciones territoriales constituyen un campo de conocimiento y abordaje que reconocen impactos de distintas vertientes teóricas y paradigmas.

Por otra parte, a través de una vinculación específica del PROICO con la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, dependiente de la UNSL, se instrumentó el proyecto de desarrollo del primer medio de comunicación digital denominado MIXTURAS el cual implicó más de seis meses de capacitación al personal docente y a alumnos del establecimiento por parte del equipo. Posteriormente, en un trabajo conjunto y colaborativo fue desarrollado el diseño, la redacción y la circularización on line del producto comunicacional, único en su tipo tanto por su contenido, frecuencia de actualización e impacto socioeducativo no solo en la comunidad de la escuela sino también en la ciudad.

Asimismo, el equipo del PROICO generó un espacio de formación en intercambio de saberes y prácticas de narrativas transmedia y televisión bajo la convocatoria *I° Jornada de Televisión y Entornos Digitales* del cual participaron doce expositores y 200 asistentes de Rosario, Córdoba, Buenos Aires, Neuquén y de la provincia de San Luis. Todo este evento fue realizado por autogestión y con apoyo de distintas instituciones y empresas de la provincia que permitieron solventar los gastos de refrigerios, alojamiento y viajes de los expositores. Para documentar lo expuesto en estas jornadas, los integrantes del proyecto actualmente están abocados a la publicación de las ponencias y exposiciones.

Por otra parte, con actividades de formación no sólo para el interior del proyecto sino también para la comunidad como el coloquio *Comunicación en Tiempos Digitales*, con expertos de los medios de comunicación y políticas públicas como Ceferino Reato y Luis Rosales. Todo ello ha nutrido al equipo investigador de información y de casos de estudios actuales.

En el último trimestre de 2019, el equipo consolidó una estructura de investigación para aplicar a empresas y organizaciones de la provincia de San Luis para estudiar el impacto de los entornos digitales y la implicancia que tienen en el contexto de desarrollo. Este trabajo actualmente está implementado y resta el análisis de datos.

Además, un grupo trabajó específicamente durante el periodo octubre, noviembre y diciembre, en la observación de medios digitales para determinar la agenda de contenidos

vinculados a entornos digitales de comunicación y educación. Luego del análisis en once categorías de las noticias publicadas en tres medios nacionales y en tres medios de comunicación de la provincia de San Luis donde predominó la categoría trabajo del futuro. Además quedó de relieve el interés periodístico de estos temas en los medios de comunicación nacionales sobre los de la provincia.

En cuanto a la formación de los recursos humanos al interior del proyecto, es importante indicar que algunos integrantes estuvieron abocados a finalizar trabajos de tesis doctoral y maestría respectivamente. Mientras otros iniciaron sus trabajos finales de grado. Y tres de los integrantes del proyecto fueron becados para asistir al *Congreso de Gobernanza de Internet Argensig 2018* en Buenos Aires.

Ha sido un año de capacitación al interior del proyecto y definición de líneas de acción. Además, en los meses finales del año 2018, hemos establecido puntos de encuentro con dos proyectos de investigación: uno de la Universidad Nacional de San Luis y otro de la Universidad Católica de Cuyo con los cuales comenzamos a trabajar de forma interrelacionada en aspectos como educación, comunicación digital y organizaciones. Es intención profundizar estas acciones conjuntas para potenciar tanto los recursos humanos como financieros concretando una sinergia de trabajo investigativo en el año 2019.

Bibliografía citada

CASTELLS, Manuel (2008). "Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de interacciones", en Revista Telos, Octubre-Diciembre, Nº 77.

ECHEVERRIA, Javier (1999). *Los señores del aire Telépolis y el tercer entorno*. Edit Destino: Barcelona.

ESCORSA CASTELLS, Pere y VALLS PASOLA, Jaume (2003).*Tecnología e Innovación en la Empresa*. UPC: Barcelona.

FRANCO, Guillermo (2009). *El impacto de las tecnologías digitales en el periodismo y la democracia en América Latina y el Caribe*. Centro Knight para el Periodismo en las Américas de la Universidad de Texas / Open Society Foundations

GARCÍA CANCLINI, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa: Barcelona.

GARCÍA CANCLINI, Néstor Y URTEAGA, Maritza (2012). *Cultura y desarrollo. Una visión crítica desde los jóvenes*. Paidós: Buenos Aires.

GUBER, Rosana (2001). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidos: Buenos Aires.

IGARZA, Roberto (2009). *Burbujas de Ocio: Nuevas formas de consumo cultural.* La Crujía Ediciones. Buenos Aires.

IRIGARAY, Fernando y LOVATO, Anahí (2014). *Hacía una comunicación transmedia.* Editorial de Universidad de Rosario: Rosario

ISLAS, OCTAVIO Y ARRIBAS, Amaia (2008). "Los blogs en el imaginario de la educación de la sociedad 2.0 La educación móvil", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 76. Disponible en: http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2011/10/76.pdf

JENKINS, Henry (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

MANOVICH, Lev (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Paidós: Buenos Aires.

OECD (2005). *Manual de OSLO: guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Instituto Tecnológico de Querétaro: México.

PISCITELLI, Alejandro (2005). *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

QUIROGA GIL, Mariela Y SCALENGHE, Victoria (2017). *Mundo Digital Desafíos y proyecciones*. Nueva Editorial Universitaria (NEU) San Luis

RENO, Denis y FLORES, Jesús (2012). *Periodismo transmedia: Reflexiones y técnicas para el ciberperiodista desde los laboratorios de medios interactivos*. Madrid: Fragua.

ROCASALVATELLA, (2014). *Cultura digital y transformación de las organizaciones*. Disponible en: http://www.rocasalvatella.com/sites/default/files/maqueta_competencias_espanol.pdf

SCOLARI, Carlos (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. Cuadernos del CAC

---------- (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* PAPF: España.

WOLTON, Dominique (2000). *Internet ¿y después?* Gedisa: Barcelona.

YUS RAMOS, Francisco (2011). *Ciberpragmática 2.0*. Editorial Ariel: Barcelona.

VAN DICJK, José (2016). *La cultura de la conectividad.* Siglo XXI Editores: México

Los Lenguajes Simbólicos en la Construcción de Producciones Estéticas [PROICO N° 4-01-18]

Zulma Fernández (Dir.ª)*, Isabel Sanchez Bousquet, Ana María Navarro, Paula Moran Maldonado, Marianela Torres y Natalia Cavallaro*

Resumen

Este proyecto se dedica al tipo de investigación Básica y Aplicada; orienta sus estudios disciplinares generales hacia la Literatura, Filología y Bellas Artes, aunque también incorpora desarrollos provenientes de la Semiótica y enfocando sus acciones investigativas mayoritariamente en la Literatura. El campo de aplicación de las investigaciones realizadas apuntan al Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Cultura, específicamente se sitúa en ámbitos de la Cultura. La hipótesis es que se puede adecuar cualquier tipo de lenguaje para lograr la difusión de obras literarias. Sobre esta base, el grupo de investigadoras se propone seleccionar, conocer, adecuar y transmitir obras literarias infantiles y juveniles por medio de diversos lenguajes, los cuales fueron estudiados cuidadosamente y transfigurados por la forma poética, convirtiéndolos en lenguajes simbólicos que permitieron llevar las obras literarias a diversos espacios y hacerlas accesibles para toda persona. Realizando esta tarea, se pudo generar conocimientos para su divulgación.

Palabras Clave: Investigación – Arte – Lenguajes – Simbolismo – Literatura.

Desarrollo

En el marco del Proyecto de Investigación PROICO 4-0118, en lo que abarca entre el año 2018 a 2019, hemos realizado las V y VI Jornadas de Literatura Infantil y Juvenil, las cuales tuvieron una multitudinaria participación de talleristas, expositores, conferencistas, muestras artísticas, espectáculos, presentación de autores, entre otros. Las mismas permiten una formación académica en esta rama del arte, donde además se presentan oportunidades para los investigadores de implicarse como agentes de acción y de transformación, ya que el equipo organizador genera mediaciones literarias en espacios formales y no formales de educación. La organización de las Jornadas conlleva un trabajo continuo y permanente.

En lo referido a la investigación básica, se continúa la indagación acerca de las múltiples relaciones que se establecen entre el lenguaje verbal escrito y el lenguaje plástico, por medio de los cuales surgen las palabras y las imágenes que dan vida y significado a la obra literaria infantil ilustrada. Dichos lenguajes, configurados de manera especial, procuran una lectura connotativa por parte de niñas, niños, jóvenes y adultos, dado el carácter simbólico propio de cada creación ficcional. Para ello, los escritores e ilustradores elaboran estrategias semióticas que devienen en expresiones estéticas conjuntas, tendientes a propiciar la particular recepción infantil del texto creado. A partir de estos conceptos, se propone una exploración de las características semiológicas reunidas en obras literarias infantiles ilustradas en blanco y negro.

Situados desde el tipo de investigación aplicada, la inserción del equipo de investigadoras en el ámbito de diversas instituciones del medio resulta de fundamental relevancia a la hora de pensar una investigación comprometida con y al servicio del saludable desarrollo socio-comunitario. En ese sentido se considera que la literatura, siempre colmada de palabras misteriosas que peregrinan incansablemente de corazón a corazón, ofrece a quienes la aprecian momentos de absoluto placer, moviliza pensamientos divergentes, enriquece el espíritu creativo, aporta una significativa cuota de alegría, entre otras tantas bondades que transmite esta parcela del arte. En un documento publicado por la Sociedad Argentina de Pediatría en el año 2002, los profesionales de la salud infantil sostienen que *la práctica de lectura de cuentos* es una actividad que puede ser alentada por el pediatra para la buena salud de los niños.

Centrando nuestra mirada en objetivos estrictamente literarios, tales como provocar placer, goce estético, conmoción y cuestionamientos en los destinatarios, y despertar en ellos el deseo de volver a leer obras literarias, comenzamos en abril de 2015 una investigación-acción en la Planta de Internación Pediátrica del Hospital Policlínico Regional de San Luis, con miras a conocer el campo de acción y desarrollar actividades que permitan mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes que se encuentran hospitalizados. Los conocimientos incorporados y los momentos de felicidad vividos en estas actividades no pudieron ser expresados en su totalidad al momento de evaluar los resultados de la investigación. Experiencias felices, algunas de ellas compartidas con estudiantes de los Profesorados de Educación Especial y Universitario en Letras, y resultados publicados en eventos científicos y en la página del Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación en Literatura Infantil y Juvenil (CEDDIFLIJ).

Las nuevas tecnologías permiten producir contenidos, que luego son divulgados en los medios de comunicación. En los últimos años la radio, la televisión e incluso Internet, han elegido a la Literatura Infantil y Juvenil como el contenido destacado para la creación de diversos programas audiovisuales. Desde el Proyecto de Investigación se trabaja en el análisis de contenidos audiovisuales del canal público Pakapaka.

A principios del año 2018, surgió en la programación del canal infantil Pakapaka un ciclo de microprogramas denominado "Historias que abrazan", una coproducción entre Abuelas de Plaza de Mayo y la señal de cable, una colección de doce micros basados en el libro "Ovillo de trazos". Para hacer crecer dicho proyecto, el equipo de producción del citado canal animó esas historias e incluyeron a ilustradores y autores que se sumaron solidariamente al proyecto televisivo. Por su parte, en el año 2019, en el mismo canal infantil, se llevó adelante otra producción audiovisual relacionada directamente con la Literatura Infantil y Juvenil: *Petit*, la serie. Basada en el libro "*Petit, el monstruo*", una coproducción de Pakapaka, Pájaro y Non Stop; con idea original de la autora e ilustradora argentina Isol Misenta, dirección de Bernardita Ojeda y guión de Fernando Salem.

La televisión es un medio narrativo y la adaptación es un proceso que trata de enfocar e identificar el argumento en una obra literaria. Pero esto no es una tarea fácil, ya que el hilo argumental se esconde entre los detalles de los personajes, en el desarrollo de los temas y en las descripciones (Seger, 2007: 111). Los niños se encuentran atravesados en su vida cotidiana con ambientes tecnológicos e interactúan constantemente con la televisión, celulares y diversas plataformas virtuales que logran proporcionar nuevas experiencias. Los medios no son sólo tecnologías que proveen información sino también un conjunto de imágenes, relatos y fantasías que se traman junto a la imaginación, el intelecto y la sensibilidad.

Pakapaka es un canal de televisión estatal argentino, dirigido a chicos de 2 a 12 años, que incluye microprogramas, documentales y dibujos animados. Su propuesta consiste en una señal infantil con contenidos orientados a educar y entretener, abierto a la cultura de todos los sectores de Argentina. Desde dicho canal se concibe a los medios y a las nuevas tecnologías como mediaciones donde los contextos, las experiencias y los otros más cercanos, tejen entramados culturales (Martín Barbero, 2007). Uno de los objetivos de la señal Pakapaka es generar contenidos federales y locales, poniendo énfasis en la diversidad.

Para Linda Seger "la adaptación es una traslación, una conversión de un medio a otro. Pero toda adaptación implica cambio. Un proceso que supone repensar, reconceptualizar y comprender que la naturaleza es diferente de la de cualquier otra forma literaria" (Seger, 2005: 30). En este caso, se trata de adaptaciones de la literatura al audiovisual y es importante mencionar que se ha realizado una transposición de formato, ya que los programas televisivos respetan las obras literarias originales con sus ilustraciones. La narración, sus personajes, el género, los tamaños de plano, el uso del color, las texturas, el clima emocional y el universo sonoro, son algunos de los diversos elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de analizar las producciones audiovisuales (Acosta Larroca, 2015: 2). Finalmente, es necesario repensar en el trabajo de guionistas y escritores que trabajan en la posibilidad de adaptar un determinado material en tiempos diferentes y formatos. Se observa con mayor frecuencia producciones que unen la literatura y el audiovisual. Esta estrecha relación lleva a seguir transitando un camino novedoso que tiene a la literatura y a las nuevas tecnologías como protagonistas de nuestra historia.

Uno de los escritos que podría inscribirse en el área de la crítica, la teoría y la investigación en materia de Literatura Infantil y Juvenil, se denominó *"Los estigmas sociales en la Literatura de lxs niñxs"*. Esta investigación que versa precisamente sobre *los estigmas sociales* es sostenida en un estudio de obras literarias transgresoras, si se quiere hasta perturbadoras. Esas piezas que se encuentran al borde: libros fronterizos, que ponen al lector en estado de controversia. Obras que hacen dudar al mediador, y que en la mayoría de las ocasiones no optan como corpus para la infancia, debido a sus temas inadecuados o propios del mundo adulto, a sus contenidos complicados, fuertes y difíciles y de lenguajes discordes e indecorosos, pero que desde la otra arista son precisamente creaciones por las que lxs niñxs sienten el deseo. Específicamente, se abordan los estigmas sociales como tema y contenido transgresor e inquietante. En esta oportunidad se ha realizado la siguiente selección para conformar el corpus de obras literarias: *El Sonido de los Colores* de Jimmy Liao, *Don Galindo y el Tornado* de Gastón y Guridi, *Los Indomables Pensamientos del Señor O* de Amalia Boselli y Vero Gatti, y *La Historia de Julia la Niña que tenía Sombra de Niño* de Christian Bruel y Anne Bozellec. A partir de este cánon se estudia, investiga y analizan los lenguajes simbólicos de los que se valen estas obras literarias para expresarse.

Otro estudio que comparten características similares es el denominado *"La Alquimia en la Literatura Infantil y Juvenil"*. Ambos tienen equivalentes objetivos, ya que son estudios críticos sobre las poéticas de una temática presente en la Literatura Infantil y Juvenil, en este

caso "*Las Brujas".* La bruja, que no es un personaje puramente ficcional, o sea, que no encuentra su origen o naturaleza en las piezas literarias, sino que posee un referente externo. Ese escrito se ocupa justamente del simbolismo de sus componentes en las obras de la Literatura, apelando a las investigaciones de Carl Jung ¿Por qué la autora habla sólo de la bruja mujer? ¿Por qué establece esta diferenciación genérica? ¿Por qué no aborda las prácticas de la brujería, de manera general o sin asociarla a la figura de la mujer? Precisamente, explica en su trabajo, porque esta disparidad ya se encuentra dada, en la Literatura y en la realidad externa. Se sabe de la Caza de Brujas, de la Quema de Brujas, de la Noche de Brujas, del Martillo de las Brujas (manual para inquisidores). Pero no hay registros de alguna persecución o exterminio de brujos. Hemos escuchado, desde las más tempranas edades, historias de y con brujas, desde *Gretchen* en *Hansel y Gretel, Malvina* en *Blancanieves*, el hada malvada de *La Bella durmiente del Bosque*, *Medusa*, *Las Sirenas*, *La llorona*, *La Pericana* hasta *Las Brujas de Salem*, *Carmen*, entre tantas otras. Tal y como acontece en el universo de la Literatura, en la realidad objetiva son escasas las figuras o representaciones de los brujos. A lo sumo encontramos personajes como magos, chamanes, zahoríes, con connotaciones totalmente disímiles a la de la mujer bruja y absolutamente no brujos. Aparentemente esta comunión con el mal, o con fuerzas esotéricas, es privativa de las mujeres: fundamento que encuentra raíz en La Biblia. Finalmente, se analizan constructos simbólicos, como los colores, elementos naturales y recursos materiales, cambios y transmutaciones, en una interrelación constante entre teorías y ficciones.

En materia de adaptación de obras literarias, se trabajó en dos producciones. Por un lado la investigación que lleva por título "*Adaptación del cuento infantil: Una flor en la terraza, de Teresita Saguí, para Radioteatro*", muestra la elaboración del guión, producción, grabación y edición del cuento. La obra que se adaptó, "*Una flor en la terraza*", del libro "*Una tal pata de conejo*", cuya autora es Teresita Saguí, contiene cuentos breves para niños. En la adaptación se respetó el sentido de la pieza literaria, empleando los pasos que se utilizan para escribir una obra de Radioteatro. Con referencia a la Adaptación, y como lo señala Marc Soriano en su libro "*La Literatura para niños y Jóvenes"*, adaptar es tratar de transmitir un pensamiento, una toma de conciencia por los medios de expresión que se consideren más apropiados. En este caso, se hizo el esfuerzo para poder conservar el respeto por la obra de la autora, sin que perdiese el sentido original y la difusión que merece. Se tuvo en cuenta para la adaptación del cuento los pasos para escribir un Radioteatro, mencionando algunas de ellas: utilizar palabras descriptivas para construir las imágenes que permitan identificar a

los personajes, el mundo de los personajes y el ambiente de cada escena; usar adecuadamente los diálogos; colocar efectos sonoros y la musicalización correspondiente. Para la grabación y edición del cuento para Radioteatro colaboraron una narradora y los dos personajes centrales del cuento.

Otro abordaje, también teniendo en cuenta la Literatura Infantil y Juvenil en la radio, fue "*Proyección folklórica literaria del cuento infantil: Caperucita Roja de Charles Perrault*". En la línea tradicional o folklórica una serie de relatos de carácter anónimo circularon a través de la oralidad, por lo tanto libres de "derecho de autor". *Caperucita Roja* es una de esas historias populares y anónimas. El primero que la toma es Perrault en el año 1695, llevándola a la escritura e incluyéndola en su libro "*Cuentos de mamá Oca*". En esta versión con final trágico, donde el lobo se come a la niña, el narrador introduce un elemento clave que identifica al cuento: la capa roja.

Toda proyección folklórica es la expresión de fenómenos folklóricos producida fuera de su ambiente natural y cultural, por obra de personas determinadas que se inspiran en la realidad folklórica, reelaborando en su obra una nueva versión, destinada a un público preferentemente urbano, al cual se transmiten por medios técnicos, mecánicos e institucionalizados. Los hechos o fenómenos folklóricos, para ser considerados como tal, deben reunir una serie de condiciones: anonimato, tradicionalidad, haberse transmitido en forma oral, vigencia colectiva en la comunidad folklórica, etc. El elemento tomado para esta nueva Proyección Folklórica Literaria es la capa roja, en tanto la motivación de la misma se sustenta en investigaciones realizadas por diferentes instituciones de la salud, en la cual señalan sobre el uso excesivo de los distintos dispositivos móviles por parte de los niños, trayendo diferentes manifestaciones en su comportamiento, alteraciones en lo emocional y en lo físico, entre otras. Son cuentos de "advertencia" tanto la obra folklórica transmitida de Perrault, como la pieza de Proyección presentada por la autora del correspondiente trabajo.

La literatura, fuente inagotable de cultura y placer estético, resguarda dentro de cada obra un sinfín de posibilidades interpretativas. Su lectura amena aporta beneficios al pensamiento crítico y coherente. En nuestra labor de mediar entre la literatura y el público, tarea iniciada en ProICos desde 2001 y continuada hasta la actualidad, pudimos demostrar que la literatura permite su adaptación a numerosos lenguajes.

Bibliografía citada

BALDELLI, Pio (1970). *El cine y la obra literaria.* Galerna: Buenos Aires.

BECERRA, Martín (2013). *Pensar la televisión pública*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

SEGER, Linda (2007). *El arte de la adaptación. Cómo convertir hechos y ficciones en películas.* Ediciones Rialp: Madrid.

DI PALMA, Carolina (2015). *Convergencia Digital*. Ministerio de Educación: Buenos Aires.

ACOSTA LARROCA, Pablo (2015). *Propuesta Estética. Algunas Consideraciones.* Apunte de Cátedra: Buenos Aires.

JUNG, Carl G. (1989). *Psicología y Alquimia*. Plaza & Janes Editores: Alemania.

DIAZ, Fanuel (2015). *Temas de la literatura Infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia.* Lugar Editorial: Buenos Aires.

MARTÍNEZ, M. E. (2009) *Pedagogía de la diversidad (Programa) UNLP*-FaHCE. Departamento de Ciencias de la Educación.

SKLIAR, Carlos (2002). "Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?"*, en Educação & Sociedade*, año XXIII, N° 79, Agosto.

FOUCAULT, Michel (1996). "Los anormales"*,* en *Foucault, M. La vida de los hombres infames.* Buenos Aires: Editorial Altamira.

BACHELARD, Gastón (1982). *La Poética de la Ensoñación*. Fondo de Cultura Económica: México.

CERRILLO, Pedro y ORTIZ SÁNCHES, Cesar (Coord.) (2008) *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*. Ediciones de Castilla-La Mancha: Cuenca.

CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coord.) (1995). *El niño, la literatura y la cultura de la imagen.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Cuenca.

PATTE, Geneviève (1984). *Si nos dejaran leer…: los niños y las bibliotecas.* Editorial Kapelusz: Bogotá.

---------- (1988). *¡Dejadles leer!* Pirene: Barcelona.

PELEGRÍN, Ana (1984). *Cada cual atienda a su juego. De tradición Oral y Literatura.* Editorial Cincel: Madrid.

POLANCO, José Luis (2004) “El Blanco y Negro”, en *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil.* Año XVIII. Nº 71. Cantabria. Asociación Cultural Peonza.

SORIANO, Marc (1975). *Los Cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Siglo XXI Argentina Editores: Buenos Aires.

ZUMTHOR, Paul (1989). *La letra y la voz de la “literatura” medieval.* Ediciones Cátedra: Madrid. Disponible en: http://www.sap.org.ar/index.php/contenidos/detalle/id/209

Lengua y cognición: estudios y aplicaciones de la gramática cognitiva a la investigación y a la enseñanza del español [PROIPRO N° 04-3118]

Enrique Menéndez (Dir.) y Ana Cristina Yuvero

Resumen

El objetivo de este proyecto es dar inicio a una serie de investigaciones inéditas en la UNSL relacionadas con la Lingüística Cognitiva en general y la Gramática Cognitiva en particular. Se espera que sea el comienzo de un proyecto que se extienda en el tiempo y en líneas de trabajo multidisciplinares. Los objetivos particulares se relacionan con la profundización de los estudios en Gramática Cognitiva en todos los niveles de la lengua, como así también el desarrollo tanto de RRHH como de material para los estudiantes.

Palabras clave: Lingüística Cognitiva – Gramática – Neurolingüística - Trastornos del Lenguaje - Análisis del Discurso.

Presentación

La Lingüística Cognitiva estudia el lenguaje en su función cognitiva. Es decir, en tanto estructuras informativas que median entre el hablante y su encuentro con el mundo (Geeraerts y Cuyckens, 2007). En otras palabras, el lenguaje natural es un medio para conceptualizar, categorizar y transmitir estructuras informativas acerca del mundo. Los análisis que permite este tipo de enfoque son variados. Pueden ir desde lo puramente gramatical para estudiar los usos que los hablantes hacen de la lengua hasta el Análisis Crítico del Discurso en el que se intenta poner de manifiesto ideologías e intencionalidades políticas. Además, si bien los ejemplos han sido aislados y centrados en cláusulas u oraciones, también se hacen estudios sobre fenómenos que van desde los niveles fonético/fonológico, abarcando lo suprasegmental, hasta el discurso, pasando por la sintaxis y la morfología y teniendo como eje siempre al aspecto semántico-simbólico.



El equipo que compone el PROIPRO 04-3118 *se reúne periódicamente desde el año 2018* con el objetivo de propiciar espacios de lectura, estudio e investigación de las problemáticas lingüístico-gramaticales en el marco del enfoque cognitivo prototípico (Langacker, 1987, 2008; Lakoff, 1987). *Una fortaleza de los investigadores y becarios/as del Proyecto radica en el trabajo interdisciplinario*, ya que el equipo se compone de *especialistas en la lingüística, la fonoaudiología y la gramática*. Desde sus comienzos, el PROIPRO 04-3118 ha incentivado la incorporación de becarios, pasantes y alumnos/as.

Este proyecto incentiva los estudios que sostienen la motivación semántica y pragmática de los aspectos gramaticales. En este sentido, las investigaciones apuntan a analizar y describir las relaciones de conexión entre cláusulas y las implicancias sintácticas (posicional), semánticas (continuación, posicionamiento) y pragmáticas (información conocida/evidente/no-evidente) que acarrea la aparición de conectores y marcadores discursivos. Estos estudios se están realizando no solo en la prensa de la provincia de San Luis, sino también en el discurso académico-científico.

Asimismo, las problemáticas gramaticales se abordan también desde la dimensión de los procesos de percepción, producción y comprensión del lenguaje en niños y jóvenes. Los estudios en lingüística cognitiva se aplican a la clínica fonoaudiológica en niños y pacientes con TEA (Trastornos del Espectro Autista) y TEL (Trastorno Específico del Lenguaje). Se hace énfasis en la gramática incompleta de niños y en el estudio de los marcadores gramaticales, más específicamente los morfosintácticos. Aquí las investigaciones se centran en un enfoque neurocognitivo que aborda los trastornos en el procesamiento lexical, ortográfico (lectura y escritura) y oracional.

Otro eje vertebrador del proyecto son los estudios relativos al análisis ideológico-político de los discursos desde las herramientas teórico-metodológicas que provee el enfoque de la lingüística cognitiva. Para ello se utiliza la propuesta de Christopher Hart (2014) en la que se han logrado sistematizar diferentes teorías de la Lingüística Cognitiva y relacionar el sistema conceptual descrito en el marco teórico con estrategias gramático-discursivas.

Bibliografía citada

GEERAERTS, Dirk y CUYCKENS, Hubert (2007). "Introducing Cognitive Linguistics", en Geeraerts y Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press: New York,

HART, Christopher (2014). *Discourse, grammar and ideology: Functional and cognitive perspectives*. Bloomsbury Publishing.

LAKOFF, George (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind.* The university of Chicago press: Chicago.

LANGACKER, Ronald (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volumen 1: Theoretical prerequisites.* Stanford University Press: California.

---------- (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction.* New York: Oxford.

ROSCH, Eleonor (1978). "Principles of categorization", en Rosch y Lloyd, *Cognition and Categorization*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad. [PROICO N° 41518]

Beatriz Pedranzani (Dir.ª), Carlos Diaz, María José Porta, Maria Guadalupe García, Melisa Aguirre, Marisol Martin, Cristina Nuñez

Resumen

Presentamos aquí el estado de situación de un proyecto de investigación, que recién se inicia, sus continuidades respecto de un proceso de investigación previo, líneas de indagación y decisiones asumidas desde lo metodológico para la construcción de dispositivos de intervención en terreno para indagar ¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad? Nos proponemos abordarlo de manera rizomática, reconociendo diferentes intensidades, articulaciones, posibles líneas de sentido y de fuga, en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos y la subjetividad, en un intento por hacer lo múltiple tanto en la realidad como en el pensamiento.

Palabras clave: Institución – Educación – Subjetividad - Lógica rizomática - Implicación.

Introducción

El presente proyecto da continuidad a un proceso de investigación iniciado en el 2010 que ponía foco en la "Escuela, el Currículum y la Subjetividad". El proceso investigativo que realizamos durante el período 2014-2017 permitió acercarnos al conocimiento del funcionamiento institucional de diversas organizaciones escolares, aproximándonos a la elucidación de los vínculos que producía la organización escuela entre sus actores institucionales, con la familia y la comunidad. Las formaciones intermediarias que constituían el vínculo entre el sujeto y la escuela, y la relación con la autoridad. En definitiva, comprendimos el lugar de importancia que la intersubjetividad tenía como dimensión productora de subjetividad.

Encontramos significaciones imaginarias que sostenían una infancia adultizada, pero a su vez vulnerable y amenazada por el entorno que la rodea. Este imaginario convive con significaciones de la infancia más tradicionales, propias de la modernidad; significaciones del currículum con una fuerte connotación tecnicista y escasa problematización del

conocimiento que se "enseña", situación ésta, que teñía las prácticas instituidas en la organización. Finalmente vimos a la institución escuela, en este contexto contemporáneo, anclada a discursos y prácticas disciplinarias, dándole poco lugar a lo novedoso, al otro y a lo otro.

En este nuevo proyecto de investigación dejamos de circunscribirnos a la organización escolar para ampliarnos al campo de la educación en general, y seguir trabajando su relación con la producción de subjetividad. Es decir, haciendo un pasaje de la escuela como organización a la institución educación para trabajar con un concepto de institución en sentido amplio (educación) lo que nos permite abordarla en las disímiles formas en que ella se plasma, en distintos niveles y escenarios educativos.

Planteamos como problema *¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad?*, esta interrogación propone hacer lo múltiple, adoptar una lógica rizomática, reconociendo diferentes intensidades, articulaciones, posibles líneas de sentido y de fuga, en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos. El rizoma permite cartografiar las relaciones intersubjetivas, que se dan en distintos escenarios educativos, explorar y conocer las operaciones subjetivas necesarias para habitar los dispositivos pedagógicos instituidos.

Entendemos que este posicionamiento nos permitirá superar cualquier mirada ingenua de las instituciones, salirnos del pensamiento de lo uno, desnaturalizar instituidos, y producir líneas de fugas que den lugar a "nuevos modos de pensar y estar en las Instituciones en un contexto de mutación". Para nosotros, "el rizoma es, simultáneamente, el anuncio de la transformación de la realidad y la premisa para una nueva metodología del pensamiento" (Berardi, F. 2017 p.6). Nos posicionamos aquí teniendo en cuenta que transitamos una época de importantes cambios. Desde hace tiempo, se anuncia en los discursos, el fin de la modernidad, pero al decir de Berardi (2017) "nada está llegando a su fin, en realidad, más bien se está disolviendo en el aire, sobreviviendo en una forma diferente, bajo apariencias mutadas" (p.3)…interminabilidad, es la expresión, que junto al autor, usamos para referirnos al proceso de devenir otro. En definitiva, nuestro modo de habitar la mutación, es un intento por crear "situaciones", intervenir en la producción de lógicas que no remitan a lo instituido, dándole lugar al azar, a la creación…

Caja de herramienta teórica-metodológica

Reconociendo que abordamos un objeto complejo, nos agenciamos de una multiplicidad de herramientas conceptuales provenientes de distintos campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones análisis desde los cuales nos paramos para investigar.

Nos interesa ir construyendo herramientas conceptuales que permitan orientarnos y devenir en un territorio desterritorializado en constante cambio: educación /subjetividad. Abordar la institución Educación en articulación con la Subjetividad, nos lleva a indagar las disímiles maneras de existencia de los sujetos en el mundo contemporáneo de globalización neoliberal. Realizamos agenciamientos provenientes de la filosofía contemporánea, del psicoanálisis, del psicoanálisis vincular, el análisis institucional, las teorías críticas y pos críticas del campo del currículum, el saber y la relación con el saber, las teorías de la subjetividad.

Tipo de Estudio

En relación al tipo de estudio, la investigación se encuadra en una lógica cualitativa, descriptiva y hermenéutica, porque lo que interesa es acceder al proceso de producción de sentidos desde la voz de los propios actores, producir en el hacer con, figuras de la subjetividad.

Para llevar a cabo el trabajo de campo, elegimos diseñar diversos dispositivos individuales y grupales que resulten valiosos para la indagación de las naturalizaciones instituidas, para la recolección de la información, el análisis, la interpretación, y la elucidación de los procesos de producción de subjetividad.

Ateneos de discusión grupal

Discusiones grupales sobre las múltiples representaciones y capturas de fenómenos implicados en la articulación educación/subjetividad (objeto de estudio). Estos ateneos llevaron a realizar el análisis de la implicación de los investigadores. La construcción de dispositivos para intervenir en las organizaciones educativas y en el propio colectivo de investigación. La producción de estrategias posibles para ingresar al campo, determinación de niveles y ejes de análisis.

Esta primera instancia, tuvo que ver con la construcción de un mapa semántico sobre la articulación, educación/subjetividad, el posicionamiento epistemológico y el diseño de dispositivos de intervención.

Análisis de la implicación

La implicación, según R. Lourau (1978) pretende "poner fin a las ilusiones e imposturas de la neutralidad analítica, ya que el observador está implicado en el campo de observación, modifica con su presencia el objeto de estudio y lo transforma".

Las diferentes líneas de indagación propuestas por los objetivos del proyecto, en la indagación de la articulación Educación/Subjetividad, llevaron al equipo de investigadores a asumir el desafío de reflexionar acerca de las diferentes representaciones que los miembros del equipo sostenían, en tanto provenimos de campos disciplinares diferentes, sobre las instituciones en las que trabajamos (escuelas, universidad). El análisis de la implicación, constituye un trabajo permanente de armado y desarmado de una caja de herramientas que permitiría pensar desde la multiplicidad e intervenir sobre los colectivos con los que trabajamos.

A partir de nuestro trabajo grupal y del análisis de la implicación fuimos, construyendo estrategias de intervención institucional: observaciones del medio social y su articulación con la organización, observaciones institucionales y de las prácticas profesionales, entrevistas institucionales, tanto grupales como individuales, grupos de reflexión, devoluciones institucionales.

Metodológicamente usamos un dispositivo grupal en el que registramos nuestra discusión a lo largo del tiempo, eso nos permitió una reflexión colectiva sobre nuestra lógica de pensamiento, sobre las herramientas conceptuales desde las cuales nos acercábamos al fenómeno, visibilizar posicionamientos, desnaturalizar representaciones, producir devenir y líneas de fuga en el grupo, dar lugar a la novedad y al acontecimiento.

Bibliografía citada

ARENDT, Hannah (1996). "La crisis de la educación", en *Entre el pasado y el futuro*. Grup Editorial: Barcelona.

BARRERA PEDEMONTE, Fabián (2009). "Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo", en Acción pedagógica, 18, 42- 51.

BEILLEROT, Jacky (1998). *Naturaleza y concepción de los saberes. En La formación de formadores*. Novedades educativas: Buenos Aires.

BERENSTEIN, Isidoro y PUGET, Janine (1989). *Psicoanálisis de la pareja matrimonial*. Paidos: Buenos Aires.

BERARDI, Franco (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Ed. Caja Negra: Buenos Aires.

BLANCO, Nieves (2006). "Saber para vivir", en Piussi, y Mañeru, *Educación, nombre común femenino*. Octaedro: Barcelona.

CASTORIADIS, Cornelius (2004). *Sujeto y Verdad en el mundo histórico-social*. Fondo de Cultura Económica: México.

CONTRERAS, José Domingo, PÉREZ de LARA, Nuria (2010) (Comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Morata: Madrid.

CHARLOT, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos: Paris.

DA SILVA, Tadeu (2001). "Dr. Nietzsche, curriculista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo", en Pensamiento Educativo. Vol. 29, pp. 15-36.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix (1997). *Mil Mesetas, Capitalismo y Esquizofrenias*. Ed. Pretextos: España.

EDELMAN, Lucila y KORDON, Diana (2011) (comp). *Trabajando en y con grupos. Vínculo y herramientas*. Psicolibro Ediciones: Buenos Aires.

KAES, Rene (2000). *Las teorías psicoanalíticas de grupo*. Amorrortu: Buenos Aires.

LOURAU, René (1978). *El análisis institucional*. Amorrortu: Buenos Aires

MENGUE, Philippe (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Ed. Las Cuarenta: Buenos Aires.