



## Sobre políticas, medios e historias

Vol. 7 - N° 9  
(Año 2017)

**ISSN 1853-9092.**

Revista de Educación y Ciencias Sociales.  
Departamento de Educación y Formación Docente  
Facultad de Ciencias Humanas de la  
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Argonautas. Revista de Educación y  
Ciencias Sociales

Volumen 7, Número 9, agosto de 2017

### **Autoridades Académicas**

#### **Universidad Nacional de San Luis**

*Rector* Félix Nieto Quintas

*Vicerrector* Roberto Saad

#### **Facultad de Ciencias Humanas**

*Decana* Esp. Viviana Reta

*Vicedecana*. Mónica Martín

#### **Departamento de Educación y Formación Docente**

*Directora*: Clotilde De Pauw

*Vice Directora*: Zulma Escudero

### **Revista Argonautas**

*Director*: Roberto Araya Briones

*Editores*:

Ana Masi

Horacio Del Bueno

*Comité de redacción*: Ana Laura Hidalgo,  
Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

*Corrección en español y maquetación*: María  
Virginia Mariojoulus

*Traducciones y revisión de textos en inglés*:  
Mariana Meoño, Silvia Gioai

*Soporte técnico*: Juan Alfredo Capello

*Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales* propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: [revistargonautas@gmail.com](mailto:revistargonautas@gmail.com) / [argonauta@unsl.edu.ar](mailto:argonauta@unsl.edu.ar)



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

## Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | San Cristóbal de La Laguna, España

Dra. Marcela Pronko (Escuela Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Mendoza, Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa - UNLPam) | La Pampa, Argentina

Dr. Guillermo Williamson C. (Universidad de La Frontera) | Temuco, Chile

Mgter. Marcelo Pérez Sánchez (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto) | Rio Cuarto, Argentina

Dra. Norma Michi (Universidad Nacional de Lujan) | Lujan, Argentina

Dr. Enrique Elorza (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Carlos René Unda Lara – (Universidad Politécnica Salesiana) | Quito, Ecuador

Dr. Humberto Tommasino - (Universidad de la Republica) | Montevideo, Uruguay

Dr. Gustavo Blázquez (Universidad Nacional de Córdoba) | Córdoba, Argentina

# Tabla de contenidos

Número 9, Vol. 7

---

## Editorial

### Artículos abiertos

01. Dispositivos pedagógicos de alfabetización política. La experiencia de un taller para delegados en una fábrica recuperada de San Luis || *Pedagogical devices in political literacy. A workshop for representatives in a recovered factory in San Luis, Argentina*

Walter Olguín, Paola Figueroa, Maximiliano Verdier, Leticia Vannucci

02. Relatos de experiencias de formación de maestros || *Accounts of teacher training experiences*

Débora Lorena Ibaceta, Ana Ramona Domeniconi

03. Lineamientos político-pedagógicos del discurso peronista en los cuadernos para el maestro argentino || *Political-pedagogical guidelines of the decision discourse in the Notebooks for the Argentine Teacher*

Olga Auderut, Alejandra Orellano

04. Educación, historias de vidas y profesiones. Los inspectores escolares de San Luis a mediados del siglo XX || *Education, life stories and professions. School inspectors of San Luis in the mid-twentieth century*

Nicolás Pereira

05. De la familia a la escuela. Avatares de la función subjetivante || *From Family to School. The transformations of the subjectifying function*

Natalia Graciela Savio y Mónica Emilia Cuello

06. La escuela y “el niño problema”. Otra lectura desde el discurso del psicoanálisis || *The school and the problematic child. A viewpoint from the psychoanalysis discourse*

Graciela Pellegrini

07. La solución de conflictos escolares desde la función de orientación del psicopedagogo || *The resolution of school conflicts from the psychopedagogue orientation role*

Magaly Aldana Sánchez

08. Puntualizaciones sobre la época contemporánea y su incidencia en la subjetividad infantil || *Observations on the contemporary era and its influence on child subjectivity*

Constanza Gómez, Eliana De Prado

09. Mapa de medios digitales de la provincia de San Luis || *A map of the digital media in the province of San Luis*

Mariela Quiroga Gil, Matías Centeno

10. Análisis de las regulaciones académicas en la formación de los comunicadores sociales en las instituciones universitarias argentinas en el contexto social actual. Estudio de caso || *Analysis of the academic regulations in the formation of the Social Communicators in the Argentine University Institutions in the current social context. A case study*

Alejandra María Gabriela Juárez

11. La variación lingüística: panorama teórico didáctico en los lineamientos curriculares y libros escolares de lengua || *The linguistic variation: theoretical didactic panorama in the curriculum guidelines and in school books of Language*

Beatriz María Suriani

12. El derecho de acceso a la información y el derecho a la verdad: observaciones sobre el rol del Estado provincial y el ejercicio periodístico en los procesos judiciales por crímenes de lesa humanidad realizados en la provincia de San Luis || *The Right of Access Information and the Right to the Truth: observations on the role of the provincial State and the exercise of journalism in the judicial proceedings for the crimes against humanity carried out in the province of San Luis*

Belén Dávila

## **Experiencias Educativas**

13. Articulación del aula virtual con el aula tradicional en los cursos de “inglés para propósitos específicos” en carreras de grado de la Universidad Nacional de San Luis || *Articulation between the virtual and traditional classrooms in the English for Specific Purposes courses in undergraduate programs in the National University of San Luis*

María Marcela Puebla y María Estela López

14. Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias con adultos mayores || *Memory, historic imagination and historic empathy: two experiences with elderly people*

Emma E. Perarnau, Enzo Vieyra

15. La producción de un audiovisual en la escuela y la construcción de ciudadanía. Una lectura desde las tensiones || *The production of an audio-visual work at school and the construal of citizenship. An interpretation considering tensions*

Gustavo Javier Marín

16. Una experiencia escénica pedagógica: el juego como dispositivo dramático || *A pedagogic theatre experience: The play as a drama device*

Yamila Grandi

17. Cimientos para la transformación socio educativa. Análisis de una experiencia de prácticas integrales articuladas al entorno digital || *Foundations for the socio-educational transformation. Analysis of an experience of integrated practices articulated with the digital environment*

Silvia Baldivieso, Lorena Di Lorenzo

18. La danza documental y la creación colectiva en la enseñanza de las danzas populares || *Documentary dance and collective creation in the teaching of popular dances*

María Elena Pereira Flores

---

## EDITORIAL

La educación pública en nuestro país siempre ha vivido tiempos difíciles, algunos más que otros, pero siempre ha mantenido un ethos de lucha para resistir ante los embates de sectores que quieren terminar de destruir una de las pocas cosas que permiten que los habitantes de este país tengan alguna posibilidad de ascenso social. A pesar de sus defectos, que los tiene y debemos discutirlos y no barrerlos debajo de la alfombra. A pesar de sus limitaciones, que debemos tomar como punto de partida y no de llegada.

Hoy estamos nuevamente ante esos embates cíclicos que pretenden vaciar a la educación pública de contenidos. Llámense estos embates escuelas generativas, o reforma educativa porteña propiciando mano de obra barata para las empresas, “nueva campaña del desierto” o persecución y descuentos a docentes en lucha. Si a esto le sumamos los conceptos presidenciales de tener que soportar la desgracia de “caer en la educación pública” tenemos un panorama completo de cómo piensan las dirigencias gerenciales la política educativa de un país.

No menor es lo que sucede con la Ciencia en el país. El recorte en Ciencia y Técnica (CyT) por más que sea negado es un hecho que está a la vista. Menos becarios en el 2016 y 2017, menos presupuesto, el recorte sigue en el Presupuesto 2018, el que dedica a CyT dos o tres puntos porcentuales por debajo de la inflación proyectada por el Gobierno para el año entrante.

A pesar de eso se sigue educando, se sigue investigando, se sigue produciendo en las universidades. La educación pública, laica a pesar de algunos, y gratuita siguen siendo un referente y un modelo, a mejorar por cierto, en Latinoamérica y en el mundo.

A eso apostamos. Y este número de Argonautas, como tantas otras revistas, proyectos, seminarios, cursos y discusiones que se dan a lo largo y ancho del país son un ejemplo de ello.

## **Dispositivos pedagógicos de alfabetización política. La experiencia de un taller para delegados en una fábrica recuperada de san Luis.**

**Pedagogical devices in political literacy. A workshop for representatives in a recovered factory in San Luis, Argentina**

Olgúin, Walter (gualterioolguin@gmail.com) Figueroa, Paola (paolafigueroa07@gmail.com) Verdier, Maximiliano (maximilianoverdier@gmail.com) Vannucci, Leticia (leti2903@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

### **Resumen**

El presente texto relata la experiencia de una instancia formativa que un equipo de docentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) realizó en una fábrica recuperada de San Luis en el año 2014. La experiencia narra la puesta en marcha del dispositivo *Taller para Delegados de Distrito*. El dispositivo taller es reconstruido en sus tres momentos: *antes*, *durante* y *después*. La puesta en marcha del dispositivo hizo evidentes los conflictos internos de los trabajadores respecto del proceso de recuperación de la fábrica y provocaron la interrupción del taller para los delegados. Las razones planteadas por los trabajadores para cesar en la continuidad del taller abrieron a las reflexiones sobre las limitaciones y potencialidades de un dispositivo pedagógico diseñado para promover alfabetización política. Para estas reflexiones se utilizaron categorías aportadas por Chantal Mouffe sobre lo político y se plantearon algunas hipótesis acerca de las dificultades para construir una identidad colectiva que avanzara en la constitución de una forma alternativa de producción y convivencia.

**Palabras claves:** alfabetización política- dispositivo pedagógico- fábrica recuperada- huellas-formación.

### **Abstract**

This work narrates a training stage in a recovered factory in San Luis in 2014, where a group of lecturers who work at Universidad Nacional de San Luis participated. The work narrates the launching of a device called *Workshop for District Representatives*. This workshop is rebuilt in its three stages: *before*, *during* and *after*. The launching of the device made it clear that there were inner conflicts between the workers regarding the process of recovery of the factory, which caused the interruption of the workshop. The reasons held by the workers to end the workshop opened up the discussion of limitations and potentialities of a pedagogical tool designed to promote political literacy.



Chantal Mouffe's categories were used, and some hypotheses were developed regarding the difficulties to build a collective identity that moved toward the constitution of alternative ways of production and coexistence.

**Keywords:** political literacy – pedagogical device – recovered factory – prints – training

## I. Palabras que orientan la lectura.

En el presente texto buscamos poner en común la experiencia de un proceso formativo que un equipo de docentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) realizó en una fábrica recuperada de San Luis en el año 2014. La experiencia narra la puesta en marcha del dispositivo *Taller para Delegados de Distrito*. Narraremos el desarrollo del taller reconstruyéndolo desde un *antes*, donde compartiremos las circunstancias que permitieron la emergencia del taller; un *durante*, que nos ayuda a anclar en una práctica concreta lo vivido y un *después*, que nos abre a las reflexiones sobre las limitaciones y potencialidades del dispositivo pedagógico realizado para promover alfabetización política en los trabajadores.

## II. El dispositivo narrado en tres tiempos

### Antes del Taller de Delegados

Después de dos años de acompañamiento a través de diversos cursos, a principios del 2014, acordamos con los responsables de capacitación de la cooperativa Metalúrgica (1) realizar talleres de formación sobre “Cooperativismo y autogestión” donde reflexionábamos con algunas y algunos trabajadores de la sede de San Luis sobre la Ley de Cooperativa y el Estatuto de la fábrica. Durante el transcurso de esos espacios de formación, ocurrió un hecho que fue germen de la iniciativa del taller para delegados. Mientras estábamos reunidos con las y los trabajadores de la Planta C, apareció uno de los referentes del área de capacitación de la fábrica con una urna “móvil”. Expresó que era para que las y los compañeros emitieran su voto a fin de elegir los delegados de distrito. A los pocos días, el mismo referente llegó al espacio de formación con una convocatoria formal para una asamblea de distrito donde se elegirían delegados distritales y, además, con un posible temario de una asamblea ordinaria. Ante la lectura de dicha convocatoria, surgieron dudas y confusiones entre los presentes:

Confusión acerca del rol del delegado puesto que, por un lado, se asociaba esta figura a la de los delegados sindicales y, por el otro, desde lo normativo no puede delegarse la representación dentro de una cooperativa. Sin embargo, la Ley de Cooperativas establece la figura de un delegado cada

veinte asociados cuando el número supere los mil trabajadores y cuando existiese una distancia geográfica considerable entre las sedes, como ocurría en ambos casos con la Metalúrgica.

Desconocimiento de las formalidades que hacen a las elecciones de delegados de distrito y a las funciones de los mismos, como quedó evidenciado con el intento de realizar una elección a través de una urna móvil y sin convocatoria formal previa.

Contradicciones y ambigüedades entre la Ley de Cooperativas y el Estatuto de la Metalúrgica.

A partir de lo que surgió, decidimos tomar la formación de los delegados por distrito como un emergente e incluirla al proceso de formación en autogestión y cooperativa. Entendíamos que ahí estaba uno de los focos de interés inmediato de los trabajadores. Allí comenzó a tomar forma, a sugerencia de uno de los profesores del equipo, el Taller: *El delegado en la cooperativa*.

Su propósito fue proporcionar a las y los trabajadores de la cooperativa ciertas herramientas normativas y conceptuales a fin de ser utilizadas durante la asamblea local que elegiría sus delegados por distrito. También sería útil para la posterior asamblea ordinaria que se desarrollaría en la sede de La Matanza en Buenos Aires. Sus objetivos fueron:

Conocer las funciones de los delegados distritales de la cooperativa

Conocer la normativa existente sobre las asambleas en la cooperativa.

Los contenidos que previmos para compartir con las y los trabajadores fueron:

La asamblea en la Ley de Cooperativas y el Estatuto de la Metalúrgica.

Tipos de Asamblea. Requisitos formales y dinámica de asamblea.

La asamblea en la estructura de autoridad de la cooperativa.

Rol y función del delegado de distrito.

### **Durante el Taller.**

Del taller participaron seis de los doce delegados que se esperaban, además de otros tres trabajadores. Asistimos, también, cuatro profesores de la UNSL y un alumno pasante. Uno de los dos profesores que coordinábamos enmarcó el taller, expuso las normativas que rigen una cooperativa y explicó que la asamblea ordinaria era el órgano máximo de decisión dentro de la cooperativa. Se reflexionó sobre el por qué en la Metalúrgica existía la figura del delegado, a diferencia de otras cooperativas y sobre la composición de la asamblea.

Las y los trabajadores compartieron que la mayoría no tenía experiencias asamblearias, siendo las primeras experiencias las vividas en la cooperativa. Dos expresaron haber tenido algún tipo de vivencia previa con partidos políticos tradicionales y un centro de estudiantes, un tercero haber experimentado dentro de una institución deportiva y un último como delegado gremial en una fábrica bajo patrón. Lo llamativo es que quienes habían tenido experiencias manifestaron haberse alejado ya de la “política” y de considerarse “anti-político”, como también considerar que las estructuras partidarias no son conflictivas por el disciplinamiento y la jerarquía que prevalecen en las mismas, a diferencia de las instituciones deportivas.

El taller fluyó entre las dudas y reflexiones que surgían a partir de la lectura conjunta del estatuto y la ley de cooperativas. Quienes coordinamos el taller lamentamos la poca concurrencia de los delegados, principales destinatarios del taller; no obstante, nos fuimos con la sensación de que el mismo había sido un espacio rico en intercambios y reflexiones.

### **Después del Taller.**

A los días siguientes cuando llamamos a Sara, la referente de capacitación para intercambiar opiniones sobre el primer encuentro, ella nos planteó que le parecía que no deberíamos hacer el segundo taller pues le dábamos “herramientas al enemigo”.

Por teléfono nos explicó que uno de los delegados apoyaba al grupo que había planteado el cobro de las indemnizaciones y que no estaban a favor de la cooperativa, y que muchas de las cosas que vimos en el taller, él las había retomado en la asamblea para elegir delegados en “contra nuestra”. Nos dijo que fue una asamblea muy dura y muy agresiva y que no estaba bien visto que se realizaran estos cursos. Entonces le respondimos que no había problema, pero que teníamos que tener una reunión para evaluar el porqué de esta decisión.

En líneas generales, nos contaron que en la asamblea se expresó la interna de los sectores que siguen apoyando la cooperativa y los que no, como también las internas por el control de ciertos espacios de poder.

En cuanto al primer aspecto, Mauro y Sara contaron que previo a la asamblea hubo una presentación de unos 90 asociados solicitando la venta de la fábrica y otra presentación solicitando la renuncia de uno de los consejeros de San Luis.

En cuanto al segundo aspecto, en la asamblea hubo un cambio de temario y se incorporó para el tratamiento el tema de recursos humanos. Esto implicó que a la asamblea asistiera la responsable de recursos humanos y se explicitara la interna sobre

el control de este sector, en donde nuestros referentes de capacitación estaban involucrados. Según ellos contaron fueron agredidos verbalmente así como las tareas de capacitación que ellos impulsaban:

“Uno que se zarpó dijo que eran unos cursos de mierda, que no servían para nada y algunos se quejaron de que Mauro no hace el trabajo en los tornos”

Mauro volvió a expresar que le “dimos herramientas al enemigo” y que “La otra vez a Jorge le abriste la mente”. Sara confirmó esta observación: “la idea era que todos aprendiéramos pero algunos la usan de mala forma”.

Después de una charla que se extendió por varios temas, Mauro concluye: “Hoy el problema es la venta. Hoy el problema es... no sé si decir... es político, y eso se ve. Y es evidente. A Quiroga le dan duro y parejo. Ellos son buenos políticos. Así ganaron con Montoya.”

Montoya era un asociado de perfil muy bajo, que no tuvo una participación activa durante el proceso de toma y cooperativización de la fábrica, pero que al momento de las elecciones para elegir las autoridades locales, se presentó como candidato y ganó un lugar en el consejo. Fue votado por el sector que en un principio era partidario del remate de la planta.

### III. Análisis y reflexiones

#### 1. El dispositivo taller y la tramitación de los emergentes

Para poder comenzar a desandar lo vivido y pensarlo, es importante compartir lo que entendemos respecto de algunos conceptos claves. En este caso el concepto de *dispositivo* es medular, más aún si lo adjetivamos como *dispositivo pedagógico*.

Entendemos por *dispositivo pedagógico* un *artificio instrumental* (Souto 2005) creado a partir de determinadas posibilidades histórico-temporales, donde interviene un *conjunto multilíneal* (Deleuze, 1989) de fuerzas, con líneas de diversa naturaleza, que materializa algunos aspectos de una determinada *red de relaciones* de saber y poder (Fanlo, 2011), mientras que otros aspectos continúan invisibilizados. En tanto dispositivo pedagógico, tiene una intencionalidad política y estratégica: poner al alcance de las y los sujetos que lo experimentan una serie de herramientas que les permitan *otras posibles lecturas del mundo* (Freire & Macedo 1989) y concretar procesos de transformaciones subjetivas que tensionen las tramas de los órdenes establecidos.

En su complejo entramado pueden percibirse diversas dimensiones que lo tejen de formas siempre nuevas, como en un telar: la *dimensión del saber*, la *dimensión del hacer*, la *dimensión de las relaciones*, la *dimensión del poder* y la *dimensión de los sentires*. Estas dimensiones se van cruzando, juntando, separando de acuerdo a las planificaciones y previsiones, pero también a partir de los emergentes y de los imprevistos que habitan toda actividad humana. Entendemos que cuando las y los sujetos atravesamos y somos atravesados por un dispositivo que ha logrado generar las condiciones para “una experiencia”, se producen huellas de formación, a veces no del todo visible en la epidermis de la realidad que los sujetos habitamos.

Un *emergente* es el producto de un contexto, de un fondo de relaciones y posiciones atravesadas por el poder, no visibles del todo y que se manifiestan en primera instancia a través de un aspecto aparentemente claro. La necesidad y la demanda por parte de las y los trabajadores de formarse en torno a la temática de los delegados fue claramente un emergente para el equipo de formación de la universidad. El dispositivo pedagógico fue pensado para dar tratamiento a este emergente que luego comprobamos, excedía el propio espacio de formación y atravesaba a toda la realidad de la fábrica.

Podríamos pensar, a modo de hipótesis, que el dispositivo de formación posibilitó hacer presente las complejas contradicciones y conflictos que constituían la realidad de la fábrica; y que esa presencia fue vivenciada como una amenaza por parte del grupo que pretendía afianzar el proceso cooperativo. La resolución de estas contradicciones que emergieron no podían encararse solo desde sus aspectos pedagógicos: la resolución era predominantemente política. Continuar con el espacio de los talleres podría haber habilitado el trabajo reflexivo sobre la amenaza, la comprensión de esas contradicciones y los posicionamientos diferentes entre las y los trabajadores. La negativa a dar continuidad a dicho espacio, cercenó la posibilidad. El dispositivo pedagógico funcionó como un abrir la caja de pandora cuyos vientos no pudieron contenerse. Una instancia de cierre, de reflexión colectiva con los participantes del taller hubiese puesto palabras a las ansiedades y los miedos que se abrieron.

El modo en el que se concibe la teoría y la práctica en los espacios de formación fue otro aspecto que el dispositivo hizo visible. Desde la perspectiva de los coordinadores del taller, la formación política ocurre en el mismo proceso de intervención política de la realidad, y el espacio del taller se concibe como un momento reflexivo en la acción de transformación. Tal vez esta concepción propia de los coordinadores no fue explicitada. Queda la incertidumbre de saber hasta qué punto pudo ser compartida por los trabajadores. La suerte del taller se jugó en un escenario concreto, en la asamblea de distrito, donde algunos de los delegados que concurrieron

al taller pusieron sus cuerpos, sus emociones y sus saberes en el proceso de toma de decisiones colectivas y altamente conflictivas. Al quedar trunco el espacio de formación, por decisión de los trabajadores, no se pudo, desde la reflexión, dar contenido a los saberes del hacer y del poder que se ejercieron en la asamblea.

## **2. El dispositivo Taller como herramienta y las “herramientas al enemigo”.**

Las palabras de Sara, trabajadora de la Metalúrgica, abren la reflexión hacia varios aspectos. El primero de ellos es la consideración del taller para formación de delegados como herramienta. Podemos suponer que, en tanto herramienta, se valoró la formación en su utilidad tanto para operar en la realidad como para “abrir la mente”, lo cual no es poco para una organización donde este tipo de instancias educativas no tenían lugar. Sin embargo, hubo una decisión de no seguir con el proceso. La causa explicitada fue que dicha herramienta no fuese utilizada por ese *otro* que era representado como “el enemigo” y que también era trabajador de la misma fábrica.

La categoría *enemigo*, hace presente la dimensión política de esta herramienta al revelar su carácter conflictivo y contradictorio. Lo político se hace presente en una de las relaciones antagónicas posibles: amigo-enemigo. En palabras de Mouffe (2011), el otro no es un “agonista”, que representa un proyecto incompatible, pero que puede permanecer en el ámbito de la disputa y el diálogo. El otro se constituye en amenaza y de allí que sea visibilizado como tal. Esta construcción del otro tal vez se afirmó en la asamblea de distrito, donde los conflictos se expresaron de manera agresiva. Muchas de esas agresiones fueron dirigidas a los responsables de la capacitación y a los profesores de la universidad que seguramente eran vistos como aliados de uno de los proyectos en juego.

La relación amigo-enemigo entre trabajadores que luchan por su fuente de trabajo es difícil de analizar desde una perspectiva crítica sin que se cuestionen ciertos postulados de esta perspectiva. En principio, podríamos decir que un sector de los trabajadores tiene internalizada la cultura de los sectores dominantes y que el otro opresor, el patrón ausente, sigue estando presente, y operando a través de ellos, en un sector de los trabajadores. También podríamos decir desde esta perspectiva, que los compañeros que apostaban a la cooperativa, se confundían de enemigo y por lo tanto, la tarea pedagógica pendiente es la de seguir profundizando en el análisis de la realidad hasta comprender cuál es el otro antagónico.

Sin embargo, creemos que podría pensarse otra línea de reflexión. ¿En qué “abrimos la mente”? O, para cuestionarnos a partir de las mismas palabras de Sara ¿A que las herramientas sean utilizadas en beneficio de un sector? ¿A la dimensión

conflictiva de lo político y a la naturaleza política del espacio de formación? ¿Ambas? La dimensión política de la formación, y con ella la dimensión conflictiva, tal vez no pudo ser tolerada por los trabajadores que impulsaban la cultura cooperativa. Seguramente hubo un interés por conocer el funcionamiento de la asamblea y formarse en la cultura cooperativa, pero quizás sin que ello implicase acercarse a lo político en su dimensión conflictiva.

Quizás aquí es donde la cultura hegemónica hizo su trabajo: abonar a un entendimiento no conflictivo de lo político en la sociedad en general y por lo tanto también en el espacio propio del taller. Hasta ese momento no se habían manifestado problemas con los cursos de cooperativismo y autogestión, aunque su difusión implicara promover una nueva forma de organización de los trabajadores y de institución de nuevas prácticas -profundamente políticas-. Pero sí emergió un problema cuando los saberes trabajados en los talleres se materializaron o entraron a jugar en el espacio de la toma de decisiones en el centro de la lucha dos proyectos de fábrica distintos. Al menos, esa es una hipótesis probable.

### **3. El dispositivo taller y las historias de participación.**

Desde el equipo de coordinación entendimos que un punto de partida interesante fue el recuperar las propias historias de participación asamblearia. Esto por dos razones, una de ellas para hacer presentes los saberes que las y los trabajadores poseían en cuanto a esta forma de toma de decisiones de las organizaciones y, la segunda, para conocer sus pensamientos acerca de lo político.

En cuanto al primer aspecto, la mayoría de las y los trabajadores expresaron que no tenían práctica asamblearia. La asamblea como práctica fue una experiencia que vivenciaron al recuperar la fábrica y sin conocer los mecanismos instituidos respecto de su funcionamiento. La asamblea fue una novedad en la historia de vida de la mayoría, práctica que experimentaron recién en su vida adulta. El dispositivo del taller permitió a las y los trabajadores escuchar a sus compañeros y relatar algunos episodios asamblearios de otras organizaciones que rápidamente se vincularon a los propios episodios de la fábrica.

En cuanto a quienes manifestaron tener experiencia asamblearia, las mismas provenían de las instituciones políticas tradicionales, partidos políticos y sindicatos y de una organización deportiva cuyo nivel de conflictividad, hacían de la asamblea un verdadero escenario de disputa por la conducción de esa organización. En este último caso, la “igualdad” de sus miembros para participar de la asamblea era vista por el

trabajador que la había experimentado como generadora de conflicto al contrario de lo que sucedería en los partidos políticos, donde la jerarquía tiende a ordenar y alinear.

La concepción de la jerarquía como ordenadora de conflictos, enunciada por uno de los trabajadores con experiencia asamblearia previa, quizás también era compartida por una gran parte de los trabajadores de la fábrica. Frases como “ahora somos todos iguales” o “cualquiera puede opinar” no fue percibida por todos como posibilidad de, sino como problema o amenaza de. La práctica asamblearia que exige el reconocernos iguales aún en el antagonismo quizás no era del todo asumida o vivida como una conquista. Nos queda un interrogante: cuáles han sido las “experiencias de igualdad” que las y los trabajadores han vivido en sus historias de vida.

#### **4. El dispositivo, los saberes y la fragilidad de la subjetividad colectiva.**

Un dispositivo que intenta promover alfabetización política debería articular las dimensiones que diferencia Mouffe (2011) de “lo político” y “la política”, es decir, lo sustantivo vinculado al carácter instituyente y contradictorio con las formas concretas de organización y sus reglas de juego. Dicho en términos de los saberes que se ponen en juego, debería generar un entramado entre los saberes del ser y el poder con los saberes del hacer, que posibiliten un proceso de alfabetización política.

Como equipo de formación en este dispositivo trabajamos **contenidos del hacer** (cómo hacer una asamblea, cómo actuar en ella, etc.), propios de la dimensión de “la política”. No tuvimos en cuenta que estos contenidos debían estar tejidos con aquellos **contenidos del ser y del poder**; y que, a su vez, deberían haber estado vinculados, entre otras cosas, a la construcción de la subjetividad colectiva de las y los trabajadores de esta fábrica recuperada.

Así, el dispositivo no se quedaría en el pragmatismo que significa aprender los procedimientos, sino que afectaría a los sujetos en la vivencia de las contradicciones individuales y colectivas y en las luchas internas de la organización, que expresan las contradicciones de la sociedad en general. Es la visibilización de estas luchas, lo que puede aportar elementos para la construcción de un nosotros y un ellos, resignificar el sentido de estar juntos, los fines que se persiguen, y explicitar las diferencias políticas, donde el otro (compañero que apuesta a otra cosa) es un agonista, pero no un antagonico-enemigo.

Los contenidos del hacer que fuimos abordando en el taller -los momentos de la asamblea, las reglas que la rigen, los derechos y deberes de los asociados y delegados,



etc.- son herramientas para decidir e incidir en las acciones que ocurren dentro del escenario de una fábrica en proceso de recuperación. Al no trabajar este “hacer” en relación con la dimensión sustantiva de lo político, este saber fue tomado como contenido ingenuo y neutro, enmascarando el alto voltaje político que tiene en la acción el aprendizaje de estas herramientas.

Sin embargo, la experiencia asamblearia develó, a través de su propia dinámica que estos saberes “de procedimiento” tienen la potencialidad de hacer emerger las pasiones y los contenidos políticos que dan sentido a la práctica concreta. Durante el desarrollo de la asamblea de delegados de distrito, el otro diferente fue representado como enemigo y no como un adversario (Mouffe 2011) con el cual confrontar posturas, sin que ello implique la eliminación del otro y del espacio en común.

*“Los individuos actuando conjuntamente construyen su acción mediante inversiones ‘organizadas’: esto es, que definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que al mismo tiempo activan sus relaciones de modo de darle sentido al estar juntos y a los fines que persiguen. Los actores colectivos ‘producen’ entonces acciones colectivas porque son capaces de definirse a sí mismos y al campo de acción. La definición que construye el actor no es lineal sino que es producida por interacción y negociaciones y a veces por orientaciones opuestas.” (Melucci 1991: 358)*

El espacio del taller de delegados y la práctica asamblearia, dieron lugar a la emergencia de lo cognitivo, afectivo y relacional mencionado por Melucci; los trabajadores vivenciaron estos saberes como herramientas para operar en la realidad, que entendemos ya es una acción política instituyente en el contexto de la recuperación de una fábrica. No obstante, en simultáneo, un grupo experimentó una sensación de peligro generada por este contenido, en tanto le daba herramientas al “enemigo”. Este acontecimiento permitió la emergencia de algunas tramas internas de relaciones entre los trabajadores, que como equipo de formación no pudimos leer en su momento y que hubiese sido necesario trabajarlas.

Los contenidos del hacer fueron leídos aisladamente como puntos de un tejido que, al no estar resignificados en la trama de las relaciones de saber y poder de los trabajadores, y de la realidad social más amplia, perdieron su potencialidad política para aportar a la construcción de la subjetividad colectiva. Los sentidos generalizados (Ceceña 2008) como el no perder la fuente trabajo, no pudieron construirse en sentidos comunes que permitieran la construcción de un nosotros desde el cual habitar un espacio de formación y una práctica asamblearia.

## 5. Huellas de alfabetización política en este dispositivo

Las huellas nos remiten a un pasado que, borroso, puede verse en el presente y nos indican un posible transitar. Cuando pensamos en las huellas de alfabetización política, lo que vemos es qué de lo político y la política se hace presente en las palabras y en las prácticas de los sujetos que remiten a un pasado -cercano y lejano a la vez- que han ido y van configurando nuestras formas de ver y actuar en el mundo. Así, el taller nos permitió ver estas huellas de alfabetización política al menos en dos sentidos.

Uno de ellos, refiere a esos rastros con una historia más consolidada respecto del legado de las instituciones tradicionales que gestionan la política en nuestro contexto y que han ido dejando en cada uno de los trabajadores de la fábrica: los partidos políticos, los sindicatos. También puede verse el legado de la experiencia familiar de algunos trabajadores: una madre que tenía una unidad básica en su casa, un padre militar que decía que el ejército es un posible socialismo. Sumado a estos aspectos, no podemos desconocer un silencio, una ausencia que aparenta la falta de cierto legado político en la mayoría de las y los trabajadores, pero que remite a una huella profunda que dejó un contexto social signado por un Estado de rasgos autoritarios. De alguna manera una huella presente en la subjetividad de los trabajadores que participaron del taller es su auto reconocimiento de “apolíticos” o “anti políticos”.

El taller también nos permite ver las huellas de alfabetización política en otro sentido, que es en el rastro reciente, aún no consolidado, que se va dibujando en la práctica novedosa de estar en una fábrica recuperada y pensar en la tramitación de los conflictos -políticos- al interior de la fábrica y con sus instancias previstas. En ese proceso una pregunta nos asalta ¿Cuáles son las huellas que van quedando en la subjetividad ante este acontecer de recuperación y cooperativización de la fábrica? Es difícil construir una respuesta en el momento, entre otras razones porque no sabemos qué quedará como marca en cada subjetividad. Sí se pueden apuntar algunas hipótesis a partir de lo que se vio en el taller:

En cuanto a la política, los trabajadores comenzaron a aprender el juego de las instancias instituidas en el conjunto social, en este caso, la asamblea de la cooperativa.

En cuanto a lo político, hay un reconocimiento del antagonismo que vivieron y se hizo presente en la apuesta por sostener la fábrica desde un punto de vista cooperativista. Incluso, que un grupo de trabajadores haya dicho que “no” a los profesores de la universidad da cuenta de la articulación entre este reconocimiento de

lo conflictivo de lo político y el uso estratégico de una de las herramientas utilizadas en los escenarios de disputa, en este caso la formación, o la producción de saber.

El conocimiento de estas instancias organizativas y el reconocimiento de los antagonismos como una forma de vivenciar lo político, pueden potenciar las acciones de los trabajadores para instituir una forma de vida que al menos se resista a la precarización de la propia vida, como ocurriría si perdieran su fuente de trabajo.

Sin embargo en este transitar que es resistencia y propuesta hacia adelante, está el riesgo de no conformar el “nosotros” trabajadores de una cooperativa. En ese caso, la huella puede ser una herida política, una herida que lastime la potencialidad de las subjetividades para instituir nuevos mundos.

Las huellas de alfabetización política también pueden ser heridas políticas. La desilusión, el miedo, la desesperanza, la inmovilidad pueden ser las huellas de una alfabetización política que en su práctica tensiona y horada los límites de lo que la propia conciencia puede comprender, el propio cuerpo tolerar, y la propia voluntad hacer. La dificultad para conformar el nosotros, expresado en la asamblea de distrito en la representación del otro trabajador como enemigo, se profundizó tiempo después, en la sede de La Matanza donde el grupo que se oponía a la comisión directiva, decidió tomar las instalaciones de la fábrica, e impedir el ingreso de las autoridades de la cooperativa y demás trabajadores. Luego de un mes sin producir, la Metalúrgica y su proyecto de cooperativización y recuperación se vinieron abajo. Quizás la herida política que ha de quedar en cada subjetividad ya no marque otros horizontes que la desesperanza.

#### **IV. Palabras a modo de cierre.**

Llevar adelante un proceso de alfabetización política a partir de una herramienta de formación -en este caso un taller para delegados-, implicó hacer evidentes las dificultades de los sujetos involucrados en este proceso, docentes, estudiantes y trabajadores ante aquellos aspectos del dispositivo que nos interpelaban en nuestro hacer y saber político.

En el caso de los trabajadores de la fábrica, el dispositivo hizo evidente las dificultades para la conformación de una subjetividad colectiva que motorice el proceso de cooperativización de una fábrica. A pesar de la decisión de no seguir el taller por parte de los trabajadores, podemos visualizar que este tipo de acciones pedagógicas aportó algunos elementos para un proceso tendiente a la alfabetización política de los sujetos.

El taller para delegados operó como un espacio para afectar en la realidad subjetiva, para “abrir la mente”. En este punto, las subjetividades de los trabajadores atravesadas por la cultura hegemónica comenzaron a moverse, a desplazarse y constituirse en nueva experiencia. Experiencia que se suma a las múltiples situaciones novedosas y significativas ya iniciadas 3 años antes con la toma de la fábrica. Sin embargo estos movimientos no avanzaron hacia la configuración de una subjetividad colectiva con capacidad de acción y lucha que prefigure un nuevo orden social en el contexto de la recuperación de una fábrica-.

El taller en tanto emergente permitió hacer presente las complejas contradicciones y conflictos que constituyen la realidad de la fábrica, pero como una presencia amenazante para ese grupo. Evidentemente la resolución de estas contradicciones no podían ser pedagógicas, sino principalmente políticas, pero el taller podría haber habilitado el trabajo reflexivo sobre la amenaza, la comprensión de esas contradicciones y los posicionamientos de cada uno. Ahí quizás jugaron en contra de esto las historias que constituyen a los coordinadores y las limitaciones respecto de ciertos saberes necesarios en ese momento. Los saberes académicos de los coordinadores, o tal vez la falta de construcción de un diálogo más profundo con los trabajadores, anudaron de manera débil los saberes del hacer y los saberes del ser. Tal vez nos quedamos en el plano de “la política”, en el de la apropiación de los saberes procedimentales que permiten el manejo con las reglas del juego -la asamblea en este caso- y no avanzamos en “lo político”, en ese espacio donde es necesario dar lugar a las contradicciones, las negociaciones, las luchas internas, pero desde las cuales se pueden constituir la experiencia de un nosotros.

#### Notas.

1. En este trabajo hemos decidido guardar la identidad de las personas y la organización.

#### Bibliografía

- CECEÑA, A. (2008) De saberes y emancipaciones. En: De los saberes de la emancipación y de la dominación. Buenos Aires. Clacso
- DELEUZE, G. (1989): *¿Qué es un dispositivo?*, en Michel Foucault, filósofo. Gedisa. Barcelona.
- FREIRE, P. y MACEDO D. (1989) Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós.
- FANLO, L. (2011) ¿Que es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. En Revista A Parte Rei, Número 74. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

---

MELUCI, A. (1991) Notas críticas. La acción colectiva como construcción social. En Revista de ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS, Número 26, Volumen IX. Disponible en: <http://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/911/911>

MOUFFE, C. (2011) Entorno a lo político. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires Argentina.

SOUTO, M. y otros (2005) Una propuesta curricular basada en los conceptos de dispositivo y formación. Documento presentado en el V Coloquio Internacional sobre Gestión universitaria en América del Sur. Mar del Plata.

## Relatos de experiencias de formación de maestros

### Accounts of teacher training experiences

Ibaceta, Débora Lorena (dlibaceta@gmail.com), Domeniconi, Ana Ramona (aridomeni@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### Resumen

El presente trabajo aborda los procesos de formación que narran maestros normales y las posibles relaciones con sus trayectorias de vida. Esta producción constituye un avance de investigación del PROICO 4-1214, FCH.

Partimos de entender que una propuesta de formación docente, involucra al sujeto en su totalidad y su propia historia, en tanto que amalgama un dispositivo institucional con un programa validado, con la propia historia escolar, la trayectoria personal, familiar, sus concepciones, representaciones, construidos en interacción con los contextos sociales.

“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso” (Bruner, 2003, 130). De este modo los relatos ofrecidos por los maestros nos permitieron reconstruir los procesos formativos, desde sus experiencias, sentimientos, percepciones y opiniones. Es decir que los relatos no constituyen lo acontecido en sí, sino una reconstrucción que se recupera selectivamente, condicionados por lo culturalmente aceptable, en torno a lo “que se debe y no se debe ser y hacer” (Fernández & Ramírez, 2008, 2).

Para el logro del propósito planteado hemos trabajado con entrevistas en profundidad, por cuanto ofrecen información específica narrada en primera persona.

**Palabras clave:** formación docente – subjetividad – narrativa – normalismo – entrevista en profundidad – escuela.

#### Abstract

The present work (as part of the research project PROICO 4-1214) addresses training processes as narrated by normal-school teachers and their possible connections to their life paths.

Our starting point is the understanding that a teacher training proposal involves the subject as a whole, together with his own history, bringing together an institutional device and a subject's education history, family history, and their conceptions and

representations built in interaction with social contexts.

“Through narrative we construct and, to a certain extent, reconstruct our past and our future. Memory and imagination are blended in this process” (Bruner, 2003, 130). Thus, the narrations offered by teachers allowed us to reconstruct the formation processes from their own experiences, feelings, perceptions and opinions. That is to say, the narrations do not constitute the events per se, but a reconstruction of what is selectively recollected, conditioned by what is culturally acceptable, around what “must and must not be and do” (Fernández & Ramírez, 2008, 2).

To achieve this purpose, we worked with in-depth interviews, since they provide specific information narrated in the first person.

**Keywords:** teacher training – subjectivity – narrative – normalism – in-depth interview – school.

### **Primeros acercamientos**

Este trabajo constituye un avance de investigación de la labor que venimos llevando a cabo en el grupo del PROICO 4-1214, FCH y tiene como objetivos recuperar y analizar relatos de narración sobre la formación docente inicial, de maestros normales y las posibles relaciones con sus trayectorias de vida. Tomamos como recorte témporo-espacial, el periodo comprendido entre las décadas del '30 y '50, en la ciudad de San Luis, que se corresponde con el seleccionado por el grupo de investigación, en la definición del objeto de indagación y al que pertenecen los sujetos de la muestra.

Cabe destacar que en el marco del proyecto, “La formación de maestros durante en la provincia de San Luis, entre 1943-1952. Cultura, política y sociedad” de la Facultad de Ciencias Humanas, nos hemos propuesto comprender los rasgos singulares que adquirieron las prácticas de formación magisterial en las Escuelas Normales de la provincia de San Luis, recuperando los significados otorgados por los maestros en formación, desde un abordaje de la Historia Social de la Educación. Así, la investigación desde una dimensión narrativa nos ayuda a recorrer y repensar los procesos de formación docente, habilitando preguntas sobre las formas que éstos asumieron e intentando responderlas, siempre provisoriamente, a través de las voces de los protagonistas que ponen en tensión las normativas y legislaciones vigentes.

El cómo narramos nuestras trayectorias de formación constituye una forma particular de singularizar aquello que en apariencia es plural, nos contamos a partir de experiencias con otros, académicas, sociales, profesionales y/o laborales, que han tenido un sentido para nosotros; aquello que ha dejado una huella y es por lo mismo que hablamos de formación. Esta última es pensada como un proceso a partir del cual se amalgama la biografía escolar del sujeto con la movilización de los sentimientos, las

emociones, las fantasías, etc. presentes en estos vínculos interpersonales. Entendemos que constituye un proceso de significación e interiorización, no solo de conocimientos teóricos, procedimientos, estrategias, pautas de acción, que se ofrecen en un marco curricular institucional, sino que se continúa durante la socialización laboral, recuperando la biografía personal y escolar. Se habilitan, de este modo, procesos dialécticos en los cuales “el futuro docente se autoconstruye como sujeto de formación en un movimiento que involucra la cultura y la sociedad, en un espacio intersubjetivo en el que recupera su propia historia y lo moviliza para desarrollarse y conquistar su subjetividad” (Domeniconi & Cometta, 2006).

Resulta relevante recuperar las narraciones de los docentes para resaltar aquello que habiendo acontecido en un espacio colectivo y con reglas y normas comunes para todos, cobra particularidades de las que sólo cada uno puede dar cuenta. Para llevar a cabo este propósito escogimos la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de información, por una parte por el alto valor de la información genuina que aporta sobre las pequeñas historias y, por otra, porque supone una posibilidad para la construcción de nuevas interpretaciones. “La entrevista se presenta de este modo como un espacio de construcción compartida de un relato narrativo en el que los interlocutores de manera dialógica van aportando diferentes elementos.” (Domeniconi & Auderut, 2009)

Entendemos que la investigación narrativa resulta fundamental en el campo de la educación, dado que es a través de la palabra, en primera persona, que podemos obtener información y también comprender cómo los sujetos experimentaron algunos acontecimientos de sus vidas, ocurridos en diferentes instituciones. Asimismo nos permite reconstruir los significados y sentidos que han elaborado a través de interpretaciones, en el presente, en torno a esos acontecimientos y de qué manera se han constituido en una experiencia para ellos.

Cabe señalar que en las últimas tres décadas, la investigación narrativa, como así también, la (auto) biografía como camino de indagación y producción de saberes, ha ido ganando terreno en el campo de las ciencias sociales. En educación se ha abierto un vasto campo que ha propiciado la investigación narrativa y (auto) biográfica, como modalidad para comprender la formación docente y la vida de las escuelas, desde una mirada interpretativa y que incorpora la participación activa de los sujetos involucrados. Ejemplo de ello en nuestro país y en América Latina es el trabajo desarrollado por los grupos de “Memoria y Documentación de Trabajo Docente” y “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, entre otros.

Otros grupos en España, como el de investigación FORCE, de la Universidad de Granada que lleva tres décadas en el uso de la aproximación biográfico-narrativa en la investigación educativa; también en la Universidad de Málaga con referentes como Nieves Blanco, Dolores Molina y Asunción López, entre otros, que se encuentra en vinculación con otro núcleo de investigación de la Universitat de Barcelona, con José



Contreras Domingo y equipo. Ambos grupos centrados en las formas de saberes profesionales y de la práctica en la formación inicial.

### **La experiencia humana**

Hablar de narración nos obliga a precisar que la posibilidad de que un sujeto narre y se narre, está ligada a la dimensión temporal de su propia experiencia, en un tiempo que le es propio y, al mismo tiempo, del mundo material. De este modo, advertimos que la temporalidad es una dimensión inherente a la experiencia de cada sujeto, ya que es quien puede percibirse en relación con unos otros, con un mundo y consigo mismo a través del tiempo. Es a través del lenguaje, de su capacidad simbólica, que el sujeto puede poner en palabras o en imágenes la propia trayectoria de vida, asignándole una temporalidad y un significado que no siempre coincide con “una”, que podríamos nombrar como más objetiva o que surge de otro tipo de registros.

Como sabemos, hablar de experiencia y de lo vivido no es homologable, porque tal como señala Larrosa (1998) todo lo que pasa en el mundo, no es igual a lo que “nos pasa”, “La experiencia sería lo que nos pasa” (18). No es aquello que producimos conscientemente, sino aquello cotidiano que acontece y nos arrastra, nos perturba. Así todo lo que acontece en la escuela no implica experiencia para los sujetos que la habitan, sino que por alguna razón particular a cada sujeto le pasa algo con eso que acontece de manera plural y tiene efectos en su subjetividad. Como señala este mismo autor, recuperando a Gadamer, “dos personas aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia” (24). Es que el lugar de la experiencia es el propio sujeto, en un movimiento que va del adentro, al afuera como lugar del acontecimiento y como parte del mismo un desplazamiento hacia el adentro, porque eso tiene un poder de afectación. Dice Larrosa (2009) “la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.” (16)

El énfasis puesto en este modo de entender y comprender la formación nos ha permitido pensar en la formación de los maestros normales como algo singular, propio y no como procesos estructurados y diseñados de manera homogénea para todos los estudiantes de magisterio. En tal sentido en la reconstrucción histórica de la formación docente normalista, los documentos ofrecen una forma de estructuración de la realidad acontecida; en apariencia las prácticas escolares han sido reguladas por distintos dispositivos curriculares, concentrados en planes de estudio, programas, libros de textos, etc., pero también en disposiciones de planeamiento y gestión de las instituciones. Sin embargo, consideramos que un registro fundamental para esta reconstrucción lo constituyen también, los relatos de los sujetos en formación, ya que es a través de ellos que advertimos las huellas que aquellos dispositivos dejaron, al mismo tiempo que es posible reconocer la dimensión temporal que cada maestro

introduce a partir de sus palabras.

Creemos que cada uno de los relatos ofrecidos, van dando cuenta de las experiencias de formación docente, que no se agotan en las descripciones de lo vivido o en las formas de transmisión de conocimiento que recuerdan, sino en las significaciones que construyen en torno a ellas. Por ello, entendemos que hablar de experiencia de formación es siempre en singular y no es algo que pueda homogenizarse, como tampoco planificarse de antemano para que algo suceda y me sobrevenga o provocar que algo a otro le acontezca. Por el contrario, la experiencia “tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir” (29) pero tampoco predecir. Esto que opera como fundamento que sostiene nuestro trabajo, cuestiona el discurso sólidamente cimentado de la formación normalista normalizadora y homogénea, para dar lugar a las experiencias personales de formación, situadas y atravesadas por las condiciones concretas de existencia. La experiencia se escapa al control y tiene que ver con la vida misma, con las posibilidades en la interioridad del sujeto que se encuentran con unas condiciones del afuera.

### **Experiencia y narración en la formación del magisterio**

“Una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarla, por decirlo así, en donde estaba antes; [sino que] es preciso que algo se modifique que acontezca algo nuevo” (Jay, 2009, 21). Algo le acontece a un sujeto, en una determinada situación, que modifica sus formas de sentir, percibir, pensar y pensarse a partir de ello, es por eso que se habla de una transformación que lleva consigo el sentido mismo de la movilización. Pero en la narración de aquello acontecido, al tener que poner en palabras lo vivenciado, el sujeto recupera la mirada sobre su propio pasado, sobre su propia práctica y en tanto que sujeto se expresa en primera persona como “autor” de sus relatos. Al mismo tiempo, produce nuevas interpretaciones, otorgándole nuevos sentidos y significados a aquello que le pasó y por lo mismo se va transformando.

Christine Delory-Momberger & Miguel Betancourt Cardona (2015) enfatizan que los relatos son modos de inteligibilidad de la experiencia humana y del mundo social y, por ello, son parte sustantiva de las culturas. “Son los relatos los que procuran modelos de comprensión de la acción colectiva e individual. Hay que tratar de medir lo que está en juego en tal presencia del relato. No hay colectividad de comunidad humana sin relato, no hay espacio social sin relato, no hay “territorio” sin relato” (63). En tal sentido, pensamos que cada relato de los maestros se va conjugando con otros, no para comparar o cotejar, sino para construir un tejido de significados y sentidos otorgados a las prácticas escolares que devinieron en experiencias de formación. A partir de ese tejido es que podemos reconstruir parcialmente y provisoriamente las prácticas acontecidas en el periodo señalado en las escuelas normales de San Luis.

Del mismo modo, cuando tenemos varias narrativas sobre unas prácticas compartidas o que den cuenta de la construcción de configuraciones institucionales o grupales, se ponen en tensión las diversas versiones, dado que los relatos no son neutros. Por el contrario cada narrativa por su modo de producción, da forma a una realidad, se encuentra atravesada por creencias, ideas, conflictos, expectativas de lo que se esperaba y de lo que finalmente aconteció. Lo que se pone en juego es la memoria de quien narra y de allí la importancia metodológica de pensar a los relatos como construcciones sociales, situados en un tiempo y un contexto histórico y geográfico particular (Goodson, 2012).

Tal como plantea Jay “La experiencia puede ser asequible a los demás mediante el relato *post facto*, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en una narrativa dotada de significación” (20). Que puede ser comunicada y compartida con otros, que van rellenando los “huecos” de la memoria o aportando interpretaciones y reflexiones, para pasar a conformar identidades grupales.

De este modo es que entendemos que la memoria se constituye en un elemento de análisis fundamental, para comprender cómo se han conformado unas prácticas educativas, unos dispositivos institucionales en la formación de maestros, en el pasado y que tal vez aún hoy pervivan en la identidad de muchos sujetos docente. Coincidimos con Candau (2001) sobre la importancia de la memoria, ya que resulta clave para comprender no sólo nuestro pasado, sino para darle sentido(s) a nuestro presente.

Lo que se elabora para producir una narración, como una experiencia, constituye aquello que alguien aprecia, aquello que es percibido como valioso de recuperar, para contar a otros, por el significado atribuido por ese sujeto en particular. Al mismo tiempo experiencia supone cambio, un movimiento de transformación y es por ello que el sujeto puede reconocer un algo exterior como punto de movilización, de quiebre y el inicio de la afección posterior y es eso lo que pone en palabras. Así, los relatos no constituyen lo acontecido en sí, sino una reconstrucción que se recupera selectivamente, condicionados por lo culturalmente aceptable, en torno a lo “que se debe y no se debe ser y hacer” (Fernández & Ramírez, 2008, 2) porque están ligados a la identidad del narrador.

Los maestros entrevistados coinciden en reconocer a la escuela como un lugar de importancia en sus vidas, ya sea por la posibilidad de acceder a un título, por la formación lograda o por reconocerla como un espacio de encuentro con otros. Cada uno, a su manera, le va asignando a la escuela atributos que dan cuenta de una construcción múltiple, que se encuentra ligada a la experiencia singular, a los capitales culturales, sociales y económicos de las familias y a las trayectorias de vida, elementos que se entrelazan entre sí, para posibilitar nuevas interpretaciones, producto de las sucesivas reflexiones sobre lo pasado.

En ocasiones, la escuela, se convierte en un espacio en el que los sujetos no solo van a aprender, compartir o encontrarse con otros, sino que muchas veces, lo que acontece

en ella nos marca de manera tal, que forma parte de nuestra subjetividad. Por ello, pensamos que recuperar lo que se experimentó en ella nos permite historizarlo y comprenderlo desde algunos marcos conceptuales que van más allá de lo instituido oficialmente.

En el caso de estos alumnos/maestros que se estaban formando para ser docentes, nos permite pensar que lo acontecido en la escuela iba delineando, no sólo procesos construcción de significaciones conceptuales sino también procesos constitutivos de identidades docentes (Achilli, 2006). En este sentido, creemos que en este nombrar la escuela como un lugar de importancia en sus vidas, implica entenderla desde un cierto grado de compromiso e identidad que fueron construyendo desde un estar y hacer con otros y para otros. Situaciones que quizás se convirtieron en experiencias que anclaron en ellos, y que hoy desde el presente, es percibido como valioso de recuperar a partir de la narración, para contar a otros, por el significado atribuido por ese sujeto en particular. “Cuando hablamos de *experiencias en formación*, la intención es explorar un doble sentido: el de la experiencia en el contexto de la formación, y el de la fluidez y la transitoriedad de la experiencia narrada que en cada versión de la historia es resignificada, reinventada. Esta doble dirección nos lleva a repensar la relación entre vivir y narrar, actuar y reflexionar.” (Passeggi, 2015, 77).

*“La escuela para nosotros era un lugar muy importante ¿por qué?, porque casi toda nuestra vida giraba alrededor de la escuela. Nosotros... no teníamos una vida social intensa ni ocupaciones ni horas extras de otros estudios, así que la parte así de la escuela era importante.” (Susana, egresada en el año 1950)*

En Susana es posible advertir el desplazamiento entre lo experimentado en la escuela, con respecto al tiempo asignado a la actividades escolares y la situacionalidad del presente que le sirve para comparar y producir un nuevo significado. En este sentido es que la escuela era el lugar de apropiación cultural por excelencia, dado que no había otros para ella y de allí deviene la importancia que le asigna. Asimismo, es posible interpretar que su vida giraba en torno a la escuela; de este modo los tiempos, las actividades y el compartir con otros estaban condicionados por las propuestas educativas. Así, la escuela se convierte en un espacio de formación que va más allá de lo estrictamente académico.

Para Felipe (*egresado en el año 1942*) la escuela es continuidad de lo familiar, adquiriendo una fuerza que trasciende la instrucción de contenidos, “*la escuela era nuestro segundo hogar, ahí aprendimos todo lo que pudimos desarrollar en la vida normalmente*”. En el relato este docente le asigna aspectos a la escuela que no despliega en características, sino en una metáfora usada hasta el cansancio para designar aquello que ha dejado huellas profundas y que lo han constituido. Un lugar en el que se encuentran el mundo privado con el público.

Para Olga (*egresada en el año 1950*) la escuela se convierte en un espacio ligado a su identidad familiar y podría interpretarse como parte de su tradición familiar, “*Yo he*

*hecho todos mis estudios ahí, incluso mi mamá estudió y también ella fue maestra toda su vida allí. Así que estamos muy vinculadas a la Escuela Normal (...)*". Para Olga la escuela también es un espacio estructurador del tiempo, ya que habla de un "estar" en ella durante muchas horas, en un tiempo ligado siempre a diversas prácticas que recuerda con mucho entusiasmo y sobre las que reflexiona desde el presente.

En las narraciones que estos docentes realizan de la escuela es posible realizar dos interpretaciones que confluyen. Por un lado, las trayectorias de vida de estos sujetos estuvieron atravesadas por las posibilidades de acceso a bienes culturales y sociales lo que los lleva a atribuir a la escuela un lugar de importancia y prestigio ligada al conocimiento; por otro, es un espacio en que se ha jugado un modo de relación con ese conocimiento, dado que como expresan Molina & Sendra (2014) los docentes "enseñamos una relación con el saber", puesto que "El oficio docente es una actividad en la que está implicada la propia subjetividad, en la que nos implicamos en *primera persona*. Es en este sentido que el saber y el hacer discurren inseparables del ser" (1). Asimismo, en las narraciones el sujeto que habla reconstruye, desde el presente, lo que fue significativo para él, por ello el relato nos aporta no solo un contenido sobre determinada situación sino también, al tener carga afectiva, nos permite conocer cómo ese sujeto "vivió" esa parte de la historia.

En el caso de Olga y Susana, ambas son hijas de maestras y eso podría interpretarse como una situación que posibilitó el encuentro con el magisterio de un modo diferente y particular del resto de sus compañeros puesto que, somos quienes somos porque estamos contruidos narrativamente y en esa construcción "y su transformación tendrán un papel muy importante las historia que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de las prácticas sociales más o menos institucionalizadas, como por ejemplo, las prácticas pedagógicas" (Larrosa, 1998, 28).

La historia de Felipe es diferente, en su época de estudiante trabajaba en el almacén de ramos generales de su familia y es a partir de una demanda específica de sus clientes, muchos de ellos docentes, que decide abrir una librería que se convirtió en tradicional de la ciudad. Olga, por su parte es hija de inmigrantes, su mamá era maestra y su papá pianista y fundador del Orfeón Puntano. En su casa se realizaban reuniones a la que asistían grupos de intelectuales y artistas. El papá de Susana fue maestro rural durante toda su vida, llegando a ser director y, apostando al valor que la educación tenía en la época, es que a medida que sus hijos crecen los envía a la ciudad para que pudieran ingresar en las escuelas normales.

Por otro lado, podríamos pensar que ellos lograron habitar la escuela desde un lugar en el que, si bien fueron compartiendo situaciones colectivas, el modo en que ellos la nombran se encuentra muy ligado a la esfera personal, quizás lo más íntimo de ellos y que les ha dejado una huella. No fue un espacio más de tránsito sino que fue, en términos de Certeau (2010) un espacio habitado, practicado y por ello se convierte en un segundo hogar, con la connotación que esto supone, en un lugar de conocimiento o

como parte de una tradición familiar.

Moraes Silva & Meneses (2011) respecto de las narrativas sobre los campesinos migrantes a las ciudades, explicitan que “el relato no es apenas un acto de describir el lugar, sino de crear espacio” (40), entendiendo que no es algo fijo, sino que constituye una experiencia significada y resignificada a partir de cada reflexión. Hay aquí un trabajo de la memoria, en tanto que no se trata de la reproducción de un algo, sino que hay una producción, que solo el sujeto puede llevar a cabo a partir de la experiencia y de su trayectoria de vida.

En estas narraciones, acerca de la escuela como un lugar en el que se reconoce el saber transmitido, emergen al mismo tiempo, algunas apreciaciones y valoraciones sobre la formación de varios de sus formadores, sobre todo de aquellos que poseían o no un título universitario o de la preparación que tenía algunas de las clases desarrolladas, como así también las exigencias propuestas en torno al estudio y a los modos de estar en la escuela. Algunos maestros tomando distancia reconocen que era poca la enseñanza que recibían de algunos de sus educadores y de cómo varios de ellos exigían la memoria para aprobar, no obstante ello, se muestra conformes con todo lo aprendido durante su formación porque entienden que los ayudó a llevar adelante su profesión.

En este sentido Olga rememora: *“los profesores eran exigentísimos, tuvieran título universitario o no, pero teníamos que estudiar (...) un poco memorista la enseñanza, debe ser porque ellos no tenían demasiada visión conceptual digamos de su materia pero estudiábamos muchísimo y al final eso nos sirvió (...) En general eran personas así que tomaban con mucho respeto y mucha seriedad, la autoridad por supuesto sin ser una lumbrera eran rigurosísimos en el aspecto disciplinario de horarios, de presentación y de estudio; al final de cuenta, esa cosa así con jerarquía, la autoridad con jerarquía, el profesor con jerarquía”*

En las palabras de Hugo (egresado en el año 1942) se advierte: *“Casi todas las clases eran clases expositivas desarrolladas por el profesor y la exigencia fundamental dirigida al alumno, que tenía que pasar al frente si se lo convocaba para lo que llamaríamos dar la lección del día. Una vez que terminaba la clase el profesor indicaba el texto, en el texto, sí se llevaba libro, en la mayor parte de las materias teníamos libros de estudio”.*

*“Era severa, esa es la palabra que me cabe, sí nos obligaba y mucha memoria. En esa época éramos muy memoristas nosotros, todo estudiábamos de memoria y sobre todo yo lo que más recuerdo era esa exigencia en conducta que teníamos”* (Margarita, egresada en el año 1938)

Pensamos que las significaciones que estos docentes construyen en torno a la escuela y sus formadores, lo realizan a partir del interjuego entre el contexto familiar y social-cultural del cual formaron y forman parte estos sujetos, como así también de la posibilidad de poder tomar distancia y recuperar fragmentos de su experiencia y reflexionar sobre aquellas personas que los ayudaron a constituirse como docentes. Las

narraciones permiten no solo esto, sino también la posibilidad de re-significar aquellas experiencias vivenciadas por los sujetos.

### Otras formas de narrar la escuela

*“Fue, ahora que uno lo piensa mejor, muy buena la educación. No solo las materias, los profesores que teníamos, que no eran la mayoría profesores, se preocupaban mucho (...) los recuerdos que tenemos todos, de la escuela, cómo nos trataron las autoridades, cómo nos educaron, estamos muy conformes, eran otros tiempos, pero... nos educaron muy bien, muy bien.”* (Ana P.)

En los relatos no siempre, el que habla lo hace en primera persona, porque lo acontecido es con otros, por ello la experiencia es en apariencia colectiva, sin embargo, es a través del diálogo que se pueden reconocer los elementos comunes. La experiencia se muestra, como dijéramos antes, a partir de los relatos compartidos y que van conjugando la identidad colectiva, en los que se conjugan nuevos sentidos. En Ana P. el movimiento desde la acción al pensamiento y la reflexión sobre lo acontecido, planteando una dialéctica temporal, *“ahora que lo pienso mejor”*, es decir toma distancia de aquello para poder volverlo un texto y leerlo, no una sino varias veces. En este sentido es que la experiencia es *“un paso, un pasaje, un recorrido”* (Larrosa, 2009, 17) en el que va dejando una huella, una herida que me de-forma y me trans-forma, siempre en primera persona, en un movimiento dialéctico de afección.

Margarita traza un recorrido que va de su época de estudiante de magisterio a la vida laboral y en cada segmento del relato es posible advertir cómo ella se reconoce en ese camino, para nombrarse nuevamente como maestra y habitante de la escuela. *“A mí me ha gustado mucho. Yo creo que si volvería a nacer no estaría que mal que fuese maestra de nuevo. Porque yo recuerdo cuando estaba en las escuelas, en la escuela Rivadavia iban algunas maestras, no todas por cierto, pero tan cansadas hartas de los chicos, no veían la hora de irse, de dejar la escuela, de dejar la clase... cosa que a mí no me pasó nunca”*.

*“Fue lindo ese curso, sexto, porque nos amplió mucho el panorama cultural. Teníamos materias ¡lindas!, por ejemplo Introducción a la Filosofía, teníamos Metafísica (le da un poco de risa) que no se si entendíamos algo, nos daban y eran profesores exigentísimos. Era, yo diría casi la primera camada de profesores que egresaban de la Universidad”*. (Olga) En los relatos compartidos con esta maestra es reiterada la recuperación de la exigencia para la formación, y cómo esa exigencia vino de la mano de los docentes diplomados en las universidades. Términos o frases como *“formados”, “exigentes”, “con más cultura”, “otra visión muy distinta”,* se van tramando en cómo ella también se nombra, como una docente exigente y muy detallista. Al respecto, ella expresa *“cuando ya fui a la universidad yo tenía una base así cultural amplia, no es cierto?, bueno digamos... manejo del idioma..., porque habíamos tenido y además en esa época los*

*profesores eran exigentísimos, tuvieran título universitario o no, pero teníamos que estudiar”* y esto nos remite a entender que la formación es entendida como un “irse haciendo docente, un ir elaborando la presencia (...) un saber estar ahí” (Molina & Sendra: 9). Entendemos que la experiencia de formación a partir de las prácticas pedagógicas atraviesa los cuerpos, los interpela y se aloja en ellos.

### **Algunas notas para ir cerrando**

El relato, como producción subjetiva, producto del diálogo de las entrevistas, no es una copia de una realidad que se vivenció, sino que es una reconstrucción que plasma el entrevistado, en la que entrejete hechos, emociones, sentimientos y reflexiones. En esa reconstrucción narrativa las experiencias vividas en un momento determinado, son resignificadas por los sujetos, desde la situacionalidad presente que va dotando de nuevas interpretaciones dichas experiencias. Como se sabe aquello que se interpreta, sobre unos acontecimientos nunca está sometido a una clausura, que impida de a futuro la creación y recreación de nuevos sentidos y miradas de parte de los participantes. Porque como plantea Bruner (2003) es a través de la narrativa que construimos y construimos y hasta reinventamos, nuestro pasado, pero también nuestro mañana. Hay una actividad imaginativa, en que la imaginación es productora de nuevos sentidos de la realidad.

La investigación narrativa desde una perspectiva de la historia social de la educación nos ha permitido aproximarnos a comprender desde otro lugar la formación docente, no como el resultado de un dispositivo homogenizador, sino como el lugar de las pequeñas historias, producto de experiencias de formación que tuvieron lugar en la interioridad de maestros normales.

Como diéramos cuenta en este trabajo en algunos relatos, observamos fragmentos narrativos de experiencias, sobre un algo que dejaron marcas que se develan a partir de la palabra, por quienes los producen y que podrían llegar a provocar a otros, para evocar, recuperar y reinterpretar. En los relatos la escuela cobra una dimensión reconocible como un lugar real o imaginado en el que se entrecruzan situaciones, otros sujetos en formación, formadores, personajes, que se conjugan con las propias historias familiares y personales provocando una urdimbre única de sentidos. La escuela emerge en las palabras de los maestros como un lugar de formación, un lugar que dejó huellas por otros sujetos, unas prácticas, unos saberes y rituales puestos en juego en una trama social y cultural más amplia.

Experiencia, narración y memoria, tres categorías que colaboran solidariamente para entender la formación docente, como una construcción que abreva en diferentes vertientes, cuyo curso no puede prefijarse, sino que solo pueden generarse algunas condiciones para que ocurra.



**Bibliografía**

De Certeau, M. (2010) *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Delory-Momberger, C. & Betancourt Cardona, C (2015) “El relato de sí como hecho antropológico”, en Gabriel Murillo Arango *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, Bs. As.: CLACSO.

Jay, M. (2009) *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Domeniconi, A. & Auderut, C. (2009) La narrativa como posibilidad para una reconstrucción de la memoria social del magisterio en San Luis”, en Publicación Digital del VI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. ISBN 978-950-33-0769-4. <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro>

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2009) “Experiencia y alteridad en educación”, En Carlos Skliar & Jorge Larrosa *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens. Pp .13-44.

Molina, D. & Sendra, C. (2014) “Hacer lugar a la experiencia en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria”. Texto inédito, Jornadas INNOVA. Barcelona.

Moraes Silva, M. & Meneses, M. (2011) “Migrantes temporales: resignificación de las narrativas”, en *Historia, Voces y Memoria, Revista del Programa de Historia Oral*, Nº 3. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



## **Lineamientos político-pedagógicos del discurso peronista en los Cuadernos para el Maestro Argentino.**

### **Political-pedagogical guidelines of the decision discourse in the Notebooks for the Argentine Teacher**

Auderut, Olga ([cristi8486@yahoo.com](mailto:cristi8486@yahoo.com)), Orellano\*, Alejandra ([aliorell@yahoo.com.ar](mailto:aliorell@yahoo.com.ar)) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### **Resumen**

Durante el segundo gobierno de Perón se profundizaron las reformas educativas iniciadas durante su primer mandato. La ley que sancionó el Segundo Plan Quinquenal estableció como objetivo central de la nueva etapa la consolidación de la independencia económica con el fin de asegurar la justicia social y mantener la soberanía política. Se destacaba que la responsabilidad de su cumplimiento no solo recaía en el gobierno y el Estado, sino en el pueblo argentino por lo cual era imprescindible su conocimiento por parte de cada ciudadano. Al mismo tiempo, dicha ley estableció a la doctrina peronista como doctrina nacional. En este marco cobraron importancia para orientar la acción educativa del magisterio los denominados Cuadernos para el Maestro Argentino, publicados entre 1952 y 1953.

En este trabajo, que constituye un avance en la producción del PROICO 4-1214 “La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943 y 1952. Cultura, política y sociedad”, nos proponemos realizar una primera aproximación al análisis del discurso de los Cuadernos para el Maestro Argentino, poniendo en juego categorías para el análisis del discurso político de Eliseo Verón Hemos centrado nuestra atención en el objetivo de la educación; la concepción y el papel atribuido al maestro, la concepción del educando y las estrategias pedagógico-didácticas para la enseñanza de Desarrollo, materia clave para la formación cultural y moral de los alumnos.

**Palabras clave:** peronismo-educación-maestros-doctrina peronista-discurso político

#### **Abstract**

During Perón's second presidential term, the education reforms initiated during his first term were deepened. The law that sanctioned the Second “Plan Quinquenal” established the consolidation of economic independency as a central goal for the new term, with the purpose of ensuring social justice and maintaining political sovereignty. The implementation of this law was not only the responsibility of the State, but also of the Argentine people, which made it essential for all and every citizen to become familiarized with it. At the same time, this law established the decision doctrine as national doctrine.

Within this framework, the so-called Notebooks for the Argentine Teacher, published between 1952 and 1953, became fundamental to orientate the actions of teachers.

In this work, developed within the framework of the Project PROICO 4\_1214 “Teacher training in San Luis Province, between 1942 and 1952. Culture, Politics and Society”, we attempt to achieve a first approximation to the analysis of discourse in the Notebooks for the Argentine Teacher, using Eliseo Verón’s discourse analysis categories for the political discourse. . We have focused our attention in the objectives of education; the conception and role attributed to the teacher, the conception of student and the pedagogical-didactical strategies for the teaching of Performance, key subject for students’ cultural and moral development.

**Keywords:** Decision- education- teachers- Decision doctrine- political discourse

## Introducción

En el marco del programa de acciones elaborado por el gobierno de Perón en el 2º Plan Quinquenal, la Dirección General de Enseñanza Primaria (DGEP) publicó, entre 1952 y 1953, los denominados Cuadernos para el Maestro Argentino con el propósito de “orientar” la acción educativa de los maestros, siguiendo los principios de la doctrina peronista.

En este trabajo, que constituye un avance en la producción del PROICO 4-1214 “La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943 y 1952. Cultura, política y sociedad”, nos proponemos realizar una primera aproximación al análisis del discurso de los Cuadernos para el Maestro Argentino, poniendo en juego categorías para el análisis del discurso político de Eliseo Verón. Hemos enfocado nuestra atención en el objetivo de la educación; la concepción y el papel atribuido al maestro como educador de niños y jóvenes, la concepción del educando y las estrategias pedagógico-didácticas para la enseñanza de Desarrollo, como materia clave para la formación cultural y moral de los alumnos.

Las ideas centrales de la pedagogía peronista aparecen en forma reiterada en diversos discursos de Perón y en publicaciones oficiales tanto en el primero como en el segundo gobierno. No obstante, es importante destacar que, es durante su segundo mandato, cuando cobra prioridad educar según los lineamientos de la doctrina justicialista, lo que configura a la escuela y a los maestros en un dispositivo clave para la socialización política.

### **Perón habla a los docentes (1953)**

Durante el segundo gobierno peronista (1952-1955) se profundizaron las reformas del sistema educativo puesto que, según sostenía el mismo Perón, la ejecución de lo programado en el 1º Plan Quinquenal había permitido generar condiciones para una vida más digna y culta para todos los argentinos.

Sus palabras a los docentes del 14 de agosto de 1953, en el estadio Luna Park, expresaron un conjunto de ideas que nos interesa tener en cuenta con el propósito de alcanzar una mejor comprensión de la reforma educativa y cultural. Al respecto, el discurso de Perón destacaba la imposibilidad de que un pueblo con hambre, dolor y condiciones de vida marcadas por la sordidez y promiscuidad, pudiera comportarse en forma virtuosa, de allí que,

“Pensamos entonces y pensamos ahora que es necesario crear un plano de sustentación material para que puedan afirmar sus necesidades materiales, primero, y luego comenzar a elaborar todo lo que esa sustentación permita, a fin de ir asegurando un sinnúmero de factores que juegan en la virtud, en la moral, en la educación, en la ética y en la cultura de los pueblos, sin cuya sustentación es vano intentar el desarrollo de algunos valores que no fructifican ni proliferan en medios inadecuados a la cultura y o la educación de los pueblos”. (Perón, 1953, p. 1)

En el mismo discurso, Perón hacía recuento de la obra realizada hasta ese momento para cambiar las condiciones de vida del pueblo, destacando la construcción de un importante número de viviendas como así también de escuelas, el incremento de salarios y la mejora en las condiciones de trabajo del pueblo, con el objetivo de que hombres y mujeres pudieran dedicarse a cuidar de sus hijos y enviarlos a la escuela.

Era el momento ahora para sembrar las semillas de la reforma educacional y cultural y, por esa razón, dirigía su palabra a los maestros como “artífices de esa maravillosa cosecha” para explicarles en qué consistía dicha reforma. Ésta tenía como miras alcanzar una “cultura media popular”, concibiéndola como un bien a ser compartido por todos y no un privilegio que formase unos pocos sabios,

“Pueblo culto es aquel en el que la cultura media alcanzada por el trabajo de la comunidad sobre la masa del pueblo ha permitido que todos constituyan un elemento de evolución y de cultura media suficiente para que en ese pueblo no haya hombres ignorantes” (Perón, p. 3).

Las palabras de Perón enfatizaban en el carácter “popular” de la cultura que se aspiraba a realizar, expresando que “cuando en el país no se realice esa cultura con el objetivo popular, ni es cultura ni es argentina” (Perón, p. 3).

Asimismo, consideraba que la grave situación que planteaba una humanidad que había perdido su rumbo, al poner por encima del hombre los intereses materiales y el desarrollo de la técnica, “deshumanizando todo”, era responsabilidad de los dirigentes en primer lugar, pero también de los padres “porque no educan a sus hijos” y, de los maestros, “porque nos hemos dedicado a formar eruditos más que hombres buenos”. La tarea de los maestros no podía ser solo la de instruir, sino también la de educar, teniendo presente la necesidad de un equilibrio entre “la técnica y lo humano”. La escuela debía priorizar su función formativa con el fin de formar hombres buenos más que sabios, según el interés de la patria.

Se trataba de realizar un enorme esfuerzo compartido por dirigentes, padres y maestros. Esta labor compartida para la formación de hombres y mujeres buenos implicaba para los dirigentes “ir predicando, vigilando y obligando a que la gente siga por el buen camino”; que madres y padres eduquen y enseñen a sus hijos “desde la cuna”, inculcándoles “los verdaderos valores que hacen grandes a los hombres”, para que luego los maestros, sintiéndose padres y madres de esos niños, “sigan trabajando sus almas en primer término para ir formando un individuo a hechura y semejanza de Dios” (Perón, p. 5).

Un análisis de los términos empleados por Perón al referirse a las tareas a cumplir por dirigentes, padres y maestros, nos permiten pensar en un carácter coercitivo atribuido a la tarea de formación, en una tarea de encauzamiento apuntada al espíritu del educando. Predicando, vigilando, inculcando valores, será posible ir “trabajando”, moldeando, conformando las almas de los futuros ciudadanos de la nación. Si bien aquí, el discurso de Perón enuncia una finalidad en acuerdo con la doctrina católica, como podremos ver en los apartados que siguen, lo que ha de cobrar énfasis prioritario en la educación en todos los niveles del sistema, serán los principios de la doctrina peronista, instituida como doctrina nacional.

### **El Segundo Plan Quinquenal, la Doctrina Nacional y la educación**

En la exposición realizada por Perón, presentando el 2° Plan Quinquenal, destacaba el carácter imprescindible de la unidad de concepción para la conducción del país para alcanzar unidad de acción, “pero no de una manera coercitiva sino persuasiva, de auspicio o de fomento de la acción del propio Pueblo” (2° PQ, 1952, p. 14). Para ello, el sistema educativo cobró importancia decisiva como dispositivo para llevar a cabo una tarea pedagógica que, como plantea Carli, adquirió el carácter directo de

“una convocatoria política de niños y jóvenes desde el Estado, que se operó a través de la incorporación de contenidos político-doctrinarios en el espacio del sistema educativo y a través de la vinculación directa con los líderes en diversos tipos de eventos públicos” (2005, p. 309).

Asimismo, Carli (2005) señala que la interpelación política de niños y jóvenes necesita ser comprendida en términos de unas luchas por la hegemonía de una fuerza política nueva que aspiraba a perdurar, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, unas condiciones históricas en las que las alianzas que habían permitido al peronismo consolidarse en el poder comenzaban a resquebrajarse, como así también la pérdida de la prosperidad económica del primer gobierno.

Como recursos estratégicos para educar, según lo establecido por el 2º Plan Quinquenal, tuvo lugar la publicación de libros de lectura para la enseñanza primaria y, en el nivel medio, fueron especialmente importantes los textos de Cultura Ciudadana en su papel de eje articulador de la formación en los contenidos de la doctrina peronista, del plan de gobierno y el conocimiento de la obra realizada por el gobierno (Somoza Rodríguez, 2006). Como parte del nuevo material, se publicaron los Cuadernos para el Maestro Argentino, cuyo contenido fue pensado como recurso para “orientar” la tarea educativa de los docentes.

### **Los Cuadernos para el Maestro Argentino**

Este material de carácter político-doctrinario tuvo como destinatarios a los maestros y fue elaborado por la Dirección General de Enseñanza Primaria, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Se trata de cuatro libros: el Cuaderno Nº 1 “Justicialismo” con dos partes; en la primera, se presenta una síntesis del contenido de la Doctrina Nacional Justicialista y, la segunda, hace referencia al 2º Plan Quinquenal. El Cuaderno Nº 2 “Observaciones sobre los programas de Educación Primaria” constituye un conjunto de orientaciones teórico-prácticas, para la instrucción y formación de niños y jóvenes, referidas a la enseñanza de las Matemáticas, Lengua y Desarrollo. Por su parte, en el Cuaderno Nº 3, “Perón con los maestros” se transcribe el Discurso del presidente dirigido a los Inspectores de Enseñanza Primaria, asistentes al Curso de Capacitación Censal, del 20 de marzo de 1953, y, a continuación del mismo, se incluyen una serie de comentarios que sintetizan el contenido del mismo. Por último, el Cuaderno Nº 4 “El Plan Quinquenal en el aula”, según Carli (2005), destaca “la constitución de la escuela como ‘unidad básica difusora del Segundo Plan Quinquenal’” (p. 316) y que su estudio, por parte de los alumnos, debe realizarse en el marco de las unidades y motivos de trabajo. Para su enseñanza, los maestros deben realizar una tarea de inculcación, teniendo en cuenta ante todo el “espíritu del plan” más que atendiendo a las palabras

mismas. Sin embargo, las palabras también eran importantes porque, como señala esta autora, formaban parte de un contenido doctrinal elevado a la categoría de verdad, que los niños debían conocer [1].

En la parte I del Cuaderno Nº 1, antes de la exposición de los contenidos de la doctrina peronista, se incluye un fragmento de un discurso de Perón referido a la misma. En el mismo, hace expresión de lo que constituye claramente una advertencia para los docentes como destinatarios positivos de este discurso, que los interpela en su deber como difusores de la doctrina peronista,

“La doctrina nacional puede ser discutida, pero debe ser aplicada, porque algo tenemos que hacer. Discutirla para perfeccionarla, pero aplicarla, porque el que no aplica una doctrina que se ha creado para la Nación está procediendo en contra de la Nación” (DGEP, 1, I, 1952, p. 5).

A continuación, el discurso de Perón desarrolla los fundamentos sobre la importancia de la doctrina, en tanto, resulta indispensable la unidad de concepción para alcanzar la unidad de acción de todos los argentinos, estableciendo una distinción significativa. Los contenidos de la doctrina serán los que conformen el “alma colectiva” de la Nación, en base a un sentimiento y un pensamiento común, pero en lo que respecta a los funcionarios y empleados del Estado,

“(…) ese concepto se estrecha mucho más: no puede haber un funcionario de ninguna categoría ni un empleado destinado al servicio de la Nación que no piense estrechamente dentro de la doctrina nacional porque él es el ejecutor directo de esa doctrina.

“En otro ciudadano de otra actividad quizá no sea tan pecaminoso que hiera a la doctrina o, aún, que esté en contra del dictado de la doctrina. Pero un funcionario o un empleado público, que es el ejecutor directo por mandato implícito de la Constitución y de la ciudadanía, no puede estar fuera de eso” (DGEP, 1, I, pp. 4-5).

En este fragmento, el discurso de Perón vuelve a hacer énfasis en el carácter obligatorio que adquiere para el maestro su función como difusor de la doctrina, para lo cual “debe pensar” dentro del marco de la misma. Más aún, cuando se habla del carácter “pecaminoso” de la acción de un funcionario o empleado del Estado, en tanto pueda “herir” o estar en oposición a la difusión de la doctrina, cobra mayor visibilidad el carácter de verdad indiscutible que se ha atribuido a la doctrina peronista, lo cual transforma en “pecador”, a quien se oponga a las verdades que la misma encierra.

Al respecto, Domeniconi & Auderut (2016) analizan el proceso de “peronización” y “catolización” de la formación del magisterio durante el primer peronismo, destacando cómo se produce un avance de los contenidos de la doctrina peronista por sobre los de la doctrina católica, objeto de enseñanza en la materia Religión. En la Circular N° 2/53 de la Dirección General de Enseñanza Religiosa se “estableció que los docentes de Religión y Moral debían adecuar los contenidos de las materias a ‘los principios fundamentales de la Doctrina Nacional Peronista’, conforme el Segundo Plan Quinquenal” (p.51). Esta situación que, va produciendo un desplazamiento de los contenidos de la fe católica para quedar subsumidos en los de la doctrina peronista, formaría parte importante del conflicto que terminaría con la ruptura de la alianza entre Perón y la Iglesia.

### **Los objetivos de la educación y los maestros**

En la parte II del Cuaderno N° 1, se incluyen dos referencias a la ley del 1° de enero de 1953 que dio sanción al 2º Plan Quinquenal, que consideramos importantes tener en cuenta. Por una parte, el Art. 2º donde se fija “como objetivo fundamental para el Gobierno, el Estado y el Pueblo argentinos para el Segundo Plan Quinquenal: CONSOLIDAR LA INDEPENDENCIA ECONÓMICA PARA ASEGURAR LA JUSTICIA SOCIAL Y MANTENER LA SOBERANÍA POLÍTICA” (DGEP, 1, II, 1953, p. 8) [2]. Es decir, el logro del objetivo principal que orienta este segundo plan de gobierno, según esta enunciación, involucra no solo al Estado y al Gobierno, sino al pueblo en tanto masa organizada. Cuestión, en la que el discurso del Cuaderno pone énfasis al expresar que dicho objetivo “es un imperativo para el pueblo”, a partir del cual se constituye en obligación para todos los ciudadanos su conocimiento y en un compromiso “a poner de nuestra parte lo que nos compete para que ese objetivo sea plenamente logrado” (DGEP, 1, II, p. 8).

Siguiendo a Verón (1987) es posible analizar en tal discurso, unos actos de enunciación que constituyen al Pueblo en destinatario positivo de este discurso, en el marco de unas condiciones históricas de producción que, como señalábamos antes, daban cuenta de una situación económica mucho menos propicia y el progresivo debilitamiento de las alianzas de Perón. En estas circunstancias, la interpelación al Pueblo adquiriría un papel clave para asegurar la continuidad de un proyecto político en el que, el pueblo trabajador había cobrado protagonismo siendo objeto de políticas públicas que lo beneficiaron con derechos sociales y políticos, como nunca antes en la historia argentina.

La segunda cita hace referencia al Art. 3º de la ley mencionada que instituye



“como doctrina nacional, adoptada por el Pueblo Argentino, la Doctrina Peronista o Justicialismo, que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la Nación, mediante la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, armonizando los valores materiales con los valores espirituales, y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad” (DGEP, 1, II, p. 8).

Lo que plantea el discurso de Perón, retomado por los enunciadores del discurso de los Cuadernos para el Maestro Argentino, cobra mayor inteligibilidad si retomamos discursos de Perón entre 1943 y 1946. En estos discursos, siguiendo los análisis realizados por Sigal & Verón (2003), Perón construye “su presencia como una llegada”, la cual constituye un pasaje desde el espacio cerrado y virtuoso del cuartel para entrar en la política, aunque en su discurso nunca este pasaje se explicita en tales términos, ya que la política es justamente “lo que ha permitido que la Patria se deteriore, la política es conflicto” (p.37).

El discurso político de Perón construye una imagen de él mismo como enunciador al mismo tiempo que construye un Otro positivo (prodestinatario) a quien dirige el mismo y, un Otro negativo (contradestinatario). La relación entre enunciador y prodestinatario cobra la forma de un “colectivo de identificación”, que se expresa en un “nosotros” inclusivo, del cual queda excluido el contradestinatario, en tanto no participa de los mismos valores, ideas y no persigue los mismos objetivos que el enunciador. Ese “nosotros” es constituido por Perón y quienes han depositado su confianza y anhelos de redención en él: el pueblo trabajador, que se constituye en pueblo peronista.

Los actos enunciativos de Perón construyen al Pueblo argentino como prodestinatario privilegiado de su discurso político. Él, que ha observado la realidad del país desde el cuartel durante décadas, ha salido del mismo para gobernar en favor del bien de la Argentina y llega para servir al pueblo. En un discurso de 1949 expresa que el pueblo argentino “tenía derecho a una reivindicación”, puesto que, a lo largo de la historia, según su mirada, el pueblo había entregado todo para el bien de la patria, mientras una clase mantuvo al pueblo desposeídos de sus derechos (citado en Gagliano y Cao, 1995).

En ese discurso, Perón realiza una lectura del pasado de la Argentina desde la situación presente y como enunciador de un discurso político “se construye a sí mismo como fuente privilegiada de la inteligibilidad de la descripción” (Verón, 1987, p. 21). Él ha llegado para servir al pueblo, asumiendo la defensa de la clase trabajadora y, desde su primer mandato, concreta un programa de gobierno para hacer realidad ese

“derecho a una reivindicación”. En su segunda presidencia, Perón no espera solo confianza de parte del Pueblo, sino un compromiso activo con la obra de gobierno y con la doctrina peronista. Es más, este compromiso involucra ahora, como hemos señalado, a los niños y jóvenes a quienes los maestros deberán enseñar los contenidos del 2º Plan Quinquenal y de la doctrina peronista.

En el marco de tales condiciones, el objetivo fundamental de la educación fijado en el 2º Plan Quinquenal, adquiere una modalidad enunciativa que es habitada, según Verón (1987, pp. 21-22), por componentes prescriptivos (del orden del deber, que hace a una “necesidad deontológica”) y programáticos (del orden del “poder hacer”),

“En materia de Educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación física, moral e intelectual del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la Doctrina Nacional que tiene como finalidad suprema alcanzar la felicidad del pueblo y la grandeza de la nación mediante la justicia social, la independencia económica y la soberanía política, armonizando los valores espirituales y los derechos del individuo con los derechos de la sociedad” (2º PQ, Cap IV, 1952, p. 75).

En el Cuaderno 1, el enunciador al referirse especialmente a la educación, recupera lo planteado en el plan de gobierno con respecto a la Organización del Pueblo para resaltar que, lo que adquiere carácter fundamental es “la conformación de la **unidad del pueblo argentino** sobre las bases y principios de la Constitución Nacional Peronista”, para agregar que es “la unidad del pueblo, [lo] que la educación, en todos sus ciclos, debe tener constantemente presente” (DGEP, 1, II, 1953, p. 11) [3].

Con respecto a los objetivos generales elaborados para la educación en el plan quinquenal nos interesa destacar que, cuando se transcribe el que plantea la capacitación de “los ciudadanos para la conducción económica, social y política del país y para el ejercicio de las actividades correspondientes” (DGEP, 1, II, p. 13), el enunciador destaca que se trata del “advenimiento del pueblo al primer plano de la escena”, en contraste con los tiempos previos al peronismo, donde éste era un objetivo reservado a los “grupos oligárquicos”. Estos actos enunciativos se relacionan con otro que hace referencia a que el “Pueblo tendrá libre acceso a las fuentes de conocimiento y a todos los centros de enseñanza, porque la ilustración y la cultura no son hoy privilegio de casta sino privilegio de la capacidad y de la inteligencia” (DGEP, 1, II, p. 13).

Este discurso que plantea que, el peronismo con vocación popular ha venido a democratizar la educación y los bienes culturales construye, al mismo tiempo, su

contradestinataria, su enemigo político, los “oligarcas” que han gobernado el país durante largo tiempo y, que son opositores a las ideas y valores del justicialismo.

En relación a la educación primaria, se especifica que la preparación intelectual del niño se basará en conocimientos básicos, elementales y prácticos y deberá ser complementada por una formación moral, teniendo en cuenta “los principios de justicia social y solidaridad social que integran la doctrina nacional”, sin descuidar una “adecuada educación física” (DGEP, 1, II, p. 14). Y, son los maestros, según el discurso de Perón, quienes “tienen una enorme responsabilidad frente al pueblo: la de formar el espíritu (...) de los hombres del pueblo”, teniendo en cuenta como base “los principios esenciales de la doctrina nacional” (DGEP, 3, 1953, pp. 7-8).

La necesidad de la Doctrina es planteada en el Cuaderno 3 al destacar que,

“lo primero que hay que organizar es el espíritu de los hombres, de acuerdo a una aspiración que puede ser común y que todos los argentinos no podemos discutir, porque es la conveniencia de todos, del pueblo y de la Nación” (DGEP, 3, p. 15).

Es más, “ningún argentino puede ser enemigo” de la realización de los objetivos de justicia social, independencia económica y soberanía política. Ir dando forma al espíritu de los hombres para alcanzar una organización cohesionada que permita realizar los objetivos formulados, planteaba la necesidad de llevar a cabo una “inmensa tarea de persuasión”, contando con “millones de predicadores”. Al respecto, Perón destacaba, “Los realizadores organizan y ejecutan; los predicadores forman el alma de esa organización” (DGEP, 3, p. 16).

En este punto, el discurso del enunciador tiene como prodestinataria exclusiva a los maestros,

“Ustedes forman la legión de los predicadores, la legión de los predicadores en lo que más noble tiene el pueblo; la niñez y la juventud. Ellas representan el futuro de la patria, de ahí la inmensa responsabilidad que pesa sobre cada uno de los maestros (...) y también sobre los valores espirituales que los maestros deben tener porque no es suficiente enseñar conocimientos a un niño o a un joven: es necesario conformarle un alma para que haga buen uso de esos conocimientos” (DGEP, 3, p. 16).

En el marco de los actos enunciativos que venimos considerando, la labor del maestro se plantea trascendiendo una tarea de instrucción basada en el conocimiento, para definirse con el uso de un término propio del campo religioso: “predicador” que debe formar un alma, en los principios de la doctrina peronista. Es más, este acto enunciativo transforma al colectivo docente en un “ejército” destinado a velar, cuidar y formar niños y jóvenes que son el futuro de la Patria.

Respecto a la centralidad otorgada a la doctrina peronista y su enseñanza durante el segundo gobierno, nos parece importante destacar lo que señalan Verón & Sigal (2003) respecto a la doctrina. En *Perón o muerte*, los autores analizan que la misma, desde sus orígenes, aparece asociada a la “idea de unión de todos los argentinos”, tal como es posible advertir en los discursos de Perón anteriores a 1946. Pero, la reforma de la Constitución de 1949 constituye un acontecimiento clave en el orden de la ocupación del espacio simbólico por parte del peronismo, puesto que de ella tuvo emergencia la Constitución Justicialista. Considerando que la Constitución que es un “discurso performativo fundamental que define al *ciudadano*, es Justicialista, difícilmente la Doctrina Justicialista puede ser otra cosa que una doctrina *nacional*” (p. 67) [4].

La doctrina expresa los intereses y el bien común de la Patria, por la cual Perón ha asumido la responsabilidad de luchar, y, quien se opone a la misma se opone a Perón y a la Patria. La equivalencia entre opuesto a Perón = opuesto a la Patria, tal como señalan Verón & Sigal es un aspecto clave del “vaciamiento del campo político”, para lo cual es necesario colocar a la doctrina fuera de ese campo, dotándola de un status particular, que implica además su relación con la verdad, puesto que si “es capaz de unir a todos los argentinos, es porque expresa simplemente la verdad” (p 69).

### **La enseñanza y el trabajo de los alumnos**

En el terreno de las reformas educativas referidas a la niñez, la Iglesia “como tutora moral de la infancia” y la pedagogía espiritualista cobraron relevancia frente a un escolanovismo que se encontraba en un progresivo proceso de declive. El debate principal se centró en el alcance de la coerción educativa y “los niños fueron interpelados como sujetos privilegiados por políticas sociales y moldeados por una *pedagogía política* progresivamente volcada hacia el adoctrinamiento (...)” (Carli, p. 263).

Carli, con respecto a esta pedagogía del *moldeamiento* señala que es una corriente que deja atrás aquella concepción que sobrevalora el poder educador de la naturaleza en torno a la infancia como la que proviene de la corriente nacionalista-militar ya que impiden el desarrollo del niño como sujeto político. Esto se produce en respuesta a una

urgencia por promover “la politización de todas las prácticas sociales en las que participan niños.” (p. 263).

En el Cuaderno N° 2, el enunciador se dirige a los maestros en relación a los programas de contenidos que se deben enseñar a los niños en la escuela, según los lineamientos fijados por el Estado. En este orden, lo primero que destaca el enunciador es que “los Programas de Educación Primaria llevan a la escuela el pensamiento del General Perón que ha sido concretado en una doctrina, el Justicialismo, de carácter nacional, destinada a aclarar en el alma argentina, los altos ideales de la Nación” (DGEP, 2, 1953, p. 5). Planteando seguidamente que, la escuela “como instrumento creado por el Estado” y el maestro “como agente del Estado, están en el imperioso deber de condicionar su labor a los postulados de esa doctrina” (DGEP, 2, p. 5). Actos enunciativos que cobran mayor fuerza al recuperar las propias palabras de Perón, al expresar que “El que no aplica la doctrina que se ha creado para la Nación está en contra de la Nación” y que, la doctrina cristaliza “nuestras tres banderas, que no pueden arriarse por otro que no sea un traidor a la Patria: la justicia social, la independencia económica y la soberanía del Estado” (DGEP, 2, p. 5).

Tales actos enunciativos operan a modo de un encuadramiento, señalando las posiciones que deben asumir la escuela y los maestros como difusores de la doctrina peronista, y al mismo tiempo, las posiciones de traidores a la Patria, para sus opositores.

Luego de tales advertencias, se da lugar al desarrollo de las orientaciones del orden teórico y metodológico en relación a los programas de Matemáticas, Lenguaje y Desarrollo. Se plantea que los programas deben focalizarse en el trabajo o desarrollo mental que el niño está en condiciones de llevar a cabo, en la elaboración de nociones de toda naturaleza, lo cual se denomina “Desarrollo” ya que apunta al “(...) paciente amasar de una cultura, que no se logra por la simple adquisición de una suma determinada de noticias, sino por la claridad y hondura de los conceptos.” (DGEP, 2, 1953, p. 15) Por lo tanto, la adquisición de nociones ligadas a la lectura, escritura y el contar forman parte de este proceso de desarrollo pero como “instrumentos para el trabajo fundamental del pensar y comprender”. Así, estas “técnicas” cobran importancia cuando se realizan en el momento preciso en que es necesario obtener información o se quiere expresar algo.

El programa de Desarrollo “permite la concentración espiritual larga y sostenida sobre un mismo campo; no sobre un mismo punto, lo que sería fatigoso, sino sobre un panorama amplio y cambiante al cual confluyen, por los más diversos caminos, los más variados aportes de todas las ciencias y las artes”, por lo que se promueve el interés, la elaboración de procesos sencillos, la perfección y un “estudiar para algo, para

alcanzar algo, con una mira próxima o lejana, pero nunca por simple ejercitación” (DGEP, 2, p.15).

Considerando que la finalidad del trabajo escolar no se restringe a la información que el alumno pueda obtener sino a su educación, el programa de Desarrollo es fundamental. Así, se expresa que el desarrollo de la personalidad infantil será realizado por el propio niño, en un proceso interno, de actuación sobre sí mismo y no generado desde el exterior. En este punto, la escuela y los docentes son claves para propiciar este proceso, puesto que su tarea consistirá en “(...) desatar, estimular, encauzar, orientar esas fuerzas del niño, que son de orden espiritual, para que logren la plenitud de su desarrollo (...)” (DGEP, 2, p. 16).

Cabe señalar que la acción escolar se encuentra organizada por “unidades de trabajo” y “motivos de trabajo”; las primeras delimitan aquello que el alumno debe realizar, destacando de la realidad, lo simple y complejo, es decir, la unidad y la variedad de elementos que confluyen en un recorte de la realidad. La unidad es indivisible frente a la diversidad de aspectos y enfoques, sin embargo, la interpenetración es lo que permite alcanzar dicha unidad.

El motivo de trabajo es definido como aquel enfoque de la unidad, sobre el que trabaja el maestro, pero sin olvidar el conjunto. Para concretar la unidad de trabajo se señala la necesidad de, primero, definir los materiales a elaborar, el que se identifica como correlación informativa; segundo, se marca el cómo elaborarlos, es decir, cómo deben trabajar los alumnos y, tercero, la finalidades que se buscan alcanzar. Este último punto es el más importante ya que delimita el ideal educativo, los valores que deben ser apprehendidos por los alumnos y marcan el norte que debe seguir el maestro. Los valores deben ser vividos y no enseñados para su posterior evaluación ya que, de ese modo, se caería en la repetición, memorización y no en la sedimentación en el alma del alumno.

Con respecto a la correlación informativa es posible decir que hace referencia a aquellos contenidos de cada una de las unidades de trabajo, los cuales apuntan a mantener ocupada la mente del alumno, propiciando así su desarrollo mental y no a nociones que debe aprender para reproducir.

A partir de los análisis realizados y los aportes que surgen de las orientaciones pedagógicas-didácticas que se brindan en el Cuaderno Nº 2 nos es posible poner en evidencia las tensiones entre una pedagogía de carácter coercitivo que interpela a los niños como sujetos políticos y, otra, que incorpora elementos del escolanovismo y de la psicología educacional, puesto que las actividades del niño no deben plantearse como estrategias para una reproducción y repetición mecánica, sino que, por el contrario, deben tener en cuenta sus saberes previos y propiciar un trabajo autónomo, donde los

contenidos a aprender se integren en un todo. “Si el alumno no trabaja en la escuela poniendo en ese esfuerzo su voluntad y su tesón, aprenderá, seguramente, una serie más o menos larga de nociones diversas, pero no organizará su espíritu en orden a una cultura”. (DGEP, 2, p. 23). Así es que, el “maestro debe colocar al alumno en una situación de aprender, de descubrir, y no llevarlo a un simple repetir las palabras de sus explicaciones (...) tenemos la convicción profunda de que aquello que los alumnos aprenden descubriéndolo por el esfuerzo de su trabajo, eso es lo que verdaderamente les servirá para la vida” (DGEP, 2, p. 24).

### **Para finalizar**

Los Cuadernos para el Maestro Argentino constituyeron producciones sociales destinadas a producir efectos en la realidad socio-educativa de la que fueron parte. En tal sentido, es importante considerar a estos discursos con una función estratégica, es decir, orientados al ejercicio de unas relaciones de poder-saber con miras a conformar subjetividades desde el ámbito escolar, que pudieran asegurar la perpetuación del poder del peronismo en el campo político.

En este material es posible analizar la tensión entre las ideas de una pedagogía “coercitiva” y las de una pedagogía con componentes escolanovistas y de la psicología educacional. Las primeras dieron fundamento a las acciones educativas destinadas a la formación política de los alumnos, en los contenidos de la doctrina peronista, que fueron instituidos como verdad inapelable por Perón. Las segundas cobraron visibilidad en los actos enunciativos de las orientaciones para la organización de contenidos y actividades para la enseñanza de las Matemáticas, Lenguaje y Desarrollo.

El discurso de los Cuadernos está atravesado por actos enunciativos de Perón los cuales, desde nuestra perspectiva, apuntaron a otorgar mayor legitimidad a dicho material. Como hemos señalado, Perón se constituyó en enunciador de un discurso que estableció una equivalencia entre él mismo y la Patria, razón por la cual, quien se oponía a Perón se oponía a la Patria y sus intereses. El “nosotros” inclusivo que se estructura en su discurso incluye como sujeto privilegiado al pueblo trabajador y a Perón mismo, que asumió la defensa de sus derechos. Los “oligarcas” y los “políticos” son excluidos de este nosotros porque ambos han provocado el sufrimiento del pueblo argentino durante largo tiempo. Frente a esta realidad, Perón que asumió la “reivindicación del pueblo” en todas las esferas de la realidad social, democratizó el acceso a la educación y a la cultura.

A los maestros, definidos como “legiones de predicadores”, “difusores de la doctrina peronista” se les asignó una función que fue no solo la de instruir sino la de formar el alma de niños y jóvenes. Al respecto, la equiparación del colectivo de los docentes con

una formación militar, investía a su tarea con el carácter de una lucha que hacía efectivo su compromiso con la Patria y con Perón.

En lo referido a las orientaciones para la enseñanza de Desarrollo, hemos destacado que la organización de contenidos y las sugerencias para el trabajo de los niños se inscribió en una pedagogía que propició la autonomía y aprendizajes significativos, en clara oposición a aprendizajes basados en la mera reproducción y repetición mecánica. Asimismo, en la formación integral de la personalidad del niño se otorgó especial importancia los valores, los cuales debían ser objeto de experiencias efectivas para propiciar su formación moral.

Para terminar, nos parece importante señalar que los análisis realizados no pueden considerarse concluidos puesto que el discurso de los Cuadernos contiene muchos aspectos valiosos para ser indagados en el marco de la pedagogía peronista. Una cuestión que consideramos importante para su investigación se vincula al proceso de recepción e implementación, por parte de los maestros, de este material de carácter político-doctrinario, lo cual sin duda plantea ciertas dificultades para su realización.

## Bibliografía

- Carli, S. (2005). "Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)". En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Bs. As.: Miño y Dávila.

- Domeniconi, A. & Auderut, O. (2016) "Procesos ideológicos en la formación de maestros en San Luis, durante el primer peronismo: catolización y peronización". En *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. Publicación científica de carácter semestral, Año 9, Nº 9, Junio, Mar del Plata, pp. 31-51.

- Gagliano, R. & Cao, C. (1995). "Educación y Política: apogeo y decadencia en la historia argentina reciente. (1945-1990)". En Puiggrós, A. y Lozano, C. (Comps.). *Historia de la Educación Iberoamericana. Tomo I*. Bs. As.: Miño y Dávila.

- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en argentina (1946-1955)*. Bs. As.: Miño y Dávila.

-Verón (1987). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En VVV.AAA. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Bs. As.: Hachette, pp. 13-26.

- Verón, E. & Sigal, S. (2003). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Bs. As.: Eudeba.



## Fuentes

- Perón, J. D. (1953) *Perón habla a los docentes*. Discurso dado en el estadio Luna Park. Bs. As., 14 de agosto.
- Dirección General de Enseñanza Primaria (1952) *Cuadernos para el Maestro Argentino Nº 1. Justicialismo*. Bs. As. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002944.pdf>. Fecha: 3 de junio de 2017.
- Dirección General de Enseñanza Primaria (1953) *Cuadernos para el Maestro Argentino Nº 1. Justicialismo II parte. Segundo Plan Quinquenal*. Bs. As. Recuperado de: <http://es.scribd.com/document/49131041/Cuadernos-Para-El-Maestro-Argentino-1-Justicialismo-II-Parte-Alta>. Fecha: Fecha: 3 de junio de 2017.
- Dirección General de Enseñanza Primaria (1953) *Cuadernos para el Maestro Argentino Nº 2 .Observaciones sobre los programas de Educación Primaria*. Bs. As. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004049.pdf>. Fecha: 3 de junio de 2017.
- Dirección General de Enseñanza Primaria (1953) *Cuadernos para el Maestro Argentino Nº 3. Perón con los maestros*. Bs. As. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/49131798/Cuadernos-para-el-maestro-argentino-3-Peron-con-los-Maestros-alta>. Fecha: 3 de junio de 2017.

## Referencias

\* Docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

[1] El Cuaderno Nº4 no es objeto de análisis en este trabajo debido a que no fue posible acceder al mismo.

[2] El resaltado en mayúsculas es original.

[3] El resaltado en negritas es original.

[4] El resaltado en cursivas es original.

## **Educación, historias de vidas y profesiones. Los inspectores escolares de San Luis a mediados del Siglo XX**

### **Education, life stories and professions. School inspectors of San Luis in the mid-twentieth century**

Pereira Nicolás (nicolasunsl@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### **Resumen**

Esta producción se inscribe en el Proyecto de Investigación P-4-1214: “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis: Cultura, política y sociedad”, que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Luis y desde el cual se pretende realizar un aporte a la producción de una historia social y de la educación de la ciudad de San Luis.

El presente trabajo busca indagar en las historias de vida y en las formaciones de maestros normalistas que actuaron como inspectores escolares en la provincia de San Luis a mediados del siglo XX. Sostenemos que tal indagación nos permitirá analizar parte de lo acontecido con las prácticas educativas de la época, tanto en la ciudad capital como en el interior y la formación, la trayectoria y las particularidades en los modos de actuación de los sujetos involucrados en relación a la tarea que se les asignaba en función de las políticas educativas de turno.

En este caso se trabajara con dos maestros normales, uno egresado de la ENJPP a quienes nos referiremos como J. M y otro egresado en la Escuela Normal Regional de San Francisco a quien nos referiremos como G. A.

**Palabras clave:** Historia social de la educación- Política educativa-Historias de vida- Inspección de la enseñanza-Normalismo

#### **Abstract**

This work was carried out within the framework of the research Project P- 4-1214: teacher training during the first peronist government in the city of San Luis: culture, politics and society”, UNSL and whose aim is to provide a contribution to the production of a social and education history of San Luis.

The present work seeks to explore in the life history and in the formation of the normal-school teachers that acted as school inspectors in the province of San Luis by mid XX century. We believe that this exploration will allow us to analyze part of what happened regarding teaching practices at the time in the capital city as well as other

cities in the province, together with the formation, trajectory and special characteristics of the different ways in which the subjects involved acted in relation to the tasks that were assigned to them in terms of the educational policies of the time.

In this case, we will work with two normal-school teachers, one is an ENJPP graduate whom we will refer to as J.M and the other one an Escuela Normal Regional de San Francisco graduate whom we will refer to as G.A

**Keywords:** Normalism - Social History of Education-educational policy-life story-inspection of teaching

*“Al igual que la noción de cultura, los conceptos de memoria y de identidad son fundamentales para cualquiera que tenga algún interés en el campo de las ciencias humanas y sociales” J. Candau, Memoria e identidad*

## Introducción

La presente producción se inscribe en el Proyecto de Investigación titulado: “La formación de maestros durante el primer gobierno peronista en la ciudad de San Luis: Cultura, política y sociedad” que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL y desde el cual se ha buscado desde los inicios del mismo, hace diez años, aportar a la construcción de una historia social de la educación de la provincia.

Es en ese marco investigativo en donde el análisis de la formación de maestras y maestros normalistas en general y la actuación de los inspectores escolares en particular cobran sentido en un marco cultural, socio-político y económico particular donde tales prácticas adquieren sentido.

Cabe destacar que existe en la provincia una significativa ausencia de producciones sobre el desempeño de los inspectores escolares lo que nos convoca a indagar e interpelar sobre su accionar destacando los rasgos que se le imprimieron en relación a otros contextos.

En adición a lo expresado consideramos necesario describir y redescubrir la figura de los inspectores escolares en la historia de la educación de la provincia, dado que en el escenario provincial el hecho de acceder al cargo de inspector representaba un notorio ascenso tanto en relación al escalafón docente como a lo económico y lo sociocultural. Por lo tanto, buscaremos en esta producción en particular y en estricta relación a lo expresado, profundizar en los modos de actuación en particular de dos inspectores escolares a través de historias de vida con la intención de comprender como actuaban en función de analizar algunos aspectos como la formación inicial, la socialización laboral inicial, la continuación de estudios superiores universitarios y la participación en espacios de prácticas intelectuales y culturales.

Los sujetos seleccionados para esta producción en particular fueron escogidos la relevancia de los datos con los que contamos, por tratarse de inspectores con extenso recorrido por distintos cargos en la docencia y por su participación en otros aspectos de la vida social y cultural de la provincia. Ambos nacieron en el seno de una familia de modestos recursos en el interior de la provincia, cursaron estudios de magisterio egresando de maestros normales en escuelas con tradiciones y orientaciones diferentes, de acuerdo a perfiles y planes de estudio particulares. Se trata de una Escuela de orientación Regional y Rural y otra vinculada a la formación universitaria, caracterizada por Auderut y Domeniconi (2011) desde la incorporación de la escuela a la Universidad Nacional de Cuyo con un carácter más científicista y humanista.

En relación a la inspección de la enseñanza ambos cumplieron funciones como Inspectores Técnicos Seccionales (de acuerdo a lo sellos y actas) durante las décadas de 1950 y 1960. En este mismo sentido es que nos ha interesado en el trascurso del trabajo investigativo el hecho de rescatar las voces de los propios protagonistas a modo de testimonio vivo de lo acontecido ya que estos relatos “tienen un alcance mucho mayor que lo estrictamente relacionado con hechos y personas destacadas de la escena política o militar; involucra también lo cotidiano y lo cultural, lo particular enmarcado en lo social” (Barela, Miguez y Conde, 2009:7)

Entendemos además que este tipo de trabajo nos posibilita articular los relatos mencionados, sumado a los de terceras personas (familiares, informantes claves) y documentación sobre los sujetos con la intención de poder situarlos en un espacio político y socio cultural determinado que nos posibilite comprender ese contexto y su actuación en ese momento concreto. En relación a las fuentes documentales se trabajó con documentación oficial (circulares, asientos de inspección, historias institucionales, cuadernos de actas, cuadernos de correspondencia institucional)

### **El trabajo investigativo a partir de las historias personales**

Partimos de comprender que en el caso de la provincia de San Luis, a menudo las historias de vida de la gran mayoría de los actores educativos han pasado desapercibidas o han sido silenciadas, por lo que desde este espacio sostenemos la necesidad de abordar estas historias intentando vincular lo recolectado en las entrevistas realizadas a sujetos claves y las normativas sobre las prácticas concretas en relación a la actuación de los inspectores.

De acuerdo a lo expresado, la elección de esta valiosa modalidad de trabajo se debió en principio, a la posibilidad que nos otorga de poder vincular, interrelacionar y cotejar, después de largos periodos de recolección de fuentes documentales y orales, subjetividad e instituciones sociales, historias personales y sociales y como estas se configuran en representaciones e imaginarios sociales, aspectos que en el caso de los inspectores escolares se vuelven imprescindibles en pos de comprender por un lado su

accionar concreto y por el otro, como se percibía el mismo en relación a la configuración de tales imaginarios.

En el caso específico de la provincia de San Luis, las investigaciones pocas veces se han centrado en los aspectos específicos de las historias de vida y en los procesos formativos de los sujetos protagonistas de la historia social de la educación de la mencionada provincia aspecto si se quiere algo extraño debido a la importancia que revistió (y aún reviste) la formación docente en esta región. Es por ello que partiremos de indagar las historias de vida, como una forma de acercarnos a otras formas de ver la historia social, para promover un conocimiento de las sujetos en sus prácticas y de los sujetos y las instituciones educativas, a partir de la reconstrucción de las experiencias de estos actores, intentando vincular la acción particular con el contexto social en la que esta adquiere sentido.

Es en la misma orientación que Schank, citado por Candau (2001: 67-68) clarifica como el hecho de contar una historia no consiste en un acto de simple repetición “sino un real acto de creación” y que en el marco de la posibilidad de escuchar y valorar los testimonios de los protagonistas “(...) hablar es recordar”.

Al respecto a menudo, en el acto de narrar, en relación a la posibilidad de recordar y contar, “la imagen que queremos dar de nosotros mismos a partir de elementos del pasado está siempre preconstruída por aquello en que nos hemos convertido en el momento de la evocación”, por ello en muchos de estos casos “la pre construcción y la reconstrucción se organizan alrededor de lo que Bachellar ha denominado un “núcleo de memoria”, el que estaría constituido por aquellos elementos del pasado que están “relativamente estabilizados y (...) conservados sin cambios desde su percepción original”. (Candau, 2001:73)

De acuerdo a lo expresado, asumimos la tarea de recuperar algunos testimonios orales de aquellos que, aun siendo actores relevantes en el desarrollo de la historia de la educación de la provincia y en la vida de numerosos directores, maestros y alumnos sus historias han pasado prácticamente inadvertidas.

En este marco los inspectores escolares están presentes, a modo de copia del sistema educativo francés, con esa denominación desde los albores del sistema educativo nacional hasta mediados de la década del 60 donde se cambia, de nombre y de sentido, por el de supervisores escolares. No obstante, estos verdaderos protagonistas del engranaje educativo, en la historia de la educación de la provincia de San Luis aparecen solo de modo secundario y con escasa difusión.

En relación a la historia de la educación de nuestra provincia, y para remarcar nuevamente el valor de sus funciones, cabe destacar que ya en la Ley de educación provincial sancionada el 24 de julio de 1899, se organizaba la administración, dirección e inspección del sistema educativo de la provincia a cargo de un Consejo de Educación, integrado por un presidente, que era nombrado por el ejecutivo provincial y que revestía el carácter de “Director General de Escuelas”. En el aspecto que aquí nos convoca, en

referencia a la inspección, el consejo contaba con un Inspector General de escuelas que era auxiliado, en sus funciones, por inspectores seccionales.

Para finalizar este apartado diremos que la intención de poner en relieve estas historias de vida, intentando vincular, la educación con otros aspectos socioeconómicos, culturales y políticos en el marco del recorte temporal realizado, forma parte del posicionamiento epistemológico de pensar la investigación social como un complejo entramado y porque defendemos la idea de que muchos de los recuerdos no existen sino porque existen testigos que son su eco, apreciación que llevó a Halbwachs, citado en Candau (2001:73) a hablar de “marcos sociales de la memoria”.

### **Inspectores: trayectorias de vida y formaciones**

La compleja trama en la que las prácticas educativas se desarrollan nos interpelan a considerar, en pos de realizar un análisis más completo, el escenario socio-político y educativo de la provincia a modo de acercarnos a la comprensión del San Luis de esa época. De acuerdo a lo expresado, y tomando como referencia algunos trabajos en el marco del PROICO, específicos al desarrollo socio-económico y cultural<sup>1</sup>, podemos caracterizar a la provincia de San Luis de esa época, como un lugar donde las escasas posibilidades de acceder a un trabajo estable hacía de la posibilidad de contar con el título de maestro para los sectores pobres una de las pocas oportunidades de ascender económica y socialmente. Ésta muy breve caracterización nos brinda además un concreto panorama destacado además por numerosos egresados de las escuelas normalistas, sobre la importancia (descontando el aspecto cultural) socio económica que adquirió la formación de magisterio a comienzos y mediados del siglo XX como posibilidad concreta de los sectores medios y desfavorecidos de encontrar un trabajo estable, y en el marco contextual someramente descripto, bien remunerado.

Es en este ámbito en donde la figura de los inspectores escolares adquirió características sumamente relevantes en función de que se constituyó, a partir de lo que podemos llegar a describir un crédito y un respaldo estatal inicial en la configuración y consolidación del rol en un eslabón de claro poder en el marco de la burocracia y la jerarquía educacional. Para expresarlo de otro modo, ser inspector era, en términos de poder concreto y en lo que Castoriadis (1989) conceptualiza como imaginario social.

Para clarificar algo de la complejidad del engranaje burocrático que suponía la inspección de la enseñanza, y en base a la información relevada en la investigación en curso, enunciaremos los distintos tipos de inspectores que se desempeñaron hasta mediados de la década de 50 en San Luis. Los cargos y denominaciones eran las de: Inspector Técnico General, Inspector Técnico Seccional, Inspector de Música y Canto, Inspector Técnico de Zona, Inspector de zona interina, Inspector de Labores y Manualidades, Inspector de Jardines y Hogares infantiles, Inspector de Religión<sup>2</sup>.

Maquinaria a la que debemos sumarle a los Visitadores Nacionales que realizaban su labor en las escuelas creadas en el marco de la ley Laínez Nº4.874 presentes en el territorio provincial durante la época en estudio.

Cabe destacar además, que más allá de los cambios en los gobiernos y en las políticas educativas, casi la totalidad de los inspectores escolares de San Luis se mantuvieron por mucho tiempo en el cargo, sobre todo aquellos que inspeccionaban un área específica como los inspectores de Música y canto, de labores y manualidades, Jardines y Hogares infantiles. Esto parece corroborar la importancia del cargo y lo que nos convoca a analizar su accionar en el plano de la historia de la educación de la provincia.

En el caso de los dos inspectores con los que se trabajará en esta oportunidad, fueron seleccionados por su extensa trayectoria en el cargo, por la numerosa información con la que contamos sobre ellos, tanto en relación a fuentes orales como documentales sobre los mismos y porque ambos se desatacaron desde distintos lugares (siempre a partir de su tarea como inspectores) en el campo intelectual y en el cultural en el marco de las prácticas educativas provinciales. Cabe destacar sobre este punto que cada inspector tenía la misión de inspeccionar tres escuelas, ubicadas en distintos contextos (por ejemplo urbano y rural) a las que debía concurrir como mínimo dos veces al año.

A la hora de realizar un breve recorrido por los aspectos más destacados por las vidas de los inspectores comenzaremos por el inspector que denominaremos G. A.

G. A, nació en el interior de la provincia, más específicamente al norte de la misma en la localidad de Quines y curso sus estudios de magisterio en la Escuela Normal de Adaptación Regional Sarmiento en la localidad de San Francisco del Monte de Oro, egresando como Maestro Normal Rural en el año 1942.

Luego comenzó estudios universitarios en la Universidad Nacional de la Plata donde comenzó la carrera de abogacía y luego se trasladó a Córdoba y finalmente se egresó de Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía en la Facultad de Ciencias de la Educación, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo.

Posteriormente se desempeñó como inspector técnico seccional desde 1950 hasta 1962 en donde por razones políticas renunció al cargo de asesor del Ministerio de Educación de la Provincia para alejarse por razones políticas asumiendo la dirección de la Escuela Normal de Adaptación Regional de San Francisco. Luego fue director de la Escuela Normal de Caucete, en la provincia de San Juan en 1971 y director de la Escuela Normal de Niñas de San Luis "Paula Domínguez de Bazán" hasta 1975.

En relación a la producción intelectual, G. A. publicó diversos escritos siempre referidos a la educación y la juventud como "Nuestra infancia" y "Adelante juventud". Sumado a esto, fue además uno de los pioneros en relación al Régimen Legal del Sistema Educativo de San Luis, y en su trayectoria como Asesor Técnico de Educación en el Ministerio de Educación de la Provincia dictó cursos y conferencias sobre educación. Además fue becado por la OEA en Venezuela para realizar estudios de especialización

en temas relativos a la Sociología Rural y Educación de la Comunidad, aspectos vinculados de modo directo con su formación de Maestro Rural Regional.

Siguiendo con la extensa actividad desarrollada por el inspector, desde nuestra óptica, quizás el aspecto más relevante en relación a su posición como referente e intelectual destacado fue el nombramiento en calidad de asesor como representante de la DINEMS (Dirección Nacional de la Educación Media y Superior), en la década de 1990 en la presidencia de Carlos Saúl Menem y siendo Ministro de Educación y Justicia Jorge Rodríguez. Dicho nombramiento lo llevo a integrar la comisión de estudio y análisis de la comisión de estudio y análisis de la Ley General de Educación para San Luis (Nº 4947) que se aprobó allá por 1995 siendo Adolfo Rodríguez Saá gobernador de la provincia.

M. M. nació en Santa Rosa del Conlara en 1924 y vino siendo aún un niño a la capital de la provincia, viviendo como pensionista en casa de familia- algo muy frecuente entre los estudiantes del magisterio que provenían del interior. En su caso, los estudios en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles tuvieron su origen en el deseo de su madre (también maestra) que su hijo más pequeño fuera maestro. Egresó de Maestro Normal Superior y Bachiller en 1946, en el medio de un cambio de plan estudios que además de modificar parte de la estructura curricular aumentó la complejidad en algunas áreas de conocimiento y los años de cursado de 4 a 6 de acuerdo a la iniciativa del por entonces Dr. Arévalo.

Antes de ser inspector fue preceptor, maestro de grado en escuela normal y de adultos, director de la Escuela Hogar y otras escuelas ubicadas en zonas rurales, realizó estudios en el Instituto Pedagógico en el Profesorado de Bioquímica y Farmacia en la Universidad Nacional de Cuyo y fue a Córdoba con una beca de la provincia a estudiar también Bioquímica y Farmacia.

Concurrió para ascender al cargo de inspector de zona a mediados de la década de 1950, y se dedicó a esa tarea hasta mediados de la década de 1970.

También participó como embajador de la educación de la provincia en el congreso que la UNESCO organizó en la ciudad de Tandil.

### **Sentido de la inspección y modalidades de actuación**

En este apartado intentaremos analizar, a partir de los elementos de los que disponemos, el cómo significaron los inspectores su tarea y, en pos de ello, qué rasgos particulares iniciales se han podido identificar en su accionar. No obstante, consideramos necesario comenzar describiendo muy sintéticamente<sup>3</sup> algunas de las tareas que estos realizaban, de acuerdo a lo relevado en lo manifestado en las entrevistas, y lo relevado de las fuentes documentales oficiales entre las que destacamos: Organizar la tarea de la escuela; dictar una clase modelo; elaborar asientos de inspección; elaborar un informe sobre la altura del programa en desarrollo y el estado de los aprendizajes; tomar declaración a partes involucradas para redacción de sumarios



administrativos; tramitar la jubilación para un docente o directivo; revisar los libros obligatorios de la escuela; tramitar traslados por motivos personales-familiares; recordar a los inspeccionados las normativas en vigencia (políticas educativas, lineamientos y orientaciones pedagógicas); entrevistar a los vecinos de la escuela para tener referencias de la actuación del inspeccionado, revisar los cuadernos de los alumnos, etc.

Entendemos que lo relevante en este punto es poder analizar la forma en que actuaban, considerando, para no caer en reduccionismos, la cantidad de particularidades que rodeaban su tarea como funcionarios intermedios, en pos de lo ordenado por sus superiores, ya sea el Presidente del Consejo de Educación de la Provincia o el Inspector Técnico General, y las posibles variaciones que existieron de acuerdo a las diversas visiones de entender su función. Particularidades que pueden haber estado sostenidas en una concepción de que se trataba, ante todo, de maestros normalistas en distintas funciones y situaciones laborales. Es decir que, por lo general, muchas veces primaba, a la hora de aplicar la reglamentación y lo pedido por la superioridad, cierta voluntad y sentimiento de ayuda al colega.

Sin embargo, en otras situaciones relatadas por protagonistas de distintas regiones (directivos y docentes) se han narrado episodios de maltrato por parte de los inspectores hacia los subordinados jerárquicos. Al respecto, en una valiosa investigación sobre el tema se sostiene que los inspectores “a veces actuaron como funcionarios disciplinadores/domesticadores. Otras lo hicieron como agentes creativos y maestros” (Teobaldo, 2011: 16)

En el caso de los dos sujetos seleccionados a la hora de analizar específicamente su tarea, en los dos inspectores parece primar la primera forma de actuar. Al respecto, sobre esta actuación que podríamos describir como “de ayuda o conciliación”, entre las numerosas tareas que debían cumplir y otras que no debían hacer pero de igual modo realizaban, la de conciliación parece ser una modalidad que se utilizaba para mantener un buen clima institucional sobre todo en situaciones donde la situación problemática involucraba tensiones entre dos o más actores de una misma institución.

En los casos considerados muy graves, es decir aquellos que no podían resolverse a partir de la conciliación, se debía aplicar un sumario. La normativa ya a mediados de la década de 1930, si se quiere en el mismo orden conciliador, intentaba que se evite el uso del mismo y se sostenía que solo excepcionalmente se autorizaría su instrucción ya que “Pueden resolverse casi todos los conflictos en el mismo medio en que se producen”, y continua exhortando a llamar al personal docente a “*la cordura y la reflexión*” recordándoles que como maestros deberían ser “*tolerantes, educados, circunspectos*”. Y más adelante continuaba:

Los sumarios insumen muchos recursos que tienen otros destinos nobles y útiles; quebrantan la buena moral de los buenos maestros que caen en ellos contra su voluntad; dan motivo para que los malos maestros, los inadaptados

digán sus miserias aun sabiendo que se las registran en un expediente que anda y se lee; producen el descrédito de funcionarios y de las escuelas; y hasta rompen en los niños el concepto amable que se forman de los maestros y la escuela. (Síntesis de las instrucciones dadas por el Inspector General: Organización administrativa de las inspecciones seccionales, 1937)

En relación a lo expresado comenzaremos con algunos fragmentos de los relatos de allegados a G. A. que entendemos clarifican e ilustran los aspectos analizados. Cabe destacar que en G. A siempre operaba, en concordancia con lo manifestado anteriormente, una intención inicial de ayuda. Al respecto sostienen “Siempre quiso ayudar, no iba a decir que esta todo mal, sino que ayudaba a formar, a hacer bien las cosas. Nunca iba en contra del docente, lo que le encontraba mal, el trataba de ayudar para que mejorara”.

Esta situación que coincide con las relevadas en las fuentes documentales, nos demuestra que pese a su posición de poder por su jerarquía, y a su formación, mayor que la gran mayoría del personal directivo o docente que debía entrevistar, no utilizaba esas condiciones para infundir temor o para sancionar a sus subordinados jerárquicos, sino que siempre intentaba ayudar brindando consejos y enseñanzas.

Claro está que, como ya expresáramos con anterioridad, la gran mayoría de los inspectores perduró (a veces resistiendo) por periodos prolongados en el cargo más allá de los vaivenes políticos, su misión no escapaba de los intereses del gobierno de turno. En este caso por ejemplo a G. A durante el peronismo, una de sus misiones era la de controlar y constatar que todo el personal docente perteneciente a las instituciones a su cargo haya emitido el voto, por lo que, a través de la directora se solicitaba la presentación de libretas cívicas. En el libro de correspondencia institucional en 1951 se deja constancia que: “La directora le comunica al Inspector Técnico Seccional G. A. que de acuerdo a lo solicitado por circular Nº 14 que habiendo solicitado la presentación de las libretas cívicas del personal constata que todos votaron”.

En parte de lo narrado además se pone en evidencia como su actuar es coincidente con el buen obrar destacando de este modo y diferenciándose con otros colegas que no cumplían con las tareas mínimas para las que habían sido designados. Al respecto su esposa, en una entrevista como informante clave, narra:

“A él le daban la zona dónde tenía que ir a inspeccionar, y él iba. Y él iba siempre, no se quedó nunca, porque había otros inspectores que no salían nunca porque les había tocado lugares muy feos, muy alejados...él iba, a donde tenía que ir él iba”.

En el caso de M. M. siguiendo con los criterios de análisis establecidos para el punto anterior, podemos visualizar que el significado que le fue otorgando a su modo de actuación tenía que ver, también, con esa misión de ayuda. Al mismo tiempo que con una forma de resolver los problemas, a partir de una posición sobre la misma que él define, luego de un largo recorrido como “ eminentemente práctica”. Esta postura, esa

conceptualización, ese modo de significar su tarea, surge en oposición a otras formas llevadas a cabo por otros inspectores, los que amparados en el binomio saber/poder, intentan transmitir sabiduría desde un acervo teórico muchas veces alejados de los fundamentos prácticos, que M.M defiende como los correctos.

Para ilustrar en un testimonio clarificador al respecto manifestaba:

“La inspección es una cuestión práctica de acuerdo a lo que uno observaba, no... si el programa va mal, darle una manito al maestro para ver como lo va a hacer y organizar la tarea, esa fue mi pauta de trabajo, mi principio de trabajo en las escuelas de campaña”.

En otro aspecto relacionado al modo de significar la tarea, M. M, describe en qué consistía su trabajo, sobre todo en las escuelas de difícil acceso, en donde el control de las tareas del personal era más complejo, ya que a menudo como las visitas no se anunciaban, el inspector no encontraba al personal en el establecimiento. Al respecto manifestaba:

“[...] si no está el maestro, el director de escuela, entrevistar a los vecinos, para observar o recoger información de los tres aspectos fundamentales en la escuela ¿cuáles son? Aspecto administrativo, la tarea áulica y la tarea social”

Como se manifestó con anterioridad, esta posición de comprensión hacia al colega/inspeccionado, adquiere mayor relevancia, si tenemos en cuenta cómo se posicionó en esta provincia en particular a los inspectores escolares. Posición que por momentos se transformaba en profundo respeto y en otros en genuino temor. Recordemos que por lo general las visitas de inspección se hacían “en secreto” para no prevenir a los inspeccionados y que estos no alteren sus actividades y las de la escuela, pero la información siempre se filtraba ya sea porque alguien lo vio cerca del pueblo o porque en los casos de escuelas de difícil acceso los maestros eran acompañados por baqueanos y debían avisarles de los preparativos para su tarea y allí la información llegaba a las escuelas.

En relación a lo expresado y para ilustrar dar cuenta, M.M. nos relataba uno de los tantos momentos de visita a una escuela rural, de personal único en el interior de la provincia, en esa oportunidad la directora/maestra ante su visita inesperada rompió en llanto delante de los sorprendidos alumnos, por lo que ante esa situación y apelando a su experiencia y su sentido “eminente práctico” resuelve del siguiente modo:

“[...] bueno no se aflija, tome asiento, yo voy a dar clase, la senté en el escritorio a ella y yo agarré la clase, iba banco por banco para que los chicos tomaran confianza [...] disculpe mi llanto pero yo no había visto nunca un inspector”.

### **Algunos aspectos a destacar a modo de cierre parcial**

En este acercamiento, solo un recorte en el marco de la totalidad de las actuaciones e implicancias de la figura del inspector escolar en la provincia de San Luis, se ha

intentado analizar las trayectorias de vida de dos inspectores técnicos de zona de la provincia. Formados ambos en dos escuelas de formación de magisterio de la provincia, que como señalamos con anterioridad ofrecían formaciones con orientaciones distintas y preparaban para actuar en contextos distintos. No obstante y sin adentrarnos en una lógica comparativa en relación a toda la discusión en torno a la diferencia entre las escuelas normales tradicionales y aquellas, que como producto de un debate que entendemos ha atravesado la historia de la educación argentina, surgen a modo de oposición a la formación de magisterio entendida como tradicional e enciclopedista con orientación Regional y/ o Rural, podemos decir que en el caso de G. A no impidió que pudiera recibirse de Profesor de Pedagogía y Filosofía y se convirtiera en un intelectual de reconocida trayectoria en el ámbito educativo provincial. El hecho de crecer en una familia adoptiva de modestos recursos lo conectó siempre con la tarea social y la juventud y no solo desempeñó todos los cargos que puede desempeñar un maestro, sino que publicó diversos trabajos sobre el tema y se convirtió, en una voz de consulta permanente en relación a estos temas.

En el plano intelectual, en que algunos inspectores incursionaron, podemos expresar que M.M no se conformó con su formación inicial, aun siendo ésta reconocida en el país como muy completa por la llegada del Instituto del Profesorado de la Universidad Nacional de Cuyo sino que buscó continuar en San Luis y en Córdoba su formación en el plano universitario. Las becas otorgadas por organismo internacionales para ambos casos alientan esta hipótesis de que ambos, con diferencias, se destacaron en el ámbito cultural.

Para finalizar podemos expresar que advertimos cómo a partir de la forma de comprender su tarea se distancian de otros inspectores seccionales remarcando la diferencia entre ellos (que actuaban y obraban bien) y estos últimos que no cumplían con sus deberes. Existe en esta diferenciación permanente cierto orgullo en relación a la tarea cumplida, pero además en el caso específico de M.M también el hecho de haber podido alcanzar un cargo de tal relevancia, cuando el sueño de su madre era que pudiese ser maestro se convierte a partir de sus relatos en un motivo digno de resaltar.

## **Bibliografía**

- Auderut, O. Domeniconi, A. 2011. Incidencia del Instituto Pedagógico en la formación de maestros en San Luis entre 1940 -1952. X Encuentro Nacional y IV Congreso Internacional de Historia Oral, Universidad Nacional de San Luis, ISBN 978-987-1852-00-0.
- Barela, L. Miguez, M y Conde, L. 2009. Algunas apuntes sobre historia oral y cómo abordarla. Buenos Aires. Ministerio de Cultura.
- Candau, J. 2001. Memoria e identidad. Buenos Aires, Ediciones del Sol

- Ferrarotti, F. 2007. Las historias de vida como método. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, 2007, pp. 15-40 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- Castoriadis, C. 1989. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. II. El imaginario social y la institución, Barcelona, Tusquets.
- Puyana, Y, V. Barreto, J. 1990. La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa Reflexiones metodológicas. Informe de Investigación. Bogotá, Inédito. Departamento de Trabajo Social y PRIAC, Universidad Nacional de Colombia.
- Pereira, N. 2012. La figura de los maestros normales en funciones de inspección en la ciudad de San Luis a mediados del Siglo XX. Su actuación entre la portación de un saber técnico-pedagógico para la fiscalización educativa y la difusión política. XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. SAHE y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Publicación en CD- ROM, ISBN 978-950-554-764-7.
- Teobaldo, M. 2011. Buenos días señor inspector. Córdoba: EFYH

---

<sup>1</sup> En el trabajo titulado “Las prácticas de lectura en la formación de maestros en San Luis, entre las décadas del ’30 y ’40. Se ofrece una descripción de algunos aspectos económicos y culturales relevantes de la época en relación a la docencia. Revista Alternativas, Serie espacio pedagógico Nº 49, LAE, UNSL, Argentina, ISSN 0328 -8064, 2007.

<sup>2</sup> En San Luis las fuentes documentales relevadas dan cuenta de su accionar solo desde la aparición del peronismo.

<sup>3</sup> Esto se trabaja con profundidad en “La figura de los maestros normales en funciones de inspección en la ciudad de San Luis a mediados del Siglo XX. Su actuación entre la portación de un saber técnico-pedagógico para la fiscalización educativa y la difusión política”, Pereira, N. (2012) ISBN 978-950-554-764-7.

## **De la familia a la escuela. Avatares de la función subjetivante**

### **From Family to School. The transformations of the subjectifying function**

Savio, Natalia Graciela (ngsavio@unsl.edu.ar)<sup>1</sup> Cuello, Mónica Emilia (mecuello@unsl.edu.ar)<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### **Resumen**

En el complejo proceso que permitirá el devenir de un sujeto singular y único, se destacan dos funciones simbólicas que operan en la estructuración psíquica: Función materna y función paterna. Se espera que éstas puedan ser asumidas y sostenidas tanto en el espacio familiar como en el de la escuela, donde la mediación simbólica subjetiva y permite el acceso a la cultura. De allí la importancia que la escuela, a través de sus representantes, pueda reconocer y asumir la función subjetivante inherente a su tarea, tanto en lo que concierne a la función de sostén y mediación simbólica (función materna) como a la función que contribuye a la inserción de los sujetos en otros discursos distintos a los familiares (Función paterna); advertidos que las fallas en la ejecución de las mismas, producirán efectos subjetivos y en el vínculo educativo. En este sentido, teniendo en cuenta que en el seno de la familia y la escuela, los avatares de la constitución subjetiva trazan caminos únicos para cada sujeto en su forma de relacionarse con otros y con el saber, analizaremos una viñeta que permita una revisión crítica de los modos de ejercer dichas funciones.

**Palabras claves:** Función Subjetivante- Escuela - Constitución Subjetiva – Síntoma – Malestar Subjetivo

#### **Abstract**

In the complex process which will allow for the emergence of a singular and unique subject, two symbolic functions that operate in the psychic structuring stand out: the maternal function and the paternal function. It is expected that these functions can be assumed and sustained, not only in the family but also in the school environment, where symbolic subjective mediation allows for access to the culture. For this reason, it is important that school can recognize and assume its inherent subjectifying function, both in relation to its role as a supporter and in symbolic mediation (maternal function), and as a contributor to the inclusion of subjects in discourses other than the family ones (paternal function). Failure to perform these functions will lead to subjective effects and will affect the educational relationship. Taking into consideration that the

transformations in the subject's constitution create paths that are unique for each subject in the ways he or she relates to others and to knowledge, both in the family and the school, we shall analyze a cartoon to trigger a critical revision of the different modes of performing the above mentioned functions.

**Keywords:** Constitution of the Subjects - Subjectifying Function- School- Symptom- Subjective Discomfort

«Si apostamos a los procesos de subjetivación estamos en  
contra corriente de los proceso de segregación»

G. Giraldi

## Introducción

Nuevas formas sintomáticas se dejan ver en el actual sujeto de la educación. Los niños que habitan la escuela se presentan, en ocasiones, desinteresados, hiperactivos, demostrando aburrimiento, escasa curiosidad o interés por aprender. Estas manifestaciones que se despliegan en el interior de la escuela, serían, en parte, efecto de las tramas vinculares que se dan en su seno, configuradas por las subjetividades de la época.

Así, los alumnos hoy no se muestran tan dispuestos a dar su consentimiento para renunciar a formas de satisfacción más directas. Dicha renuncia sería condición para que la cultura haga su aporte y ofrezca otros medios a la satisfacción pulsional del sujeto. Esto constituiría nuevos rodeos hacia el objeto que posibiliten la circulación social.

¿Cómo educar a niños desatentos y/o hiperactivos? ¿Cómo educar en un espacio perturbado por desbordes pulsionales al modo de la violencia o intervenir si el otro no reconoce legalidad alguna?

Décadas atrás, tal vez sin la necesidad de interrogarse demasiado respecto de qué funciones ponía en juego el docente en aula, la cuestión educativa -no sin cojear- marchaba. En todo caso cuando sobre el escenario educativo aparecían los llamados problemas de aprendizaje, síntomas padecidos por conflictivas inconscientes del sujeto, los docentes generalmente sabían escuchar, qué hacer, a quién derivar. Cotidianamente el "orden en la sala" reinaba.

En general, el niño ingresaba "marcado", "ordenado" a la institución educativa y esta continuaba la tarea reguladora, civilizatoria iniciada por la familia. Empero, en la

actualidad, la función de libidinización e interdicción llevada a cabo por los padres se ve perturbada observándose el incremento de niños que llegan a las puertas de la escuela con marcas parentales endebles o sin ellas, tramitaciones necesarias para dar cauce o bordes a los impulsos más primitivos. De esta forma los desbordes pulsionales inundan, muestran toda su fuerza puertas adentro de la escuela, donde desatento o compelido por actuaciones desenfundadas y sin rumbo, no es posible aprender.

Ante estas formas actuales que adquiere el padecimiento subjetivo, los adultos se sienten desorientados, saben cómo responder a las cuestiones pedagógicas pero encuentran dificultades para precisar las aristas de las complejas problemáticas de estos alumnos. Entre otras, pensar a quienes implica, qué funciones, cómo se imbrican el niño, su padecimiento, la institución familiar y la educativa.

A partir de sus intervenciones, los adultos de dicha institución tienen una relevante injerencia en la forma que adquiere la mencionada trama. Aquellas se vehiculizan en actos como asimismo en la decisión de abstenerse a intervenir y se sostienen en determinados supuestos teóricos y posicionamientos subjetivos.

### **Avatares de la función subjetivante en una escuela**

Interpelados por la complejidad que puede adquirir la puesta en acto de la función subjetivante por parte del mundo adulto en la escuela nos proponemos reflexionar sobre esta temática a partir del recorte de una viñeta. La misma es parte de un estudio de casos realizados en una institución pública, urbano marginal, de la ciudad de San Luis<sup>3</sup>.

Luca es un niño de 8 años, hijo único, que cursa tercer grado. En el aula, participa en clase siempre y cuando, la maestra le dirija la palabra o la mirada. Tiene muchas dificultades para sentarse y trabajar en el cuaderno. Cuando lo hace es con discontinuidad dado que permanentemente interrumpe la tarea. Siempre está en movimiento ya sea deambulando, caminando, en cuclillas o en cuatro patas dentro del aula o en un movimiento hacia el otro: golpea, hace zancadillas, les saca objetos del banco a sus compañeros.

No ha logrado entablar un vínculo con sus pares. En los recreos se lo ve deambular, charlando con uno u otro alumno de otros grados.

En la relación con sus docentes, éstos le llaman la atención constantemente, y lo incentivan a que realice las tareas. Mientras sostengan su mirada, su voz, su atención sobre el niño, este puede escuchar, participar, responder a las consignas orales, pero cuando sus docentes se dan vuelta hacia el pizarrón o se ocupan de otros niños, entra en movimiento.



Si bien en este curso hay otros niños que no se ocupan de sus tareas y “molestan” Luca se destaca en hacerse ver, en no pasar desapercibido, por lo que es a él a quien la directora permanentemente dirige llamados de atención.

Tomamos dos situaciones que nos parecen paradigmáticas para su análisis:

La madre ingresa al aula a mitad de la jornada escolar sin pedir permiso ni saludar, se dirige hacia su hijo y verifica si ha copiado las tareas del pizarrón. La docente le informa acerca de lo trabajado durante el transcurso de la mañana y comunica que Luca aún no ha terminado; ante lo cual la madre lo obliga a copiar del pizarrón, se fija hasta donde llegó, le indica por donde va, le grita que apure más la mano, lo amenaza con que “después hablarán sobre esto en la casa”. Cuando Luca termina le guarda los útiles en la mochila y se retira nuevamente sin saludar. Tras lo cual el niño se mete debajo de la mesa y luego se dirige al pizarrón borrando todo lo que escribió su maestra.

En otra ocasión la directora entra al aula, le grita a Luca delante de maestros y compañeros, incriminándolo por la rotura de un elemento de la institución sin previa pregunta al niño respecto de su participación. Lo amenaza con un grito: “¿Vos querés que llamemos a tu mamá?!”. Ante lo cual el niño se defiende diciendo que él no lo hizo, se le quiebra la voz, y esconde la cabeza entre sus brazos. Cuando la directora se retira del aula, se mete debajo de la mesa.

### **La función subjetivante en la familia**

A partir de lo que Luca muestra de su modo de habitar la escuela nos preguntamos: ¿Cómo opera está, subjetivando o dejando la subjetividad del pequeño en riesgo? Respuesta que nos orienta a pensar qué lugar tiene dicha institución en la constitución de los sujetos a los que educa.

En la construcción de los argumentos a nuestras preguntas se hace necesario recuperar el lugar de la familia en la subjetivación.

Partimos de entender que el sujeto se constituye en un campo de cultura, campo del Otro, marcado por verdaderas encrucijadas estructurantes de la subjetividad: el Complejo de Edipo y el Estadio del Espejo. En este proceso de transformaciones que permitirán el devenir de un sujeto, son fundamentales dos funciones simbólicas que operan en la complejización y estructuración psíquica: la función materna y la función paterna.

Será a partir de los avatares de estas últimas donde quedará jugado su deseo, su forma de vincularse con otros (pares y adultos), de vincularse al saber, de desear investigar, de aventurarse a aprender.

De esta manera la historia de su constitución subjetiva comenzará a inscribirse en relación a un Otro primordial que será la encarnación de ese Otro que antes mencionábamos. Una digresión, el Otro es un lugar, una función, que puede ser ocupada por diversos sujetos, en este caso primero, la madre, luego la maestra, la directora, entre otros. En el siguiente apartado retomaremos.

La madre- o quien ejerza dicha función- será por tanto, la primera co-protagonista en esta historia. Ficción, pues ello es el Edipo, una ficción simbólica que transcurre en distintos tiempo no cronológicos, sino lógicos, a través de los cuales emerge el sujeto de deseo, es decir el sujeto deseante se constituye como tal.

En un primer tiempo, el niño irá situando su deseo a partir del deseo de la madre. El objeto de deseo de esta es el falo, es decir, lugar de máxima valoración que ocupará momentáneamente el niño. Este encontrará satisfacción poniéndose en el lugar de aquello que colma el deseo de su madre. Ambos formarán una unidad, una díada en la que cada uno posibilita la ilusión en el otro de perfección y de satisfacción narcisista.

Es el tiempo de idilio donde el niño se vivencia a sí mismo como su “majestad el bebé” en tanto sabe que lo que desea su madre es él. El niño está atrapado en una relación dual, imaginaria sujetado al deseo materno. La madre es aquí no solo el Otro del niño sino su otro imaginario, será el espejo del niño, este se identificará a su imagen especular.

En esta unidad donde el niño es el falo, la madre es la ley, es decir es quien impone su propia ley, por tanto caprichosa, sin límites. Si bien la constitución de esta unidad es necesaria para la entrada en la fábula simbólica que es el Edipo, la permanencia en exceso en la misma, el sostén de esta ley omnímoda puede coagular el surgimiento del sujeto como deseante, detener el propio recorrido subjetivante, las ganas de aventurarse a aprender. La cara mortífera de esta necesaria díada será entonces el riesgo de quedar atrapada en ella.

Afortunadamente, sucede que en un segundo momento aparece el padre en tanto privador, resquebrajando la ilusión de completud. El padre interviene, posibilitado por el discurso y la posición subjetiva materna. Sometida ésta a un orden que le es exterior, ya no se trata de “su” propia ley. El padre en tanto presencia intrusiva sostiene la prohibición del incesto y a su vez nombra al hijo filiándolo.

Tendrá que advenir un tercer momento para que este padre que –en el segundo momento- soporta y dicta la ley, pase a estar atravesado también por ella. Tornándose la ley en una instancia cuya representación el padre actúa pero no es.

Será el tiempo de la conquista del Ideal del yo, momento de identificarse con las insignias del padre, no con su persona sino con ciertos elementos significantes que sostiene aquel y que le permitirán al niño situarse siendo como papá.

Resumiendo, la función materna implica la libidinización y narcisización del pequeño que aquella acoge en su deseo. Es decir,

«La función materna no solo libidiniza a su cachorro, sino que también le ofrece recursos que le permitan ligar estas cantidades; de otro modo, el sujeto quedaría librado solamente al embate pulsional. También es exigencia de apertura de ese psiquismo, ya que ofrece una imagen identificatoria. Le aporta sentidos, significados, una imagen de ese niño que será, un proyecto, un anhelo, una filiación...» (Karol, 2005, p. 87).

La función paterna entraña separación, corte e introducción en una legalidad. Una «...ley en su carácter estructurante, ordenador y constitutivo del psiquismo. Posibilitadora de la terceridad, la función paterna garantiza que el discurso materno no emane de un poder abusivo, sino que se sostenga en un discurso social que lo avale» (Karol, 2005, p. 88).

### **De la familia a la escuela: La función subjetivante del docente**

Las operaciones constitutivas que veníamos situando no solo cumplen su función en el campo simbólico familiar, sino que asimismo devienen relevantes en otro campo donde la mediación simbólica subjetiva y permite el acceso a la cultura como es el campo educativo.

De modo que el docente no solo enseña contenidos curriculares sino que desde su posición e intervenciones, subjetiva. Al respecto, entendemos por función subjetivante del docente aquella capaz de posicionar a un sujeto, desde su singularidad, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos y a los pares (Rosbasco, 2000).

La posición subjetiva del docente generalmente propicia la instalación de un vínculo educativo (lazo social particular) y desde allí puede asumir las mismas funciones que los padres al interior de la familia. En este sentido, en algunas situaciones puede ejercer la función materna y en otras, una función paterna.

La función materna implicaría inscribir al sujeto en la cultura, hacerle un lugar en dicho universo simbólico. Siguiendo a Giraldi (2008): «Se trata de acoger la subjetividad de un niño, que es precisamente lo contrario de imponerle sanciones como de soportarlo o dejarlo hacer. Cualquiera de estas salidas supone abandonar la posibilidad de establecer lazos» (pp. 12-13). Por tanto, si la escuela lo aloja en su seno tal como lo hace la familia,

dará lugar a efectos subjetivantes - siempre singulares e impredecibles -pudiendo de este modo el niño servirse de ella, establecer lazos, aprender.

Mientras que la función paterna involucra una operación de corte que habilita el acceso a la terceridad, en tanto establece una separación de los discursos familiares como únicos y cercena lo absoluto y caprichoso de la ley materna sostenida como omnímoda. Dicha función es posible en la medida que el docente - atravesado por una legalidad – pueda ejercerla considerándose su representante y no su poseedor. El efecto de esta posición y función ordena y pacífica a los alumnos a su cargo.

En este sentido, dicha ley materna sería la que advertimos se pone en juego en la primera escena antes relatada. La madre de Luca desde una ley que ostenta como absoluta sobre su hijo, su cuerpo, sus lugares, avanza sobre los espacios y funciones institucionales.

En esta escena se destacaría la naturalización de la docente frente al ingreso de la madre a la cotidianeidad del aula. El espacio educativo y el vínculo maestra-alumno se desdibujan frente al lazo primario.

La docente no puede sostener una normativa institucional que funcione en este caso como otra ley - que como garantía de terceridad - regule la relación madre-hijo en el espacio de la escuela, y por su efecto prive a la madre del goce desde el que sostiene el vínculo parental. Por el contrario, en la escena descrita también la educadora quedaría sometida por la presencia de dicha madre y su ley.

Teniendo en cuenta que la escuela constituye un espacio de subjetivación, se espera que el educador arme lugares para los niños que educa, done palabras y tiempo, es decir ofrezca condiciones que posibiliten la emergencia o el sostén de sujetos deseantes. En este caso, podemos leer el acto de borrar el pizarrón del niño como un acting-out dirigido a su maestra (“tus palabras no valen nada frente mi mamá”). Esas palabras que caen como resto inservible dan cuenta de la caída del docente de su lugar de Otro, de su corrimiento frente a la presencia materna, de su dificultad para sostener un No. De este modo quedaría invalidada en su función de garantizar un discurso que rompa lo absoluto del discurso materno, de ofrecer una trama simbólica, una realidad distinta donde el niño pueda alojarse.

Asimismo, en la segunda escena, al igual que en la anterior, podríamos leer el modo en que los adultos dimiten su función. La amenaza de la directora aparecería como un fallido intento de ocupar un lugar de autoridad frente a este niño, evidenciando una severidad que lejos de reconocer la dimensión subjetiva y hacer un lugar al niño en esta institución, lo lanza en un circuito que potencia la acefalia de la pulsión, la desregulación

del goce. Así la “puesta en movimiento” de Luca en la escuela no sería ajena a los lugares y funciones de los responsables de educar.

Como mencionamos anteriormente la institución educativa puede ocupar un lugar de tercero en el vínculo madre-hijo y propiciar un saludable corte en el mismo. En este caso, ambas representantes de la escuela, sucumbiendo frente a la fortaleza del vínculo parental, no logran sostener dicha función.

Por un lado la maestra cede su lugar de Otro en relación al niño frente a la potencia materna y por otro, la directora en un tirano intento de regular al alumno dentro de las normas escolares apela –bajo amenaza- a la autoridad de la madre sobre el niño, presentificando para él, también aquí (en la escuela) la ferocidad de la ley materna.

Asimismo, la posición de discurso Amo desde la que habla la directora, -resuena en el niño como una aterradora voz superyoica- culpabilizándolo de variadas situaciones que generan malestar institucional, reproduce para el mismo la posición de objeto de goce que ocuparía en relación a su madre, cercenando de este modo la posibilidad de sostener un lugar de sujeto que pueda responsabilizarse por sus actos.

### **Los síntomas actuales y la función subjetivante en la escuela**

Los adultos responsables de la tarea educativa en la institución, sostienen –como ya fue mencionado- distintos posicionamientos teóricos y subjetivos desde los cuales abordan el acontecer cotidiano escolar y sus diversas problemáticas.

En relación a los niños, las modalidades de intervención o abstención que operen desde aquellos posicionamientos, pueden producir efectos en el sujeto, ya sea reconociendo situaciones patológicas e interviniendo en la modificación de situaciones obturantes, fijando síntomas o produciendo a su vez nuevas manifestaciones de valor sintomático. Es decir, lejos de permanecer ausentes en el proceso de constitución subjetiva, la escuela interviene –consciente o no - en los devenires de la misma. Las fallas en la tarea civilizatoria que le compete – de regulación pulsional y vinculación a los saberes de la cultura – producirán efectos subjetivantes y en el vínculo educativo.

Retomando nuestros planteos iniciales, los avatares de la constitución subjetiva trazan caminos únicos para cada sujeto en su forma de relacionarse con otros y con el saber escolar, produciendo, en algunas circunstancias, manifestaciones sintomáticas vestidas siempre con el ropaje singular de la época.

¿Qué particularidades podemos advertir hoy en dichas manifestaciones? Al respecto Flesler (2011) hace referencia a los desbordes pulsionales que no han sido regulados en tiempo y forma al interior de la familia. Destacando que «... los goces de la temprana

infancia, desenlazados de la prohibición pacificante, no cesan de mostrar su continuidad nunca interrumpida» (p.8).

Es así como nos encontramos cotidianamente con niños comandados por la perentoriedad pulsional, “niños bólicos” -al decir de Philippe Meirieu- que ponen en escena un actuar desenfrenado o niños cuyas manifestaciones más expresivas suelen ser la insensibilidad frente a la autoridad y la violencia.

Diferente es cuando los goces de la temprana infancia fueron enlazados a la citada prohibición pacificante. Aquí el sufrimiento produce síntomas. Es decir una formación sustitutiva simbólica, donde algo que concierne a la pulsión es transformado en otra cosa, que para el sujeto tiene una significación alejada de lo que le dio origen.

En todos los casos la escuela ocupa un papel relevante; en relación al síntoma, cuando este no ha sido escuchado al interior de la familia, preguntarse por el mismo, elevarlo al estatuto de problema. En cuanto a las antes citadas manifestaciones sintomáticas actuales, sostener la función civilizatoria que le compete implica trabajar en el sentido de regular las apetencias pulsionales.

Si el docente dimite en su función, el sujeto queda atrapado en la violencia, «...algo de la contrariedad, algo que haga obstáculo (cultural) a lo pulsional debe instaurarse» (Núñez, 2003, p. 45).

### **A modo de cierre**

El malestar que se advierte a partir del análisis de las situaciones planteadas, se asentaría por un lado en la insistencia de la escuela de domeñar lo pulsional del niño - que se manifiesta en un movimiento continuo - y por el otro, de pretender educarlo todo tras los ideales de homogeneización (todos los niños son iguales).

Estas concepciones de la tarea de educar y de la función de la escuela, en tanto forma de control social, han imposibilitado leer en el movimiento desregulado del niño, una manifestación sintomática del vínculo con su madre. Desconociendo los modos de satisfacción del sujeto, y por lo tanto obstaculizando en este caso su propia función civilizatoria, la de ofrecer un lugar singular a este niño que le posibilite constituirse como sujeto con recorrido propio.

De allí la importancia que docentes y directivos puedan reconocer y asumir la función subjetivante inherente a su tarea, tanto en lo que concierne a la función de sostén y mediación simbólica como a la función que contribuye a la inserción de los sujetos en otros discursos (y leyes) distintas a las familiares. La revisión crítica de los modos de

ejercer dichas funciones se torna en un compromiso ineludible para quienes adoptan la escuela como su escenario cotidiano de trabajo.

**Notas:**

<sup>1</sup> Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del PROICO Nº 4-1714 «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes» y del «Espacio Interdisciplinario de Atención Clínica y Educativa», FCH/ UNSL. E-mail: [ngsavio@unsl.edu.ar](mailto:ngsavio@unsl.edu.ar)

<sup>2</sup> Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del PROIPRO N° 04-4316 «Educación y Psicoanálisis: El vínculo educativo entre las pasiones y el deseo». FCH/ UNSL. Integrante del PROICO No 4-1714 «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes». E-mail: [mecuello@unsl.edu.ar](mailto:mecuello@unsl.edu.ar)

<sup>3</sup> Estudio de Caso realizado en el marco del proyecto de investigación «Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual»

**Bibliografía**

- Flesler, A. (2011). *La Escuela, el niño, y los síntomas del sujeto*. En Revista Actualidad Psicológica. Año XXXVI. Nº 396: Dificultades en la Escuela.
- Giraldi, G. (2008) *La educación escolar y los síntomas actuales: conexiones entre la educación y el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Karol, M. (2010) *La constitución subjetiva del niño*. En Carli, S. (Comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad (pp. 77-106). Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Nuñez, V. (2003) *El vínculo educativo*. En Tizio, H. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. (pp.19-47). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Rosbaco, I. (2000) *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

## **La escuela y “el niño problema”. Otra lectura desde el discurso del psicoanálisis\***

### **The school and the problematic child. A viewpoint from the psychoanalysis discourse**

Graciela Pellegrini (gtpellegrini@hotmail.com). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### **Resumen**

La escuela hoy no escapa a los atravesamientos de los rasgos de la época. La concepción de niño que subyace a la trama de modos de relación que allí se despliegan, también está fuertemente determinada por el contexto.

Esto da lugar a modos de ser y sentir dentro de la institución, en donde el docente frente a aquello que se le presenta como distinto o diferente, se siente desprovisto de recursos e impotente frente a ello, irrumpiendo la queja y quedando el niño fuera de todo abordaje posible.

Desde el discurso del psicoanálisis el niño es concebido desde otro estatuto, el niño tiene palabra y parte de esta concepción con importantes aportes que entran en diálogo con la pedagogía, permitiendo operar desde un dispositivo en el que el docente desde su implicancia subjetiva, puede encontrar otros modos de hacer con eso que hace límite y que le resulta imposible.

**Palabras clave:** escuela- niño- psicoanálisis.

#### **Abstract**

The school today does not escape the traits of the time. The concept of “child” underlying the patterns of relationship modes which unfold there, is also strongly determined by context. This gives rise to ways of being and feeling within the institution, where the teacher in front of what is presented as different, feels devoid of resources, or helpless, leading to the complaint and leaving the child excluded from every possible approach.

From the psychoanalysis speech, the child is conceived as having voice, thus contributing significantly to a dialogue with pedagogy. and from another statute, the child has a word and part of this conception with important contributions that enter into dialogue with pedagogy, allowing the teacher, from his/her subjective implication, to operate from a device which permits him/her find other ways of doing.

**Keywords:** school-child- psychoanalysis



## **El lugar...escuela**

La escuela, desde su conformación como institución en la que se formaliza la enseñanza y el aprendizaje, ha estado siempre atravesada por las lógicas que rigen el contexto en el cual se encuentra, impactando en los modos en el que se llevan a cabo sus prácticas y los sentidos que los actores institucionales le atribuyen a estas.

En nuestro país y en nuestra provincia también, las lógicas que ordenan lo colectivo en estas últimas décadas, han introducido cambios significativos en nuestra cultura, atravesando dos instituciones esenciales en los procesos de socialización (la familia y la escuela) e impactando fuertemente sobre los sujetos que las conforman y los modos de relacionarse con el otro.

Dicha transformación podemos comprenderla de manera más profunda mediante los aportes que realiza Ignacio Lewkowicz (2006) al analizar el pasaje que se da entre un Estado Nación propio de la Modernidad, que es garante de la ciudadanía, a un Estado Galpón que administra de acuerdo a la lógica del Mercado actual, que no puede garantizar el lazo entre sujeto y que no articula simbólicamente a sujetos e instituciones entre sí. Afirma al respecto:

Sin Estado Nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular y las instituciones disciplinarias en general ven alteradas su consistencia, su sentido, su campo de implicación; en definitiva, su propio ser. De esta manera, el agotamiento del Estado Nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. (...). Este agotamiento implica el desvanecimiento del suelo donde apoyaban las instituciones disciplinarias. Como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada. (...). Los ocupantes de las viejas instituciones también sufrían, pero sobre todo sufrían el carácter normalizador de las instancias disciplinarias. Hoy, los ocupantes de las escuelas post-nacionales (maestros, alumnos, directivos, padres) sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación, ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento (Lewkowicz, 2006).

Los rasgos de la época traspasan los muros de las escuelas dándoles un carácter particular a los modos de ser y estar allí. Dentro de ella los bordes son difusos, ha cambiado la manera de percibir y asumir la ley y la palabra, hay un debilitamiento de las investiduras que sostienen las autoridades sociales, los cambios en la tecnología de la información y comunicación quedan obsoletos rápidamente, el aumento desproporcionado del índice de pobreza ha acentuado la desigualdad y fragmentación,

hay una urgencia en los sujetos que las habitan de dar respuesta rápida y eficaz a todo aquello no marcha, que es diferente.

Transitar la escuela hoy, nos acerca a voces que dicen acerca de algunos niños: "no sé qué hacer, pega a sus compañeros...", "...no hace nada...no obedece"..., "Ya le dijimos a los padres que necesitamos un informe del neurólogo...", "... desde que lo medicaron está mejor...es otro niño, no molesta, está tranquilo".

De seguir, la lista de expresiones sería infinita al igual que los afectos que las acompañan: impotencia, desconcierto, enojo, desazón y es aquí donde se le presenta la dificultad a los adultos-docentes para tomar distancia frente a eso que conmueve e incómoda del niño, y así poder plantear algún matiz o perspectiva de cambio, sino que por el contrario da lugar a la instalación del malestar como forma de padecimiento.

Freud (1930) nos aproxima a esta problemática a través de su escrito "Malestar en la cultura", sosteniendo que existe "un irremediable antagonismo entre las exigencias pulsionales y las restricciones impuestas por la cultura"... "el ser humano no es un ser manso, amable a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación una buena cuota de agresividad"... "La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límite a las pulsiones agresivas de los seres humanos..."(Freud, 1930).

Esta mirada psicoanalítica del malestar considera una producción estructural y una social, en tanto que abarca simultáneamente lo singular de cada sujeto y lo sociocultural; encarnado en lo propio de cada sujeto y en lo propio de cada contexto, en este caso lo histórico- político de la época y su penetración en la trama de la institución educativa.

Esto abre la posibilidad de pensar porqué al interior de la escuela produce malestar la imposibilidad de que algunos niños actúen de modo "adaptado" garantizando que las cosas marchen como es "esperado" en nuestra cultura y que frente a aquello que conforma lo diferente, se presente como única alternativa posible, no abordarlo sino que acallararlo mediante la exclusión de estos alumnos del grupo a través de su aislamiento, ubicándolos en un lugar estigmatizado del que probablemente no pueda salir, en ocasiones su permanencia se garantiza bajo los efectos de medicalización y en casos extremos se recurre a su expulsión de la institución.

### **El niño según los discursos**

En el transcurso de la historia el modo de concebir al niño se ha encarnado en diferentes discursos que entrañan diversas ideologías.

El niño es nombrado como perteneciente a la infancia y este vocablo proviene del latín **infans, infantis**: "el que no habla".

Desde el punto de vista social y enfocados en la actividad de producción, el niño sería aquel que no trabaja, que no puede ni debe hacerlo (aunque esto ocurre, se le da el estatuto de aprendiz, ya que su saber no vale nada). A su vez tampoco podrá celebrar un contrato social por no considerársele comprometido con su palabra, aun cuando a veces ella puede hacer acto.

En el derecho el niño goza de una jurisdicción especial (con lagunas), es considerado civil y penalmente no responsable de sus actos. El derecho no le otorga los medios para disponer de sus actos, su firma no tiene validez. Esto constituye una interdicción del acto respecto a él, es más una prevención que una absolución de sus consecuencias.

El discurso pedagógico considera al niño, como sujeto que aprende, pero su conceptualización subyace a las prácticas docentes que lleva a cabo el docente -adulto, determinando el modo en que posicionan al alumno -niño y definiendo su rol en las actividades planteadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tendiendo a categorizar al alumno (bueno, rápido, lento, inquieto, desatento, distraído...).

El discurso analítico desde Freud sostiene que la constitución del aparato psíquico se da a partir del desarrollo de un ser que se perpetra siguiendo la maduración del cuerpo. Distinguiendo al niño del adulto en torno a la pubertad biológica realizada y en la asunción del complejo de castración a través del Edipo, que permite los reordenamientos estructurales del período de latencia y de la pubertad.

Lacan considera que la incorporación de la estructura es más precoz, el Otro del lenguaje preexiste al sujeto, determinando la 'palabra desde antes de su nacimiento, no solo su estatuto, sino también la llegada al mundo de su *ser biológico*. El sujeto emerge como tal a partir de que un significante lo representa ante otro significante.

Por su lado Patrick Valas (1986) considera que la precisión de distinguir al niño del adulto, está dada en torno a cuatro puntos:

- **A nivel del significante:** El niño es un hablanteser, dividido por el significante. Se puede adoptar aquí una sucesión temporal, que va del niño que habla, pasando por el momento de estructura que constituye para él el descubrimiento de la castración materna, para llegar al punto del aprendizaje de la escritura.
- **A nivel del goce:** el niño no dispone del acto sexual, no teniendo acceso al goce sexual que pasa por la puesta en acto del deseo del Otro, debe contentarse con un

goce puramente masturbatorio. Aquí se vuelve a encontrar la incidencia de la castración como límite entre el niño y el adulto.

- **A nivel de la historia:** si bien la maduración biológica es un rasgo distintivo, acá se apunta a "la experiencia de vida", donde la noción de aprendizaje ocupa un primer plano. El niño puede aprender a saber, aun cuando esta adquisición de un saber suplementario no es homogénea al saber inconsciente. Al respecto no se puede prescindir del discurso universitario en la formación del sujeto. En este recorrido el adulto se caracterizaría por un "eso basta como está", mientras que para el niño nunca es suficiente.

- **A nivel del acto:** Que el niño sea definido en el discurso del amo por no poder sostener su acto no quiere decir que no pueda plantearlo... un niño puede entrar en el acto analítico por la ubicación en su lugar de sujeto supuesto saber.

### ¿Cuál niño...?

Ese niño y no otro... decimos desde el psicoanálisis. Ese niño que puede hacer cosas que den pistas sobre sus particularidades...ser inquieto, distraído, molesto, pero del cual nos percatamos cuando podemos ubicar algo de su singularidad, de su ser, a partir de lo que dice con su palabra.

Entendiendo que aquello que se presenta como síntoma es tomado por el Otro social como signo o expresión de alteración y que debe ser por consiguiente modificado cambiando su rumbo mediante la intervención de un profesional, para el psicoanálisis si bien se acepta que se puede operar sobre ello, no se hace sobre la base de dicha concepción del síntoma como signo exterior de alteración...sino como nudo de signos con los signos. Lacan expresa: "el síntoma es la lengua de la represión". El síntoma desde esta mirada remite a un mensaje del inconsciente, o de metáfora del sujeto, como **goce** que insiste y se repite.

El goce es el modo en que Lacan alude a lo que Freud llama satisfacción pulsional, para connotar lo paradójico de dicha satisfacción. El empuje a la satisfacción que nunca puede ser colmada plenamente produce displacer. En el lazo con un **otro** (madre, padre, maestro, amigo, etc.) que encarna al **Otro** que es el representante de la cultura y del lenguaje (social, comunitario, institucional, familiar) se puede producir una regulación de la pulsión, a partir de una recuperación de satisfacción pero también de una pérdida necesaria de goce.

Los discursos constituyen las configuraciones que adoptan las relaciones humanas estructuradas a partir del lenguaje, en cuyo marco se produce una regulación del goce.

La lengua y el habla toman formas determinadas en los discursos, nos permiten leer modos de producir vínculos que favorecen la inserción de un sujeto en un lazo educativo o la segregación del mismo.

Desde esta perspectiva el psicoanálisis en dialogo con la pedagogía, propone abrir la posibilidad de transformar la institución educativa en un lugar en donde se puedan abordar los malestares como un componente ineludible de la naturaleza humana en donde cada cual se manifestará según su singularidad y desde allí ser leído para luego poder operar y buscar los modos de hacer con eso.

Orientados por este dispositivo dentro del proyecto de investigación, se respondió a la demanda de una institución educativa del medio, habilitando un espacio trabajo colectivo y de escucha desde un no saber, apoyados en los tiempos lógicos de Lacan. De este modo las actividades se dispusieron en un **Primer tiempo** (instante de ver y nombrar) desplegado a partir de las respuesta a *¿Qué es lo que los niños dicen?.. ¿Cómo se leyó?..¿Cómo se intervino?* , lo cual dio lugar a la construcción de un caso al interior de cada grupo.

En un **Segundo Tiempo** (instante de comprender), los coordinadores de cada uno de los grupos introducen de nuevo la pregunta *¿Qué otra cosa se podría hacer?... ¿Quiénes podrían hacer algo con eso que les resulta imposible?... ¿Habrían otros modos de hacer con esto...¿Cuáles?* Para dar lugar a una relectura del caso, siempre con cada una de las respuestas que los docentes dan desde su implicancia subjetiva.

#### **Notas**

\*Este trabajo fue realizado como integrante del proyecto de investigación: "Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual". PROICO Nº 4-1714. UNSL. MARZO 2017

#### **Bibliografía**

- FREUD, SIGMUND. (1930)" Malestar en la Cultura". Tomo XXI. Cap II. Ed. Amorrortu
- LESERRE ANIBAL. (1998) "Síntoma y presencia del analista". en Carretel, n. 1, pp. 23-29.
- LEWKOWICZ, IGNACIO. (2006) "Escuela y ciudadanía. Una relación en cuestión". Flacso
- NILDA SOBRERO. (2015)"Contra el desamparo de los recién llegados. La escuela como espacio que habilita la subjetivación de niños y jóvenes". UNLP.
- VALAS, PATRICK. (1986)"¿Qué es un niño?" en Niños en psicoanálisis. Ed. Manantial \*

## **Puntualizaciones sobre la época contemporánea y su incidencia en la subjetividad infantil.**

### **Observations on the contemporary era and its influence on child subjectivity**

Gómez, Constanza(1); (constanzabg@hotmail.com), De Prado, Eliana(2) (elianadeprado@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.\_Universidad Nacional de San Luis. (Argentina).

#### **Resumen**

El presente escrito surge a partir del trabajo que se está realizando en el proyecto de investigación en Red: “Clínica con niños en la época actual”, que tiene lugar en la Facultad de Ciencias Humanas perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis, en el PROICO 4-1714, donde se indagan las formas del síntoma de los niños y adolescentes tomando como marco teórico los desarrollos de Freud y la enseñanza de Lacan. En esta línea y frente al progresivo aumento de niños de edades cada vez más tempranas que llegan al consultorio diagnosticados, medicados y con un plan de múltiples sesiones de diferentes terapias luego de una visita al neurólogo o al pediatra, se realizará un análisis de la época actual para luego abordar cómo las condiciones sociales han incidido en la constitución subjetiva infantil y sobre todo en el establecimiento de determinadas expresiones sintomáticas, que han llevado de este modo a una creciente patologización y medicalización de la infancia.

**Palabras clave:** Subjetividad Infantil, Patologización

#### **Abstract**

The present article arises from the work carried out in the research Project PROICO 4-1714 “Practice with children at present” from Facultad de Ciencias Humanas (National University of San Luis) which aims at analyzing the symptoms in the children and adolescents under the framework of Freud’s developments and Lacan’s teachings. Increasingly, children of young age arrive to the consulting room with a diagnosis, a medical treatment and a plan of therapy sessions after visiting a neurologist or a pediatrician. Considering this increase, an analysis of the current era is carried out in order to know how the social conditions have influenced the child subjective constitution, especially in the establishment of symptomatic expressions which have thus led to a growing pathologization and medication of children.

**Key words:** Child subjectivity, pathologization

## Introducción

El presente escrito surge a partir del trabajo que se está realizando en el proyecto de investigación en Red: “Clínica con niños en la época actual”, que tiene lugar en la Facultad de Ciencias Humanas perteneciente a la Universidad Nacional de San Luís, en el PROICO 4-1714, donde se indagan las formas del síntoma de los niños y adolescentes tomando como marco teórico los desarrollos de Freud y la enseñanza de Lacan.

Partiendo de considerar que las condiciones de la época inciden en los modos de producción de subjetividad, así como en el establecimiento de determinadas expresiones sintomáticas, y al observar que cada vez son más los niños que llegan al consultorio diagnosticados, medicados y con un plan de múltiples sesiones de diferentes terapias luego de una visita al neurólogo o al pediatra, surge el interrogante sobre cuáles son las coordenadas de la época actual que han influido en la subjetividad infantil, llevando a una creciente patologización y medicalización de la infancia.

De este modo se realizará un análisis de la época actual que permitirá poder explorar, en un segundo momento, su incidencia en la subjetividad infantil, deteniéndonos principalmente en los denominados “síntomas de la época” y cómo en este contexto es abordado el sufrimiento psíquico en los niños.

Antes de concluir veremos de qué otro modo es posible alojar el sufrimiento del niño, bajo un abordaje que posibilite un espacio para el despliegue de la singularidad y la constitución del niño como sujeto con deseo propio.

## El escenario de la época

Nuestra época es entendida y nombrada de muchas maneras, la era de la globalización, la posmodernidad, el neocapitalismo, son algunas de ellas. La mayoría de las veces es explicada en términos de ciertas transformaciones sobre los referentes, valores, ideales y formas de vida que caracterizó la modernidad.

Así, modernidad y posmodernidad son ideas o conceptos que pretenden dar cuenta de dos modelos distintos de sociedad.

La primera de ellas se construyó en torno a una población formada por sujetos educados según el ideal de la sociedad industrial. Sus necesidades y costumbres fueron configurándose alrededor de diversas instituciones y la familia nuclear se convirtió en una de sus características.

Las instituciones marcaban las prácticas sociales, especialmente el Estado Moderno, la producción científico-técnica y la educación básica generalizada.

Dentro de los valores que definieron y fundamentaron esta época podemos mencionar la confianza en la razón definida en oposición al pensamiento mítico religioso; una concepción material, secular e histórica de la vida; la búsqueda de leyes

naturales y una posición empírica sobre el conocimiento. Para este contexto la verdad y la justicia fueron valores estimados como “superiores”, y por otro lado la aspiración a la racionalización y el dominio justificó abusos y colonizaciones.

Esto se encadenaba a una visión optimista sobre el hombre, su accionar en el mundo y el futuro, a través del progreso social, material y moral. (Daros, 2015)

En la posmodernidad estos “grandes ideales” ya no influyen en la vida social, su presencia se expresa a la manera de residuos de una época pasada, que podemos hallar en las evocaciones y el anhelo de algunos relatos.

Algunos autores afirman que el capitalismo marcó el punto de inflexión y ubican allí la responsabilidad de estas transformaciones socio-culturales. En relación a esto, el acento es puesto en la creciente prescindibilidad de la fuerza humana del trabajo:

“[...] vale la pena preguntarnos si el actual deterioro de la institución escolar pública a nivel mundial –aumento de deserción, desvalorización de la función del maestro, etc.- no obedece, pensada o impensadamente, a la creciente prescindibilidad de la fuerza humana del trabajo.” (Jerusalinski, 2000, p 182)

Pero la posmodernidad acontece con su realidad “virtualizada” y, como se piensa desde la sociología, con su “liquidez”<sup>1</sup>. Esta comprensión se vuelve imprescindible para nosotros dado que no solo determina nuevas modalidades de relación entre los sujetos, sino que atañe a los modos de constitución de la subjetividad.

“Pero ahora el discurso capitalista, [...], ha generado una nueva realidad donde el botín de guerra del capitalismo, en su mutación histórica denominada neoliberalismo, es la producción de subjetividad.” (Alemán, 2016, referencia Web)

El capitalismo, afirma Jorge Alemán, es una fábrica de subjetividades, y las nuevas producciones de subjetividad son nombradas como “los emprendedores de sí”, fábrica de sujetos que están todo el tiempo más allá de sus posibilidades, condenados a la producción de plus de goce, el malestar es de rendimiento y de goce, “donde la sexualidad, el trabajo y el deporte han hecho una amalgama en la que el sujeto está todo el tiempo más allá de sus propias posibilidades” (2016) y esto determina la forma en que el sujeto se relaciona consigo mismo y con los demás.

El malestar aparece vinculado a una exigencia de goce ilimitada, “hiper-consumo en que el sujeto mismo es consumido” (Vera Ramos, 2017). La oferta de objetos tecnológicos (gadgets) y productos, que al no pasar por el Otro empujan a la impulsión, a un consumo sin límites, transformando al propio sujeto “en objeto de consumo de la máquina capitalista”. (Domínguez, 2012)

<sup>1</sup> Este concepto de Zygmunt Bauman es una de las tres sociologías que menciona W. R. Daron en sus tres enfoques sobre el pasaje de la modernidad a la posmodernidad, junto a las teorías de Alvin Toffler y G. Lipovetsky.



Otra característica de nuestra actualidad es la crisis de las normas, la época de la errancia donde el sujeto se enfrenta a un Otro que se desvanece (Alveranga, 2013). El sujeto sin referentes simbólicos, encuentra dificultades para construir el lazo social, marcando con esto una forma de vivir y de enfermar.

Pensamos que estas coordenadas son las que nos permitirán reflexionar sobre ¿Cuál es el destino de los niños en este momento histórico? ¿Cuáles son los efectos de los discursos contemporáneos en él?

Adela Fryd (2011) dice que si no hay un Otro que funcione, un discurso que pueda unificar al sujeto o una ley que se enuncie, lo que se presenta es un niño armando una respuesta desde la violencia y la precariedad, y es esto lo que se denomina “síntomas de la época”. Estos síntomas de época son los que irrumpen en las escuelas, en el hogar y en la clínica. Frente a estas marcas que lo contemporáneo imprime en el niño, padres y escuelas se declaran desorientadas, y se introducen los discursos tecnocráticos y biologizantes sobre la salud y educación. Estos paradigmas están más orientados a la clasificación que a la escucha, clasificaciones donde la diferencia suele ser patologizada, que no permite la pregunta sobre quien sufre y en lugar de esta aparece el síndrome.

“La desatención, la impulsividad o la hiperactividad se presentan únicamente como sinónimos de Trastorno por Déficit de Atención, las conductas atípicas son indiscriminadamente agrupadas como Trastornos del espectro Autista, la oposición y rebeldía como Trastorno oposicionista desafiante, los cambios de humor son Trastorno Bipolar Infantil, y la mayoría de los problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son clasificados como Dislexia”. (FLACSO, 2017)

Es necesario poner en discusión estas clasificaciones para resignificar los gestos, los signos y la palabra como vehículo del sufrimiento.

### **Constitución subjetiva. Aconteceres y entrecruzamientos**

El consumo, la inmediatez y la prominencia de la imagen en detrimento de la palabra han producido cambios en nuestra cultura que conllevan efectos en la constitución subjetiva. Siguiendo a Miller: “El Nombre del Padre según la tradición ha sido tocado, ha sido devaluado por la combinación de dos discursos, el de la ciencia y el del capitalismo” (2015). Entonces, ¿Qué significa que el Nombre del Padre ha sido tocado, devaluado? Retomemos algunas consideraciones.

Sabemos que los padres poseen un lugar primordial en la transmisión de la subjetividad de sus hijos. El niño nace en un vacío, en un lugar donde el Otro lo debe alojar de alguna manera, y es en ese encuentro lo que le posibilita la entrada al discurso parental. Los cuidados de la madre conllevan la marca de su interés particularizado, y el del padre, el nombre que es vector de la encarnación de la ley en el deseo

De este modo, el sujeto se constituye en el lugar que llamamos “campo del Otro”, tomando al Otro como lugar simbólico-constituyente que garantiza que un sujeto exista.

El niño se encuentra con significantes que toma del Otro, con significantes que le permitirán nombrar lo innombrable para poder hacer algo con lo que a él le sucede y poder darle alguna significación. Será el padre quien, en tanto función, adquiere un estatuto significativo: Nombre-del-Padre. El padre en su dimensión significativa produce la separación entre en sujeto y el Otro, legaliza el deseo del sujeto, ¿cómo?: nombrándolo, el padre nombra el deseo del sujeto. Esto designa al padre como una función normalizadora, asociada al orden simbólico y al ingreso a la cultura. Es importante agregar que la función normativa del padre inscribe en el sujeto la norma, por lo cual representa en el Otro al Otro de la ley, ley fundante de prohibición del incesto, que determinará la estructura subjetiva.

Al cobrar valor el tener sobre el ser bajo el imperativo del consumo de objetos que prometen la felicidad, pero que al mismo tiempo cuentan con una caducidad instantánea que lleva al sujeto a un insaciable consumismo, y a partir de las transformaciones producidas por del capitalismo, nos encontramos con una ausencia que conlleva a una falla en la constitución subjetiva, en el encuentro con el Otro. La autoridad que encarnaba el padre, con su función de ordenar, de establecer lo prohibido y lo permitido, el deber y hasta la culpabilidad, regulando el goce del sujeto, ha sido trocada por la ley del mercado

En este contexto, nos encontramos frente a un niño hijo del discurso capitalista, que queda ubicado como objeto de consumo de un sistema que empuja al goce. En este lugar se constituye en amo tirano y caprichoso, comandando a sus padres y educadores, frente a la inexistencia de un Otro que funcione o una ley que se enuncie. Al imponerse el gozar, aparecen como síntomas las impulsiones, las adicciones, la violencia. Esto es lo que hoy se hace presente en la clínica y se ha denominado, “síntomas de la época”, caracterizando a un sujeto desorientado, errante, sin la función de un significativo digno que le marque un rumbo.

“Pero si bien se trata de niños que no llegan a ningún reconocimiento ni de sí mismos ni del Otro, estigmatizados por una indiferencia atroz, su posición es una respuesta con la que cuentan frente al traumatismo producido por estos encuentros paradigmáticos del Otro que no existe en esta época”. (Fryd, 2011)

### **Incidencias en la subjetividad. Trastornos vs. Síntomas**

Así como las condiciones de la época inciden en los modos de producción de subjetividad y definen lo modos de enfermar, podemos decir que hoy nos encontramos frente a la patologización del sufrimiento psíquico.

Los niños, que la queja parental denuncia, son los que se portan mal, los que no responden a ningún tipo de autoridad, los que no se quedan quietos, los que son

caprichosos, los que no aprenden, y podríamos continuar...Son niños que se encuentran desamarrados ante la inexistencia de un Otro que ordene, que regule.

Bajo el discurso de la época actual, que supone que todo posee una determinación biológica, se espera que el niño responda rápidamente a las demandas sociales. Cuando algo no marcha de este modo, se incorpora la medicación como la solución mágica a todos los malestares, pero ¿qué hace que este niño no pueda quedarse sentado en la hora de clase?, ¿por qué no puede prestar atención?, ¿qué lo lleva a confrontar constantemente a la autoridad? Estos son algunos de los interrogantes que quedan obturados, llevando a la pluralización y a la clasificación en trastornos del sufrimiento psíquico, arrasando la singularidad y ubicando al niño en un lugar de objeto a modelar, adiestrar.

Frente a esto, el psicoanálisis propone un abordaje orientado por el "síntoma" como un modo de solución singular, a diferencia del "trastorno" que es del orden de lo universal. El síntoma como lo más singular de cada sujeto, permite que ubiquemos al niño como sujeto con una historia particular, atravesado por determinados significantes, para que sea el niño mismo quien vaya construyendo su propia demanda y pueda expresar a través de su palabra lo que le preocupa, lo que le molesta, lo que le causa sufrimiento. En la clínica, pero también en el escenario educativo, se trata de dar lugar a la palabra de los niños, que a veces se manifiesta de modo sintomático, para no aplastar su subjetividad, y no reducirlos a una categoría diagnóstica, ni a una adaptación pasiva.

Cada época va marcando y determinando modos de subjetividad que definirán las expresiones sintomáticas de los sujetos, en este sentido es fundamental el conocimiento y el análisis de los signos de la época para su escucha. Lacan en "Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis" dirá: *"Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época."*

## Notas

1.- Lic. en Psicología y Pasante del Proyecto de Investigación: "Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual". PROICO 4-1714

2.-Alumna integrante (de Prácticas Profesionales Supervisadas) en el Proyecto de Investigación: "Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños y adolescentes en la época actual". PROICO 4-1714

## Bibliografía

Alvarenga, B. 2013. "El Otro que no existe y sus comités de ética" Jacques-Alain Miller. Recuperado en: [http://nel-mexico.org/index.php?sec=Actividades-internacionales&file=Actividades-internacionales/Textos-Conferencias/13-06-28\\_Elisa-Alvarenga.html](http://nel-mexico.org/index.php?sec=Actividades-internacionales&file=Actividades-internacionales/Textos-Conferencias/13-06-28_Elisa-Alvarenga.html)

- Arruda Grostein, Sandra. 2014. "Niño Amo" en Hablar el cuerpo. Buenos Aires. Argentina: Grama.
- Berkoff, M. 2009 "El niño y la dictadura del objeto en la época". En Psicoanálisis con Niños y Adolescentes 2. Políticas, prácticas y saberes sobre el niño. Buenos Aires. Argentina: Grama Ediciones.
- Daros, R. W (2015) Tres enfoques sobre el pasaje de la Modernidad a la Posmodernidad. Rosario. Editorial UCEL: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. Enlace: [http://www.ucel.edu.ar/upload/libros/DAROS\\_WR\\_Tres\\_enfoques\\_sobre\\_el\\_pasaje\\_de\\_la\\_Modernidad\\_a\\_la\\_Posmodernidad.pdf](http://www.ucel.edu.ar/upload/libros/DAROS_WR_Tres_enfoques_sobre_el_pasaje_de_la_Modernidad_a_la_Posmodernidad.pdf).
- Domínguez, J. G. 2012. "El discurso de la civilización en la época del otro que no existe". Recuperado en: <http://nel-medellin.org/el-discurso-de-la-civilizacion-en-la-epoca-del-otro-que-no-existe/>
- Fryd, Adela. 2011. "La respuesta a un discurso de violencia". Recuperado de: <http://anomia.blogspot.cl/20111201archive.html>
- García, Jorge y Zack, Oscar. 1990. "Freud-Lacan. Acerca de la Psicosis". Buenos Aires. Argentina: Editorial Tekne.
- Jerusalinski, A. 2000. "Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil". Una clinica transdisciplinaria. Buenos Aires. Argentina: Edición Ampliada. Nueva Visión.
- Lacan, J. 1971. "Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis". Escritos 1. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Lacan, J. 2015. "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". Escritos 2. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI editores.
- Loray, A. 2016. "La función del padre". Recuperado de: [https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2016-09-19\\_151.pdf](https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2016-09-19_151.pdf)
- Mauro Nahuel Gross y Camila Diaz Redondo. 2015. "El análisis en tiempos de Starbucks". Recuperado en: <http://revistadesvios.unsam.edu.ar/el-analisis-en-tiempos-de-starbucks/>
- Miller, J.A. 2004. "Una fantasía". Buenos Aires. Argentina Revista Lacaniana N°3. Pag. 15.
- Pelliza, Mónica. 2014. "Niños Amos", en Hablar con el cuerpo. Buenos Aires. Argentina: Grama.
- Vera Ramos, R. 2017. "Sin inconsciente, ¿Qué es el síntoma?". XVII Jornadas Anuales de la EOL. Recuperado en: [http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas\\_eol&File=jornadas\\_eol/017/boletines/005.html](http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas_eol&File=jornadas_eol/017/boletines/005.html)
- Vera Ramos, Raúl (2017) *Sin inconsciente, ¿Qué del síntoma?* XVII Jornadas Anuales de la EOL. [http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas\\_eol&File=jornadas\\_eol/017/boletines/005.html](http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas_eol&File=jornadas_eol/017/boletines/005.html)
- FLACSO. Despatologizando Diferencias: en la clínica y en las aulas. Presentación del curso. 2017

## **La solución de conflictos escolares desde la función de orientación del psicopedagogo**

### **The resolution of school conflicts from the psychopedagogue orientation role.**

Sánchez, Magaly Aldana (maldasan@uo.edu.cu)<sup>1</sup> Universidad de Oriente. Facultad de Educación Infantil. (Cuba)

#### **Resumen**

La investigación se desarrolla por la necesidad de gestar en el contexto escolar una influencia educativa direccionada a la construcción de valores para la convivencia, con el soporte del diálogo entre los sujetos. Se sustenta en las manifestaciones observadas en instituciones educativas relativas a desacuerdos, tensiones interpersonales y los enfrentamientos intergrupales que dañan la convivencia en el contexto escolar. El análisis causal de la situación externa infirió las carencias en los modos de actuación del psicopedagogo desde las habilidades comunicativas y dialógicas para preparar mejor a los maestros en el adecuado empleo de metodologías para la solución de conflictos. Se utilizaron como métodos el análisis y síntesis, el sistémico estructural, la observación, la encuesta, la entrevista y el taller de socialización. La intención se centró en la elaboración de procedimientos para la función de orientación del psicopedagogo a los maestros conducentes a la mediación de los diferentes conflictos que surgen en las instituciones educativas. Los resultados estuvieron en el nivel de satisfacción referido en los test y talleres por los psicopedagogos incorporados al estudio, a partir de contar con una metodología en función de orientar al maestro para la mediación de los conflictos en las relaciones interpersonales en el contexto escolar.

**Palabras Claves:** psicopedagogo, orientaciones educativas, mediación, conflictos escolares.

#### **Abstract**

The research is a product of the need to create an educational influence in the school context oriented to build values for coexistence, with the support of the dialogue between the subjects. It is based on the manifestations observed in educational institutions related to disagreements, interpersonal tensions and intergroup confrontations that harm the coexistence in the school context. The causal analysis of the external situation demonstrated the deficiencies in the psychopedagogue modes of action from the communicative and dialogic skills to better prepare the teacher in the proper use of methodologies for conflicts solution. Analysis and synthesis, structural systemic, observation, survey, interview and socialization workshops were used as

methods. The purpose was to elaborate procedures for the psychopedagogue to work with the teacher in the mediation of the different conflicts arising in educational institutions. The results showed a level of satisfaction on the pedagogues part in relation to tests and workshops conducted in the study since they were provided with a methodology to guide the teacher in the mediation of conflicts in interpersonal relationships in the school context.

**Keywords:** psychopedagogue, educational orientation, mediation, school conflicts.

## Introducción

El mundo actual globalizado, impone una ideología del individualismo, prevaleciendo el interés y el esfuerzo a todo empeño por la realización en el plano personal, lo cual ha generado constantes desequilibrios sociales y evidencias de enfrentamientos en las relaciones interpersonales, producto a la falta de diálogo y de recursos para la búsqueda de soluciones.

La Sociedad Cubana posee una política social avocada a la plena realización de los ciudadanos para su contribución social, lo que muestra el interés del gobierno por garantizar la elevación cultural y formación integral de hombres y mujeres, tarea que le corresponde unificar e intencionar a las instituciones educativas, no obstante, no siempre se logra direccionar la influencia educativa con enfoque integrado que incluya a maestros y familiares.

En los estudios de diferentes pedagogos cubanos como Blanco, A.(2003); Baxter, E.(2002); Parra, I.(2002); Fuentes, M.(2000); Vinent, M.(2000); Ibarra, L.(2000), entre otros, coincidiendo estos autores que la formación de los estudiantes no es sólo una necesidad para responder acertadamente a los problemas que hoy afectan el cumplimiento de los objetivos sociales de la educación, sino, que en su sentido más amplio debe verse como el proceso de preparación del hombre para la vida sin grandes antagonismos y de la manera más plena y armónica posible en el contexto social en que le corresponde vivir. Cuestión de significativa trascendencia para el estudio en tanto revela la búsqueda desde la ciencia de alternativas que favorezcan la educación de las nuevas generaciones en medio de un contexto social complejo.

En la Educación Superior Cubana los planes curriculares para la formación inicial de los profesionales de la educación insertan un modelo de profesional ajustado a las demandas sociales, donde adquieren características favorables la apropiación de contenidos y de recursos instrumentales inherentes a la profesión y en el cual participa activamente para el cumplimiento de su rol como profesional, denotándose como prioridad la labor educativa desde la actividad principal del proceso educativo, la clase (Tamayo, C.2009:16) (1). Sin embargo, en el contexto escolar no hay sistematicidad en la intencionalidad formativa, no todos los maestros emplean procedimientos acertados

a la problemática a tratar y se carecen de métodos que activen el proceso, desde un enfoque vivencial.

En este sentido uno de los profesionales de la educación, con gran responsabilidad en propiciar una atención adecuada a la generalidad de los estudiantes en el contexto escolar es el psicopedagogo, ya que en su desempeño profesional debe ser capaz de encontrar soluciones a los problemas del quehacer educacional en los diferentes niveles y elevar su preparación con vistas a un acertado desempeño profesional como asesores y orientadores educacionales.

Esta tarea, cuyo contenido esencial es la educación en valores, incluye la asimilación y objetivación de normas de convivencia, de patrones de conducta y de paradigmas de actuación, que contribuyen a la configuración de la personalidad de los estudiantes en un proceso complejo que pasa por el nivel de la reconstrucción personal de las influencias educativas que se reciben, aspecto que no ha tenido la debida actuación por parte de este personal especializado, en su función de orientación a otros agentes socializadores.

### **Procedimientos para la función de orientación del psicopedagogo: su adecuación a la solución de conflictos escolares**

Fundamentos epistémicos de la función de orientación para la solución de conflictos escolares.

El estudio se sustenta en los aportes de la psicología y la sociología educativa, denotándose las consideraciones de Vygotsky, L. (1998) resultan de gran utilidad para la comprensión de la conducta humana, al referirse que la misma es el resultado del proceso de internalización de lo social que se refracta de manera particular en cada individuo lo que evidencia la relación de lo biológico y lo social y como se condicionan recíprocamente (2). En este proceso de formación se reconoce el papel de la mediación del maestro, del grupo o de un tercero para potenciar los aprendizajes.

En este caso al abordar el análisis de la conducta internalizado en las relaciones y la convivencia, es válido destacar que los individuos para la convivencia deben autoconocerse y aceptar las individualidades de los otros, expresando su espiritualidad en el grupo sin generar daños (Torroella, 2011:191) (3).

Sobre este particular, es indudable que, como proceso social complejo, la convivencia no siempre muestra la lógica que refiere este autor, pues no en todos los casos los sujetos actúan de manera razonable y se advierten contradicciones propias de expresiones individuales distintas, lo que en este estudio se aborda como conflictos.

Los investigadores Casamayor, C. (1998); Grasa, L. (2000) coinciden en denominar al conflicto como un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de las personas o grupos, lo que revela la existencia de percepciones incompatibles. (4,5)

Por consiguiente, el conflicto es inevitable por la propia diversidad de expresiones subjetivas de las individualidades humanas y forma parte de la vida de las micro-sociedades que conforman nuestros centros educativos y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes.

En el contexto educativo es el profesor quien debe tener las competencias necesarias para orientar los comportamientos de los alumnos en su gestión de cada conflicto. Como no existe un sistema específico ni una forma general de actuar es necesario llegar a un entrenamiento que permita aportar nuevas experiencias de aprendizaje, poner de manifiesto las distintas opiniones, plantear problemas para generar alternativas desde la participación activa de los sujetos. (6)

En tal sentido, se significa que el respeto y el mantenimiento del orden en los centros escolares, en el desarrollo de actividades docentes y extradocentes, es una labor a la que se le dedica a diario un gran esfuerzo sin que se consigan, en muchos casos, los resultados esperados, lo que evidencia la necesidad de elaborar estrategias de orientación encaminadas a lograr no solo una adecuada solución de los diferentes conflictos que en el marco escolar puedan presentarse, sino además desarrollar en los escolares de manera consiente un modo de actuar y hacer, acorde con los principios, normas y valores socialmente establecidos. (7)

Dentro de los profesionales de la educación, uno de los más preparados para la elaboración de estas estrategias para la solución de conflictos es el psicopedagogo, actividad que debe mostrarse a partir del cumplimiento de las siguientes funciones:

1. Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

2. Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.

3. Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. (Modelo del profesional del licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, 2010). (8)

Por su contenido la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

La orientación educativa, eje central de la función orientadora del psicopedagogo permite que éste en su desempeño desarrolle un conjunto de actividades que tienen como objetivo ayudar y asistir al alumno, potenciar en él la toma de decisiones por sí mismo ante determinados problemas; o sea influir en la esfera de su autodeterminación y autorregulación de la personalidad. Así mismo se orienta a entrenar al individuo para que alcance y aproveche al máximo el desarrollo de sus potencialidades, y logre realizar



las tareas propias de su edad y de los roles que le corresponden en el desarrollo educativo, aspecto que se logra cuando hay una elevada preparación pedagógica y psicológica. (Paz, 2005:13). (9)

Para el desarrollo de la función orientadora es necesaria la apropiación por parte de los psicopedagogos del contenido de la profesión y el dominio de sus tareas y funciones principales, lo que le posibilitará la solución efectiva de diferentes conflictos escolares. Desde esta mirada se considera que el papel del psicopedagogo crece en importancia, a partir de su desempeño vinculado con "...la orientación educativa de estudiantes, familiares y vecinos de la comunidad, en la asesoría psicopedagógica a directivos y profesores, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas pedagógicas y psicológicas, y en la investigación educativa en los contextos donde desarrolla su labor profesional" (Suárez, 2003:26). (10)

Ante la aparición de conflictos escolares el papel del psicopedagogo resulta primordial, como especialista con una alta preparación psicológica y pedagógica, es el encargado de brindar una adecuada orientación educativa y asesorar el proceso docente-educativo con el fin de contribuir a la formación de la personalidad de los educandos.

El psicopedagogo, a través de su modo de actuar, su estilo de educar o de su concepción ideológica, debe saber utilizar el conflicto con habilidad, regularlo y darle un tratamiento positivo, para ello se constituye en punto de partida la orientación educativa, la que debe contribuir en los estudiantes a encontrar por sí solos las alternativas de enfrentamiento y solución de sus conflictos, así como tomar decisiones personales y responsabilizarse por sus actos. (11)

A partir de lo planteado se evidencia que la labor del psicopedagogo es necesaria, por cuanto sus modos de actuación están encaminados hacia:

- ☒ El aseguramiento educativo a: la familia, la escuela y la comunidad.
- ☒ La orientación educativa a: Individuos o grupo.

Es por eso que además de los conocimientos profundos de Psicología y Pedagogía, el psicopedagogo precisa del conocimiento de otras ciencias específicas que le permitan estudiar el comportamiento de los estudiantes sobre la base de la aplicación de técnicas e instrumentos para el diagnóstico certero y la adecuada orientación educativa en las instituciones escolares y/o otras instituciones especializadas.

De esta manera se evidencia la importancia de la labor del psicopedagogo, en el logro de una mayor efectividad en el desempeño docente-educativo de la escuela para materializar con su actuación, que la acción individual del hombre en las distintas esferas de su vida se corresponda con la influencia educativa de la sociedad.

Para la efectiva solución, por parte de los psicopedagogos, de los conflictos escolares, se propone en este trabajo el empleo de determinados procedimientos, considerándose para ello la definición de procedimientos que ofrece como una operación encaminada al logro de una tarea metodológica, a través del correspondiente sistema de medios que emplea la persona para la consecución de esta tarea (Bermúdez, 2004: 34) (12).

A partir de lo cual se considera que los procedimientos metodológicos para la solución de conflictos escolares constituyen las acciones que permiten su efectiva solución, en la medida en que estos se aplican, se convierten en un propósito multifacético para el logro de los objetivos propuestos y en particular en lo relacionado con la solución de conflictos escolares.

Atendiendo a estos presupuestos se declaran como procedimientos metodológicos para la solución de conflictos escolares los siguientes:

☐ Diálogo heurístico: Favorece el proceso comunicativo a partir de la búsqueda en la que se establece la relación del estudiante, el grupo y el docente posibilitando la utilización de los conocimientos que van surgiendo en el desarrollo de la labor educativas, donde se puede establecer la intercomunicación sobre la base de preguntas, supuestos, problemáticas, que permitan revelar los aspectos esenciales que denotan los principales conflictos y favorecen su posible solución.

☐ Interacción reflexiva: Posibilita la reflexión y autorreflexión de los estudiantes en situación de conflicto, a partir del intercambio, la polémica, la argumentación, la meditación y la introspección para propiciar el análisis de su propia actuación personal en función de la solución de los conflictos, al adoptar una posición activa, constructiva, crítica y reflexiva en los planteamientos que realicen y escuchen durante el debate para la posterior elaboración de modelos de actuación en función de la formación de la personalidad.

☐ Estimulación vivencial: Fomenta el proceso de apropiación de conductas, normas y valores positivos a partir de las vivencias y experiencias como fuente del conocimiento que el estudiante adquiere a través de las relaciones que establece con la realidad educativa, los significados que comparte y sus vivencias. Se constituyen en procedimientos factibles para que los estudiantes en situación de conflicto dinamicen el proceso de solución a partir de la intencionalidad de sus propósitos, determinado por las condiciones concretas en que se desarrolla y la propia esencia del proceso de formación de la personalidad.

Como recursos para la puesta en práctica de los procedimientos se proponen:

Técnicas participativas creativas vivenciales como recurso compuesto por actividades variadas, creativas, basadas en la experiencia adquirida durante el proceso de formación tanto por el profesor como por los estudiantes, que tienen un carácter activo y eminentemente participativo de los sujetos que intervienen en su ejecución. Permiten el desarrollo de la reflexión, el análisis, la crítica, la valoración, el colectivismo y a partir de la labor educativa la solución de conflictos escolares.

Requerimientos metodológicos a tener en cuenta por el psicopedagogo para la efectiva solución de conflictos escolares.

1- El psicopedagogo debe poseer conocimientos, estar motivado y sensibilizado con la necesidad de contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los escolares.

2- Los procedimientos metodológicos y técnicas participativas para favorecer la solución de conflictos escolares deben ser utilizados de forma sistemática, especialmente a través de las actividades docentes y extradocentes y ante situaciones de conflicto.

3- Conocimiento de pleno de las características de los estudiantes, el grupo escolar y los docentes, para lo cual debe a partir del diagnóstico pedagógico integral.

4- El establecimiento de un clima afectivo positivo que contribuya al bienestar individual y grupal, y a la solución de conflictos escolares.

Ante cada nueva situación de conflicto el psicopedagogo situará al estudiante frente a problemáticas nuevas y promoverá la reflexión acerca de cómo se solucionará el problema, lo que puede ser utilizado en los diferentes momentos de las clases, posibilitando detectar los estudiantes que se acercan a las vías novedosas de solución de problemas.

La solución de conflictos escolares presupone un proceso docente educativo que constituya modelo de actuación para los estudiantes, un escenario de creación y de crecimiento personal desde una efectiva concepción y perspectiva creativa vivencial en tanto se articulen los procesos de enseñanza aprendizaje con la construcción integral de la personalidad a partir del fomento del intercambio de conocimientos y vivencias y el desarrollo de habilidades que favorezcan la toma de decisiones.

Los resultados fueron evaluados con los test y los talleres donde los psicopedagogos incorporados al estudio pudieron entrenarse en una metodología factible para la solución de conflictos, se desarrollaron habilidades conductuales para la actuación desde el rol de mediación y se expresaron criterios valorativos de la utilidad de estos procedimientos por su nivel de aplicabilidad a cualquier contexto educativo y en diversas situaciones.

## **Conclusiones**

En el presente estudio la elaboración de procedimientos para la función de orientación del psicopedagogo a los maestros conducentes a la mediación de los diferentes conflictos que surgen en las instituciones educativas, reveló la necesidad de emplear recursos vivenciales en el abordaje de estas situaciones en dependencia del contexto socio educativo.

Los procedimientos establecidos constituyen pautas para la orientación del psicopedagogo y son factibles de adaptar a cualquier nivel educativo, ellos facilitan además la actividad mediadora del maestro.

## Notas

<sup>1</sup> Máster en Ciencias de la Educación. Profesor Auxiliar.

## Referencias Bibliográficas

1. Tamayo, C. (2009) Diagnóstico de los futuros profesores egresados del Instituto Superior Pedagógico sobre Aprendizaje Creativo Vivencial y autovaloración. Santiago de Cuba: Instituto Superior Pedagógico.
2. Vygotsky, L.S. (1998) Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Torroella, G. (2011) Educación y orientación como preparación del hombre para la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
4. Casamayor, C. (1998). Cómo dar respuestas a los conflictos. Barcelona: Grao.
5. Grasa, L. (2000) Evolución de la educación para la paz”, En Cuadernos de Pedagogía N° 287, Barcelona.
6. Trejo, F. (2008) La formación de la competencia práctico laboral del docente en formación inicial en la universalización. Concepción teórico-metodológica para su sistematización en la disciplina Formación Pedagógica General. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas.
7. Barreiro, T. (2009) “Los del Fondo”. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
8. Mined (2010). Modelo del profesional del licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología. La Habana: Ministerio de Educación.
9. Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: I.S.P. Frank País García.
10. Suárez, C. (2003). La orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Material impreso. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
11. Puig, J.M. (2006). Conflictos escolares: una oportunidad. Educación moral, educadora, resolución de conflictos. Cuadernos de Pedagogía. Abril/No. 257. España: Universidad de Barcelona.
12. Bermúdez, R. (2004). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y educación.



## Mapa de medios digitales de la provincia de San Luis

### A map of the digital media in the province of San Luis

Quiroga Gil, Mariela (maquirogagil@gmail.com), Centeno, Matías<sup>1</sup> (matiascto@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de san Luis. (Argentina).

#### Resumen

A siete años del primer Mapa de Medios de la Provincia de San Luis, el equipo de investigadores del PROIPRO 04-0516 “Periodismo Digital en San Luis: orígenes, trayectorias, estrategias y desafíos” de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) junto a un grupo de más de 20 colaboradores de distintos puntos geográficos de San Luis ha podido seguir y monitorear el desarrollo de los medios de comunicación en la Provincia tanto de los medios tradicionales (radio, televisión, publicaciones gráficas) como así también de los medios digitales.

En 2010, el primer estudio de mapeo de medios de comunicación en San Luis registraba 176 medios del mundo online y offline. Hoy, según los estudios realizados en el primer trimestre del año 2016 esta cifra creció considerablemente, casi duplicándose. Pero no solo por el crecimiento de los medios digitales sino también por la apertura de medios tradicionales como radios y canales de cable y publicaciones gráficas.

El criterio de búsqueda y compendio de la información obtenida pretende ser un punto de referencia para los profesionales de la comunicación no solo de la Provincia sino también de la región y del país. La intención es entender y, por todo, contextualizar los distintos medios de comunicación en la provincia en el mundo online como así también la pluralidad de voces, de palabras y de agendas mediáticas que se construyen desde este territorio sanluiseño para la galaxia digital

El Mapa de Medios Digitales de la Provincia de San Luis está en etapa de corrección final y pruebas de diseño para gestionar en breve el ISBN.

**Palabras claves:** Mapa – Medios – Periodismo – Digital - San Luis

#### Abstract

The team of the research project PROIPRO 04-0516 “Digital journalism in San Luis: origins, pathways, strategies and challenges” of the Facultad de Ciencias Humanas at the National University of San Luis together with a group of more than 20 collaborators from different geographical sites of San Luis has been able to follow and monitor the development of the mass media in the province, either traditional media (radio, television, print publications) or digital media. In 2010, the first mapping of mass media in San Luis recorded 176 online and offline world media. Today, according to the studies carried out in the first semester of 2016, this figure grew considerably, almost doubling



the number, as a consequence of the digital media growth and also because of the opening of new traditional media such as radios, cable channels and printed publications. The data collected attempts to be a reference point for the communication professionals of the province, the region and the whole country. The aim is to understand and contextualize the different province mass media in the online world and to show the plurality of voices, words and media agencies that are built in this provincial territory for the digital galaxy. The Digital Media map of the province of San Luis is under final correction and design tests in order to obtain the ISBN soon.

**Keywords:** map – media – journalism – digital – San Luis

### **El contexto provincial**

El nuevo Periodismo, el periodismo digital asociado a las nuevas tecnologías genera una forma diferente de ejercer la profesión. En este contexto, periodistas, investigadores y académicos sostienen que el mundo de la información ha sufrido una transformación radical. Aparecen reflexiones sobre las formas en las que se genera, circula y es consumida la información: para Dessein y Roitberg (2014) esas formas “están cambiando aceleradamente. La expansión de internet, la participación ciudadana y la proliferación de sofisticados dispositivos electrónicos obligan al periodismo a reinventarse para seguir cumpliendo su misión”.

“El efecto de las tecnologías digitales en el periodismo - sostiene Franco (2009) - se manifiesta, principalmente, en tres vertientes: la dinámica de la construcción de la noticia o información; el ejercicio profesional, que remite al tema de las habilidades necesarias para sobrevivir y prosperar en el nuevo entorno (la capacitación), y la situación de los medios tradicionales”.

En una clara definición Salaverría (2006) indica que es la modalidad del periodismo que tiene a Internet como entorno principal de desarrollo, así como a las redes y dispositivos digitales en general. Es decir, es la especialidad del periodismo que emplea el ciberespacio para investigar, producir y, sobre todo, difundir contenidos periodísticos. Esta nueva especialidad tiene a catedráticos, investigadores y profesionales del periodismo de todo el mundo repensando prácticas, desarrollando nuevas tesis e investigando lo que ocurre en los medios tradicionales y los digitales.

El siglo XXI trajo aparejado cambios y decisiones tanto para las personas como para los países. El Estado de la provincia de San Luis encaró diferentes políticas públicas para responder a estos cambios. Si bien, en los últimos veinte años, las diferentes gestiones del Gobierno provincial contemplaron distintas políticas públicas vinculadas a la sociedad del conocimiento, ha sido clave la Ley del acceso gratuito a internet.

"Internet es la estructura social más democrática y participativa de las nuevas tecnologías, que garantiza la libertad de expresión, pensamiento, de conciencia y religión", consta en los argumentos de la iniciativa del Gobierno de San Luis para



convocar al referéndum que permitiera la enmienda constitucional para incluir el derecho a la inclusión digital en 2011. Esta decisión está sustentada en una política pública anterior que definió San Luis en 1999, vinculada a una agenda digital.

Desde el año 1998, la provincia de San Luis comenzó a transitar un camino de digitalización y acceso a las nuevas tecnologías. En el año 2003, la Provincia inauguró la Autopista de la Información, una red de fibra óptica, que lleva internet a todas las localidades con más de 20 habitantes y conecta a organismos estatales, como comisarías, escuelas, centros de salud y oficinas administrativas.

Luego, en 2008 la conectividad se distribuyó en veinticuatro localidades, con el sistema de Wi-Fi gratuito. A partir del 2009, la conectividad inalámbrica se extendió a toda la provincia. Para el 2011, la penetración de Internet en San Luis superó el 90%.

En la provincia de San Luis, el acceso a la red por parte de periodistas y público potenció la aparición de medios periodísticos digitales. La infraestructura tecnológica y la facilidad de acceso a la conectividad, que en San Luis está garantizada constitucionalmente, propiciaron el desarrollo masivo de nuevos y variados productos periodísticos en formato digital.

En San Luis, en el año 2010, la Cámara de Senadores sancionó la Ley de Acceso a Internet, que garantiza la gratuidad de la conectividad en todo el territorio. Fue la primera provincia argentina que votó una ley de este tipo.

El Gobierno de San Luis asegura que, para hacer efectiva la Ley, cuenta con la "infraestructura de la Autopista de la Información", que consiste en una serie de antenas que brindan Wi Fi en los distintos departamentos y localidades.

Cinco años antes a la sanción de esta Ley, el Gobierno de San Luis estableció políticas públicas de acceso de la población a las herramientas digitales. Además de las antenas con Wi-Fi, entrega de computadoras a los estudiantes de las escuelas (de gestión pública y privada), como así también planes para la compra de equipos a bajo precio y con financiación.

Así, en 2011, a través de una enmienda constitucional fue incorporada a la Carta Magna provincial **el derecho a la inclusión social, digital** y también el reconocimiento a las culturas originarias.

En este contexto, los medios de comunicación comenzaron a incursionar en la red y a dar los primeros pasos "en el hacer periodismo digital".

### **Mapa de medios: testigo de los cambios**

El periódico digital ha recibido muchas denominaciones (Rost, 2003): periódico electrónico (Armañanzas, Díaz Noci y Messo, 1996), informativo electrónico multimedia interactivo (Díaz Noci, 1996), servicio informativo online (Pérez Luque y Perea Foronda,



1998), periódico cibernético (Alvarez Marcos, 1995), prensa online (Cabrera, 2000), diario digital (Canga Larequi y otros, 2000; Armentia y otros, 2000), diario online (denominación usual de los propios medios en Argentina), sitio de noticias online (Boggio, 2001), sitio web de noticias (Outing, 2002), diario en internet, ciberperiódico, y un largo etc. En los últimos años se habla más de periódico digital pero también de sitio de noticias. El sustantivo periódico ha sido criticado por algunos autores (Cabrera, 2000; Boggio, 2001; De Pablos, 2003) porque señalan que el medio tiene una difusión continua, que no está sometida a períodos determinados (Rost, 2003).

Durante el año 1999, **El Diario de la República** – el impreso de mayor circulación de San Luis - empezó a volcar en una página digital los contenidos periodísticos de la edición en papel. Las primeras experiencias del periodismo digital de San Luis comenzaron a forjarse en la vieja sede del centro capitalino y se consolidaron más tarde con la adquisición de nuevos equipos y servidores para la nueva etapa de la empresa del Grupo Payne al trasladarse a la sede actual en la avenida Illia, en los albores del nuevo siglo. Una de las novedades fue el acceso a las notas del día y la posibilidad de descargar la portada del matutino.

Simultáneamente, nació el primer sitio nativo digital de San Luis, aprovechando uno de los primeros formatos que ya iba perfilando lo que más adelante se conocería como web 2.0: totalmente virtual, el blog de noticias **Periodistas en la red**.

Estos dos medios digitales pioneros se animaron a romper la rutina tradicional del papel en ese contexto en que las empresas, y parte de la sociedad, se preparaban para lo sería el caótico fin del siglo: Y2K. Protocolos variados y reuniones interminables signaban esos días intentando resolver el problema del año 2000 o efecto 2000 también denominado error del milenio o el problema informático del año 2000 o **Y2K**, es decir, por un error de software causado por la omisión de designación de la centuria en el año para el almacenamiento de fechas.

Los primeros medios digitales de San Luis se inscribían en un contexto de creciente digitalización del periodismo en el país. A las redacciones cada vez más informatizadas y virtualizadas algunos grandes medios nacionales (como La Nación y Clarín) y regionales (como Los Andes y El Diario de Río Negro) comenzaron a sumarse desde 1995 al espectro de la web, inaugurando así en Argentina un espacio novedoso y aún con mucho por explorar y descubrir tanto para periodistas como para lectores.

A nivel mundial los primeros diarios comerciales comenzaron a experimentar con la web desde los primeros minutos de expansión de la web: al Chicago Tribune en 1993 le siguieron luego la mayoría de los medios más importantes de Estados Unidos y Gran Bretaña en aparecer en la red.

En el ámbito de los medios periodísticos y del periodismo en general comenzaba así una nueva época atravesada por lo digital. Desde el comienzo del siglo XXI, las





comunicaciones y los medios iniciaron un camino signado por la transformación permanente. Algunos medios de comunicación generaron junto a sus espacios tradicionales del mundo off line (papel, radios y canales de televisión) canales complementarios propios del mundo online para estar presentes en la nueva aldea digital. Otros que por limitaciones presupuestarias no han podido desarrollar el sueño del medio de comunicación propio se animaron a emprender un medio de comunicación nativo digital.

En el año 2010, el equipo de investigación construyó el primer Mapa de Medios de la Provincia de San Luis para plasmar la transformación y la galaxia de los medios de comunicación a nivel provincial. A siete años de ese primer Mapa de Medios de la Provincia de San Luis, el equipo de investigadores junto a un grupo de más de 20 colaboradores de distintos puntos geográficos de la Provincia ha podido focalizar, seguir y monitorear el desarrollo de los medios de comunicación en la Provincia, focalizando en el comportamiento del universo del periodismo digital en San Luis.

En 2010, el primer estudio de mapeo de medios de comunicación en San Luis registraba 176 medios del mundo online y de offline. Hoy, en el primer trimestre del año 2016 esta cifra ha crecido considerablemente, casi duplicándose, de acuerdo a resultados preliminares de las distintas investigaciones que se canalizaron a través del proyecto (vigente) PROIPRO 04-0516 “Periodismo digital en San Luis: orígenes, trayectorias, condiciones, estrategias y desafíos” y el (ya finalizado) PROIPRO 4-0914 “El periodismo en San Luis en el Siglo XX. Avances y desarrollos de los medios de comunicación en la provincia de San Luis”. Este fenómeno se debe no solo al crecimiento de los medios digitales sino también a la apertura de nuevos medios tradicionales como radios, canales de cable y publicaciones gráficas de las más diversas.

Para la construcción del primer Mapa de Medios Digitales de la provincia de San Luis fue necesario revisar y constatar en terreno cómo los medios de comunicación incorporados en el Mapa de Medios de Comunicación de San Luis del año 2010 había transitado estos últimos años y, al mismo tiempo, referenciar la experiencia del equipo de investigación como consumidores de los nuevos medios digitales, sin desconocer que en el año 2016 fuimos testigos del desarrollo y crecimiento de nuevos medios de comunicación digitales. Situación ésta vinculada estrechamente, en la mayoría de los casos, con cuestiones políticas en vísperas que el año 2017 sería un año electoral.

En el marco del estudio de las nuevas expresiones de periodismo digital asociado a las nuevas tecnologías en la provincia de San Luis también es importante contextualizar este proceso sociocultural que ha provocado una convergencia multi-masmediática inédita en la historia que está impulsando nuevas narrativas, nuevos actores y nuevas formas de comunicar, gobernar, comercializar y educar en el siglo XXI.

Desde período comprendido desde el año 2010 - año del Bicentenario de la Patria- al año 2016- año del Bicentenario de la Independencia de Argentina- entendíamos que



vivíamos tanto en el país no solo hechos dos hechos conmemorativo sino la transformación social y cultural. En la provincia de San Luis estos cambios también amplió la galaxia de los medios de comunicación.

El trabajo emprendido entre los años 2016 y 2017 sobre los medios de comunicación digitales en el territorio de San Luis se han organizado tomando como referencia la división geográfica de la provincia utilizada en primer Mapa de Medios, es decir, a través de los nueve departamentos de la Provincia. Ha sido un trabajo, quizás más ordenado que el primer Mapa de Medios dado que la base de trabajo desarrollada en 2010 sirvió de punto de partida para este nuevo mapeo mediático. También incluye datos poblacionales de cada localidad de cada uno de los nueve departamentos en lo que han sido registrados medios de comunicación para que esta información permita contextualizar el escenario mediático y quizás, en futuro, realizar otros tipos de investigaciones complementarias.

El criterio de búsqueda y compendio de la información obtenida pretende ser un punto de referencia para los profesionales de la comunicación no solo de la Provincia sino también de la región y del país. La intención es entender y, por todo, contextualizar los distintos medios de comunicación en la Provincia en el mundo online como así también la pluralidad de voces, de palabras y de agendas mediáticas que se construyen desde este territorio sanluiseño para la galaxia digital.

### **Construyendo el mapa**

Inspirados en el trabajo realizado en Ecuador en 2012, por investigadores de CIESPAL, y al mismo tiempo, por la experiencia propia de cada uno de los integrantes del equipo tanto en su rol como *prosumidores de la información* que circula en los medios como en la construcción del primer mapa de medios de la provincia San Luis comenzó la tarea de relevamiento de medios, a través de consultas en internet y redes sociales, como así también encuestas realizadas a consumidores de medios y entrevistas a periodistas de la Provincia, sobre los medios de comunicación digitales entre el período comprendido entre febrero 2016 y julio 2017. El período prolongado de tiempo tenía como función monitorear la vida digital de cada uno de ellos y registrar en este documento aquellos que mantenían una vida activa visualizando la frecuencia de actualización y el comportamiento mediático.

La experiencia del equipo para la realización del primer mapa de medios off line de la provincia tuvo un valor agregado extra dado que permitió no sólo tomar la base de los medios de comunicación ya compilados en ese material, sino también aplicar las vivencias como testigos de la transformación del mundo digital.

Para ello, además fue necesario construir una herramienta digital que permitiera cargar la información que se obtenía de manera objetiva a cualquiera de los integrantes del



equipo de investigación. El relevamiento de medios tomó así la forma de formulario digital, con modalidad encuesta, adaptado para distintos formatos (es decir incluyendo modos específicos para tablets y teléfonos móviles, entre otros). De esta manera el relevamiento pudo diseminarse y realizarse en distintos puntos de la Provincia, a través de colaboradores especiales (principalmente estudiantes y periodistas de distintas localidades) que accedieron a participar del estudio, con presencia en todos los departamentos de la Provincia.

El formulario también circuló vía Whatsapp, correo electrónico y redes sociales para que otros actores del espectro mediático también tuvieran la oportunidad de participar y ofrecer información a la que el resto de los participantes no tenían acceso. El equipo de investigación luego realiza una tarea de confirmación y contrastación de los datos suministrados por cada tipo de colaborador. De esta manera se construye un instrumento de manera participativa en donde confluyen no sólo académicos, sino también estudiantes, periodistas, usuarios y otros actores críticos del sector.

Las variables a tener en cuenta para la operacionalización de la carga incluía:

- a) Secciones y el tipo de información que publican (nacional, internacional, local) para determinar los ejes temáticos que aborda cada medio;
- b) nivel de actualización de los medios digitales (diaria, semanal, quincenal o mensual);
- c) verificar si realizan actualizaciones bajo el criterio de inmediatez con noticias importantes y en desarrollo;
- d) redes sociales y plataformas digitales que se integran para difundir el trabajo periodístico (Facebook, Twitter, Rss, youtube, etcétera);
- e) grado de hipertextualidad mediante el uso de enlaces;
- f) la multimedialidad (uso de infografía animada, galería fotográfica, descargas, videos, podcast, transmisión en vivo);
- g) Interactividad comentarios, mensajes, chat, blogs y encuestas.
- h) el origen del capital (si es un medio público, privado, del tercer sector, mixto);
- i) localización y ámbito de cobertura;
- j) el grado de integración con otros esfuerzos mediáticos;

A los fines específicos de este estudio, se retomó la tipología de medios digitales introducida en el primer mapa de medios (2010), que intenta categorizar el espectro del periodismo digital en la Provincia. A partir de aquí se intenta conocer a cuál de las siguientes se acomoda mejor el medio en cuestión:

- A. MEDIO NATIVO DIGITAL. Medio de presencia exclusiva en la web sin enlace con otro producto periodístico pre-existente.
- B. MEDIO DIGITAL MULTIMEDIO. Medio vinculado a otro/s producto/s periodístico, que publica noticias con regularidad.



- C. SITIO DE APOYO MEDIÁTICO. Sitio de apoyo a otro programa o medio de comunicación, en donde la publicación de noticias no es la principal finalidad principal. Se utiliza además como espacio institucional, guía de servicios, entre otros.

La información es recopilada totalmente de manera digital y dispuesta en Excel, lo cual permite luego realizar cálculos y tendencias de manera más eficiente. El análisis de la información de manera individual en una primera instancia y luego discutida en el grupo de investigación. El mapa se elaborará tomando como base Google maps y la construcción resultante estará disponible en consulta digital.

### **Aportes a partir del mapa**

Algunos de los principales puntos para reflexionar luego de este trabajo consisten en que afirmar que el universo de estudio de los medios digitales de la provincia de San Luis:

- a) La frecuencia de actualización, como la cantidad de contenido que publican los distintos medios digitales de la provincia de San Luis está influenciado por el tamaño de los medios de comunicación y la disponibilidad de recursos para tal fin. Vale citar el ejemplo más evidente: El Diario de La República cuenta con un diario en papel de tirada provincial y una redacción de cinco miembros dispuesta especialmente para el desarrollo de contenidos digitales, por ello tiene mayor infraestructura y recursos humanos que le permiten una mayor cobertura y mayor capacidad de producción multimedia. Este sitio web es que mayor cantidad de visitas posee, de acuerdo al ranking que elabora Alexa.
- b) Después del análisis, podemos decir que algunos de los medios seleccionados evidencian un desconocimiento de sus lectores, análisis de las métricas de audiencia digital o una falta de estudio de mercado, entre otros recursos, que le permitan ver el sector de llegada de su producto y desde allí poder tomar decisiones más ajustadas a su público. Con un plan estratégico un poco más claro podrían diseñar una mejor experiencia multimediática, incrementar visitas y entradas, como así también optimizar el feedback con los consumidores del medio.
- c) La tasa de medios nativos digitales viene creciendo y se consolida como la categoría predominante. También es elevado el grado de integración con redes sociales, en especial Twitter y Facebook.
- d) Se destacan los contenidos locales en todos los casos relevados.
- e) Solo un porcentaje muy bajo, es decir un 5% de los sitios incluidos en este Mapa de Medios Digitales exponen a sus lectores información sobre la quiénes están



detrás del medio, quiénes lo dirigen, quienes lo financian, quienes escriben o quienes integran el grupo empresario.

- f) La mayoría de los medios digitales no exploran y maximizan todas las oportunidades y herramientas que ofrecen los medios digitales. En consecuencia, la interactividad propuesta es limitada y muy cercana a la experiencia lineal que ofrecen los otros medios tradicionales. Indagar más sobre las causales de este comportamiento, como así también en las consecuencias en la audiencia se configura como interesante punto a profundizar en futuros trabajos.

#### **Nota**

1 Quiroga Gil Mariela y Centeno Matias, Directora y Codirector respectivamente del PROIPRO 04-0516 "Periodismo Digital en San Luis: orígenes, trayectorias, estrategias y desafíos. Ambos docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Licenciatura en Periodismo. Abocados a estudios, prácticas, dirección de proyectos sociales y gerenciamiento en instituciones privadas y públicas vinculadas a la comunicación, responsabilidad social y desarrollo sostenible.

#### **Bibliografía**

- COSTALES, José Rivera (2013). *Mapa de Medios Digitales de Ecuador 2012*, Quito: CIESPAL.
- LARRONDO URETA, Ainara (2007). "El ciberperiodismo y la reconfiguración de los géneros en función del hipertexto", Universidad del País Vasco - UPV/EHU.
- LANDOW, George P. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- QUIROGA GIL, Mariela; CENTENO, Matias y SORIA BOUSY, Rosa (2016). "II Mapa de Medios de la Provincia de San Luis", Poster presentado en IV Jornadas de Libertad de Expresión y Ciudadanía Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- ROST, Alejandro (2003). "El periódico digital: características de un nuevo medio". Redacción, sitio web del Area Periodismo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. General Roca: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <http://redaccion.uncoma.edu.ar/asignaturas/pd.htm>
- ROST, Alejandro (2004). "La actualidad múltiple en el periódico digital". *Sala de Prensa*. Nº69. Año VI, Vol. 3., México, SdP. Disponible en: <http://www.saladeprensa.org/art552.htm>
- ROST, Alejandro y BERGERO, Álvaro (2012): *Periodismo en contexto de convergencias*, General Roca: PubliFadecs.
- SARRAVERRÍA, Ramón y otros (2006). *Manual de Redacción ciberperiodística*. Madrid: Editorial Ariel.



---

SCOLARI, Carlos (2008). "De los nuevos medios a las hipermediaciones", en SCOLARI, C. *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Barcelona: Gedisa.

SMITH, Anthony (2011). "Migración digital. ¿Es este el futuro del periódico?", Madrid: Revista Telos, N° 86, Madrid.

SORIA BOUSSY, Rosa; CENTENO, Matias; NAVARRO, Ana M; RACCA, Cecilia y QUIROGA GIL, Mariela (2011). *Mapa de Medios de la Provincia de San Luis*, San Luis: Editorial UNSL.

VERCELLI, A. y MAROTIAS, A. (2007). "Guía de Licencias Creative Commons". Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: <http://ceccsica.files.wordpress.com/2009/02/gdlcc1-0.pdf>



**Análisis de las regulaciones académicas en la formación de los Comunicadores Sociales en las Instituciones Universitarias Argentinas en el contexto social actual. Estudio de caso.**

**Analysis of the academic regulations in the formation of the Social Communicators in the Argentine University Institutions in the current social context. A case study.**

Juárez, Alejandra María Gabriela (alejandramg.juarez@gmail.com)<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

**Resumen**

En el presente estudio se realiza un análisis de las nuevas tendencias que, a modo de regulación académica, configuran el campo disciplinar de la Comunicación Social (CS) en el contexto de las Instituciones Universitarias públicas de Argentina y enmarcado en los debates y transformaciones de la sociedad actual.

En el desarrollo histórico de los estudios de la CS las primeras tradiciones teóricas no solo han sido superadas, sino que han mutado profundamente y se encuentran íntimamente relacionadas con espacios de poder. En la actualidad, tanto el campo académico como el campo profesional no escapan a las tensiones generadas por intereses provenientes de los grupos económicos y de los mencionados espacios de poder. Se trata de un campo de luchas en permanente reconstrucción, de un espacio de encuentros y discusiones, pero a la vez de búsqueda de alternativas y nuevas miradas. Desde aquí las tensiones entre tradición y cambio devienen necesarias para el progreso de la misma disciplina, y de la ciencia en general, según lo expresa Thomas Kuhn (1971). Esto permitirá arribar a una reflexión crítica acerca del estado actual de dicha disciplina.

**Palabras Claves**

Campo Comunicacional – Regulaciones Académicas – Campo Disciplinar – Instituciones Universitarias

**Abstract**

In the present study, an analysis of the new tendencies that, by way of academic regulation, configure the disciplinary field of the Social Communication (SC) in the context of the state university institutions of Argentina is carried out, which is framed in the debates and transformations of the present society.

In the historical development of SC studies the first theoretical traditions have not only been overcome, but have profoundly mutated and are intimately related to power spaces. At present, both the academic field and the professional field do not escape the tensions generated by interests from the economic groups and the mentioned spaces of

power. It is a field of struggles in permanent reconstruction, a space of meetings and discussions, but at the same time a field of search for alternatives and new viewpoints. Considering this, the tensions between tradition and change become necessary for the progress of the same discipline, and of science in general, according to Thomas Kuhn (1971). This will allow us to reach a critical reflection about the current state of this discipline.

**Key Word:** Communication Field - Academic Regulations - Disciplinary Field - University Institutions

### Consideraciones Iniciales

A través del rastreo de los programas de estudio de las carreras de Comunicación Social de Universidades Argentinas se intenta hacer un mapeo de las nuevas tendencias del campo comunicacional y realizar un análisis de las regulaciones académicas en la formación de los comunicadores sociales en las Instituciones Universitarias Argentinas en la actualidad. Esto permitirá arribar a una reflexión crítica acerca del estado actual de dicha disciplina. Para tal fin se abordarán las categorías de *campo y profesión*, las cuales permitirán comprender los alcances de los cambios que están ocurriendo en el *campo comunicacional* y los sub-campos que lo conforman, a saber, *campo académico y campo profesional*.

Al estudio del estado actual del campo académico y del campo profesional de la comunicación y de las nuevas tendencias emergentes en el seno del mismo se accedió a través de la indagación de tres fuentes de análisis:

1. La oferta académica, a través de los planes de estudio, de las carreras de Comunicación Social de las Universidades Argentinas.
2. Los estudios de contenidos y bibliométrico realizados por Bermejo-Berros referentes a la producción científica en comunicación en España, el entorno cultural latinoamericano y el contexto de edición científica.
3. Los análisis realizados por León Duarte (2007) basado en la indagación de las estrategias y prácticas científicas que definen a la producción de conocimiento en comunicación en algunas de las destacadas revistas científicas de la comunicación en América Latina, tales como: *Diálogos de la Comunicación, Comunicación y Sociedad y Pensamiento*.

Se considera, en este estudio, el papel central que tiene la comunicación en las sociedades actuales y en las instituciones que la integran, entre ellas las universidades.



Las reflexiones finales se centran en las conclusiones emergentes del análisis de las fuentes consultadas. La hegemonía del paradigma positivista, apoyado por las políticas neoliberales que atraviesan las universidades, posee un protagonismo central que determinan los diseños de los planes de estudio, la regulación académica, que tiene lugar en estas instituciones educativas. Los planes de estudios y las revistas científicas consultadas dan cuenta de esto. Sin embargo, en el interior de este campo de luchas y de poder, nuevas tendencias vienen emergiendo y tomando protagonismo, buscando un lugar de reconocimiento e intentando dar respuestas a los debates y a las nuevas necesidades que tienen lugar en la sociedad actual.

### **Evolución histórica del campo de la comunicación**

El desarrollo histórico de los estudios comunicacionales en América Latina tendrá lugar en el contexto del proceso de institucionalización de las ciencias sociales. Estas últimas fueron resultado de la sedimentación de tradiciones y desarrollos intelectuales muy antiguos, con troncos comunes, siguiendo vías separadas, según lo señala Fuentes Navarro. Este autor señala que los desarrollos históricos y sociales que se estaban dando en el continente exigía una nueva ciencia, la cual debía adecuarse al ingreso de la sociedad a la etapa capitalista industrial europea a fines del siglo pasado.

Es en Argentina, Brasil, México, Chile y, en menor medida, Uruguay donde se darán los primeros intentos de institucionalizar el pensamiento social a través de la creación de institutos y escuelas. Fuentes Navarro citando a Sonntag (1988) señalar que,

La masiva institucionalización de las ciencias sociales en la gran mayoría de países latinoamericanos ocurrió paralelamente con el periodo de expansión capitalista global después de la Segunda Guerra Mundial y la subsiguiente modernización de las sociedades latinoamericanas. (1992, p. 69-70)

Pero los modelos de ciencia, academia y profesión universitaria serán importados de Europa y Estados Unidos, debido a condiciones de desarrollo del capitalismo muy distinta que la que tuvo lugar en los países industrializados, lo que generó contradicciones e inconsistencias. *“Desde el primer momento, las estructuras latinoamericanas de investigación y de formación profesional en el campo del periodismo y la comunicación reprodujeron en nuestras universidades la radical separación mutua con que las establecieron las universidades norteamericanas”*, así lo señalaba Fuentes Navarro (1992, 4). De tal manera que la conformación del campo educativo de la comunicación se llevará a cabo a partir de legitimar sólo ciertas prácticas profesionales.

En cuanto a los escenarios de investigación sobre la comunicación estarán teñidos de implicaciones políticas y de lucha por la emancipación. La problemática comunicativa

aparece claramente como un instrumento de dominio o de emancipación, así lo señala De Moragas (1981). Pero además se parte de una tradición investigadora determinada: la de la implantación de las técnicas de estudio nacidas y experimentadas en otros contextos culturales, políticos y económicos, siguiendo los modelos norteamericanos.

Existirán dos tradiciones influyentes en la investigación en comunicación en Latinoamérica: la tradición científica norteamericana: funcionalismo y empirismo y la tradición europea o “La vieja escuela de la ciencia del periodismo”: existencialismo, sociología crítica, estructuralismo, semiótica, psicoanálisis, marxismo y lingüística estructural.

Pero en los sesenta tendrá lugar lo que se llamó el “giro crítico” generando cambios de posicionamientos epistemológicos. En 1963 emergen los pioneros de lo que será la ciencia de la comunicación propiamente autóctona, el grupo venezolano encabezado por Pasquali, y otros investigadores como Mujica, Marta Colomina, Díez Rangel, Santero; y en Brasil el grupo encabezado por Marqués de Melo. Será a partir de la influencia extranjera como el existencialismo y la sociología crítica de la escuela de Frankfurt, que los citados autores establecen los puntos de apoyo para una nueva visión crítica del papel de los medios de comunicación de masas en la sociedad subdesarrollada. Estas primeras corrientes encuentran continuidad en otra influencia europea, la del estructuralismo y la semiótica. Tendrán como objeto básico de la investigación poner en entredicho los contenidos embrutecedores de los medios de comunicación contrastando el subdesarrollo y la miseria con los esquemas y valores de la cultura de consumo.

En 1973 tendrá lugar conferencia de expertos en comunicación celebrada en Costa Rica cuyo análisis se focalizará en la neutralidad de la ciencia, la visión atomizada, el carácter de clases de la sociedad, instrumentando este concepto para poder mantener el statu quo de lo que poseen el poder en los medios y el razonamiento ahistórico. A partir de entonces el interés se centrará en las políticas nacionales de investigación, la comunicación internacional y la comunicación alternativa. Desde el punto de vista del trabajo teórico se subraya el papel de Mattelart y su trabajo de investigación sobre el papel de las multinacionales en el panorama comunicativo de Latinoamérica.

El primer paso en el desarrollo de una tradición latinoamericana autóctona de investigación en materia de medios se dio en los años sesenta con el rechazo del funcionalismo norteamericano, perspectiva modernizadora que ponía el énfasis en la difusión de prácticas y efectos conductistas. Así lo señala White (1989), además de indicar que el sistema teórico alternativo que adoptaron ampliamente los investigadores de los medios de comunicación fue la teoría de la dependencia, que analizaba el subdesarrollo de los medios de comunicación latinoamericanos y su falta de

respuesta a los problemas sociopolíticos, económicos y culturales reales, en términos de integración dependiente en el sistema político económico capitalista internacional. Fue fundamental la perspectiva de los investigadores latinoamericanos de la comunicación, que se alejaron del intento de ponerse al día con el mundo industrial desarrollado y de una identificación con los movimientos anticolonialistas de liberación de las nuevas naciones del sur, laxamente unidas en organizaciones del tipo de los “Países no Alineados”.

La investigación en nuestro continente, a partir de entonces, se caracterizará por: intercomunicación entre los investigadores, los proyectos de investigación cooperativa y la conexión entre diversas organizaciones, institutos, publicaciones y facultades; tendencia a considerar la tarea como una empresa intercontinental de investigación, lo que da lugar a un grado relativamente alto de conocimiento mutuo de lo que están haciendo los investigadores; relación directa con la formulación de la política de medios de comunicación, con los esfuerzos para formarlos, y especialmente con los movimientos populares que introducen formas alternativas de comunicación y de medios; los investigadores y los profesores comprobarán sus ideas mediante la relación con movimientos sociopolíticos, entre otras. Es así como, indica White (1989), la investigación sobre la comunicación ha estado en general relacionada con problemas básicos referidos a la clase de sociedad y de cultura que está emergiendo en América latina, y cuál es el papel que los medios de comunicación deberían jugar en ese proceso. Los esfuerzos realizados han sido especialmente creativos en el campo de las teorías normativas de la comunicación de masas y en el de los estudios de carácter cultural.

En la década de los 60'- 70' la tríada *comunicación – ideología – poder* será el centro del enfoque crítico de la comunicación, permitiendo explorar las problemáticas sustanciales, el conocimiento de las propias sociedades latinoamericanas. A partir de aquí el foco estará puesto en la participación de los sectores populares mayoritarios más que en la sofisticación de las posibilidades tecnológicas. Además, se darán una serie de experiencias propias de este enfoque crítico, entre ellas: la búsqueda del desarrollo de formas y procesos alternativos de comunicación; la lucha por el establecimiento y formulación de políticas nacionales de comunicación y cultura; la lucha por la conceptualización y el establecimiento de un Nuevo Orden Internacional de la información, (Bello et al., 1997). En la década de los 80' cobrará centralidad la relación comunicación y cultura, focalizados en cuatro temáticas: la conexión entre comunicación e identidad cultural, las culturas populares, las nuevas tecnologías y la información transnacional. (Bello et al., 1997).

El brasileño Paulo Freire, el venezolano Antonio Pasquali y el peruano Augusto Salazar Bondy serán los pioneros fundadores del estudio latinoamericano de la comunicación, quienes instaurarán en América Latina las matrices originales y originarias de la

investigación sobre cultura y comunicaciones. Rafael Roncagliolo (1986) señala que es a ellos debemos primigeniamente la reivindicación de lo popular, la crítica a lo masivo y el afán de independencia, ...ellos identificaron tempranamente comunicación con cultura y enseñaron que ni una ni otra son accesibles fuera de la consideración de sus contextos.” (p. 95).

### **El Campo Comunicacional, un espacio de luchas y tensiones**

Este trabajo basa su análisis en el pensamiento de uno de los académicos más destacados en los estudios comunicacionales, el Doctor Fuentes Navarro<sup>2</sup>, quien, al investigar la construcción conceptual de los estudios de comunicación, sus agentes e instituciones, lo hará desde la perspectiva y el concepto de campo de Pierre Bourdieu (2002). Este sociólogo francés describe en profundidad la categoría *campo*, de donde abrevia Fuentes Navarro, y señala que “no es un espacio neutro de relaciones interindividuales, sino que está estructurado como un sistema de relaciones en competencia y conflicto entre grupos y situaciones en posiciones diversas, como un sistema de posiciones sociales a las que están asociadas posiciones intelectuales y artísticas”. Desde aquí Fuentes Navarro concibe el *campo académico* de la comunicación análogamente al *campo científico* de Bourdieu, conformado por tres sub-campos: el de la investigación académica o producción de conocimiento, el sub-campo de la formación universitaria y el sub-campo de la profesión, la aplicación del conocimiento (Fuentes Navarro, 1998). El campo académico, desde aquí, comprenderá:

...el conjunto de instituciones donde se imparten estudios de nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos -sujetos individuales y colectivos- con el fin de impulsar proyectos sociales específicos; en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social. (Fuentes Navarro, 1992: 2). Se refiere a las prácticas sociales “realizadas principalmente por universitarios, dentro o fuera de las instituciones de educación superior, con el propósito general de conocer, explicar e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales de comunicación.” Fuentes Navarro (1992). De esta manera, el campo académico es entendido como un espacio social definido “por prácticas sociales concretas, muchas de las cuales se expresan mediante discursos, donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio: es decir, sobre otros conocimientos, discursos y prácticas sociales.” (p. 3)

En cuanto a la formación universitaria, el *campo de la comunicación* señala Fuentes Navarro (1992) se constituyó a partir de elementos superpuestos, casi nunca

consistentemente integrados, pero simultáneamente vigentes, de tres modelos fundacionales de la carrera, que remiten a tres proyectos diferentes:

-El *más antiguo de los modelos* –década de los 30’/40’- es el de la *formación periodística* y el más fuertemente arraigado, cuyo origen latinoamericano se sitúa en La Plata -1934-. El objeto de estudio y su abordaje tanto en la enseñanza como en la investigación universitaria se centra en las prácticas periodísticas.

-El *segundo modelo* –década de los ’60 en la Universidad Iberoamericana de México- busca diferenciarse del modelo periodístico y concebirá al *comunicador como intelectual*, desde una perspectiva humanística.

-El *tercer modelo* –originado en los 70’- fue el del *comunicólogo como científico social*. La enseñanza se sobrecargó de teorías críticas, de materialismo histórico, economía política y otros contenidos marxistas, abandonándose la formación y la habilitación profesional.

En lo que se refiere al *campo académico* los estudios realizados por Bermejo-Berros (2014) sobre los análisis de contenidos y bibliométrico de la producción científica en comunicación en España y el entorno cultural latinoamericano y el contexto de edición científica dan cuenta de la evolución de los paradigmas, las metodologías y los campos de comunicación durante la década del 2004 al 2013. Estos estudios de investigación se realizan analizando revistas de comunicación con mayor visibilidad e impacto en la comunidad científica latinoamericana como lo es la *Revista Latina de Comunicación Social* (RLCS). Las reflexiones se centrarán en los avances de la fundamentación y tratamiento epistemológico del contenido de los artículos de comunicación social a través de indicadores metodológicos. En este trabajo se fundamenta por qué realizar el análisis sobre las (RLCS), pues estas revistas científicas conforman una:

“...fuente en Comunicación, en nuestro contexto internacional idiomático y cultural, lo que la sitúa bien para permitirnos entender los flujos y tendencias actuales de la investigación en el campo comunicacional. Ello es tanto más necesario en el campo científico de la Comunicación dado su proceso actual de mutación y construcción de sus fundamentos epistemológicos. (Bermejo-Berros: 2014, 332).

En este análisis deviene fundamental una aclaración de inicio en cuanto a los distintos paradigmas epistemológicos que adoptan los autores de las revistas o deducidas por palabras índice seleccionada por éstos. Pero además se le suma categorizaciones propuestas anteriormente provenientes del campo de las ciencias sociales y humanas donde se destaca el interés por emplear tres paradigmas cuyos rasgos esenciales serán:



<b>FUNCIONALISTA POSITIVISTA</b>	<b>O</b>	<b>INTERPRETATIVO</b>	<b>CRÍTICO</b>
<p>Entiende la realidad social en la que se inscribe la comunicación como un fenómeno real, según un principio constructivo ontológico, que tiene una existencia con independencia del sujeto y unas leyes propias.</p>		<p>Posee una visión relativista de la realidad. Las experiencias subjetivas de los miembros de la comunidad constituyen una realidad social a través de los procesos de comunicación.</p>	<p>Con raíces en el marxismo, la escuela de Frankfurt (Habermas, Foucault). Perspectiva definida por Horkheimer como una actitud caracterizada por la total desconfianza hacia las normas de conducta que la vida social.</p>
<p>Desde aquí la comunicación es un factor integrador, un artefacto susceptible de orientar los comportamientos.</p>		<p>Esta construcción social intersubjetiva genera espacios de intercambios simbólicos que dan contenido a la cultura.</p>	<p>Se indagan los procesos de comunicación en marcos sociopolíticos de dominación en los que las relaciones de poder son asimétricas. Ponen en cuestión el capitalismo contemporáneo y se interesan por las estrategias de emancipación.</p>
<p>Uno de los postulados de esta perspectiva es el determinismo, observable en el modelo telegráfico de la comunicación (Shannon, Weaver).</p>		<p>Perspectiva que se interesa más por comprender en profundidad los procesos de comunicación.</p>	<p>A partir de los noventa la perspectiva crítica emergerá con fuerza en Francia y en revistas de Latinoamérica.</p>
<p>Los autores de artículos inscriptos en esta perspectiva fundamentan sus trabajos sobre procedimientos metodológicos hipotéticos-deductivos, privilegiando las técnicas cuantitativas. Buscan obtener información sobre el objeto mediático de la realidad comunicacional analizada y sus consecuencias sobre el individuo.</p>		<p>El procedimiento metodológico se caracteriza por investigaciones empírico-inductivas, razonamientos inductivos a partir de datos cualitativos (como entrevistas no estructuradas, encuestas comprensivas, etnográficas, etc.). Se atiende a los datos cualitativos, se integra al observador en el proceso de observación y análisis y se busca comprender los procesos singulares.</p>	<p>Los artículos, desde esta perspectiva, se focalizan en desentrañar los mecanismos ideológicos del poder, adoptan perspectivas de análisis holístico y cualitativo. No se suele emplear procedimientos empíricos y, cuando utilizan datos, suelen citar fuentes secundarias.</p>

Estas tres perspectivas epistemológicas descritas en el cuadro anterior develan, según este autor, visiones complementarias y enriquecedoras en el campo epistemológico de la comunicación, y muestran, a su vez, la complejidad a la que se enfrenta nuestro dominio del saber científico entre las ciencias sociales. A las tres perspectivas epistemológicas se les agrega una cuarta denominada *Otros*, correspondiendo a trabajos que no se incluyen en ninguna de las otras o toman aspectos de dos de ellas o no permiten delimitar la adopción de alguna de ellas. Se trata de una construcción epistemológica que se conforma a partir de distintas epistemologías: Epistemología de la complejidad –E. Morin-; Epistemología de la concepción –H. Simon-; Epistemología info-genética, derivada de G. Bateson-; Epistemología tecnológica –A. Bogdanov-; Epistemología constructiva radical –E. Von Glaserfeld-. Todas ellas pronto se anunciarán como epistemología neo-constructivistas.

En cuanto a la visibilidad en las revistas de los campos disciplinares de la comunicación se observa que: hacia el 2004 el predominio de los artículos estaba en el campo del periodismo en un 60% del total; el campo de la Comunicación audiovisual será minoritario; el campo de la Publicidad estará totalmente ausente; pero, hacia 2013 los tres campos se equilibrarán en su visibilidad y en cantidad. De esto se concluye que la *Revista Latina de Comunicación Social*, ha pasado en estos últimos 10 años de ser una revista esencialmente de periodismo a una revista de Comunicación en sentido estricto, pues en ella se encuentran todos sus campos representados, incluyendo las tendencias emergentes incluidas en el concepto *Otros*.

Desde aquí, concluye el autor que: “*el campo de la Comunicación evoluciona, desde una perspectiva de paradigmas, hacia una distribución de la investigación compleja, en la que, en la actualidad el paradigma positivista es mayoritario.*” (Bermejo-Berros, 2014: 345).

En los estudios realizados por León Duarte (2007) podemos abordar el *campo profesional* de la comunicación y su estado en la actualidad. Este autor realiza un estudio basado en la indagación de las estrategias y prácticas científicas que *definen a la producción de conocimiento en comunicación* en algunas de las destacadas revistas científicas de la comunicación en América Latina, tales como: *Diálogos de la Comunicación, Comunicación y Sociedad y Pensamiento*. Señala que existe una perspectiva de estudio especializada y dominante en el campo de la investigación latinoamericana en comunicación en los últimos años en la que se distinguen dos tendencias: la que se debate en la *investigación aplicada a la comunicación en medios* y la *investigación de la comunicación propiamente académica*

Entre las prácticas científicas estructurales identificadas en las revistas de comunicación analizadas en este estudio se destaca la producción de conocimiento referente al

sentido de la comunicación dentro del ámbito de la investigación. El autor aclara a qué se refiere con esto diciendo que:

El sentido se afirma por la necesidad de producir un discurso científico desde la comunicación, pero no en función de un paradigma disciplinario, sino desde un campo de problema que, trabajados de manera articulada y multidisciplinariamente, pueden rescatar la especificidad comunicativa de los procesos sociales que se abordan.

Dentro del contexto propio del campo y para otorgarle a la comunicación un sentido puntual, en el ámbito de la formación profesional, por ejemplo, el significado de la comunicación se materializa como dimensiones cognitivas que deben componer un plan de estudios, a saber: mediante el o los conceptos de comunicación que demarquen la identidad del campo profesional y de los respectivos segmentos ocupacionales; mediante los procesos mediáticos que configuran la producción, difusión y evaluación de los bienes culturales correspondientes a cada segmento ocupacional (rutinas, lenguajes, métodos, etc.) y mediante los contenidos culturales que dan sentido a los mensajes implícitos en los bienes simbólicos construidos y/o difundidos por las industrias y servicios mediáticos.

El sentido y significado de la comunicación (y de su investigación) más distintivo y relevante en estas fechas en América Latina se fragua bajo dos perspectivas de estudio dominante en la producción científica de las tres revistas de comunicación analizadas, ambas se aplican a la comunicación en medios:

**A**-por un lado, los Estudios sobre Recepción de Medios (ERM): según estudios realizados por Orozco (2000), uno de los aspectos centrales de la comprensión de la mediación en América Latina es concebirla como el lugar desde donde se produce el sentido en los procesos comunicativos.

**B**-por otra, los Estudios sobre el Consumo Cultural de los Medios (ECC): en los ECC, el consumo cultural se define como el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica. (Canclini, 1999; Sunkel, 2004). En América Latina suceden dos desplazamientos teórico-metodológicos para otorgar centralidad a los ECC: el primero es el paso del estudio del mensaje como estructura ideológica a la recepción crítica y el segundo movimiento teórico-metodológico es el que va de la recepción crítica al consumo.

Los trabajos y los aportes teórico-metodológicos del consumo cultural como objeto y perspectiva de investigación en América Latina tienen dos grandes fuentes de producción. Por un lado, sobresalen los aportes teórico-metodológicos de Néstor



García Canclini (1989, 1991, 1992, 1998), quien ha desarrollado el mayor aporte conceptual en este sentido. El otro gran aporte teórico-metodológico se encuentra en la obra de Jesús Martín Barbero (1997, 2003).

### **Nuevas tendencias, nuevos y viejos debates en el campo comunicacional**

En la actualidad el campo comunicacional se encuentra en permanente *“reconstrucción y búsqueda de caminos alternativos y emergentes por lograr nuevas miradas, nuevos pensamientos, nuevas formas de vida. Es un ámbito de encuentros y discusiones, de aconteceres y críticas.”* Así lo señala Fuentes Navarro (2012). Desde aquí, nuevas orientaciones en los estudios de grado y posgrado que llevan consigo nuevos campos profesionales dan cuenta de las nuevas tendencias de esta disciplina.

Por su parte Martín Barbero (2009) sostiene que la orientación tecnológica instalada por la mercantilización del conocimiento pareciera estar siendo superada por nuevas tendencias:

La comunicación ya no es un accesorio tecnológico o un tema transversal para las ciencias sociales y humanas. La comunicación es hoy el campo eje y principal de comprensión e intervención de los mundos de la política, la cultura y el desarrollo. (p. 163).

Nuevamente Fuentes Navarro nos ayuda a culminar este análisis a través de la mención que hace en el artículo publicado en la revista de Signo y Pensamiento del 2010 - Investigación de la comunicación: referentes y condiciones internacionales de un diálogo transversal de saberes-. Allí, citando a Jesús Martín-Barbero, actualiza su pensamiento referente al pasado y el futuro de la investigación de la comunicación en América Latina:

Poder pasar del problema de la legitimidad teórica del campo de la comunicación a una cuestión distinta: la de su legitimidad intelectual, esto es, la posibilidad de que la comunicación sea un lugar estratégico desde el cual pensar la sociedad y desde dónde el comunicador asuma el rol intelectual. Es ahí a donde apunta en último término la perspectiva abierta por el paradigma de la mediación y el análisis cultural, al peso social de nuestros estudios y nuestras investigaciones, a la exigencia de repensar las relaciones comunicación/sociedad y de redefinir el papel mismo de los comunicadores. (2002, p. 211)

Durante fines de los 80', los 90' y entrando al nuevo siglo diversas significaciones que autores como Pablo Freire, Zalazar Bondy, Pasquali, Schmucler, Todorov, Matta, Canclini, Jesús Martín Barbero le confirieron a la Comunicación Social, a saber: palabra, silencio, escucha, presencia de los otros, diálogo, comunión, comunidad, educación,



cultura, conceptos que podrían conformar la constelación de sentidos que arriben a un nuevo paradigma de comunicación.

### **El estudio de la comunicación en el contexto de las Universidades Actuales**

El paradigma neoliberal conforma el contexto actual de las Universidades Argentinas, las modela según sus intereses y le señala el rumbo a seguir. Su ideología hegemónica es la que impregna el diseño de las regulaciones académicas, los planes de estudio que configuran el campo disciplinario de la comunicación social. El Neoliberalismo se instala como *“una cosmovisión: un discurso económico y político, una ontología de la condición humana y del individuo contemporáneo, y una cultura, un sistema de valores, conductas y comportamientos, imaginarios y construcciones simbólicas”*, así lo define Alejandro Moreano.

El sector educativo no pudo escapar a las reglas de juego impuestas por el mercado y ha quedado envuelta en las consecuencias de una privatización de los servicios a nivel mundial, avizorando un futuro gris para la educación pública en el escenario de América Latina y en ella de Argentina. En la actualidad, especialistas de los estudios de la Educación Superior en Argentina, entre ellos Mollis y Corti, no dejan de denunciar el atravesamiento en las instituciones universitarias de la cultura de mercado instaladas por el neoliberalismo en las instituciones universitarias. Al respecto señala Mollis (2003):

Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía, y el profesor un asalariado enseñante. (p. 204)

Por su parte Corti (2012) evidencia un accionar medular de esta lógica mercantil de las políticas neoliberales, ya que impregnaron la cultura misma de las instituciones universitarias en la Argentina:

...destruyendo la concepción de la educación como un derecho social protegido por el Estado, y adecuándola a los principios y prácticas del mercado... se habla de una ‘nueva cultura educativa’, de la cual forma parte las llamadas ‘cultura de calidad y evaluación’; ‘cultura del credencialismo’; ‘cultura de apertura internacional’; ‘cultura de rendición social de cuentas’ y ‘cultura de vinculación’. (p. 27).

Este nuevo formato adoptado por las Universidades determina el diseño de los programas de estudio y su oferta académica. Las carreras de Comunicación Social y sus orientaciones no son ajenas a este hecho. La mayor oferta académica, como se verá en el análisis que a continuación se presenta acerca de las tendencias en el campo





comunicacional en la actualidad, se refiere al predominio de la orientación hacia el periodismo y los medios de comunicación masiva, tendencias comunicacionales mayormente explotada por el mercado global y que responden al paradigma positivista neoliberal.

**Análisis de Programas de Estudio de carreras de grado y posgrado de las carreras en Comunicación Social en Universidades Argentinas**





Según la Secretaría de Políticas Universitaria<sup>3</sup> (SPU) el sistema universitario argentino está conformado por: 47 Universidades Nacionales, 46 Universidades Privadas, 7 Institutos Universitarios Estatales, 12 Institutos Universitarios Privados, 1 Universidad Provincial, 1 Universidad Extranjera y 1 Universidad Internacional. Para realizar este estudio tomamos una muestra de 10 universidades.








Se realizó un rastreo exploratorio de las 47 Universidades Nacionales en función de algunos indicadores generales que se obtuvieron de la descripción de los Planes de estudio de la carrera de Comunicación social. En dichos planes, entendidos como regulaciones académicas, quedan plasmadas las tendencias que tienen hegemonía en el campo comunicacional.

En el CUADRO I se vertió el resultado de la búsqueda de la oferta académica de grado y posgrado comprendidas en el campo comunicacional con sus orientaciones.








UNIVERSIDAD	CARRERA DE GRADO	OIENTACIONES	CARRERA DE POSGRADO
 Universidad de Buenos Aires	-Licenciado en Ciencias de la Comunicación	1.Orientación en Periodismo 2.Orientación en Comunicación y Procesos Educativos 3.Orientación en Opinión Pública y Publicidad 4.Orientación en Comunicación y Promoción Comunitaria 5.Orientación en Políticas y Planificación de la Comunicación	<u>Maestrías</u> -Maestría en Comunicación y Cultura -Maestría en Periodismo -Maestría Interdisciplinaria en Estudios sobre Servicios de Comunicación Audiovisual <u>Especializaciones</u> -Carrera de Especialización en Planificación y Gestión del Periodismo
 Universidad Nacional de La Plata	-Licenciado en Ciencias de la Comunicación -Profesorado en Comunicación Social -Tecnatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo	1.Orientación en Planificación Comunicacional 2.Orientación en Periodismo	<u>Especializaciones</u> -Especialización en Género y Comunicación -Especialización en Periodismo Cultural -Especialización en Edición -Especialización en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales -Especialización en Comunicación Radiofónica -Especialización en Comunicación y Medioambiente -Especialización en Comunicación y Salud  <u>Maestrías</u> -Maestría en Comunicación y Educación -Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales PLANGESCO -Maestría en Periodismo y Medios de Comunicación -Maestría en Comunicación y Derechos Humanos -Maestría en Comunicación y Criminología  <u>Doctorado</u> -Doctorado en Comunicación










 Universidad Nacional de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> <li>-Profesor Universitario en Comunicación Social (2011)</li> <li>-Técnico Universitario en Comunicación Social (1993)</li> <li>-Tecnatura en periodismo deportivo (2003)</li> <li>Título: Técnico en periodismo deportivo a distancia</li> <li>-Técnico en producción y realización en medios masivos (2003)</li> <li>Título: Técnico en Producción y Realización en Medios Masivos a Distancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Orientación en Investigación y Planeamiento en Comunicación Social</li> <li>2.Orientación en Comunicación institucional</li> <li>3. Orientación en Comunicación Gráfica</li> <li>4. Orientación en Comunicación Radiofónica</li> <li>5.Orientación en Comunicación Audiovisual</li> </ul>	Doctorado - Doctorado en Comunicación Social <u>Especializaciones</u> - Especialización en Periodismo Gráfico -Especialización en Comunicación Pública de la Ciencia y Periodismo Científico <u>Diplomatura</u> -Diplomatura en Comunicación y Salud
 Universidad Nacional de Rosario	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> <li>-Profesor Universitario en Comunicación Social (2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación en Investigación y Planeamiento en Comunicación Social</li> <li>2. Orientación en Comunicación institucional</li> <li>3. Orientación en Comunicación Gráfica</li> <li>4. Orientación en Comunicación Radiofónica</li> <li>5. Orientación en Comunicación Audiovisual</li> </ul>	Doctorado -Doctorado en Comunicación Social <u>Maestría</u> -Maestría en Comunicación Estratégica <u>Especializaciones</u> -Especialización en Comunicación Digital Interactiva -Especialización en Comunicación Política -Especialización en Comunicación Ambiental
 Universidad Nacional de Cuyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> <li>-Licenciado en Producción en Medios de Comunicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Orientación en Medios de Comunicación</li> <li>2. Orientación en Comunicación Organizacional</li> </ul>	<u>Especializaciones</u> Especialización en Diseño Multimedial
 Universidad Nacional del Litoral	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual</li> </ul>		No tiene


 Universidad Nacional del Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> <li>-Técnico en Periodismo (Título Intermedio)</li> </ul>		No tiene
 Universidad Nacional de Entre Ríos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Licenciatura y Tecnicatura en Comunicación Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Periodismo</li> <li>2.Comunicación y Educación</li> <li>3.Comunicación y Procesos Culturales</li> </ul>	No tiene
 Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> </ul>		No tiene
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> </ul>		No tiene
 Universidad Nacional de San Luis	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Comunicación Social</li> <li>-Licenciatura en Periodismo</li> <li>-Licenciatura en Producción de Radio y Televisor</li> <li>-Periodista Universitario</li> <li>-Locutor Nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.Orientación Cultural Educativa</li> <li>2.Orientación Multimedial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Maestría en Comunicación Institucional</li> <li>-Especialización en Comunicación para el Desarrollo</li> </ul>
 Universidad de Avellaneda	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Licenciatura en Periodismo</li> <li>-Licenciatura en Gestión Cultural</li> <li>-Licenciatura en Arte Audiovisuales</li> <li>-Tecnatura en Políticas, Gestión y Comunicación</li> </ul>		No tiene
 Universidad Nacional de Catamarca	<ul style="list-style-type: none"> <li>No tiene</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Doctor en Ciencias con Mención en Estudios Sociales y Culturales</li> <li>-Especialista en Estudios Sociales y Culturales</li> </ul>



 Universidad Nacional de Chilesito	-Licenciatura en Comunicación Social	1.Orientación en Periodismo 2.Orientación en Publicidad y Comunicación Institucional	No tiene
 Universidad Nacional de Formosa	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional de San Martín	No tiene		Maestría en Educación, Lenguajes y Medios
 Universidad Nacional General Sarmiento	-Licenciatura en Comunicación Social		No tiene
 Universidad Nacional de José C. Paz	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional de Jujuy	-Licenciatura en Comunicación Social		No tiene
 Universidad Nacional de La Matanza	-Licenciatura en Comunicación Social -Técnico Universitario en Periodismo		Maestría en Comunicación, Cultura y Discursos Mediáticos

 Universidad Nacional de La Pampa	-Licenciatura en Comunicación Social		No tiene
 Universidad Nacional de La Rioja	-Licenciatura en Comunicación Social -Licenciatura en Diseño y Producción Multimedial	-Orientación en Publicidad y Comunicación Institucional -Orientación Periodismo	No tiene
 Universidad Nacional Lanús	-Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual		No tiene
 Universidad Nacional de Lomas de Zamora	-Licenciatura en Comunicación Social -Licenciatura en Periodismo		Especialización en Gestión de las Comunicaciones
 Universidad Nacional de Luján	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional de Mar del Plata	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional de Misiones	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación en investigación -Orientación en periodismo	-Maestría en Semiótica Discursiva






 Universidad Nacional de Moreno	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación Científica -Orientación en Producción Multimedial	No tiene
 Universidad Nacional de Quilmes	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación en Producción Periodística -Orientación en Comunicación y Cultura	No tiene
 Universidad Nacional de Río IV	-Licenciatura en Ciencias de la Comunicación		No tiene
 Universidad Nacional de Río Negro	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación en comunicación institucional -Orientación en Periodismo y Medios de comunicación	No tiene
 Universidad Nacional de Salta	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación en Medios Masivos de Comunicación -Orientación en comunicación institucional -Orientación en Comunicación Comunitaria y Alternativa	No tiene
 Universidad Nacional de San Juan	-Licenciatura en Comunicación Social	-Orientación Políticas de Comunicación -Orientación en Comunicación Educativa -Orientación en Opinión Pública -Orientación en	No tiene

 Universidad Nacional de Santiago del Estero	No tiene		Especialización en Estudios Culturales
 Universidad Nacional de Tierra del Fuego	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional Tres de Febrero	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional de Tucumán	-Tecnatura Universitaria en Medios Audiovisuales -Licenciatura en Cinematografía -Licenciatura en Televisión		No tiene
 Universidad Nacional de Villa María	-Licenciatura en Comunicación Social -Tecnatura Universitaria en Periodismo -Licenciatura en Ciencias de la Comunicación -Lic. Diseño y Producción Audiovisual		No tiene



 Universidad Nacional de Villa Mercedes	- Tecnicatura en Diseño de Comunicación		No tiene
 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	-Licenciatura en Comunicación Social -Profesor en Comunicación Social - Técnico Universitario en Comunicación Institucional	-Orientación en Comunicación Mediática -Orientación en Comunicación Institucional -Orientación en Investigación	No tiene
 Universidad Nacional del Chaco Austral	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional del Comahue	-Licenciatura en Comunicación Social - Profesorado en Comunicación Social	-Orientación Periodismo -Orientación Gestión y Producción -Orientación Comunicación y Cultura -Orientación Locución	No tiene
 Universidad Nacional del Nordeste de Buenos Aires	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional del Oeste	No tiene		No tiene

 Universidad Nacional del Sur	No tiene		No tiene
 Universidad Tecnológica Nacional	No tiene		No tiene
 Universidad Nacional Arturo Jauretche	No tiene		No tiene

En el CUADRO II se organizó la información de manera que permita la visualización de la preeminencia de algunas tendencias sobre otras.

En la categoría otros se agruparon propuestas de formación tales como: semiótica discursiva, comunicación para el desarrollo, comunicación política, comunicación estratégica, criminología, derechos humanos, salud, medioambiente, edición, género y comunicación.



ORIENTACIONES	CARRERA DE GRADO	CARRERA DE POSGRADO	TOTALES
COMUNICACIÓN SOCIAL	XXXXXXX	XXX	10
PERIODISMO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXX	24
EDUCACION -PROCESOS EDUCATIVOS	XXX	XXX	6
OPINION PUBLICA Y PUBLICIDAD	XXXX		4
PROMOCIÓN COMUNITARIA	XX		2
POLITICAS Y PLANIFICACION DE LA COMUNICACIÓN	XXXX	X	5
COMUNICACIÓN Y CULTURA -ESTUDIOS CULTURALES	XXXXX	XXXX	9
SERVICIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL	XXXXXX	X	7
GENERO Y COMUNICACIÓN		X	1
EDICIÓN		X	1
RADIOFONIA	XXX	X	4
MEDIOAMBIENTE		XX	2
SALUD		XX	2
DERECHOS HUMANOS		X	1
CRIMINOLOGÍA		X	1
INVESTIGACIÓN Y PLANEAMIENTO EN COMUNICACIÓN SOCIAL	XXXX		4
PRODUCCION Y REALIZACIÓN EN MEDIOS MASIVOS	XXXXXXXXXX		9

COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL - ORGANIZACIONAL	XXXXXXXXXX	X	11
COMUNICACIÓN GRÁFICA	XX		2
COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LA CIENCIA Y PERIODISMO CIENTÍFICO	XXX		3
COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA		XX	2
COMUNICACIÓN DIGITAL INTERACTIVA		X	1
COMUNICACIÓN POLITICA		X	1
TELEVISIÓN	XX		2
LOCUTOR NACIONAL	XX		2
COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO	X		1
FORMACION PARA LA DOCENCIA - PROFESORADO	XXXX		4
ARTE AUDIOVISUALES	X		1
SEMIÓTICA DISCURSIVA		XX	2
CINEMATOGRAFÍA	X		1
NO TIENE	XXXXXXXXXXXX		14

Del cuadro II se arribó a la siguiente síntesis:





ORIENTACIONES	PERIODISMO	MULTIMEDIALES	COMUNICACIÓN SOCIAL	EDUCATIVA - EDUCATIVA	INSTITUCIONAL	PROFESORADOS	OTROS	NO TIENE
TOTALES	27	30	10	15	11	4	28	14

### Análisis

Del Cuadro I observamos que:

-De un total de 47 Universidades Nacionales Argentinas, 32 universidades poseen carreras correspondientes al campo comunicacional.

-De esas 32 universidades, 12 universidades poseen formación de posgrado correspondiente al campo comunicacional.

- Solo 4 Universidades poseen en su oferta académica el Profesorado de Comunicación Social.

-Se amplió la gama de tendencias.

-La orientación hacia la tendencia Multimedial y Periodismo permanece con un fuerte posicionamiento.

-Las Orientaciones Cultural y Educativa comienza a tener un protagonismo así también como la tendencia hacia la comunicación institucional.

-La cantidad de carreras de grado y posgrado que se denominan Comunicación Social se dan en menor cantidad.

-La Orientación Científica, Editorial e Investigativa aparecen en el escenario del campo comunicacional, así como medio ambiente, comunicación política, criminología, derechos humanos, salud, género y comunicación.

-La formación en docencia permanece escasa.

### Reflexiones Finales

Luego de haber realizado este recorrido conceptual y de indagación es posible observar que, en el seno del campo comunicacional, las nuevas tendencias pujan por emerger frente a la hegemonía del paradigma positivista de las tendencias ya instaladas desde los inicios de los estudios y prácticas comunicacionales. Fuertemente enraizado en los planes de estudio y en la primacía de las temáticas abordadas en revistas de comunicación queda visible la preponderancia que se le da a la tendencia multimedial y

periodística. Existe una necesidad cada vez mayor, en la actualidad, de usar la comunicación como un instrumento de construcción de representaciones sociales, de construcción de un discurso, una forma de pensamiento político. Los medios de comunicación devienen una herramienta fundamental para masificar discursos. Ya no se trata de un discurso teórico-crítico, sino una construcción de representaciones sociales para la dominación en escala.

Por otra parte, las tensiones en dicho campo se refuerzan a partir de la emergencia de estas nuevas tendencias que buscan alcanzar su posicionamiento en el campo disciplinar. Los estudios realizados por J. Bermejo Berros (2014) y publicados en la Revista Latina de comunicación Social, dan cuenta de la evolución de los paradigmas vigentes en esta disciplina. En el cuadro I y II queda expresada esta expansión que ha logrado el campo disciplinar de la comunicación social. Comulgando con el pensamiento de Barbero la comunicación deviene en la actualidad el campo eje y principal de comprensión e intervención de los mundos de la política, la cultura y el desarrollo y conforma un lugar estratégico desde el cual pensar la sociedad y desde dónde el comunicador asuma el rol intelectual. *“Es ahí a donde apunta en último término la perspectiva abierta por el paradigma de la mediación y el análisis cultural, al peso social de nuestros estudios y nuestras investigaciones, a la exigencia de repensar las relaciones comunicación/sociedad y de redefinir el papel mismo de los comunicadores.”* (2002, p. 211).

#### Notas:

<sup>1</sup> Alumna Tesista de la Maestría en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales/CLACSO-UNSL. El presente estudio corresponde al Trabajo Final de la Pasantía en Investigación realizada en el contexto de dicha carrera de Posgrado.

<sup>2</sup> Raúl Fuentes Navarro. Mexicano es Doctor en Ciencias Sociales, Profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales y coordinador del Doctorado en Estudios Científico-Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México).

<sup>3</sup> Los datos aquí presentados se obtuvieron de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en: [http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades\\_Universitarias/autoridades\\_universitarias.html](http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades_Universitarias/autoridades_universitarias.html) (25/08/2013)

#### Bibliografía

Bermejo-Berros J. (2014): “Evolución de los paradigmas, metodologías y campos de la comunicación en Revista Latina de Comunicación Social durante la década 2004-2013”. Revista Latina de Comunicación Social, 69, pp. 330 a 353. [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014\\_UVa/17b.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1014_UVa/17b.html)



DOI: 10.4185/RLCS-2014-1014

Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires. Editorial Montresso.

Corti, A. M. (2012). *Institucionalidad y Cambio Cultural en la Universidad Neoliberal. Educación, Gobierno e Instituciones en contextos diversos*. San Luis. LAE.

De Moragas Spa, M. (1981). *Latinoamérica. Estudios para las políticas de comunicación*. Barcelona. GG.

Freidson, E. (2001). *La Teoría de las Profesiones. Estado del Arte*. En: *Perfiles Educativos*, año/.23, N° 093. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., México pp. 28-43

Fuentes Navarro, R. (1992). *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. En *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 32. En: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/32-revista-dialogos-la-comunicacion-desde-una-perspectiva-sociocultural1.pdf>

Última entrada: 22/04/2014.

----- (1998) *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*, Zapopan: iteso / UdeG.

----- (2005) "El campo académico de la comunicación en México como objeto de análisis auto-reflexivo", en Lozano, J.C. (ed.) *La comunicación en México: Diagnóstico, balances y retos*, México: coneicc / itesm.

----- (2010). *Investigación de la comunicación: referentes y condiciones internacionales de un diálogo transversal de saberes*. En *revista de Signo y Pensamiento*. N° 57 · Eje Temático pp 38-49 · volumen XXIX · julio - diciembre 2010.

----- (2012) *Primer Coloquio de Comunicación para la Transformación Social ECI*, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, agosto 30-31, 2012 <http://www.eci.unc.edu.ar/coloquio40/>

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico. F.C.E.

León Duarte, G. A. (2007). *Estrategias y prácticas científicas latinoamericanas de la comunicación. Una aproximación a sus características estructurales*. En: *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Recuperado en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200704LeonDuarte.htm>. Última entrada: 09/07/2014.

Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (coord.) (2009). *Entre saberes desechables y saberes indispensables (agendas de país desde la comunicación)*, Bogotá. Friedrich Ebert Stiftung.

Mollis, M. (2003). *Un breve diagnóstico de las Universidades Argentinas: identidades alteradas*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/20101109022326/11mollis.pdf>. Última entrada: 16/04/2014.

Moreano, Alejandro (2010). *Neoliberalismo, Cultura y Sociedad*. En *Crítica y Emancipación*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. CLACSO. ISBN 978-987 1543-75-5.

Orozco Gómez, G. (1990). *La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia*. En: *Las profesiones en México*. N° 5. *Ciencias de la Comunicación*. UAM-X, México.

---

Roncagliolo, R. (1986): «Investigación y políticas sobre Nuevas Tecnologías de Comunicación en América Latina: una reflexión personal.» en: Nuevas Tecnologías y Comunicación. FELAFACS/AFACOM, Bogotá.

Schmucler, H. (2012) Tensiones y perspectivas en el campo de la comunicación. Conferencia durante el “Primer Coloquio de Comunicación para la Transformación Social”, los días 30 y 31 de agosto de 2012 en la UNC. En: <http://www.eci.unc.edu.ar/coloquio40/panel-tensiones-y-perspectivas-en-el-campo-de-la-comunicacion/>

White, R. (1989). La Teoría de la Comunicación en América Latina. En Revista Telos Nº 1.

**La variación lingüística: panorama teórico didáctico en los lineamientos  
curriculares y libros escolares de Lengua**

**The linguistic variation: theoretical didactic panorama in the curriculum guidelines and in  
school books of Language**

Suriani, Beatriz María\* (beatrizsuriani@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

**Resumen**

Este trabajo indaga, desde un plano analítico discursivo, el grado de correspondencia existente entre los marcos teóricos más representativos sobre la variación lingüística y las propuestas para su abordaje en los libros escolares de Lengua vigentes para la Educación Secundaria. Asimismo, se intenta establecer la adecuación/ inadecuación entre tales propuestas y los lineamientos curriculares ministeriales.

La problemática parte de una investigación aplicada a partir de un trabajo de sistematización de teorías basado en fuentes bibliográficas, y se cierra con una indagación empírica de tipo evaluativo.

El análisis textual pondera el aporte de las Ciencias del lenguaje y organiza los resultados en una serie de categorías agrupadas según los enfoques pertinentes para el estudio de materiales pedagógicos y las conceptualizaciones destacadas sobre variación lingüística.

En suma, se trata de poner en cuestión la legibilidad y calidad de un corpus de libros escolares, a partir del estudio de la vinculación entre un concepto rector –la variación lingüística–, los lineamientos curriculares y las propuestas para su abordaje.

**Palabras clave:** variación lingüística - libros escolares - Educación Secundaria -lineamientos curriculares - categorías de análisis

**Abstract**

This work searches, from a discursive analytical level, the degree of present correspondence between the most representative theoretical frameworks on linguistic variation and the proposals for its approach in the actual books of Language for Secondary School level. Also, an attempt is made to establish the adequacy / inadequacy among such proposals and the ministerial curriculum guidelines.

The troublesome part of an applied research set up on a work about theoretic systematization, which is based on bibliographical sources, is closed with an empirical inquiry of evaluative type.

Textual analysis ponders the contribution of language sciences and organizes the results into a series of categories grouped according to the relevant approaches for the study of teaching materials and the leading conceptualizations featured on linguistic variation.

In short, it is a matter of questioning the readability and the quality of a corpus of school books, from the study of the link among a guiding concept - linguistic variation -, curricular guidelines and proposals for its approach.

**Key words:** linguistic variation - textbooks - Secondary Education - curricular guidelines - categories of analysis.

### **Acerca del objeto de estudio y su metodología de análisis**

El área de Lengua se constituye históricamente en una disciplina problemática a nivel curricular y editorial ya que viene experimentando, especialmente a partir de las últimas décadas del XX, un cambio sustancial en su objeto de estudio que supone la apertura del currículum a los niveles textual y discursivo del estudio del lenguaje. En este caso, si bien el Estado prescribe contenidos mínimos obligatorios, no interviene en la regulación del dispositivo curricular. Respecto de las políticas de mercado, los libros escolares son mediadores del conocimiento científico dominante y actúan como garantes de la academia y del Estado respecto de la formulación de propuestas que deberían incorporar los últimos avances de cada disciplina, con el fin de desarrollar saberes y competencias ligados a las nuevas demandas socioculturales. Así, cada editorial produce sus materiales sobre la base de la definición curricular en conjunción con el rédito comercial.

En relación con lo expuesto, conviene hacer una breve mención a la política editorial de los textos escolares. A diferencia de otros libros de estudio, estos requieren de un equipo de trabajo interdisciplinario compuesto por investigadores, especialistas en educación y en un determinado ámbito del saber. De ellos depende tanto la elaboración de los contenidos como su presentación y organización. A esto se suma, el aporte de técnicos en cuestiones de *marketing*, impresión, diseño, fotografía, entre otros. En la actualización de los contenidos influye la calidad del editor, que debe sondear los intereses del mercado y conocer el campo académico, intelectual o científico de la materia a editar.

De acuerdo con el contexto arriba descripto, y en especial en épocas de reformas educativas, las editoriales se constituyen en instancias mediadoras que se *aggiornan* a las exigencias de cambio a través de la inclusión y adaptación de nuevos saberes

provenientes de ámbitos académicos legitimados y con referencia a los documentos oficiales. Al respecto, el modo de reponer entre los contenidos los nexos ausentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006) –en adelante NAP– será determinante en la legibilidad y calidad de las propuestas:

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio (NAP, 2006: 12).

El principal modelo que tiene el editor del libro escolar es el diseño curricular, pero esto no siempre garantiza que se respete el proceso de trasposición didáctica ni lo estipulado en los lineamientos estatales. La problemática que se desarrolla en este trabajo compendia parte de una investigación de tesis doctoral (Suriani, 2015) en la que se analiza un corpus de libros escolares de Lengua de 3º año de Educación Secundaria– en adelante E.S.–, con el objeto de examinar el grado de correspondencia entre las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística y las perspectivas teóricas subyacentes, y la articulación de tales propuestas con los NAP del Ciclo Básico del Nivel Medio.

Respecto de la selección del material empírico, la muestra está compuesta por diez libros de Lengua del último año del Ciclo Básico –3º o 2º año, según la provincia haya secundarizado o no 7º grado– que se emplearon entre 2011 y 2012 y, en muchos casos, continúan empleándose en la actualidad. En general, la supervivencia de ediciones anteriores se debe a razones económicas y de practicidad: los docentes y los mismos libreros reconocen que en los materiales nuevos “nada es nuevo”, esto es, se repiten los mismos contenidos de las ediciones anteriores o, en muchos casos, hay “menos contenidos” y “más ilustraciones”. Así, el libro escolar es objeto de frecuentes críticas porque su precio no se corresponde con su calidad, al no satisfacer las expectativas mínimas para su aprovechamiento en las aulas:

el predominio incrementado en los últimos años de la ideología pedagógica moderna con su prédica distorsionada sobre la actividad investigadora y grupal y aprender a aprender, junto con la crisis socioeconómica, la pérdida de perspectivas de mediano y largo plazo y el relativismo epistemológico, han privilegiado la forma, provocando la fragmentación y disminución de los contenidos (...) dejando al libro en la trampa de ser considerado como individualista, cerrado, pasivo y símbolo de certidumbres pasadas de moda (Fernández Reiris, 2005: 80).

En cuanto a los criterios que priman en el recorte, devienen de considerar aquellos libros de divulgación masiva y vigentes en el ámbito escolar de Argentina, porque en

general pertenecen a editoriales de reconocida trayectoria educativa o bien se envían de forma gratuita, mediante el aval del Ministerio de Educación de la Nación, a las distintas escuelas del país que reciben subvención estatal, para favorecer la implementación de las nuevas exigencias curriculares. Asimismo, cabe hacer notar que estas editoriales publicitan sus libros a través de catálogos, exposiciones y ofertas en jornadas de capacitación, congresos, ferias de libros, visitas de promotores a las escuelas, páginas *web*, entre otros mecanismos de comercialización ajenos al circuito de las librerías, pero que inciden notablemente en la adopción del material por parte de gran número de docentes. En suma, se supone entonces que tales libros deberían responder a los lineamientos gestados en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional de la República Argentina 22606/06, e integrar, por pertenecer al último año del Ciclo Básico, los saberes requeridos para la finalización de una etapa educativa.

Finalmente, si bien lo expuesto da cuenta de que la muestra tendría que ajustarse a las prescripciones vigentes en el contexto de la Ley, la presente investigación parte de la hipótesis de que las propuestas para la enseñanza de la variación lingüística de los libros de 3º año de Lengua de E. S. evidencian escasa adecuación a los marcos teóricos subyacentes y a los lineamientos curriculares vigentes.

La problemática se aborda mediante una investigación aplicada a partir de un trabajo de sistematización de teorías basado en fuentes bibliográficas, sumado a un trabajo de indagación empírica que, por su profundidad, puede caracterizarse como evaluativo.

En relación con el uso de fuentes, se opta por un abordaje textual a partir de la organización de los resultados obtenidos en una serie de categorías –y sus correspondientes subcategorías– agrupadas según los enfoques teóricos para el estudio de materiales pedagógicos y las conceptualizaciones sobre variación lingüística. Asimismo, se privilegia la técnica de análisis de contenido y los aportes provistos por las Ciencias del Lenguaje, en especial, el análisis del discurso. En tal sentido, la investigación lingüística se bifurca en la ponderación del contenido textual y sus funciones, de acuerdo con las características propias de los libros escolares, y el análisis del discurso destinado a profundizar en la estructura externa e interna. Ambos tipos de análisis resultan viables para evaluar componentes paratextuales, la correlación de cada texto con su fuente de referencia, la correspondencia teórico-práctica, su adecuación a la prescripción curricular estatal y al contexto académico escolar general, entre otros.

Respecto del estudio acerca de la trasposición conceptual –esto es, adecuación/inadecuación entre las propuestas y perspectivas subyacentes y convergencia/divergencia entre tales propuestas y los lineamientos curriculares– se focaliza un marco teórico que atañe a las conceptualizaciones sobre variación lingüística vigentes y más representativas.



Por último, los resultados de la investigación se integran a través de una síntesis que retoma la hipótesis de trabajo y cierra lo expuesto. Mientras que con las conclusiones parciales se intenta dar cuenta del impacto de la investigación, sus contribuciones y posibles derivaciones en el campo disciplinar y de la enseñanza.

### **Panorama teórico de la noción de variación de lengua desde los aportes de la Sociolingüística**

A continuación, se traza un panorama teórico sobre la noción de variación lingüística, fundamentalmente desde los aportes que brindan los autores más destacados del campo de la Sociolingüística. A través de este itinerario, se intenta determinar los enfoques subyacentes a las propuestas para la enseñanza de tal variación que en la actualidad circulan en la producción editorial destinada al ámbito escolar.

La Sociolingüística como disciplina surge en los '50 a partir del interés que manifiestan sociólogos y lingüistas por el estudio del lenguaje vinculado con la sociedad, y de las problemáticas que suscita el tratamiento de la diversidad lingüística. Su denominación no supone una yuxtaposición de la Sociología y la Lingüística, sino que por incluir conocimientos de estas dos áreas posee un carácter netamente interdisciplinario

Así entendida, la Sociolingüística se interesa por los interlocutores y su contexto; esto es, “quién habla cuál variedad de cuál lengua, cuándo, a propósito de qué y con cuáles interlocutores (...) cómo, por qué y dónde” (Berruto, 1979: 15). Dado que una variedad de lengua se distingue de otra por sus elementos lingüísticos, la noción de variedad alude al “conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social” (Hudson, 1981: 34). En suma, la Sociolingüística aborda las variaciones que sufre el lenguaje en determinada situación comunicativa –actitudes de los hablantes entre sí y con los temas que tratan– e intenta explicar las diferencias: “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio (...) en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen” (Halliday, 1982: 42).

Durante las décadas del '60 y '70 esta disciplina cobra mayor auge especialmente por la atención que se le otorga a dos planos en simultáneo, el de la lengua y el de la sociedad, a partir del estudio de la actividad lingüística ejercida por los hablantes en una circunstancia de intercambio que los posiciona socialmente: “si descartáramos la influencia del contexto social, sería dudosa la existencia de las lenguas ya que los mensajes hablados suelen estar dirigidos expresamente al auditorio, para entablar, mantener o cortar una comunicación” (Rotaetxe, 1990: 11). De tal modo, los aportes que brinda este enfoque a los distintos campos de estudio lo convierte en objeto de interés actual por parte no solo de sociólogos y lingüistas sino también de pedagogos, psicólogos, antropólogos, historiadores, entre otros. Su complejidad y amplitud derivan

del hecho de que, en el marco de la relación entre el lenguaje y la cultura, concibe al primero como una manifestación de la conducta humana que conforma los grupos sociales. En tal sentido, puede decirse que “la contribución básica y original de la Sociolingüística consiste en haber comprendido de manera explícita las plenas consecuencias de esa relación para el análisis lingüístico, incluyendo las limitaciones que los lingüistas deben aceptar” (Lavandera, 1984: 156).

Frente al presupuesto del estructuralismo que ponía de relieve la homogeneidad del sistema lingüístico, estudios posteriores, principalmente sociolingüísticos, destacan la heterogeneidad de dicho sistema, en tanto este presenta variaciones que dependen de los grupos sociales y de las funciones que se cumplen en su seno:

En lingüística, siguiendo la dicotomía saussureana de *langue* y *parole*, se dio importancia a la descripción sincrónica, usando como base de extrapolación un cuerpo de textos recolectados de uno o más hablantes (...) ¡Felices los que podían hablar del sistema! Pero las variaciones del sistema no pueden ser descartadas como irrelevantes (Ardenier y otros, 1976:13).

De acuerdo con lo expuesto, la variación, entendida como la diversidad lingüística dentro de cualquier comunidad de habla, es una característica esencial a todas las lenguas que cristaliza la estructura social por lo que necesariamente “el estudio de la sociedad debe reservar un lugar al lenguaje, del mismo modo que el estudio del lenguaje debe tener en cuenta a la sociedad” (Romaine, 1996: 13); a su vez, la real contribución de una educación lingüística debe ser la de preparar al hablante en un adecuado uso de las variedades de lengua, ligadas a las llamadas “normas descriptivas”, pero sin perder de vista que la “norma estándar” además de unificar y asegurar la perdurabilidad de la lengua posibilita el desempeño eficiente de los hablantes en determinadas situaciones de interacción social (Renwick, 2007). Al respecto, se distinguen dos variaciones básicas estrechamente relacionadas: la diastrática o de estrato social, que se corresponde con el sociolecto, y la diatópica o geográfica, que se corresponde con el dialecto; a su vez, ambas presentan variaciones diafásicas que atañen al estilo y registro.

Los aportes de la sociolingüística respecto del tratamiento de las variaciones sociales de lengua, dan como resultado la superación de la tan extendida dicotomía lengua/habla, en tanto se trascienden los límites entre sincronía y diacronía para situar en primer plano al hombre hablante. Así surgen nuevas perspectivas acerca del lenguaje que traen consigo un fructífero cruce interdisciplinario. Con ello, contenidos y propuestas de enseñanza se conjugan para intentar responder a los grandes y necesarios cambios emanados de las Ciencias del Lenguaje justamente por nuclear todas aquellas contribuciones que no se limitan a la disciplina Lingüística en sentido estricto. Al respecto, interesa destacar a las Ciencias de la Educación que ha brindado notables avances en el campo de la investigación educacional, particularmente en lo que respecta al estudio de problemáticas relativas a la relación entre la escolarización y la

competencia comunicativa que determina el uso del lenguaje en sociedad, a la vez que ilumina y complementa desde su óptica los lineamientos curriculares nacionales.

Por último, a través de los estudios acerca de las vinculaciones entre el lenguaje y la sociedad comienzan a considerarse plenamente los factores sociales y situacionales del uso de la lengua en interacción. Especialmente, cobra relevancia la idea de que todo significado se actualiza en un contexto que implica fragmentos de realidad, valores y sentidos propios de un determinado grupo social, esto es, de un entorno sociocultural en el que los sujetos se comunican: los campos semánticos son el resultado de los órdenes de significados sociales, los modos de significar y conocer el mundo. Desde este planteo se concluye en que las variaciones lingüísticas no son una excepción sino inherentes a la heterogeneidad propia del sistema de la lengua.

En suma, la importancia de este enfoque radica en la consideración del lenguaje contextualizado, por lo que se amplía a la vez que se enriquece el abordaje del objeto de estudio, en tanto la cultura, la subcultura y las normas situacionales pasan a ser rectoras del intercambio comunicativo: “Debido al ser histórico y sociocultural de las lenguas históricas, la existencia de aspectos variables e invariables en una lengua no constituye ninguna contradicción, sino que es una propiedad esencial del funcionamiento de la misma” (Renwick, 2007: 310). Como corolario, en los diseños curriculares comienzan a tratarse contenidos que contemplan la diversidad lingüística y sus componentes, la valoración de la identidad regional y el rechazo de toda forma de marginación social, étnica y cultural

### **El tratamiento de la variación lingüística en los NAP de Lengua del Ciclo Básico**

El desarrollo disciplinar de los NAP presenta una serie de objetivos generales que funcionan como un marco introductorio de los aprendizajes propuestos para cada año, según cuatro ejes rectores: comprensión y producción oral; lectura y producción escrita; literatura; reflexión sobre la lengua y los textos.

Así, de acuerdo con los intereses de esta indagación, en los objetivos subyace a través de un contenido actitudinal el presupuesto regente de la Sociolingüística acerca de que la lengua varía y, por ende, de que no hay homogeneidad en el sistema lingüístico: “La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país” (NAP, 2006: 16). A dicho presupuesto se añade el aporte que brindan las variedades de lengua a nivel cultural.

Respecto de la inclusión de la temática sobre variación lingüística, esta se aborda en el primer punto del apartado referido a “la reflexión sobre la lengua y los textos” que incluye en su título el vocablo “uso” por lo que da cuenta del estudio de la lengua en situaciones de comunicación concretas, reales, lo que ya adelanta que la perspectiva

adoptada pondrá énfasis en la Sociolingüística. En el caso de 1º y 2º años presenta la misma propuesta aunque desde un abordaje espiralado, esto es, en un nivel de amplitud creciente (v. supra, IV.4):

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (NAP: 25, 34).

En este planteo se incluyen contenidos conceptuales y actitudinales, estrechamente relacionados, ya que la existencia de una variedad de lenguas supone evaluaciones por parte de los hablantes respecto de tales variedades: la lengua legítima, estándar, es aquella que ha alcanzado el mayor prestigio social. Con el término “reconocimiento” se alude a conocer, identificar y distinguir, en tanto que “valoración” se emplea en el sentido positivo de estimar, dejando de lado prejuicios o evaluaciones discriminatorias, para lo cual se agrega la idea de “indagar”, esto es, buscar la base de las actitudes lingüísticas, siempre, según, se enuncia, desde la comprensión y la reflexión. Aquí subyacen ciertos lineamientos teóricos de la Sociolingüística acerca de que el valor simbólico de las lenguas refleja la idea que los hablantes se hacen de ellas a través de connotaciones carentes de valor científico que desencadenan en actitudes lingüísticas negativas.

Asimismo al hablar de las lenguas, por un lado, y de las variedades lingüísticas, por otro, se entiende que se contempla el estudio de situaciones de bilingüismo que en el país se registran fundamentalmente en zonas fronterizas –con Chile, Bolivia, Paraguay y Brasil– o bien en aquellas regiones que presentan comunidades originarias fuertemente organizadas, tales como la población Quom en Formosa o el pueblo Ranquel en San Luis por citar solo algunos ejemplos.

Además, para el tratamiento de las variedades lingüísticas en este punto de los NAP se contemplan situaciones de uso social que incluyen la oralidad, la escritura y los medios audiovisuales y se consideran otras nociones inherentes a la variación: dialecto (geográfico y social) y registro, en donde se entiende que el término dialecto social equivale a sociolecto.

En los NAP del último año del Ciclo Básico se introduce una tarea que implica un esfuerzo cognitivo mayor, ligado a lo crítico, a través del término “contrastar”, a lo que se suma la profundización e integración conceptual por tratarse justamente de la finalización de un Ciclo. Sigue presente en este caso la actividad, ya enunciada en los años anteriores, de indagación ligada a la evaluación de las lenguas según actitudes de los hablantes:

Contrastar usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros y dialectos (geográficos y sociales) para, con orientación del docente, sistematizar las nociones de dialecto y registro e indagar las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas (NAP: 45).

Finalmente, interesa destacar en esta propuesta de los NAP una serie de contenidos procedimentales que, con apoyo del basamento teórico, atienden a la posibilidad de detenerse en la impronta sociocultural del lenguaje y sus implicancias, según un enfoque propiamente sociolingüístico que confluye en una tarea de integración y síntesis conceptual. Por otra parte, se involucra al docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no resulta redundante sino más bien esclarecedor, en el sentido de que se opta por un enfoque constructivista sin por ello dejar al alumno solo frente al objeto de conocimiento, situación esta última que se ha venido constatando en las prácticas áulicas de los últimos años y ha obstaculizado seriamente la labor de los alumnos y aun de los propios docentes. Esto supone el hecho de que ambos intervienen en la construcción del conocimiento entendido como un proceso autónomo que requiere para su efectiva concreción de la orientación, intervención del docente.

Por último, cabe hacer notar que, tal como se afirma en el cierre de los NAP, se trata de lineamientos curriculares introductorios que requieren para completarse del aporte institucional y de la comunidad en general. Esto da cuenta de que su formulación es meramente orientadora e ilustrativa y, por ende, su aplicación no es unívoca ni sigue pautas rígidas, sino que está sujeta a las peculiaridades y requerimientos de las distintas jurisdicciones del país.

### **Categorías de análisis**

Con el objeto de esclarecer el tratamiento de la temática sobre variación lingüística –conceptualización y propuestas de abordaje– en los libros seleccionados, en el siguiente cuadro se explicitan una serie de categorías de análisis que resultan operativas para cotejar los distintos materiales, a través de diferentes atributos –subcategorías– derivados de estas.



<b>Categorías</b>	<b>Atributos</b>
Conexiones a nivel global	*Componentes paratextuales del libro: -Índice -Prólogo -Ilustraciones -Apéndice
Descripción general	*Definición de variación lingüística
Desarrollo del tema	*Tópicos para el abordaje de la variación lingüística
Conexiones a nivel local	*Estructura: -De causalidad -Enumerativas -De secuencia -Descriptivas -Comparativas -De problema solución *Componentes paratextuales alusivos a la temática: -Diseño gráfico y tipográfico -Notas -Glosario
Criterios de lógica interna	*Adaptaciones sobre el contenido del libro: -Lenguaje -Apoyos empíricos -Organizadores -Diferenciación progresiva de conceptos -Reconciliación integradora de nociones
Propuestas de trabajo	*Actividades: -De apertura -De desarrollo -De integración final -De revisión del proceso -De aplicación -De demostración -De validación

Las categorías arriba expuestas permiten organizar los resultados en cuadros menores que esclarecen la comparación entre las propuestas de los materiales de estudio y su posterior correlación con los NAP.

## Resultados de la investigación

Los resultados del análisis realizado dan cuenta de que los materiales presentan un lenguaje adecuado a sus destinatarios en términos de claridad y sencillez. También los componentes paratextuales parecen responder a un intento por despertar la atención de los alumnos, amenizar la lectura y agilizar el estudio. No obstante, y en consonancia con la época actual, el “culto a la imagen”, en el que prevalece la “forma” sobre el “fondo”, no siempre favorece la comprensión, sino que muchas veces provoca cierta dispersión que atenta contra la reflexión detenida, el establecimiento de relaciones y la sistematización conceptual.

En cuanto al abordaje de la variación lingüística, esta se incluye generalmente de forma breve, abrupta y descontextualizada, esto es, en capítulos sin mutua conexión o junto a temas que no se relacionan con cuestiones alusivas a los cambios de la lengua en situaciones de uso social.

A esto se suma que abundan apartados, a la manera de Anexos, que especifican fenómenos propios de las variaciones de lengua sin enmarcarlos en un adecuado estudio sociolingüístico ni en una reflexión acerca de los hechos del lenguaje, sino como “pretexto” para el estudio puntual de aspectos sintácticos y/o semánticos de la lengua, fuera de todo contexto de interacción.

Respecto de las actividades, en muchos casos no favorecen la reflexión crítica, la investigación y la respuesta a problemas, que resultan instancias especialmente necesarias por tratarse del último año del Ciclo Básico del Nivel Medio: gran parte de las propuestas apuntan a respuestas que se circunscriben a lo desarrollado en el libro y en este sentido presuponen una reproducción o recuerdo de la información puntual; o bien cuando los alumnos deben brindar explicaciones y ejemplos, no siempre se los guía ni se les sugiere bibliografía adicional. Además, se evidencian gran cantidad de consignas de cierre o integración que no contemplan instancias de metacognición, esto es, una revisión del proceso de aprendizaje junto a la puesta en común y evaluación de lo alcanzado para constatar los aciertos o dificultades y volver sobre las problemáticas detectadas.

Por último, en ninguno de los materiales se definen o precisan algunas nociones claves para ahondar en el estudio de las variaciones sociales de lengua, tales como la de correcto y adecuado en términos lingüísticos, la de prestigio y dominación idiomática, entre otros; en tanto que muchos de los materiales omiten la noción de lengua estándar y sus implicancias a nivel sociodialectal. En relación con esto, tampoco se capitalizan contenidos actitudinales relativos a la temática en cuestión, que contemplen el respeto por las diferencias dialectales, la valoración del origen de procedencia y el rechazo de cualquier forma de discriminación social, étnica, lingüística y cultural.

En lo que atañe a los NAP, aun cuando la mayoría de los libros se detiene en los usos lingüísticos propios de los distintos registros y lectos, no se indaga en las causas de la valoración positiva o negativa de estos: prejuicios y actitudes que atentan contra el respeto y la sana convivencia y se extienden al ámbito escolar, llegando incluso a obstaculizar las prácticas áulicas. Asimismo, y en relación con la problemática de esta investigación, resulta sumamente llamativo que muchos materiales que cuentan con el aval del Ministerio de Educación de la Nación no respeten las prescripciones curriculares oficiales, dejen de lado el estudio de la lengua en uso propia de una comunidad de habla o incluyan cuestiones sobre variaciones de lengua de forma muy escueta, fragmentaria, superficial o indirecta.

A partir de lo arriba expuesto, el estudio de los libros escolares da cuenta de que el tratamiento de la variación lingüística no resulta consistente con los marcos teóricos subyacentes ni con las prescripciones ministeriales, porque no propicia una reflexión seria y sostenida sobre los hechos del lenguaje y en todo caso, o en el mejor de los casos, será el docente el que deba reponer una gran cantidad de cuestiones elididas para que el tema cobre el valor que efectivamente tiene desde las últimas décadas hasta la actualidad por sus importantes hallazgos y contribuciones en el campo de las Ciencias del Lenguaje y de la Educación.

### **Conclusiones parciales**

Si en otra época los libros escolares eran elaborados más como un material de estudio en los que prevalecía la trasmisión de información, y las actividades, en caso de que las hubiera, se limitaban a una serie de preguntas situadas al final de cada capítulo, en la actualidad están pensados como una herramienta en donde imágenes y textos se superponen, dando primacía a la forma sobre el contenido. En estos procesos de cambio confluyen factores de diversa índole ligados a la cultura de la posmodernidad, la globalización, la marcada influencia del *marketing* y la publicidad, sumados al auge de nuevas tecnologías de diseño y diagramación. Incluso, muchos de los libros destinan una sección o apartado para explicitar la finalidad de los recursos gráficos y ciertas convenciones empleadas, tales como flechas, asteriscos, logos, recuadros, figuras, gráficos:

Se hace evidente en el correr de los últimos años un aligeramiento del texto escrito, una efectiva presencia del espacio en blanco para la creación personal del alumno y una preferencia por la imagen, a través de diseños llamativos. Estas tres evidencias están hablando a las claras de los cambios operados en el mundo circundante de las teorías, la tecnología, la cultura (Viramonte de Ávalos, 1998; 80).

En este contexto, al apartarse de la concepción didáctica de gran parte del XX, en la que los contenidos ocupaban un lugar central, la teoría queda relegada a un segundo



plano para dar paso al “hacer”: la enseñanza comienza a valerse de un concepto de actividad más próximo al activismo, con propuestas carentes de un verdadero desafío intelectual en el sentido de que no conllevan instancias de sistematización, integración y metacognición. Así, se reduce la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje y la motivación de estudiantes y profesores.

Por último, aunque se sabe que hoy los llamados contenidos mínimos están cada vez más abiertos a las posibilidades de decisión del docente, para generar propuestas autónomas e innovar es necesario un acompañamiento de los agentes estatales abocados a la educación con políticas que brinden verdaderas oportunidades de mejora del Sistema Educativo.

Para concluir, un estudio de este tipo puede completarse con una indagación en torno al circuito completo de producción, circulación y políticas culturales, desde múltiples recortes y perspectivas de análisis, de acuerdo con el interés y enfoque priorizado en cada caso.

\*Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Dra. en Educación. PROICO 4-0114 (Proyecto de Investigación Consolidado) Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas

## Bibliografía

- Ardener, E. y otros (1976). *Multilingüismo y categoría social*. Buenos Aires: Paidós.
- Berruto, G. (1979). *La sociolingüística*. México: Nueva Imagen.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”*. *Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Halliday M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26206 (2006). En *Boletín Oficial* Nº 31062. Poder Legislativo de Buenos Aires.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Lengua. 3ºCiclo EGB/Nivel Medio* (2006). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Renwick, R. (2007). Norma, variación y enseñanza de la lengua. Una aproximación al tema desde la lingüística de la variación. *Revista de Lingüística y Literatura*, 31(1/2), 305-329.
- Romaine, S. (1996). *Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Suriani, B. (2015). *La enseñanza de la variación lingüística en el Nivel Medio a partir de*

*la Ley de Educación 22606/06.* En Biblioteca Virtual de Tesis Doctorales de Derecho, Economía y otras Ciencias Sociales. Universidad de Málaga.  
<http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2015/bms/idex.htm>

Viramonte de Ávalos, M. (1998). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica.* Buenos Aires: Colihue.

**El derecho de Acceso a la Información y el derecho a la Verdad: observaciones sobre el rol del Estado provincial y el ejercicio periodístico en los procesos judiciales por crímenes de lesa humanidad realizados en la provincia de San Luis\***

**The Right of Access Information and the Right to the Truth: observations on the role of the provincial State and the exercise of journalism in the judicial proceedings for the crimes against humanity carried out in the province of San Luis**

Dávila, Belén (\*\*) ( belendavila@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

**Resumen**

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) establece que el acceso a la información es un derecho humano universal. También otros tratados internacionales reconocen como derechos: buscar, recibir información del gobierno y difundirla; así como la libertad de investigación, opinión, expresión y difusión del pensamiento. El Derecho a la Verdad, en cambio, no está contemplado en los instrumentos internacionales. Su reconocimiento recorrió un largo camino a través de diversas sentencias de jueces y resoluciones de organismos internacionales de derechos humanos. Este trabajo propone conocer el desempeño del Gobierno de la provincia de San Luis, de la prensa y el Ministerio Público Fiscal en las dos causas judiciales por crímenes de lesa humanidad desarrolladas en ese territorio, en los años 2008 y 2013 respectivamente, en contraposición a los estándares internacionales de derechos humanos. Para ello, se realizaron entrevistas personales al representante del Ministerio Público Fiscal y a los cuatro trabajadores de prensa que cubrieron periodísticamente los dos procesos judiciales, que develan la actitud del Estado provincial como principal responsable de asegurar las garantías del derecho humano internacional.

**Palabras clave:** *Acceso a la Información; Derecho a la Verdad; lesa humanidad; San Luis.*

**Abstract**

The Inter-American Court of Human Rights (IACHR) establishes that the access to information is a universal human right. Further rights recognized by other international treaties are: to seek, receive and spread information from the government; as well as the freedom of research, opinion, expression and transmission of thought. The Right to the Truth, however, is not contemplated in the international instruments. Its recognition went a long way through various decisions of judges and legal rulings of international

human rights organisms. This paper aims at knowing the performance of the Government, the press and the Public Prosecutor's Office in the two judicial cases for crimes against humanity developed in the Province of San Luis, in 2008 and 2013 respectively, as opposed to international human rights standards. To this end, personal interviews were conducted with the representative of the Public Prosecutor's Office and the four press workers who covered the two judicial processes. These interviews disclose the attitude of the provincial State in its role as the main responsible for ensuring the guarantees of international human rights.

**Keywords:** Access to Information; Right to Truth; crimes against humanity; San Luis

### **Las causas judiciales**

A fin de poder establecer la relación de estas garantías en el desempeño de los sectores ya descriptos, expondremos los aspectos más descriptivos de los dos procesos judiciales.

### **Primer juicio por delitos de lesa humanidad**

En diciembre de este 2016, serán 33 los años que nos separan del último período dictatorial que sufrió nuestro país (1976-1983).

En este espacio de tiempo, se desarrollaron dos juicios públicos por violaciones a los derechos humanos o delitos de lesa humanidad, que describiremos sucintamente, a fin de contextualizar el objeto de este trabajo.

El primer juicio oral y público, por delitos de lesa humanidad, se desarrolló en San Luis desde el 20 de octubre del año 2008 hasta el 12 de marzo de 2009, con el veredicto del Tribunal Oral Federal que condenó a prisión perpetua a los cinco imputados de la causa (pertenecientes a Ejército y Policía provincial).

Este debate tuvo la particularidad de ser el primero en toda la zona cuyo, integrada por las provincias de San Juan, Mendoza, La Rioja y San Luis.

Los hechos que se investigaron estuvieron relacionados a cuatro víctimas: el asesinato de Graciela Fiochetti, las desapariciones forzadas de Pedro Valentín Ledesma y Santana Alcaraz, y los tormentos a Víctor Fernández.

Los imputados, a quienes el Tribunal encontró culpables y condenó a prisión perpetua, fueron: Miguel Ángel Fernández Gez, jefe en 1976 del Gada 141 y de la Sub área 333; Carlos Esteban Pla, miembro del Ejército y a partir del golpe de estado subjefe de la Policía provincial; Víctor David Becerra, jefe del Departamento de Informaciones

(D2) de la Policía provincial, Juan Carlos Pérez, sub jefe del D2 y Luis Alberto Orozco, sumariante de la Policía de la Provincia al momento de los hechos.

La parte querellante la constituyeron familiares de las víctimas: María Magdalena Álvarez de Quiroga (hermana de Fiochetti); Segundo y Francisco Ledesma (padre y hermano de Ledesma); Reina y María del Carmen Alcaráz (hermanas de Alcaraz); y la víctima Víctor Carlos Fernández, en su propia representación. Todos con la asistencia del abogado Enrique Ponce, que también representaba a la querellante Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) delegación San Luis.

Los acusados recibieron condena por los delitos de privación ilegítima de la libertad, secuestro, coacción, imposición de tortura, con seguimiento y/o causación de la muerte de Graciela Fiochetti. Además, a Fernández Gez, Plá y Becerra, se los encontró culpables de la privación ilegítima de la libertad, secuestro, coacción, imposición de tortura y desaparición forzada de Pedro Ledesma y Santana Alcaraz, y la privación ilegítima de la libertad, secuestro, coacción e imposición de torturas a Víctor Carlos Fernández.

### **Segundo juicio por delitos de lesa humanidad**

El segundo juicio oral por delitos de Lesa Humanidad, que se desarrolló desde el martes 5 de noviembre de 2013 en el Tribunal Oral Federal en lo Criminal de San Luis (TOFCSL) y culminó con la lectura del veredicto el 10 de abril de 2015, investigó los hechos ocurridos en toda la Provincia entre el 24 de marzo de 1976 y diciembre de 1977.

En la causa estaban imputadas 29 personas que en la época de los hechos pertenecían al Ejército argentino, policía Federal, policía provincial y sólo un civil (médico).

El TOFCSL entendió en la sentencia dictar prisión perpetua para 9 imputados y penas de 3 a 20 años de cárcel común para los otros 19, con una absolución y quedando pendiente el juzgamiento de Luciano Benjamín Menéndez que no pudo ser juzgado mientras se desarrolló el debate, dado que éste se produjo simultáneamente con el juicio por delitos de lesa humanidad por los hechos ocurridos en el Centro Clandestino de Detención La Perla, en Córdoba.

Las víctimas de privación ilegítima de la libertad, torturas y posterior desaparición forzada y/o asesinatos fueron: Raúl Sebastián Cobos, Vicente “Yango” Rodríguez, Rafael Roberto García, Nolasco Leyes, Pedro Valentín Ledesma, Graciela Fiochetti, Santana Alcaraz, Raimundo Dante Bodo, Luis María Früm, Adolfo Enrique Pérez y Domingo Hildeyardo Chacón. De éstas, cabe hacer la diferenciación entre desaparición forzada y asesinato, considerándose el primer caso (desaparición) el de aquellas personas de quienes se desconoce destino desde el momento del secuestro y, asesinatos de los que tuvieron idéntico inicio, es decir, fueron secuestrados ilegalmente, pero luego, sus

cuerpos fueron encontrados en distintas situaciones (acribillados, enterrados, quemados, muertos en calabozo).

En tanto, se incluyeron en esta segunda megacausa, como privaciones ilegítimas de la libertad, torturas y vejaciones a aquellos y aquellas que fueron detenidos ilegalmente en territorio puntano y sufrieron torturas y vejámenes durante la detención. Las víctimas de estos casos fueron: Lucy Beatriz María (Villa Mercedes), Andrónico Tomas Agüero (actualmente fallecido, dueño de la casa donde comenzó el “Operativo de calle San Juan” que culminó con el asesinato de Raúl Cobos y los secuestros de Pedro Ledesma, Juan Cruz Sarmiento y el propio Agüero), Juan Cruz Sarmiento, Juan Manuel Echandía (Villa Mercedes, actualmente fallecido), Juan Fernando Vergés, María Luisa Ponce de Fernández, Alejo Pedro Sosa, Julio Joaquín Lucero Belgrano, José Heriberto Díaz, Eva Gladys Orellano, Víctor Carlos “Gringo” Fernández, Aníbal Franklin “Negro” Oliveras, Mirtha Rosales, Enrique Carlos Correa, Jorge Alfredo Salinas, Manuel Armando Alfonso, Ricardo Manuel Vallejo, Ana María Garraza, Isabel Catalina “Lina” Garraza, Pedro José Garraza, María Isabel Chediack de Garraza (actualmente fallecida), Lilian Videla, Gilberto Cipriano Herrera, Elio Sosa, Alfredo Luis José Montoya Campos (actualmente fallecido) y Ramón Gómez (actualmente fallecido).

Los hechos ventilados en el debate, permitieron acceder a un conocimiento más completo sobre cómo actuó la represión, no sólo en la Ciudad de San Luis sino también en Villa Mercedes y localidades del interior de la Provincia, como Luján y La Toma.

Es oportuno destacar que esta mega causa no alcanzó a cubrir todos los hechos de apremios ilegales ocurridos en San Luis pero sí se aproximó y consiguió dar una muestra más acabada respecto de cómo el plan sistemático implementado por la dictadura se desarrolló en todo nuestro territorio puntano.

El juzgamiento de Luciano Benjamín Menéndez se concretó en un juicio abreviado, que se realizó en el Tribunal Oral Federal de San Luis, integrado por los mismos jueces que la causa anterior, quienes lo condenaron a prisión perpetua por los crímenes de lesa humanidad cometidos en territorio puntano durante la última dictadura militar, incluyendo entre éstos, el de violación.

Esta condena cerró la causa Nº 2460 que comenzó el 5 de noviembre de 2013, tuvo la primera etapa condenatoria el 10 de abril de 2015 con 28 condenas y culminó con la prisión perpetua para Luciano Benjamín Menéndez el 30 de marzo de 2016.

Los abogados Norberto Foresti y Carlos Pereyra Malatini, representaron a la única querellante, la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos San Luis, que denunció

en esta causa: 6 hechos por desapariciones forzadas, 5 por asesinatos y 25 por apremios ilegales en perjuicio de ex presas y presos políticos de San Luis.

## **Marco teórico del derecho de acceso a la información y el derecho a la Verdad**

### **El derecho de acceso a la información pública**

Para introducirnos en los contenidos del Derecho de Acceso a la Información, revisaremos algunos enfoques de especialistas, que dan marco teórico a los supuestos de este trabajo.

En primer lugar, nos detendremos en los análisis vertidos por **Damián Loreti y Luis Lozano**, autores del libro *El derecho a comunicar*. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas (Siglo XXI Editores, 2014), específicamente en el capítulo titulado *El acceso a la información como herramienta para garantizar el derecho a la verdad*, respecto a la relación intrínseca de estas normas.

En la publicación mencionada, los autores señalan que: *“es amplio el consenso en torno a que el derecho a la información es un fin en sí mismo, a la vez que constituye un medio para alcanzar el goce de otros derechos humanos”*.

Y en relación al tema que se aborda en el presente trabajo, la posibilidad de obtener datos sobre las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura, Loreti y Lozano, manifiestan que *“el acceso a la información resulta instrumental al derecho de las víctimas, sus familiares y de la sociedad en su conjunto a conocer lo ocurrido sobre las atrocidades cometidas en el pasado y hasta en el presente”* (p. 241).

Y es ese aspecto *“social”* o de instrumento para que la sociedad conozca su historia, el que nos interesa en particular, dado que el fin de la tarea periodística busca justamente llegar a los instrumentos públicos para completar los testimonios de víctimas sobrevivientes o de familiares de personas desaparecidas o asesinadas durante los años 1974-1983. Con ello además, garantizar a la sociedad el derecho a la información que los autores destacan como un *“derecho humano universal”*.

Del acápite que hemos denominado *Compendio de Entrevistas* (p. 16) surge claro que en la provincia de San Luis, ni la prensa ni el ministerio público fiscal han logrado en el transcurrir de las últimas tres décadas acceder a documentación pública que hubiera resultado infalible para conocer los hechos ocurridos en esa época. Por acción u omisión, ambos sectores naturalizaron la actitud negativa o de ocultamiento sostenida por el Estado provincial respecto de efectivizar el encuentro con tales documentos.

Al respecto, dicen los autores: “La libertad de expresión ocupa un espacio determinante en la reconstrucción de la memoria colectiva. La contracara es justamente el deber del Estado de abstenerse de limitar la circulación de ideas o información necesaria para alcanzar la construcción social e intersubjetiva de la memoria”.

Y en este sentido es que afirmamos cuán necesaria es una discusión sobre el rol del gobierno provincial de San Luis, que incluya a todos los actores: prensa, defensores de DDHH y autoridades judiciales, respecto a la actuación sostenida durante las tres últimas décadas.

Los pronunciamientos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en este sentido, constituyen un aporte trascendental y novedoso que podría concluir con esta etapa de sistemática desinformación o denegación de acceso a la información. Como se cita en Loreti y Lozano (2014):

El Estado no puede ampararse en la falta de pruebas de la existencia de los documentos solicitados sino que, por el contrario, debe fundamentar la negativa a proveerlos, demostrando que ha adoptado todas las medidas a su alcance para comprobar que, efectivamente, la información solicitada no existía. Resulta esencial que, para garantizar el derecho a la información, los poderes públicos actúen de buena fe y realizan diligentemente las acciones necesarias para asegurar la efectividad de ese derecho, especialmente cuando se trata de conocer la verdad de lo ocurrido en casos de violaciones graves de derechos humanos como las desapariciones forzadas y la ejecución extrajudicial del presente caso. Alegar ante un requerimiento judicial, como el aquí analizado, la falta de prueba sobre la existencia de cierta información, sin haber indicado, al menos, cuáles fueron las diligencias que realizó para confirmar o no su existencia, posibilita la actuación discrecional y arbitraria del Estado de facilitar o no determinada información, generando con ello inseguridad jurídica respecto del ejercicio de ese derecho (Corte IDH, 2012: párr. 211). (p.260).

Otra sería la historia si por ejemplo, el edificio donde funcionó la Jefatura Central de Policía durante la dictadura y sirvió como sede del Centro Clandestino de Detención (CCD) más importante se hubiera resguardado, en lugar de construir un aparatoso museo provincial (MUSHAL: Museo Histórico de San Luis), que borró las huellas de lo ocurrido en el lugar al derribar calabozos, salas de torturas, oficinas de las autoridades, lo que provocó, entre otras cosas, la pérdida de documentación. Y hasta se permitieron procurar un espacio dentro del Museo para homenajear a las víctimas desaparecidas de San Luis, en el que se menciona a personas que se encuentran con vida.



O si el único hospital público de la ciudad de San Luis, que –obviamente- ya existía en 1976, permitiera el acceso a las historias clínicas o los libros de personal del quirófano donde perdió la vida Raúl Sebastián Cobos, un militante de la JP, luego de ser herido en la vía pública por miembros de la Policía provincial y Ejército, en un falsario enfrentamiento. En éstas y otras muchas situaciones se evidencia el *secretismo* (Relatoría para la libertad de Expresión, Comisión IDH. 2007) como política de Estado provincial.

También se expresan en relación a lo dicho, Víctor Abramovich y Cristian Courtis, en su libro *El acceso a la información como derecho* (2000), donde explican que “la conceptualización del acceso a la información como un derecho es aún reciente” y que “surge... como exigencia de socialización de la información y por ende como límite a la exclusividad o al secreto de la información” (p.1).

Además, advierten la relación estrecha que vincula el acceso a la información con el derecho a la información. Es decir, no sólo la libertad de expresar opiniones sino de buscar y recibir información de todo tipo.

De modo que una concepción amplia (“social”) de la libertad de expresión abre canales para la interpretación de la libertad de información en un sentido que se acerca al derecho de acceso a la información. En palabras de la misma Corte: “El art. 13 señala que la libertad de pensamiento y expresión “comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole...” Estos términos establecen literalmente que quienes están bajo la protección de la Convención tienen no sólo el derecho y la libertad de expresar su propio pensamiento, sino también el derecho y la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole.

Por tanto, cuando se restringe ilegalmente la libertad de expresión de un individuo, no sólo es el derecho de ese individuo el que está siendo violado, sino también el derecho de todos a “recibir” informaciones e ideas; de donde resulta que el derecho protegido por el artículo 13 tiene un alcance y un carácter especiales. Se ponen así de manifiesto las dos dimensiones de la libertad de expresión. En efecto, ésta requiere, por un lado, que nadie sea arbitrariamente menoscabado e impedido de manifestar su propio pensamiento y representa, por tanto, un derecho de cada individuo, pero implica recibir cualquier información y a conocer la expresión del pensamiento ajeno” [(Corte Interamericana de Derechos Humanos, “La Colegiación Obligatoria de Periodistas (Arts. 13 y 29 Convención Americana Sobre Derechos Humanos)”],

Opinión Consultiva OC-5/85 del 13 de noviembre de 1985, Corte I.D.H. (Ser. A) No. 5 (1985), Considerando 30)]. (op.cit.).

Puntualmente sobre el tema de análisis, las violaciones a los derechos humanos, los autores plantean que el acceso a la información se convierte en un bien directo, dado que el objeto primordial es el reclamo por la información en sí misma. Entienden que más allá de la obtención o no de un instrumento documental, el derecho se satisface con la sola obtención del dato.

a) El derecho a la verdad como derecho a la información: uno de los desarrollos más recientes en materia de investigación de las violaciones a los derechos humanos cometidas en la pasada dictadura consiste en la conceptualización del llamado “derecho a la verdad”, es decir, el derecho de familiares de personas desaparecidas a conocer el destino de éstas, independientemente de las posibilidades de persecución penal. Como se ve, el objeto fundamental del reclamo se centra en la obtención de datos relativos a la conducta estatal. (p. 5).

Ilustran con ejemplos, cuál debe ser la actitud de los estados frente a estos hechos puntuales de los que es tan difícil obtener documentación y cómo el desinterés del Estado viola el derecho a la verdad y a la información.

De modo similar, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha resuelto en las sentencias “Velázquez Rodríguez”, “Godínez Cruz”, “Aloeboetoe”, “El Amparo”, “Suárez Rosero” y otras concordantes, que el Estado “está en el deber jurídico de investigar seriamente con los medios a su alcance las violaciones que se hayan cometido dentro del ámbito de su jurisdicción”. En el mismo sentido, la Corte ha dicho que “incluso en el supuesto de que circunstancias legítimas del orden jurídico interno no permitieran aplicar las sanciones correspondientes a quienes sean individualmente responsables de delito de esta naturaleza, el derecho de los familiares de la víctima de reconocer cuál fue el destino de ésta y, en su caso, dónde se encuentran sus restos, representa una justa expectativa que el Estado debe satisfacer con los medios a su alcance”.

La Comisión Interamericana ha ido más lejos en su alegato ante la Corte en el caso “Castillo Paéz”, en el que señala la violación del “derecho a la verdad y a la información, debido al desinterés del Estado para esclarecer los hechos que dan lugar a este caso”. (p. 6)

En coincidencia a lo que plantean los autores de El acceso a la información como derecho, lo que venimos relatando acerca de la realidad de San Luis, frente al dilema de obtener información de organismos públicos donde se produjeron las violaciones a los

derechos humanos durante la dictadura, deja a las claras que el Estado provincial se ha desinteresado sistemáticamente del tema, desoyendo cualquiera ordenamiento jurídico nacional o internacional.

La importancia de acceder a documentos o registros que debieran estar en poder de las reparticiones del Estado provincial (Jefatura de Policía, comisarías, hospital público, guarnición militar, etc.) es indiscutible, puesto que constituirían pruebas instrumentales irrefutables de lo sucedido o de lo que hasta ahora se conoce a partir de la oralidad con los testimonios de víctimas sobrevivientes o familiares de personas desaparecidas. Esto, posibilitaría el ejercicio de otros derechos porque surgirían de ellos, los datos o la información documentada de quiénes fueron las personas responsables de las desapariciones forzadas, las detenciones ilegales, los allanamientos y robos en viviendas, las torturas, y lo que constituye el mayor reclamo por parte de los familiares y los organismos de derechos humanos, que es conocer el destino final de las personas desaparecidas. También posibilitaría la legitimidad de los testimonios que se ventilan en los debates orales, vilipendiados por las defensas de los represores.

De la lectura y análisis del **Estudio Especial sobre el Derecho de Acceso a la Información**, elaborado por la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión, de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se desprenden aseveraciones que resulta interesante destacar en el presente artículo.

En tal sentido, se reproducen los siguientes párrafos del Estudio mencionado.

...el fundamento central del derecho de acceso a la información en poder del Estado consiste en el derecho que tiene toda persona a conocer la manera en la que sus gobernantes y funcionarios públicos se desempeñan, mediante el acceso a esta información. (párr. 90)

La información pertenece a las personas. La información no es propiedad del Estado y el acceso a ella no se debe a la gracia o favor del gobierno. ...El Estado y las instituciones públicas están comprometidos a respetar y garantizar el acceso a la información a todas las personas. El Estado debe adoptar las disposiciones legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para promover el respeto a este derecho y asegurar su reconocimiento y aplicación efectivos. El Estado está en la obligación de promover una cultura de transparencia en la sociedad y en el sector público, de actuar con la debida diligencia en la promoción del acceso a la información, de identificar a quienes deben proveer la información, y de prevenir los actos que lo nieguen y sancionar a sus infractores. La conducta de

funcionarios que nieguen el acceso a la información o la existencia de legislaciones contrarias a la misma, vulneran este derecho (párr. 96)

En esta materia es conocida la cultura de secretismo y de silencio frente a las solicitudes que se realizan. Por ello, en los casos en que no se obtiene respuesta del Estado la Corte entiende que además de la violación al artículo 13 de la Convención, tal actitud supone una decisión arbitraria por no cumplir con la garantía protegida en el artículo 8.1 de la Convención de encontrarse debidamente fundamentada (párr. 97).

En este sentido, es importante enfatizar que, para lograr una efectiva vigencia del derecho de acceso a la información, los Estados deben adoptar todas las medidas necesarias para que se garantice este derecho, de forma tal que se creen y mantengan registros públicos de manera eficiente y efectiva. Ningún registro podrá ser destruido arbitrariamente. Se requiere de una política pública que preserve y desarrolle una memoria corporativa en las instituciones gubernamentales (párr. 118).

El texto de estos párrafos, elaborados por la Relatoría de la CIDH, concuerdan con las expresiones recopiladas en el capítulo que condensa las entrevistas a trabajadores de prensa que han estado y/o están interesados por las causas de lesa humanidad y en ellas, en el intento de acceder a información a fin de informar sobre las circunstancias de los hechos ocurridos durante la última dictadura.

Y además, la cita habla por sí sola respecto de la actitud del Gobierno de la Provincia de San Luis, con la particularidad de tratarse de una gobernación en la que dos hermanos (Rodríguez Sáa) se han sucedido el cargo de gobernador durante estos 33 años, abonando la “cultura del secretismo y del silencio” (op. cit).

Tal como plantea el Estudio de la Relatoría de la CIDH, la conducta del Gobierno provincial, viola –entre otros- el derecho protegido por el artículo 13 de Convención: Libertad de Pensamiento y de Expresión, en tanto impide -en el caso de análisis- que la prensa acceda a datos públicos sobre los hechos del período del gobierno dictatorial.

Es oportuno detenernos en lo establecido en el párrafo 118: “Ningún registro podrá ser destruido arbitrariamente”. Aquí, se destruyeron la mayoría de ellos y los que se recuperaron no son los más importantes o los que han sido descriptos en testimonios de víctimas o incluso de miembros de la fuerzas de seguridad de bajo rango que sin dar detalles de lo que ocurrió, afirmaron el ingreso irregular de detenidos en esa época.

## El Derecho a la Verdad

Luego de profundizar sobre el derecho de acceso a la información, abordaremos a continuación reflexiones y estudios acerca del derecho a la verdad en el sistema interamericano de derechos humanos.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en su informe de agosto de 2014, denominado Derecho a la Verdad en América, advierte que el mismo:

...no se encuentra explícitamente recogido en los instrumentos interamericanos de derechos humanos. No obstante, desde sus inicios tanto la CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) como la Corte Interamericana han determinado el contenido del derecho a la verdad y las consecuentes obligaciones de los Estados a través del análisis integral de una serie de derechos establecidos tanto en la Declaración Americana sobre los Derechos y Deberes del Hombre (en adelante “Declaración Americana”) como en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (en adelante “Convención Americana” o “CADH”). (párr. 7)

Más adelante explica cómo este derecho se concibió en respuesta a la figura de las desapariciones forzadas. Si bien el presente trabajo no aborda la especificidad de esta figura, surge oportuno y por demás interesante, el aporte.

Es así como el derecho a la verdad empezó a manifestarse como un derecho de los familiares de víctimas de desaparición forzada, cuya obligación del Estado es la de adoptar todas las medidas necesarias para esclarecer lo sucedido, así como para localizar e identificar a las víctimas. ... Por ello, la Corte ha establecido que la privación al acceso a la verdad de los hechos acerca del destino de un desaparecido constituye una forma de trato cruel e inhumano para los familiares cercanos, por lo cual dicha violación del derecho a la integridad personal puede estar vinculada a una violación de su derecho a conocer la verdad (párr. 11).

A su vez, y ahora sí retomando el tema que nos ocupa, la Comisión en su Informe citado, sostiene que en determinados supuestos, ambos derechos (de acceso a la información y a la verdad) se relacionan.

En primer lugar, se reconoce el derecho de las víctimas y sus familiares a conocer la verdad con respecto a los hechos que dieron lugar a graves violaciones de los derechos humanos, así como el derecho a conocer la identidad de quienes participaron en ellos. Ello implica que el derecho a la verdad acarrea la obligación

de los Estados de esclarecer, investigar, juzgar y sancionar a las personas responsables de los casos de graves violaciones de derechos humanos, así como, dependiendo de las circunstancias de cada caso, garantizar el acceso a la información sobre graves violaciones de derechos humanos que se encuentran en instalaciones y archivos estatales. (párr. 14)

En segundo lugar, se ha consolidado la noción que este derecho no sólo corresponde a las víctimas y sus familiares, sino también a la sociedad en su conjunto. (párr. 15)

Para la Comisión, tanto el derecho de acceso a la información como el derecho a la verdad, constituyen dos valores fundamentales, dado que contribuyen a la recuperación de la democracia y a la reconstrucción del Estado de derecho, a partir de la reconstrucción de los hechos del pasado, del reconocimiento de los errores cometidos, la reparación de las víctimas y forjar una opinión pública “vigorosa”.

Y puntualmente sobre el derecho a la información, indica que:

Resulta esencial que, para garantizar el derecho a la información, los poderes públicos actúen de buena fe y realicen diligentemente las acciones necesarias para asegurar la efectividad de ese derecho, especialmente cuando se trata de conocer la verdad de lo ocurrido en casos de violaciones graves de derechos humanos [...]. Alegar ante un requerimiento judicial [...], la falta de prueba sobre la existencia de cierta información, sin haber indicado, al menos, cuáles fueron las diligencias que realizó para confirmar o no su existencia, posibilita la actuación discrecional y arbitraria del Estado de facilitar o no determinada información, generando con ello inseguridad jurídica respecto al ejercicio de ese derecho. (párr. 115)

En igual sentido, el Informe (2016) de la Oficina del alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, tiene dicho en el apartado **Estudio sobre el derecho a la verdad**, que el mismo

Se invoca a menudo en el contexto de las violaciones manifiestas de los derechos humanos y las infracciones graves del derecho humanitario. Las víctimas y los parientes de víctimas de ejecuciones sumarias, desapariciones forzadas, desapariciones, secuestro de menores o torturas exigen saber qué sucedió. El derecho a la verdad entraña tener un conocimiento pleno y completo de los actos que se produjeron, las personas que participaron en ellos y las circunstancias específicas, en particular de las violaciones perpetradas y su motivación”.

En tanto, Loreti y Lozano en la obra citada, explican que el reconocimiento del derecho a la verdad, que no ha sido consagrado en los instrumentos internacionales de derechos humanos “deriva del desarrollo jurisprudencial y normativo de los últimos treinta años de los órganos de protección de los derechos humanos” e indican que el primer antecedente en la esfera del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, fue a partir del “primer informe del Grupo de Trabajo sobre las Desapariciones Forzadas o Involuntarias”, perteneciente a la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

Además, resaltan en su libro que:

La creciente importancia del derecho a la verdad quedó en evidencia con la decisión del Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, en el año 2011, de crear una Relatoría Especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición de crímenes graves y violaciones masivas de los derechos humanos.

En tanto que rescatan otra perspectiva del derecho a la verdad, que denominan “social” y sostienen que “es justamente la dimensión social de este derecho la que encuentra un instrumento fundamental para su desarrollo en el derecho a la información, en otras palabras, el derecho de acceso a la información constituye una garantía indispensable para asegurar la implementación de medidas de no repetición de los hechos del pasado”, puesto que entienden que “la CIDH, ha reconocido que el derecho a la información es instrumental al derecho a la verdad”.

Esta afirmación, de los autores Loreti y Lozano, se torna clave para los planteos del presente trabajo, puesto que el Estado provincial ha impedido el acceso a documentaciones que aporten al conocimiento de los hechos, es decir, a la verdad de lo sucedido, aún en evidente contradicción con las políticas del Gobierno nacional, durante la última década.

Las acciones del Gobierno provincial son compatibles con el caso presentado por los autores de El derecho a comunicar..., denominado “Gómez Lund”, que engloba la desaparición forzada de 62 personas, provocadas por el Ejército brasileño entre 1972 y 1975 con el objeto de erradicar a la Guerrilha do Araguaia, en la época de la dictadura militar de Brasil (1964-1985).

La Corte indicó que no puede residir en la autoridad acusada el poder de definir si existe o no, o si entrega o no la información solicitada. También reconoció que el derecho de acceso a la información no se satisface plenamente con una

respuesta estatal en la que se declara que la información solicitada es inexistente: cuando el Estado tiene la obligación de conservar cierta información o de capturarla, y considera sin embargo que no existe, debe exponer todas las gestiones que llevó adelante para intentar recuperar o reconstruir la información perdida o sustraída ilegalmente. De otra manera, se entiende vulnerado el derecho de acceso a la información (P: 248).

La opinión de la Corte IDH sobre el caso de Brasil aplica al tema de análisis, en tanto la respuesta del Estado provincial manifestando la no existencia de información sin indicar las causas o motivos de la falencia, cercena el derecho de acceso a la información y conlleva al desconocimiento de la verdad.

### **Compendio de entrevistas**

Las opiniones recolectadas en este capítulo pertenecen a periodistas de San Luis y al fiscal federal ad-hoc. Ninguna de ellas llegó hasta aquí de manera azarosa sino porque estuvieron y/o están estrechamente vinculadas con las causas judiciales (locales) por crímenes de lesa humanidad.

La pretensión es que sean estas voces las que describan cuál es la situación del acceso a la información sobre las graves violaciones a los derechos humanos producidas en la Provincia y cómo impacta en el conocimiento de la verdad de lo sucedido.

El derecho de acceso a la información y el derecho a la verdad serán los lineamientos de estas conversaciones.

En primer término, presentamos la opinión sobre el acceso a la información, en relación al juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en esta Provincia, del fiscal federal subrogante, Cristian Rachid.

La vinculación de Rachid con las causas comenzó en 2007, cuando se elevó a juicio la primera causa de lesa humanidad en la Provincia, desempeñándose como Secretario de la Fiscalía General ante el Tribunal Oral en lo Criminal Federal de San Luis, asistiendo a la Fiscal, Dra. Olga Allende, y durante todo el debate que tuvo lugar, como ya hemos referenciado, entre octubre de 2008 y marzo de 2009.

Posteriormente, durante el año 2012, colaboró en las causas de Derechos Humanos en San Juan, con motivo de haber subrogado la Fiscalía Federal de esa Provincia. Desde noviembre de 2013 y hasta la fecha, está a cargo –en subrogancia- de la Fiscalía Federal de San Luis, y en tal carácter interviene en la instrucción de las causas de lesa humanidad



actualmente en trámite. En marzo de 2016 requirió la elevación a juicio de la causa seguida por tales delitos contra los ex magistrados federales de San Luis. Además, entre noviembre de 2013 y marzo de 2016 intervino como Fiscal conjunto en el segundo debate por delitos de lesa humanidad llevado a cabo en San Luis.

El Fiscal subrogante, explica la situación que se da en todos los ámbitos de la Provincia, en relación a la obtención de documentación sobre los hechos ocurridos durante la última dictadura cívico-militar. Al respecto, dice:

En la Provincia, se destaca principalmente la falta de recuperación de los registros de detenciones de presos políticos en los servicios penitenciarios provinciales, especialmente los correspondientes a la Cárcel de Mujeres, de la que no se recuperó registro alguno; en tanto que sí se recuperaron registros parciales (acotados a unos pocos meses del año 1976) en relación a la Cárcel de varones.

En relación a esa observación, no debe olvidarse que en la sistemática del plan criminal ideado e implementado durante el terrorismo de Estado, era una práctica esencial la clandestinidad de las detenciones, en especial durante los primeros meses de producidas aquellas, lapso en el que se decidía la suerte final de la víctima, que podía ser, como es sabido, su desaparición forzada. Con todo, por lo general, el alojamiento penitenciario implicaba que la víctima sería “blanqueada”, a través del decreto de detención del PEN y sin perjuicio de su sometimiento a juicio, ya sea por Consejos de guerra o por tribunales federales. Ello sugiere precisamente que los registros penitenciarios en relación a presos políticos fueron destruidos o desaparecidos.

No sucedió lo mismo –al menos no con la totalidad de ellos- con los registros de tareas de inteligencia previas y prontuarios que se efectuaban sobre las víctimas por parte de los servicios policiales provinciales (primordialmente el D-2 – Departamento de Investigaciones de la Policía provincial), algunos de los cuales fueron recuperados durante los primeros años del retorno de la democracia, cuando se iniciaron las investigaciones de los crímenes cometidos durante la última dictadura militar y hasta el dictado de las leyes de impunidad (1986-1987).

Ningún registro se recuperó en relación a la delegación local de la Policía Federal Argentina, a diferencia por ejemplo de lo que se logró en Córdoba, provincia en la que el rescate de los memorándum de esa fuerza correspondientes al año 1976, permitió la reconstrucción del funcionamiento de la comunidad informativa a nivel del III Cuerpo de Ejército, con asiento en aquella provincia.

En cuanto a registros militares, sólo se recuperaron parcialmente algunos registros generales de las Unidades locales del Ejército, relacionados con la implementación de la “lucha antisubversiva” y el organigrama del aparato represivo local (contenidos en el Libro Histórico del Comando de Artillería 141 y en el Libro Histórico del GADA 141), así como ejemplares de reglamentos secretos, impartidos desde el Comando General de esa fuerza, para la implementación de aquella “lucha”. No obstante, registros de la intervención directa de esa Fuerza en procedimientos llevados a cabo contra víctimas, fueron luego aportados, en democracia, por dependencias de la Policía de la Provincia, fuerza esta que, a los fines del combate de la subversión, había sido puesta bajo comando operacional del Ejército, y que por ende intervenía en operativos en forma conjunta con aquel.

Otros registros de la directa intervención del Ejército, se encontraron directamente en los expedientes recuperados del archivo del Juzgado Federal de San Luis, iniciados por “hechos subversivos, en contra de las víctimas que se decidía “blanquear”; en todos esos expedientes, surge invariable la previa intervención de la Jefatura de Área del Ejército (C.A. 141), disponiendo de los detenidos y comunicando a discreción la situación, a la justicia federal.

Ningún registro directo pudo obtenerse de la guarnición local de la Fuerza Aérea (V Brigada). La participación de la misma quedó registrada parcialmente en los registros de la Policía provincial, en razón de haber sido intervenida la Unidad Regional II de ésta última fuerza -con asiento en Villa Mercedes-, precisamente, por oficiales y suboficiales aeronáuticos afectados a la “lucha antisubversiva”.

Asimismo, al igual que el caso de la Fuerza Ejército, se obtuvieron algunos pocos registros de la intervención de la Fuerza Aérea a partir de expedientes judiciales por hechos subversivos atribuidos a víctimas detenidas en Villa Mercedes.

Los registros más ilustrativos del tratamiento ilegal al que eran sometidas las víctimas que fueron “blanqueadas”, así como de la absoluta inacción judicial frente a los múltiples hechos de desaparición forzada, están constituidos, precisamente, por los expedientes judiciales en los que se investigaron “hechos subversivos”, recuperados en su mayoría del archivo del Juzgado Federal de San Luis.

El periodista **Oscar Ángel Flores**, ocupó el cargo de director de FM Radio Universidad de San Luis, fue socio corresponsal del Foro de Periodismo Argentino (FOPEA), corresponsal del diario Clarín, y actualmente conduce el programa radial Sólo un café, en la emisora de la UNSL.

Su amplia trayectoria en diversos medios de San Luis, tanto gráficos como radiales, aporta un testimonio respecto del quehacer periodístico en los primeros años de democracia, dado que comenzó a tomar contacto con la temática de las desapariciones forzadas ocurridas en esta Provincia a fines de 1984, desde las páginas del diario Puntal agencia San Luis. Dice Flores:

Las primeras publicaciones sobre la temática se produjeron en 1985 en el diario Puntal sin firma de autor y consistieron en concurrir con ex presos políticos a lugares que ellos señalaban como centros clandestinos de detención, por ejemplo, en la tranquera de acceso a Granja La Amalia, recuerdo nota con foto realizada a Aníbal Oliveras y Norberto Foresti.

El acceso a la información fue muy difícil desde el principio. Nadie de manera individual se animaba a brindar datos concretos por miedo. Se obtenían datos sueltos, muy a cuenta gotas y sólo de ex presos políticos o familiares dispuestos a colaborar.

En el ámbito judicial prácticamente no había datos ni causas iniciadas al comienzo. Recuerdo una actuación de un juez penal provincial y la Justicia Federal cuando se realizan los primeros rastreos en Salinas del Bebedero con el caso Fiochetti. En esta instancia el entonces juez federal Carlos Martín Pereyra González, compartía cierta información a este periodista pero sin datos finos, sólo se referían a las acciones que desplegaría el camarista mendocino Carlos Antonio González Macías que venía desde Mendoza a ocuparse de la causa. Hasta ese momento yo desconocía que Pereyra González estaba involucrado en silenciar las torturas cuando se desempeñaba como Secretario Federal durante la dictadura. Aun así él suministraba información *off the record*, sin comprometer su nombre públicamente.

Los intentos para obtener documentación judicial fueron en vano. Si obtener datos verbales era una misión difícil, llegar a tener documentos oficiales era imposible.

Desde el advenimiento de la democracia hasta hoy, el periodista Flores, ha seguido de cerca los hechos relacionados con las violaciones a los derechos humanos durante la última dictadura, lo que le permite aportar su visión acerca de la actitud de los gobiernos democráticos que se sucedieron en la Provincia, en relación a la época que se estudia.

Surge oportuno mencionar que en la provincia de San Luis se ha dado un fenómeno particular respecto a la sucesión de gobiernos democráticos. Dos hermanos: Adolfo y Alberto Rodríguez Súa, se han sucedido sistemáticamente la gobernación desde la recuperación de la democracia en el país hasta la actualidad. Pero hubo una excepción en estas tres décadas. El período de gobierno comprendido entre los años 2011-2015 ocupó la gobernación, Claudio Poggi, postulado obviamente, por el partido de los hermanos Rodríguez Súa, siendo esta la única interrupción de la familia en el poder provincial.

Este panorama facilita la comprensión de una situación particular dentro del territorio argentino. Aunque no es la única provincia en la que una familia se ha enquistado en el poder, surgía la necesidad de aportar este dato, con el propósito de no desaprovechar el testimonio de un trabajador de prensa que intentó –en vano- acceder a información para el esclarecimiento de hechos tan dolorosos de nuestra historia.

Suma también el aporte de la experiencia de **Wences Rubio**, periodista, actual director de Radio Nacional San Luis; conductor y co-productor del primer espacio radial con la temática específica en derechos humanos, denominado El Calidoscopio que se emitió por FM Universidad, todos los sábados de los años 1999 al 2013. Esta es la visión de Rubio, en relación al acceso a la información en torno a los crímenes de lesa humanidad cometidos en territorio puntano:

El acceso a la información se agilizó luego de la derogación de las leyes de impunidad y la anulación del indulto. Más allá del esfuerzo de organismos de DD.HH. por visibilizar la temática durante la dictadura cívico-militar, con la recuperación de la democracia en 1983 se logró poner el tema en agenda.

El ser productor y conductor del programa de DD.HH. El Calidoscopio, me permitió realizar diversas investigaciones sobre los hechos sucedidos, a partir de la recopilación testimonial entrevistando a familiares y amigos de las víctimas desaparecidas y a víctimas sobrevivientes. Dichas investigaciones fueron plasmadas además del programa radial, en tres publicaciones gráficas, realizadas con la periodista Belén Dávila, que además, co-producía el programa radial.

Por supuesto que intentamos acceder a todo tipo de información y/o documentación, pero no siempre fue posible. En los organismos oficiales como: hospital público, comisarías, jefatura central de Policía, cementerio municipal, no existían registros de la época, ni documentación, ni personas que se hubieran desempeñado durante esos años.

A partir de lo expuesto, se trasluce la imposibilidad que presenta San Luis, de acceder a información oficial, tanto en los ámbitos policiales como judiciales.

El periodista **Gustavo Senn**, reflexiona en igual sentido que sus pares. Para él, el primer contacto con la temática fue a partir de vivencias personales durante la misma dictadura y puntualmente en 1983 cuando compañeros de la carrera de Ciencias de la Información, que cursaba en Córdoba, se reincorporaban luego de haber estado detenidos. Años más tarde, 1989, cuando llega a San Luis, tomó contacto con los hechos ocurridos a través de su amistad con el ex detenido político Miguel Landro y cuando cursó la carrera de Periodismo en la UNSL y realizó un trabajo de investigación para la materia Historia Argentina.

Otra mirada aporta el periodista **Matías Diego García Elorrio**, cuyo interés en el tema comenzó cuando se produjo el juicio a las Juntas. Trabajó en medios de comunicación en Buenos Aires y Córdoba.

En agosto de 2012 ingresó a El Diario de la República, en San Luis, donde le asignaron la cobertura del segundo juicio por delitos de lesa humanidad. Para García Elorrio, el acceso a la información es satisfactorio, dado que estaría garantizado por la cantidad de bibliografía existente sobre la temática de los crímenes de lesa humanidad.

Quizás por mi interés personal y por mi profesión de periodista considero que hay buen acceso a fuentes de información. No sé si todo lo que recibimos y accedemos es exactamente lo que buscamos, pero diría que hay mucho para informarse.

Las investigaciones las he realizado como un interés propio, no de manera sistemática ni científica en cuanto al método. Leí mucho, recibo mucha información sobre estos temas a través de redes de comunicación que informan de estos temas. La información que poseo no la tengo clasificada pero trato de conocer lo más que puedo. La bibliografía que hay es abundante y pude acceder a muchos libros.

En tanto, al puntualizar el eje de indagación del presente trabajo el periodista manifiesta que: “No tuve mucha suerte con la Policía, un poco mejor me fue con la Justicia, mucho mejor y casi óptimo con los organismos de Derechos Humanos y con colegas de otros medios”.

El caso del periodista García Elorrio, y lejos de poner en tela de juicio el desempeño como periodista ni la ética en el ejercicio de su profesión, surge necesario aclarar que el medio para el cual trabaja: El Diario de la República, además de ser el medio gráfico más importante en la Provincia, con mayor tirada y con la mayoría de la publicidad oficial en

sus páginas, es propiedad de la familia Rodríguez Súa, que como mencionáramos anteriormente, gobierna San Luis desde la recuperación de la democracia hasta hoy.

Si bien no es un tema que se aborde en el presente trabajo, ignorar la mención de este dato resultaría sicalíptico o deshonesto para quien lee.

Hecha la aclaración, continuaremos pensando sobre el acceso a la información en la perspectiva de las causas de lesa humanidad, desarrolladas en San Luis.

Durante los dos debates orales, que como mencionamos ventilaron los hechos ocurridos entre 1976 y 1983 en San Luis en el marco del terrorismo de Estado, el fiscal federal ad hoc, Cristian Rachid, manifiesta que:

En general, podría decirse que el acceso a la información, particularmente en relación al juzgamiento de crímenes de lesa humanidad en San Luis, estuvo razonablemente posibilitado, en forma masiva, durante la realización del segundo juicio en esta provincia, más precisamente, durante el segundo debate llevado a cabo con relación a 28 imputados por esos crímenes; pues las audiencias fueron transmitidas *on line* a través del sistema del CIJ; así como la totalidad de dichas audiencias fueron registradas (filmadas) en base a un convenio con el INCAA. Lamentablemente, esas herramientas de difusión no fueron implementadas durante el tercer debate llevado a cabo, por los mismos crímenes, en relación al imputado Menéndez.

Tal como surge de las declaraciones u opiniones de los periodistas consultados para el presente trabajo y de la palabra misma del Ministerio Público Fiscal, San Luis carece de fuentes documentales sobre el período en cuestión.

Se trasluce evidente que los encadenados gobiernos de los hermano Rodríguez Súa, nada hicieron para resguardar tal material. Se desconocen acciones en ese sentido.

Lo hasta aquí propuesto, pone en un lugar casi utópico por no decir abstracto, las garantías que engloban el Derecho al acceso a la Información y el Derecho a la Verdad.

El período de la historia abordado en este trabajo, ha dolido y duele. Está abierto aún, a pesar de los juicios celebrados. Cada provincia y cada gobierno impregnan con su impronta el conocimiento de la Verdad sobre lo ocurrido durante los años de dictadura. San Luis no es la excepción sino la consecuencia que se produce inevitablemente por la particularidad de haber transcurrido la democracia sin alternancia en el poder.

Y esas consecuencias involucran también la actividad de la prensa. Para intentar re pensar nuestras prácticas, los periodistas ya citados, exponen su opinión sobre el rol de los medios de comunicación de San Luis, los y las periodistas y estudiantes de periodismo, en las causas de lesa humanidad desarrolladas en San Luis.

**Oscar Flores**, rememora como fueron aquellos primeros años de democracia:

Los medios de San Luis formaban parte de las familias comprometidas directa o indirectamente con los años y acciones de la dictadura. El diario La Opinión era de la tía de Adolfo Rodríguez Súa y el Diario de San Luis propiedad de Mario Pérez y se encontraba en estado económico deplorable, vivía de la publicidad del Estado hasta que fue vendido a los propios Rodríguez Súa. El Diario Puntal, de Río IV, se convertía entonces, en la única posibilidad de publicación de la temática. En cuanto a los periodistas comprometidos con la publicación de estos casos éramos muy pocos en la década de los '80 (tres o cuatro), los que recuerdo: Roberto Vinuesa, Weinstock, Ortiz, Marrero y el suscripto. Los estudiantes universitarios involucrados en la temática fueron escasos hasta que apareció la carrera de Comunicación Social.

Para **Wences Rubio**, el rol de los medios y los periodistas presentó poco interés de realizar una cobertura de las causas de lesa humanidad porque:

No consideran como información relevante la temática. En el primer juicio, radio Universidad, radio Nacional y el portal de internet Periodistas en la Red, y en menor medida El Diario de la República, no hubo otros medios. Y sólo fue noticia el inicio del juicio, estimo que por la presencia de dirigentes y autoridades nacionales de Derechos Humanos.

Considero que tampoco hay una inquietud por parte de docentes de la carrera de Periodismo y Comunicación para incentivar a los estudiantes a realizar coberturas sobre la temática.

Con respecto a los profesionales, salvo contadas excepciones, no lo consideran noticiable. Los medios en su inmensa mayoría no acompañan ni les interesa difundir, me parece que quizás el hecho de tener y haber tenido un Gobernador (Alberto Rodríguez Súa) cómplice del terrorismo de Estado, por haber firmado una carta a Massera delatando militantes populares, puede ser una excusa o peor aún autocensura.

Quizás también agregar ciertos rasgos sectarios de miembros de la APDH, que estimo en algunos momentos jugó en contra de la motivación para la difusión, inclusive de sus propias actividades, dicho esto sin dejar de reconocer el esfuerzo y militancia de miembros de dicho organismo para la concreción de los juicios.

El periodista **García Elorrio**, que cubrió las audiencias del segundo debate oral por delitos de lesa humanidad, para El Diario de la República, infiere que:

En San Luis se valoró periodísticamente más importante el juicio al agente de policía de apellido Talquenca, que mató a un comisario e hirió a otras personas en un boliche bailable. Creo que se considera más importante el escándalo y el impacto sobre los públicos porque se pueden digerir más rápido ya que apelan a las emociones y no a la razón.

Un juicio por delitos de lesa humanidad requiere de estudio e investigación previa, conocimientos de leyes y técnica judicial, valoración de testimonios, relación con abogados defensores y querellantes sin tomar partido por ninguno, análisis permanentes, manejo de marcos teóricos, históricos y jurídicos que requieren de mucho trabajo y que entiendo la mayoría de los colegas pueden hacer y los dueños de medios no quieren ni intentarlo.

En el caso particular de San Luis, los imputados son en varios casos integrantes de familias influyentes y en otros, integrantes de las fuerzas de seguridad que hasta hace poco tiempo ejercían funciones y habían logrado relacionarse en todos los ámbitos sociales de manera "positiva". Como sociedad es muy difícil aceptar que hemos estado más cerca de los verdugos que de las víctimas, a pesar de que es muy difícil presentarlos como gente honorable a esos acusados.

El responsable del sitio web [www.periodistasenlared.com](http://www.periodistasenlared.com), **Gustavo Senn**, considera que el papel de los medios de comunicación de San Luis frente a las causas de lesa humanidad:

No hubo demasiado interés de seguirlos, salvo en las instancias iniciales y finales. Pero no sé si es por desinterés de los periodistas o por la crónica falta de infraestructura (guita) que tenemos los medios en San Luis. Es imposible destacar un cronista -mucho menos un periodista especializado- a la cobertura. Yo cubrí casi todas las instancias del primer juicio, pero ya en el segundo me costó mucho poder estar cerca para seguir todas las instancias. Además, no es un tema que "vende" y hoy el periodismo está reglado por el *marketing*.



Respecto al Derecho a la Verdad abordado en el presente trabajo y al vínculo de los contenidos de la norma en la práctica de las causas por delitos de lesa humanidad en San Luis, el fiscal Rachid expone sus consideraciones:

El Derecho a la Verdad constituye una perspectiva fundamental para la realización más acabada de la justicia (como legítima expectativa social y particularmente de las víctimas), en las causas por graves violaciones a los Derechos Humanos en general, y por delitos de lesa humanidad en particular.

En la perspectiva de los instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos y la jurisprudencia interamericana en la materia, goza actualmente de expreso reconocimiento, como Derecho Humano de carácter universal e imperativo, vinculado esencialmente al Derecho a la tutela judicial efectiva a favor de las víctimas, que comprende: el derecho de acceso a la jurisdicción, a la verdad, a la libre intervención en todas las instancias del proceso y a la reparación integral que incluye la determinación de las responsabilidades penales y sanción de los culpables (arts. 8.1 y 25 CADH y expresamente receptado por CIDH EN “Velázquez Rodríguez” -29/07/1988-), “Barrios Altos” -14/03/2001-, “Masacre de Mapiripan” -15/09/2005-, “Masacre de Ituzaingo c. Colombia” -01/07/2006- y CSJN Fallos: 199:617; 268:266; 305:2150, entre otros).

Las expresiones hasta aquí vertidas, son las voces directas de quienes participaron en las causas por los crímenes cometidos durante la última dictadura cívico, militar y eclesiástica, en San Luis. Si bien los roles fueron diferentes, por un lado los trabajadores de prensa y por otro, una de las partes acusatoria en estos procesos judiciales (la Fiscalía Federal), resulta oportuno oírlas, a fin de conocer de primera mano la opinión de los participantes directos y a través de ella, obtener un panorama sobre los ejes abordados en este trabajo: el Derecho al acceso a la información y el Derecho a la Verdad.

### **Conclusiones**

Las violaciones a los derechos humanos cometidas por la última dictadura cívico militar y eclesiástica, nos duelen hasta hoy, aún con las condenadas a sus ejecutores.

En este trabajo se focalizaron dos aspectos, que desde mi propia experiencia (de casi veinte años) en el tema, han tenido poco debate público en esta Provincia. En general, se buscó *juicio y castigo a los represores*, como rezan los slogans de todos los organismos de derechos humanos, no sólo locales sino también del resto del país. Pero no se plantearon en profundidad estos dos aspectos englobados en el derecho de acceso a la información y el derecho a la verdad.

Pensar en todo lo dicho sobre el derecho de acceso a la información deja un sin sabor por todo lo no hecho y también una esperanza de un nuevo camino, sustentado en el derecho internacional, que podría al fin acercarnos a la verdad.

Pensar en el derecho a la verdad, y los avances de los últimos años, también se presenta esperanzador.

La realidad de San Luis, plasmada en la actitud de secretismo del Gobierno provincial, que como ya dijimos se perpetuó en el poder desde el año 1983 hasta hoy, se presenta ahora como un desafío donde la tarea periodística se torna imprescindible para derribar el ocultamiento de información y llegar a la verdad.

A lo largo de estas páginas se describieron los estándares internacionales para acompañar este camino. Ya lo dijo, justamente, el periodista Rodolfo Walsh, desaparecido en 1977 por el terrorismo de Estado en nuestro país: “El campo del intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprende lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante y el que comprendiendo no actúa tendrá un lugar en la antología del llanto pero no en la historia viva de su tierra”.

Que estas páginas sirvan entonces como invitación a que los periodistas seamos las voces de la historia de nuestra tierra.

### **Notas**

(\*) Trabajo final del curso de posgrado *Derecho a la Información y la Comunicación*, profesor responsable Dr. Damián Miguel Loreti, facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Junio de 2016.

(\*\*) Periodista Universitaria (UNSL), alumna del último año de la Lic. en Periodismo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, integrante del PROIPRO Periodismo Digital, FCH, UNSL.

### **Bibliografía**

Convención Americana de Derechos Humanos (1969).

Declaración de principios de libertad de expresión, Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

LORETI, DAMIAN y LOZANO, LUIS (2014) El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de comunicar en las sociedades contemporáneas. En su anexo: El acceso a

la información como herramienta para garantizar el derecho a la verdad. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

ABRAMOVICH, Víctor y COURTIS, Christian, "El acceso a la información como derecho". Noviembre de 2000. Obtenido en [http://www.jefatura.gob.ar/archivos/AccesoInfoPub/docs\\_de\\_interes/cont\\_institucionales/texto\\_abramovich\\_courtis.pdf](http://www.jefatura.gob.ar/archivos/AccesoInfoPub/docs_de_interes/cont_institucionales/texto_abramovich_courtis.pdf)

Derecho a la Verdad en América. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Organización de los Estados Americanos. OEA/Ser.L/V/II.152. Doc. 2. 13 agosto 2014. Original: español. [www.cidh.org](http://www.cidh.org)

Estudio Especial sobre el Derecho de Acceso a la Información elaborado por la Relatoría Especial para la Libertad de Expresión. Obtenido en [http://catedraloreti.com.ar/loreti/publicaciones\\_recomendadas/acceso\\_informe\\_cidh.pdf](http://catedraloreti.com.ar/loreti/publicaciones_recomendadas/acceso_informe_cidh.pdf)

Estudio sobre el derecho a la verdad. Texto extractado del informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 2006. Obtenido en [http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/patrimonioculturale/n-1/capitulos/06\\_PCE1\\_Derecho\\_verdad.pdf](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/patrimonio/mc/patrimonioculturale/n-1/capitulos/06_PCE1_Derecho_verdad.pdf)

## **Articulación del aula virtual con el aula tradicional en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” en carreras de grado de la Universidad Nacional de San Luis.**

### **Articulation between the virtual and traditional classrooms in the English for Specific Purposes courses in undergraduate programs in the National University of San Luis.**

María Marcela Puebla (mm.puebla@gmail.com), María Estela López (melopez@unsl.edu.ar)  
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de articulación entre aula virtual y aula tradicional, aprendizaje mixto (*b-learning*), con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de géneros académico-científicos en inglés en un contexto exolingüe, enmarcado en espacios tradicionales no del todo adecuados para la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Si bien en las clases presenciales se continúa utilizando el texto impreso en papel y se actualiza la información de actividades semanales en carteleras reales, en los últimos años se han incorporado recursos electrónicos a fin de combinar ambas perspectivas, aunque sorteando una serie de condiciones que regulan a diario el contexto de situación.

El enfoque pedagógico didáctico promueve por un lado, el desarrollo de competencias digitales que faciliten el rastreo, selección y comprensión de textos publicados en línea, la activación de estrategias a partir del hipertexto y el uso de diccionarios electrónicos. Por otro, implementa el uso de un aula virtual en plataforma Moodle, por ahora, con el solo fin de informar a los alumnos sobre las distintas tareas que se realizan en el dictado presencial y facilitarles todo el material correspondiente al Curso de “Inglés para Propósitos Específicos”.

**Palabras clave:** aprendizaje mixto – aula real + aula virtual - comprensión lectora - géneros académicos en inglés – contexto exolingüe.

#### **Abstract**

The purpose of this work is to describe a proposal of articulation between virtual and traditional classroom, known as *blended learning*, with the aim of enriching the learning-teaching process of the reading comprehension of English academic-scientific texts in an exolingual context, framed in traditional settings not adequate for the implementation of the Information and Communication Technology (ICT).

Even when in face-to-face classes, the printed-paper is still used and information about weekly activities is updated in real notice boards, electronic resources have been included lately to combine both perspectives, though overcoming daily a series of conditions that regulate the situational context.

The pedagogic-didactical approach promotes on the one hand, the development of digital competences which facilitate the search, selection and comprehension of texts published online, the activation of strategies for the hypertext and the use of electronic dictionaries. On the other hand, it implements for the moment the use of a virtual classroom in Moodle platform, with the purpose of letting students know about the different tasks carried out in face-to-face teaching and it provides all the material corresponding to the “English for Specific Purposes” Course.

**Key words:** blended learning – face-to-face classroom + virtual classroom – reading comprehension – English academic genres – exolingual context.

## Introducción

Como bien lo expresan Dussel & Quevedo (2010) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han originado transformaciones significativas en la sociedad, en las instituciones y en las subjetividades. Esta revolución digital ha impactado en el campo educativo en general, y en las diferentes actividades dentro del ámbito universitario en particular, trayendo aparejadas nuevas formas de transmitir conocimiento, de aprender, necesidad de renovación e innovación didáctica, actitudes movilizadoras y creativas por parte de los docentes así también como de los estudiantes (Dusell, 2011; Finquelievich & Prince, 2006).

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos, dio lugar a la emergencia del *e-learning* (*electronic learning*) como modalidad formativa de educación y capacitación a través de Internet, lo cual significó un cambio paradigmático en la formación que, según Goodyear (2000, citado en Gebera 2014), estaba orientado a dotar de autonomía a los participantes y a mejorar sus aprendizajes (Gebera, 2014). El *e-learning* tuvo su origen en el mundo empresarial con el diseño de cursos para que los trabajadores se siguieran formando en su lugar de trabajo o estudio, en reemplazo de la capacitación a distancia e instrucción programada, instituida a través de manuales, tutoriales, test, videos, etc. Con el tiempo, dada la sobreoferta de cursos de posgrado a distancia e incremento de costos, entre otros motivos, el *e-learning* o educación a distancia fue decayendo ya que no se cumplieron ciertas expectativas que había generado y dio origen al uso de otro concepto: *blended-learning* (*b-learning*) o aprendizaje mixto (Aiello & Cilia, 2004, citado en Gebera, 2014), como un modelo de naturaleza híbrida (Marqués et al. 2011, citado en Gebera 2014).

El *b-learning* motivó un cambio de estrategias con metodologías que integran el trabajo en las aulas presenciales con el trabajo en los entornos virtuales. Es la modalidad utilizada por muchas universidades con un Campus Virtual (CV) de formación basado en Moodle, que oferta posibilidades para la mejora de las condiciones de enseñanza-aprendizaje en la universidad a partir de la selección de los recursos más adecuados para cada necesidad educativa. Tal como lo expresa Bartolomé (2004, p.14) "...no consiste en colocar materiales en Internet sino en aprovechar los materiales que existen en Internet".

Por lo tanto, los profesores que nos hemos educado de manera más tradicional debemos prepararnos para convivir con estas demandas cada vez más complejas y adecuarnos a contextos configurados por la presencialidad y la virtualidad aprovechando al máximo los recursos digitales disponibles para seleccionar información y utilizarlos en la formación de los alumnos.

La implementación del aula virtual responde a la concepción de agregar virtualidad a la educación presencial, desdibuja la noción temporo-espacial tradicional dando lugar a un aprendizaje ubicuo que traspasa los límites de los espacios áulicos y de los tiempos concretos. Mientras que en el aula presencial hay un manejo del tiempo y del espacio reales, la tecnología que sustenta el entorno virtual flexibiliza la distancia y el tiempo lo cual permite el ingreso cuando uno quiere, puede y lo necesita.

La combinación presencialidad y virtualidad comprende dos procesos relacionados con el tipo de comunicación e interacción entre el docente y sus estudiantes conocidos como aprendizaje sincrónico y aprendizaje asincrónico. El aprendizaje sincrónico se da solamente *online* (en línea) y permite el contacto y la interacción inmediata entre docente-estudiantes y entre estudiantes por ejemplo, a través del *chat* como mensajería instantánea. El aprendizaje asincrónico sin embargo, puede llevarse a cabo tanto *online* como *offline* por lo cual es mucho más flexible. Este último implica un trabajo por medio de la *web*, del *email* y tableros de mensajes al ritmo de cada uno, que pueden a su vez, publicarse luego vía un foro en línea.

Refiriendo en especial a nuestro contexto de trabajo como docentes, el mismo se sitúa en el Área N° 10 Lenguas Extranjeras, dependiente del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Desde esta unidad académica se brinda el servicio de Cursos de varios idiomas (inglés, francés, portugués e italiano) a carreras de las diferentes facultades, contemplando una perspectiva plurilingüe.

En nuestro caso, actualmente estamos a cargo como responsable y co-responsable de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" de carreras que dependen no sólo de la FCH sino también de la Facultad de Psicología (FaPsi) y de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS), a saber: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura y Profesorado en Psicología, y Licenciatura en Fonoaudiología.

Estos Cursos se dictan como asignaturas curriculares obligatorias en las carreras antes referidas y tienen como objetivo la comprensión lectora del contenido de textos en inglés extraídos de géneros discursivos académico-científicos de especialidad, ya sea en formato analógico o digital, así también como la producción escrita de su contenido conceptual en español (López & Puebla, 2017).

Entre los factores que condicionan el dictado de inglés podríamos mencionar: matrícula muy numerosa, recursos humanos docentes insuficientes, superposiciones horarias, carencia de espacios físicos apropiados, problemas de infraestructura edilicia, falta de equipamiento electrónico, insumos necesarios y conectividad, entre otros.

Con respecto a las particularidades del público que accede a tales cursos se destacan la heterogeneidad en relación con la carrera que han elegido los estudiantes, el año de la carrera que cursan, la disponibilidad horaria, edad, necesidades, intereses, aptitudes, actitudes, *habitus* (1), representaciones psico-sociales, conocimientos previos de la LM, de la LE, del campo disciplinar y del mundo.

Asimismo, quisiéramos destacar algunos ejes conceptuales que conforman la visión teórico-epistemológica y pedagógico-didáctica a la que adherimos y que entendemos son relevantes para que se entienda el proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado en tales Cursos y la problemática que aquí planteamos y sobre la que queremos reflexionar en este trabajo.

Desde el Interaccionismo Socio-discursivo Contemporáneo y desde la Teoría y Pedagogía de Género la lecto-comprensión es una actividad discursiva, dinámica, producto de una mediación instrumental y social (2), que se vincula estrechamente con los contextos situacionales y con sus prácticas específicas. En este sentido, la lectura en lengua extranjera (inglés) deviene en *praxis* y adquiere una función social y epistémica en la apropiación y en la construcción de conocimientos que comparte con la lengua materna (español) (Dorronzoro & Klett, en Pastor et al. 2006).

Los contenidos de los Programas no se limitan a la enseñanza de la lengua *per se* (aspectos léxico-gramaticales y retórico-lingüísticos) y a estrategias de lectocomprensión sino que además, se orientan a los fines lectores preestablecidos desde la comunidad académica y a los usos que se hacen de la lectura en dicho contexto (Dorronzoro, 2006), esto es lo que Martinand (1994 & 2003) y Fijalkow (2000) denominan “prácticas de referencia disciplinar”. Estas consisten en la lectura de los textos académico-científicos pertinentes y en tareas asociadas a prácticas reales requeridas desde las materias específicas de cada carrera. Este concepto se inscribe en una concepción de articulación entre los contenidos de las diferentes asignaturas que conforman la malla curricular pero también se relaciona con la proyección profesional social futura.

Es desde esta perspectiva que en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” proponemos un enfoque curricular contextualizado que contempla tres tipos de conocimiento o contenidos transversales: “conceptual o declarativo, procedimental o

procedural y condicional o contextual”. El primero, hace referencia al “saber qué”, o sea, la información almacenada en la memoria semántica (contenidos lingüístico-textuales y retórico-discursivos, los contenidos temáticos del área disciplinar, normas culturales de interacción social) El segundo, consiste en el “saber cómo” aplicar las acciones que conocemos a la información que está en la memoria (estrategias). El tercer tipo de conocimiento se refiere al contexto y a la finalidad esto es, el “saber cuándo”, “por qué” y “para qué” se aplican ciertas estrategias. Este último, conocimiento condicional es el núcleo del actuar estratégico, puede ser aplicado y controlado deliberadamente por el estudiante-lector por lo cual es clave en todo proceso de lecto-comprensión y funciona como potenciador de otros aprendizajes (Viramonte, 2000 & Viglione et al., 2002).

Considerando el objetivo y los contenidos establecidos, en los últimos años nos hemos planteado el siguiente interrogante:

**¿De qué modo incorporar un aula virtual para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en un contexto exolingüe, todavía centrado en una enseñanza tradicional y enmarcada en espacios reales aún no adecuados para la implementación de las TIC?**

Tradicionalmente trabajamos durante muchos años con y sobre el texto impreso (copias en papel o fuente original de ser posible), pero en las últimas décadas con el advenimiento de las nuevas tecnologías hemos reconsiderado la metodología de trabajo y la propuesta pedagógico didáctico incorporando algunos aspectos y recursos digitales por ejemplo: la búsqueda de textos en inglés *online*, la activación de estrategias de comprensión lectora a partir del hipertexto y el uso de diccionarios electrónicos (López et al. 2015-2017).

Por un lado, intentamos promover el desarrollo de competencias digitales que faciliten el rastreo, selección y lecto-comprensión de textos académico-científicos publicados en línea en inglés, que sean de interés, actualidad y pertinencia disciplinar específica. Por otro, hemos implementado desde el año pasado el uso de un aula virtual en plataforma Moodle, por ahora, con el fin de proporcionar a los alumnos información sobre las distintas actividades que se realizan semanalmente en el dictado presencial y facilitarles todo el material didáctico (Documentos teórico-prácticos, Anexos, Guías de Estudio) correspondiente al Curso y que se van realizando en clase a lo largo del ciclo lectivo (López et al. 2015-2017).

Para guiar al estudiante en el proceso de exploración en línea de bibliografía de especialidad (Libros de Texto, Libros de Autor, Artículos de Investigación, Artículos de Divulgación, etc.), hemos diseñado un Trabajo Práctico de “*Búsqueda y selección de material académico-científico en Internet*”, ya presentado en un trabajo anterior (López et al. 2016) que presenta una serie de actividades grupales e individuales, a realizarse



en clase en forma conjunta y/o en domicilio según la necesidad, las circunstancias y la disponibilidad de recursos electrónicos y de conexión a la red. El objetivo del mismo es acompañar y guiar al estudiante a convertirse en “curador de contenidos”, es decir, aprender a buscar en sitios adecuados y filtrar información que considere valiosa o de relevancia para su formación disciplinar.

Nuestra propuesta de integración virtual-real vía la plataforma Moodle surge con el propósito de que los estudiantes no sólo puedan tener acceso al Material Didáctico sino que también estén informados sobre las actividades a realizar semanalmente, los plazos de entrega de las Guías de Estudio resueltas, los cambios en el cronograma de Trabajos Prácticos y Parciales, etc. Nos quedaría por tarea habilitar el foro como intercambio o espacio de consultas entre docentes y alumnos ya que los conocimientos y las competencias digitales tanto de los docentes como de los estudiantes son de gran importancia para saber bien cómo funcionan las herramientas de dicha plataforma.

Si bien existe una cartelera común en la oficina del Área de Lenguas Extranjeras en el IV Bloque destinada a informar novedades y todo el Material Didáctico se deja en fotocopadoras, el entorno virtual proporciona un modo incipiente, alternativo de combinación del uso del aula presencial con el aula digital, definido anteriormente como “aprendizaje mixto o combinado”.

Lo que proponemos es la articulación de ambas - aula real y aula virtual -, ir incorporando elementos y recursos digitales de modo tal de combinar ambas perspectivas. Esto favorece fundamentalmente el caso de estudiantes que no pueden asistir a clases regularmente, aquellos que eligen la no regularidad (alumnos libres) porque ya terminaron de cursar todas las demás asignaturas, viven en otras provincias y vienen a la UNSL solamente a rendir sus últimas materias.

No desconocemos que en nuestra práctica como docentes en la UNSL la implementación del aula virtual se ve limitada por algunas condiciones que regulan y limitan el proceso de enseñanza y en consecuencia, el proceso de aprendizaje, tales como:

- en clase la tarea está circunscripta a la disponibilidad de wi-fi en las aulas;
- cuando hay conectividad, a veces es demasiado lenta lo cual afecta las actividades planificadas;
- no siempre tenemos acceso en la universidad a los espacios adecuados para este tipo de tarea;
- los estudiantes no siempre poseen los dispositivos electrónicos necesarios (notebooks, netbooks, celulares);
- en muchos casos, no tienen conexión a Internet o no captan wi-fi en sus domicilios;
- no todos los alumnos se registran en el sistema ya sea por la referida carencia de recursos digitales en el domicilio o bien, por falta de las competencias requeridas para ingresar e inscribirse.

Si bien existen dificultades, los resultados obtenidos con las tareas propuestas han sido más que satisfactorias, la predisposición de los estudiantes es muy buena y se adecuan a las circunstancias que se van presentando en nuestra realidad áulica aún proponiendo soluciones.

A futuro aspiramos a seguir integrando gradualmente a las prácticas áulicas actuales herramientas TIC tales como traductores automáticos y documentos compartidos. Estos últimos, en particular, son de relevancia en tanto promueven el trabajo colaborativo que “...responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red” (Pico & Rodríguez, 2011, p.9).

El hecho de que se implemente parcial o totalmente un aula virtual de ningún modo significa que desaparezcan las relaciones humanas (docente-alumno o alumno-alumno).

Aunque la interrelación ya no se da cara a cara sino mediada por un ordenador, la cultura virtual permite la presencia parcial o permanente del tutor a través del uso de los foros, el correo electrónico, las redes sociales, los blogs, etc. Desde luego que esto exige un cambio de actitud tanto por parte del profesor como de los estudiantes

Los estudiantes que actualmente cursan “*Inglés para Propósitos Específicos*” son, en su gran mayoría, jóvenes que pertenecen a la llamada generación NET, es decir, aquellos nacidos entre la década del '80 y el año 2000 (Corica & Dinerstein, 2009). Ellos han crecido rodeados de computadoras, videojuegos, celulares e Internet, entre otros. Su condición de nativos digitales aseguraría su habilidad en el manejo de las TIC (*habitus*), pero esto no implica que sepan cómo aprovecharlas con fines educativos. Desde la educación formal nosotros como docentes de generaciones anteriores, inmigrantes digitales, debemos acompañarlos y orientarlos para que aprendan a implementarlas de manera eficiente, de modo tal que desarrollen competencias que favorezcan y ayuden a consolidar su *literacidad académica digital* (Puebla et al., 2016).

#### Notas:

(1) *Habitus*: es el conjunto de disposiciones, ya sea habilidades, competencias, destrezas, modos de actuar y de decir, que se construyen socialmente, que se adquieren a edad temprana en la vida del sujeto y que le permiten moverse en un ámbito determinado. Es la historia encarnada y naturalizada en cada individuo, que se conforma primero en la familia y luego en la escuela (Bourdieu, 1991; Gutiérrez, 2012). La conformación del *habitus* se evidencia en las clases de lenguas extranjeras, por ejemplo, un estudiante que ha leído desde pequeño en su lengua materna, o bien que ha sido estimulado desde temprana edad en el aprendizaje de un idioma, demuestra poseer destrezas lingüísticas y estrategias más desarrolladas, más eficientes y eficaces.

(2) La mediación instrumental se efectiviza, por ejemplo, a través de los denominados Materiales Didácticos. La mediación social, a su vez, consiste en un proceso interpersonal entre dos o más personas (docente-alumnos) que interactúan y cooperan en una actividad conjunta o colectiva (Corral Ruso, 2001).

## Bibliografía

Bartolomé, A. (2004) Blended Learning, Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp 7-20.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus

Córica, J. & Dinerstein, P. (2009). *Diseño curricular y nuevas generaciones. Incorporando a la generación NET*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

Corral Ruso, R. (2001). "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación". En *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 18, N° 1. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Dorronzorro, M. I. (2006). "La lectura en la universidad y la mediación docente" 8 pp. *Ponencia presentada en las Jornadas de Lectura y Escritura Universidad del Litoral. UBA y Universidad de Luján*.

Dorronzorro, M. & E. Klett, E. (2006). "Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica". En Pastor, R. Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). *Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor*, pp. 57-72. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Univ. Nacional de Tucumán y Univ. de Buenos Aires.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. & Quevedo, L. (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Yssy-les-Moulineaux : ESF editeur.

Finkelievich, S. & Prince, A. (2006). "Universidades y TIC en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información". Buenos Aires: Fundación Telefónica.

Gebera, O. T. (2014) Perspectiva de la Convergencia Pedagógica y Tecnológica en la modalidad Blended-Learning. En *Revista Educación*. Departamento de Educación PUCP. Vol. 23, Nro. 44. ISSN 1019-9403.

Gutierrez, A. B. (2012). *La prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvin: Villa María, Córdoba, Argentina.

López, M. E. & Puebla, M. M. (2017). Programa para los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos", Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

López, M. E. et al. (2015-2017). Material Didáctico para los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" para el Profesorado y la Licenciatura en Psicología, el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Licenciatura en Educación Especial, la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Fonoaudiología. Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

López, M. E. et al. (2016). "Búsqueda y selección de material académico-científico en Internet", Trabajo Práctico para los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos", Área de Lenguas Extranjeras, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Martinand, J. L. (1994). "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores". En *Investigación en la Escuela* N° 24:60-69. [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24\\_5.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf).

Martinand, J. L. (2003). "La question de la référence en didactique du curriculum". Em *Investigações em ensino de ciencias* V8(2):125-130. [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID100/v8\\_n2\\_a2003.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf).

Pico, .M. L. & Rodríguez, C. 2011. *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. ISBN 978-987-1433-65-0. Buenos Aires: Educ.ar.

Puebla, M. M. et al. (2016). "Abordaje didáctico para el desarrollo de competencias digitales orientadas a la búsqueda en internet de textos académico-científicos en inglés". *II Jornadas de la Red Latinoamericana de Arte, Historia, Educación y Discursos* (ISBN 978-978-1504-25-1). Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Viglione, E. et al. (2002). "Las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos desde la Perspectiva de la Nueva Agenda Didáctica". *Jornadas la Creatividad Lingüística*. Facultad de Ciencias Humanas UNSL. (Inédito).

Viramonte, M. (Comp. 2000). *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.

## **Memoria, imaginación histórica y empatía histórica: dos experiencias con adultos mayores.**

### **Memory, historic imagination and historic empathy: two experiences with elderly people.**

Emma E. Perarnau (eeperarnau@unsl.edu.ar), Enzo Vieyra (enzo\_vieyra@yahoo.com.ar).  
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### **Resumen**

El trabajo que presentamos da cuenta de dos talleres desarrollados desde el Proyecto de Investigación "Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso" de la FCH-UNSL, donde nos proponemos como objeto de estudio el abordaje del pasado local de la Ciudad de San Luis valorizado como soporte de las diversas memorias (popular, oficial, etaria, de género, de clase...) para ser usado con fines educativos.

En este escrito desarrollamos dos propuestas de valor experiencial que ofrecemos, con la intención de recuperar las diferentes memorias sobre el pasado local, a adultos mayores que concurren al Taller de Radio que depende la Secretaría de Extensión de la FCH y que está incluido en el Programa de Cursos y Talleres para Adultos Mayores.

En el primer Taller, denominado "Apelando a la memoria", se propone promover la narrativa escrita a partir de la evocación y de la observación de imágenes del pasado de la ciudad de San Luis de mediados del siglo XX, poniendo en juego procesos memorísticos al recurrir tanto a la memoria individual como a la memoria colectiva.

El segundo taller, "Apelando a la imaginación histórica", está referido a la época colonial de nuestra ciudad, y para concretarlo recurrimos a la escucha de sonorizaciones de diferentes escenas cotidianas sobre el pasado colonial de la ciudad de San Luis con la intención de promover la imaginación histórica y la empatía histórica en los participantes.

**Palabras claves:** Memoria- imaginación histórica- empatía histórica- pasado local- vida cotidiana.

#### **Abstract**

The work presented here shows two workshops developed from the Research Project "Memories and educational practices: from the knowledge built on the local past to the printed didactic material" of the Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), whose aim is to approach the local past of the City of San Luis, valued as support of the diverse memories (popular, official, age-related, gender-related, class-related), to be used with educational purposes.

In this paper, we develop two proposals of experiential value carried out with elderly people who attend the Radio Workshop, depending on *Secretaría de Extensión* of the FCH and included in the Program of Courses and Workshops for Older Adults, with the intention of recovering the different memories on the local past.

In the first workshop, called "Evoking memories" (Apelando a la memoria), we intended to promote the written narrative based on the evocation and observation of images from the past of the city of San Luis in the mid-twentieth century, appealing to both individual and collective memory in order to activate memory processes.

The second workshop, "Appealing to the historical imagination" (Apelando a la imaginación histórica), refers to the colonial era of our city. In this workshop, recordings of different daily scenes from the colonial past of the city were used in order to promote historical imagination and historical empathy in the participants.

**Key words:** Memory - historical imagination - historical empathy - local past - everyday life.

## Introducción

Somos docentes de la FCH.UNSL, que conformamos el equipo de investigadores del Proyecto de Investigación "Memorias y prácticas educativas: del saber construido sobre el pasado local al material didáctico impreso".

En el mencionado proyecto nos proponemos como objeto de estudio el abordaje del pasado local de la Ciudad de San Luis valorizado como soporte de las diversas memorias (popular, oficial, etaria, de género, de clase...) para ser usado con fines educativos. Entendemos que los diversos sujetos que conforman la trama social de la Ciudad de San Luis son portadores de diversas memorias, las que nos permiten acceder al pasado local de una manera particular. Ese pasado inscripto en la memoria colectiva es el que pretendemos utilizar con fines educativos, particularmente en materiales didácticos impresos que puedan ser utilizados en distintos niveles del sistema educativo en escuelas de la Ciudad y en espacios educativos no formales.

Surge como interés la posibilidad de ofrecer dos talleres a los adultos mayores que concurren al Taller de Radio que depende la Secretaría de Extensión de la FCH y que está incluido en el Programa de Cursos y Talleres para Adultos Mayores, con la intención de desplegar procesos memorísticos sobre el pasado local desde dos momentos históricos diferentes. El primero de ellos está situado a mediados del siglo XX, época de la cual los participantes formaron parte como sujetos sociales, pudiéndose recurrir así a sus memorias individuales y colectivas. El segundo taller está referido a la época colonial de nuestra ciudad por lo que recurrimos a "paisajes sonoros" como estrategia de contextualización, con la intención de trabajar la imaginación histórica y la empatía histórica.

Reconocemos dos componentes importantes para significar el conocimiento histórico, uno es la imaginación histórica que como instrumento de la narración histórica ayuda a poblar los huecos que deja nuestro conocimiento de la historia. No se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (la pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas.

El otro componente es la empatía y hace referencia a ponerse en situación de los “otros” del pasado, mirando las cosas desde su punto de vista. Es entender a esos “otros”. La empatía es un logro, lo cual quiere decir estar en una posición en la que es posible contemplar creencias y metas que uno no necesariamente comparte.

La narración, de acuerdo con Polkinghorne, es “la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito” (1995, p. 5).

Otro lenguaje con el cual podemos ejercitar la imaginación histórica y la empatía histórica es el dibujo, ya que también este tipo de expresión brinda la posibilidad de decir y de contar de manera tan valiosa como con el uso de las palabras, permitiendo impregnar de emociones y de sensaciones el contenido significado, además de aportar detalles e información fidedigna.

### **¿Qué proponemos?**

Con la intención de recuperar las diferentes memorias sobre el pasado local presentamos dos propuestas a los participantes del Taller de Radio, inscriptos en el Programa de Adultos Mayores.

La metodología utilizada es por lo tanto la de un Aula Taller, teniendo en claro que:

- Se trabaja metódicamente con dos aspectos fundamentales: el lenguaje y las emociones.
- Se desarrolla a través de propuestas lúdicas y participativas.
- Se propicia el trabajo cooperativo y solidario en un ambiente de confianza y respeto mutuo.
- Se produce y se comparte lo producido entre todos para que todos aprecien las producciones escritas.
- Se coordina con docentes que coparticipan de la tarea de producción, no desde el lugar del profesor con saberes superiores.

En el primer Taller, denominado “Apelando a la memoria”, proponemos promover la narrativa escrita a partir de la evocación y de la observación de imágenes del pasado de la ciudad de San Luis de mediados del siglo XX, poniendo en juego procesos memorísticos al recurrir tanto a la memoria individual como a la memoria colectiva.

Partimos de la idea de que toda imagen es una construcción, una representación de objetos, ideas y pensamientos que supone una capacidad de transmitir significados,

consideramos entonces que una fotografía, una imagen captada en un momento y lugar determinado, es un “presente” de un pasado que hará que se prolongue en la memoria de las personas en el futuro. Al revivir el ayer a partir de la imagen, al apreciar los detalles que aparecen en ella interpelándonos, apelando a nuestra memoria, invitándonos a recuperar el pasado, un tiempo que hoy no está, nos concede la palabra para que expresemos aquello que nos sugiere interpelando tanto pensamientos como sentimientos. (Santos Guerra; 1998).

Es nuestro interés utilizar imágenes como testimonios del pasado y fuentes portadoras de información del pasado local como representaciones visuales que tienen entidad propia con sus particulares contenidos, lenguajes, lógicas y procesos de conformación.

Así, la imagen de un lugar de nuestra ciudad en el pasado promueve el involucramiento consciente a nivel cognitivo y emocional de las personas que las observan y leen. Sobre todo, si esa imagen es presentada de manera desintegrada conformando las piezas de un juego de rompecabezas en donde el desafío de reconstruir el todo para otorgarle sentido, haciéndolo aún, más desafiante.

A partir de la integración de la imagen en el rompecabezas, la persona se involucra y se motiva para comenzar a hablar o a escribir, en este caso, sobre lo que fue evocado en su interior.

Coincidimos con Salazar Sotelo (2006) cuando expresa que “la explicación narrativa es la forma idónea de enseñar historia, por una parte, expresa un contenido, a la vez que es una puerta abierta hacia la historia vivida que es configurada en una narración.”

El segundo taller, “Apelando a la imaginación histórica”, está referido a la época colonial de nuestra ciudad. Para desarrollarlo, recurrimos a la escucha de “paisajes sonoros”, que dan cuenta de diferentes escenas cotidianas sobre el pasado colonial de la ciudad de San Luis y que fueron elaborados por estudiantes de la asignatura Locución III de la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de esta universidad. Es pertinente aclarar que entendemos como paisaje sonoro a la construcción puramente auditiva de escenas o aspectos de nuestro mundo, tanto natural como social.

Nuestra intención aquí es promover la imaginación histórica y la empatía histórica en los participantes, a partir de la escucha de dos sonorizaciones específicas como: “Un día de trabajo en una chacra de la ciudad” y “Una procesión religiosa de la plaza Independencia en el San Luis colonial”, para luego ser expresadas a través del dibujo.

Con la utilización de la imaginación histórica pretendemos dotar de sentido a los acontecimientos históricos a través de la empatía y la contextualización, pudiendo viajar en el tiempo con la imaginación histórica, como instrumento útil y necesario del pensamiento histórico como pensamiento creativo.

Nuestra idea es dar sentido recreando e imaginando la situación a través de la comprensión empática, entendiendo que la empatía histórica hace referencia a capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones



de los actores del pasado, ayudando a comprender a las personas de aquel tiempo que no sólo tenían diferentes formas de vida, sino que también tenían experiencias propias y actuaban de acuerdo con diferentes normas y sistemas de creencias.

Podemos decir entonces que el ejercicio de imaginación histórica y de empatía histórica requiere la comprensión del contexto del pasado en el cual sucedieron los hechos, así como de las actitudes de las personas que vivieron en el pasado en escenarios que pueden ser recreados y mediatizados a partir de narrativas ficcionales que den cuenta de ese pasado y que sobre todo, otorguen sentido al lector.

### **¿Cómo construimos memoria sobre el pasado local a partir de la imaginación y de la empatía?**

En el primer taller “Apelando a la Memoria”, repartimos a cada participante un rompecabezas con imágenes de la historia local: cementerios, casonas y boliches para que lo armaran. Los mismos han sido elaborados en el marco del Proyecto de Investigación “Patrimonio Cultural y Didáctica” - del cual el Proyecto de Investigación “Memorias y prácticas educativas” es continuación - con imágenes obtenidas por el reconocido retratista de las costumbres sanluiseñas del S XX, José La Vía. Seguidamente, los invitamos a comentar con el grupo total la imagen obtenida para que expresaran las emociones, sensaciones, evocaciones, experiencias que les provocaban.

Posteriormente proyectamos cortos audiovisuales pertenecientes a la serie “¿Sabía usted?” y producidos por el proyecto matriz anteriormente mencionado, sobre distintos hitos del patrimonio histórico cultural de San Luis. Los cortos presentados son: Viviendas, La vieja Estación y El Mercado.

A partir de estas fuentes de información instamos a los adultos mayores a elaborar narraciones escritas donde plasmaran el pasado personal apelando a las memorias individuales y locales, porque entendemos que el empleo de un lenguaje hablado y luego escrito, representa una extensión de las posibilidades de alcance de la memoria ya que, gracias a esto, puede salir de los “límites físicos de nuestro cuerpo para depositarse ya en otras memoria, (...)”. (Le Goff; 1991: 132)

Podemos apreciar que las narraciones se centran en recuerdos personales de la infancia, que incluyen anécdotas familiares y escolares en un tono nostálgico.

En un segundo encuentro, “Apelando a la imaginación histórica”, nos dispusimos a trabajar recurriendo a la imaginación y empatía histórica de los participantes utilizando las sonorizaciones producidas por estudiantes de la asignatura Locución III de la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión de esta universidad. Iniciamos el taller con la presentación del paisaje sonoro “Una procesión religiosa de la plaza Independencia en el San Luis colonial”, sin anticipar su contenido.

Los participantes escuchan atentamente el primer audio para dar lugar a los comentarios sobre lo que el paisaje sonoro despierta en la imaginación de cada uno:

*“Una misa y un rosario”.*

*“Una procesión en latín e italiano en un país centroamericano y una pezuña de cabra. No es un vía crucis, por los sonidos”.*

*“Yo lo veo en una iglesia”.*

*“Para mí es una procesión”.*

*“...las letanías...todas las advocaciones que tenía la Virgen”.*

Después de estas respuestas intervenimos para focalizar el ejercicio, preguntándoles a los participantes sobre la época a que hace referencia la sonorización:

*...“Hará más o menos unos 30 años, después del Segundo Concilio Vaticano Segundo”.*

*“Es en Brasil o Centroamérica, por el sonido de las pezuñas de cabra que son propias de esta región, después se escucha una tumbadura”.*

Seguidamente, presentamos el segundo audio. En esta oportunidad el paisaje sonoro “Un día de trabajo en una chacra de San Luis Colonial” permite los siguientes comentarios de los adultos mayores:

*“Para mí es una mañana en el campo”*

*“El aljibe se escucha”*

*“El sonido de animales, cabras, chivos, perros, chanchos, etc.”*

*“Es muy temprano a la mañana”.*

*“Golpe de un hacha de mano, están cortando leña. Hay un gallinero cerca”.*

Cuando la puesta en común sobre la experiencia de la escucha de sonorizaciones concluye, damos lugar a proyección de una entrevista realizada al Prof. Néstor Menéndez sobre aspectos de la vida colonial en la ciudad de San Luis.

Después, proponemos establecer relaciones de contexto histórico entre los audios y la entrevista del Prof. Néstor Menéndez, promoviendo la participación y el uso de la imaginación.

Por último, invitamos a los participantes a cerrar el encuentro mediante un ejercicio plástico, en el cual puedan plasmar a partir de un dibujo cómo era el San Luis de la época colonial, animándose a imaginar y recrear parte de lo que era la vida cotidiana de la época. Las expresiones plásticas muestran claramente la tendencia a imaginar el San Luis antiguo en el espacio rural, con la presencia de las sierras como hito natural imprescindible en el reconocimiento del terruño, logrando contextualizar la época pero sin poder conformar una idea física sobre el trazado de la ciudad colonial.

### **El valor de las memorias:**

En el primer taller, “Apelando a la memoria”, a la memoria construida y vivida por los participantes, podemos apreciar que las producciones escritas de los mismos dejan en evidencia situaciones de la vida cotidiana a nivel personal, como por ejemplo: momentos de la infancia, la vida familiar y escolar. Los recuerdos individuales y personales son abonados por los recuerdos personales de los demás participantes a

partir de la invitación al diálogo. Claramente, podemos observar cómo el recuerdo personal, nuestra memoria, se ve afectada, y por lo tanto es adaptada, “al conjunto de nuestras percepciones actuales” (Halbwachs, 1968: 25) y al recuerdo de los demás que intervienen para dar mayor exactitud a nuestro recuerdo, ahora compartiendo una misma experiencia al recordar.

La implicancia afectiva también interviene “marcando con más fuerza en nuestra memoria porque solo nos concernía a nosotros”, porque lo que mantiene el recuerdo vivo son nuestros sentimientos e ideas. En este caso, los otros no podrán hacernos acordar de las partes en común olvidadas, y al mismo tiempo, no necesitamos de nadie para que nos haga acordar de las “impresiones que no habíamos comunicado a nadie”. (Halbwachs, 1968:34)

Para que la memoria colectiva siga viva o se mantenga, es necesario que la memoria personal, la de cada uno, no haya dejado de coincidir o de tener puntos en común con la memoria de los otros, de los demás, para que pueda “reconstruirse sobre una base común”. Para recordar, no debe desaparecer la memoria colectiva mayor, porque es la incluye a la individual de cada uno. (Halbwachs, 1968:34)

Sin dudas, indagar acerca del pasado local de la ciudad de San Luis nos remite a la situación particular de las memorias locales, conformadas por diferentes memorias “conjugan lo subjetivo y lo colectivo; y memorias plurales, entendiendo que en la sociedad se disputan memorias que representan a distintos grupos con diferentes perspectivas” (Gartner, 2015: 33).

En cuanto al segundo taller, Apelando a la imaginación histórica, podemos decir que el soporte sonoro funciona como los “otros que nos prestan su memoria para ayudarnos a recordar un momento del que no existe un mínimo recuerdo en nuestra propia memoria, ya sea porque nos hemos alejado de ese grupo de pertenencia perdiendo contacto y el ejercicio de pensar en común en un “ámbito en común” (Halbwachs, 1968: 48), o porque el tiempo compartido no alcanza para construir un anclaje. Aquí ya no estaríamos hablando de memoria sino de la reconstrucción “de una imagen viva” a partir del relato o del testimonio de los demás (Halbwachs, 1968: 28), como es el caso de la información vertida por el Profesor Menéndez en la entrevista.

Así, con los anclajes ya puestos a su disposición, los participantes pueden acercarse a la recreación del contexto colonial de la ciudad de San Luis a partir del dibujo, recurriendo a la imaginación y empatía histórica, mediante producciones propias y originales. Observamos que las mismas se ven atravesadas por representaciones sociales, prejuicios, estereotipos que persisten en el imaginario colectivo, como por ejemplo, la idealización de la vida de campo y del paisaje natural local.

Según Le Goff (1991: 131) “Los fenómenos de la memoria, ya en sus aspectos biológicos, ya en los psicológicos, no son más que los resultados de sistemas dinámicos de organización, y existen sólo en cuanto la organización los conserva o los reconstituye”, y si además consideramos que la “memoria colectiva obtiene su fuerza y

duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo". (Halbwachs, 1968: 50)

Concluimos diciendo que cada memoria individual es sin lugar a dudas "un punto de vista sobre la memoria colectiva" (Halbwachs, 1968: 50) y que cada mirada en particular puede cambiar según el lugar que ocupa en ella y según el lugar que ocupó en ella. Además, este lugar al que hacemos referencia, también puede cambiar, porque depende de las relaciones que cada uno de nosotros mantiene con otros entornos o contextos.

### **Bibliografía**

Lee, Peter. (1994). "Historical Imagination". En *Learning History Heinemann Educational Books*. Londres.

Le Goff, Jacques. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Ediciones Paidós. España

Halbwachs, Maurice. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza, España.

Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds), *Life history and narrative*. Londres: Falmer press, 5-23

Rinaldi, M A y otros. (2004). El Patrimonio Arquitectónico de la ciudad: experiencia piloto en Educación Especial a partir del juego de rompecabezas Proyecto de Investigación "Patrimonio cultural y didáctica de lo social". Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis San Luis. Argentina.

Salazar Sotelo, Julia. (2006). *Narrar y aprender historia*. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, Coyoacán, México, D.F. ISBN 970-32-3315-5. Impreso y hecho en México.

## **La producción de un audiovisual en la escuela y la construcción de ciudadanía. Una lectura desde las tensiones.**

### **The production of an audio-visual work at school and the construal of citizenship. An interpretation considering tensions**

Marín Gustavo Javier\* (gustavotroncomarin@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### **Resumen**

El presente trabajo narra una experiencia educativa realizada en una escuela pública secundaria de sectores populares de la ciudad de San Luis. En este escrito se compartirá, por un lado, la descripción de la tarea llevada a cabo en el espacio “taller de cine” donde los estudiantes, abordando problemáticas que los atravesaban, construyeron un producto audiovisual como estrategia de intervención en la realidad. Por otro lado, se analizarán las tensiones que acontecieron en tanto la tarea implicó caminar por los bordes de lo escolar.

En cuanto a la descripción de la propuesta desarrollada, ésta consistió en tres momentos: a) Problematización. B) Acción. C) Comunicación.

En relación al análisis de dicha experiencia se puede decir que el trabajo implicó transitar algunas alteraciones en los formatos escolares generando tensiones en cuanto a:

- Saber escolar fragmentado o parcelado en tensión con el saber que está enmarcado en la significatividad social desde la inclusión de las TIC.
- Tiempo para aprender regidos por el formato escolar en tensión con el tiempo para aprender desde dispositivos TIC, que promovían el aprender propios de los procesos grupales, la construcción colaborativa y colectiva.
- Aprender para ser evaluado en tensión con el evaluar (se) en el aprender.

Como conclusión se puede remarcar que esta experiencia educativa promovió que los alumnos pudieran leer sus realidades y tomar la palabra ofreciendo propuestas para la solución de problemáticas.

**Palabras claves:** Escuela-ciudadanía - jóvenes- producción audiovisual.

#### **Abstract**

This work narrates an educational experience in a state secondary school located in a low-income neighbourhood in San Luis City, Argentina. Primarily, this work focuses on the task accomplished in the subject “Cinema workshop”, during which students made an audio-visual product dealing with common problems in their neighbourhood as a

strategy of analysing their reality. In addition to this, this work will include an investigation of the tensions which occurred at school during the project.

As regards the description of the proposal, it consisted of three moments: A) Problem. B) Action. C) Communication.

In relation to the analysis of this experience, it can be said that the work involved making some changes in the school formats, which caused some tensions between:

- The fragmented academic knowledge and the knowledge framed in the social significance since the inclusion of ICTs.
- The learning time ruled by the school format and the learning time using ICTs, which promoted the learning in group processes, the collaborative and collective construction.
- Learning in order to be evaluated and self-evaluating when learning.

In conclusion, it is remarkable to say that this educational experience allowed the students to become aware of their realities and to voice their opinions and proposals for the solution of certain problems.

**Keywords:** school – citizenship – youth – audio-visual production

## Introducción

En el presente trabajo intento abordar la problemática que muchos docentes atraviesan en el cotidiano del aula donde un sinnúmero de estudiantes se vinculan con el saber desde una actitud de extrañamiento y no de compromiso.

A su vez la experiencia como profesor de artes visuales de una escuela pública de sectores populares de la ciudad de San Luis, me interpeló al encontrar escasos modos para que el alumno se vaya involucrando con el saber desde un protagonismo creciente. Estas interpelaciones permitieron que descubriera que muchas de las propuestas pedagógicas que pensaba desde la inclusión de las TIC, muchas veces quedaban en el ámbito de la motivación de la clase y no generaban espacios para el protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprender.

En este sentido, mi práctica docente se vio atravesada por varios interrogantes, que tendían a pensar propuestas pedagógicas con TIC que promovieran una relación de compromiso con el saber. ¿Cómo involucrar a los estudiantes con el saber que ofrecemos? ¿Qué papel tienen que tener las TIC en las propuestas para que el estudiante no se convierta en repetidor de saberes sino en un sujeto capaz de producir conocimiento?

Buscando respuestas a estos interrogantes desde la escuela se recuperó una experiencia de trabajo, desde el espacio de ciencias sociales que provocó en los alumnos un involucramiento con el tema “problemáticas que atraviesan a los jóvenes”. Desde el

espacio de artes visuales se continuó y profundizó el trabajo con la inclusión de las TIC, cuyo uso promovió un modo de intervención en la realidad desde las voces de los estudiantes. Ellos realizaron lecturas sociales que los atravesaban y pudieron plasmar sus miradas acerca de ellas. De este modo el saber se sintió como propio y los estudiantes fueron ampliando los grados de involucramiento en el acto de conocer genuino, alejándose de matrices donde el estudiar es para otro. En este encuadre las TIC emergieron como dispositivo para crear contenido, reflexionar la realidad y compartir conocimiento.

A partir de lo abordado a lo largo de este artículo pretendo dar cuenta que es posible plantear en escenarios escolares, experiencias educativas que incluyan las TIC promoviendo en los alumnos lecturas de realidades, toma de palabra desde la voz y la imagen ofreciendo propuestas desde una ciudadanía crítica.

### **Desarrollo**

La experiencia educativa desde el espacio curricular de artes visuales, se centró en que los estudiantes pudieran establecer relaciones con el conocimiento que los implicaran y los hiciera protagonistas, ante diversas problemáticas que vivencian los jóvenes.

La propuesta educativa se llevó a cabo en tres etapas:

1. **Problematización:** Esta primera etapa tuvo su eje en la articulación del abordaje de conocimientos de las herramientas técnicas audiovisuales, las prácticas estrictamente relacionadas a los diferentes formatos y campos audiovisuales y, el tratamiento de problemáticas que atraviesan a los jóvenes desde su mirada. A través de un trabajo de indagación con los estudiantes, ellos identificaron por orden de importancia diez problemas que cada uno registraba en su vida social, ya sea dentro o fuera del establecimiento educativo. Como resultado de este trabajo surgieron problemáticas vinculadas al abuso de drogas, delincuencia, bullying, violencia familiar, etc.; este análisis arrojó como resultado en la mayoría de los casos el “abuso de drogas” como el más importante en relación a su impacto social.

Una vez identificada la temática a desarrollar, comenzó un trayecto de indagación y profundización donde cada uno exponía sobre las experiencias que transitaban o conocían en su vida cotidiana, desde allí surgen historias familiares, amigos o conocidos transitando problemas de abusos de drogas, encarcelamientos, casos de personas recuperadas de las drogas, inquietudes, incógnitas, deseos, miedos y hasta alguna experiencia propia con las mismas. Observando el gran abanico de disparadores con respecto a la temática, se recuperaron los emergentes de la propia experiencia y, se profundizó desde la mirada de profesionales y especialistas en la materia que brindaron aspectos técnicos y sociales de la problemática. El aporte profesional ayudó a que los estudiantes construyeran una postura crítica sobre la temática y fueran,

simultáneamente, posicionándose en el eje de la realización de producto audiovisual cuya temática estaba vinculada a una “campaña de concientización sobre el abuso de las drogas”. Luego de los valiosos aportes de los profesionales en la materia y con la ayuda de instituciones que colaboran en la prevención de drogas, los estudiantes expresaron la necesidad de una mirada más cercana a la problemática y, por ello se coordinó una charla con adictos en recuperación dando un testimonio más corpóreo y en primera persona sobre el tema en cuestión. Una vez que se recabo la información necesaria, se fueron despejando dudas, generando interrogantes cada vez más profundos y pudiendo hablar con propiedad sobre el tema, se comenzó con la segunda etapa.

En este transitar la profundización del conocimiento de la temática y del uso de las herramientas TIC se iban amalgamando en propuestas que permitían analizar spot publicitarios o de prevención, documentales sobre drogas y algunas producciones finales tales como la construcción de un mural digital y la producción de stop motion. De esta manera las TIC operaron según Livingston (2009) como asistente digital que *“puede ser como base de datos para trabajo y archivos, agenda para proyectos, publicador para informes y ponencias y un conducto para infinitos recursos on line. Es un comunicador que permite mensajes instantáneos y acceso al blogging, una calculadora y un procesador de fotos y videos. Es un dispositivo que permite a los estudiantes pensar, analizar, presentar, escribir, leer, investigar, revisar, comunicar, preguntar, poner, crear, hacer hipótesis y publicar. (...) Pueden expandir sus estudios, demostrar y comunicar lo que aprendieron.”* (Livingston, P. 2009, citado por Sagol, Cecilia y equipo; 2015:11).

2. Producción audiovisual: Como punto de partida de esta segunda etapa se comenzó a planificar la producción audiovisual teniendo en cuenta lo abordado en la primera etapa. Para ello se indagó qué información se manejaba en el cotidiano social sobre el tratamiento de la temática, de qué manera el grupo de estudiantes iba a construir el mensaje desde el lenguaje audiovisual. Con ese punto de partida ya abierto y concatenado a las instancias anteriores, se comenzó con un recuento histórico sobre las producciones audiovisuales realizadas anteriormente en formato “campaña de prevención”. Luego de analizar diferentes tipos de producciones, se gestaron disparadores de posibles guiones para la futura realización audiovisual. De este modo después de la realización de tres guiones elaborados participativamente por el curso, se decide la elección de uno, el cual también de modo colaborativo se fue retocando hasta llegar al modelo definitivo.

Ya con el guion en nuestro poder, comienza la logística para la planificación del espacio donde generar el trabajo, la elección de los actores, la correcta selección del público al cual dirigir el mensaje, como también la organización y ordenamiento en las distintas funciones y tareas a realizar.



Ya una vez elaborado el audiovisual comienza con la etapa tres.

3. Comunicación del trabajo realizado: Esta etapa se centró en la distribución y reproducción del producto audiovisual desde la presentación del mismo en la institución escolar y espacios de experiencias entre escuelas y, desde las plataformas públicas virtuales.

Trabajar desde ejes de problematización y desde allí organizar la propuesta pedagógica articulándolos con contenidos curriculares atravesados por las TIC, generó un modo diferente de plantearse los procesos de enseñar y aprender.

Transitar la implementación de la secuencia didáctica para llevar a cabo esta experiencia, provocó tanto en alumnos como en docentes, caminar por tensiones. En relación al análisis de esta experiencia se puede decir que el trabajo implicó algunas alteraciones en los formatos escolares generando tensiones en cuanto a:

- Saber escolar fragmentado o parcelado en tensión con el saber que está enmarcado en la significatividad social desde la inclusión de las TIC. Contar como en el espacio curricular de artes visuales no se conjugaron solamente saberes de una disciplina, sino que operaron saberes de las distintas asignaturas que permitieron leer la realidad que se presentaba como “indisciplinada”.

A modo de ejemplo, en el tratamiento sobre abusos de drogas se tuvieron en cuenta distintas miradas tanto desde la psicología, la biología, el lenguaje audiovisual donde se tejían con las vivencias personales que atravesaban a los alumnos.

Este abordaje desde la multiplicidad de disciplinas se evidenció cuando se pudo ampliar la mirada sobre la palabra droga, los interrogantes dejaron de centralizarse sólo en las sustancias ilegales de uso cotidiano social, sino que el análisis se profundizó enriqueciendo el contenido de la trama argumentativa audiovisual hacia otros lugares, donde los factores psicoactivos actúan, pero al no poseer cierto condicionamiento social, de algún modo se encuentran aceptados. Así los múltiples saberes ayudaron a profundizar el tema a desarrollar y de esa manera el audiovisual iba a ser el dispositivo que tejiera las múltiples lecturas transdisciplinar. En este sentido la propuesta se centró, según Magadán en el enfoque TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) donde *“se enfatiza justamente la necesidad de no pensar la tecnología como un “agregado” colorido –separado y, por lo tanto, adicional– al conocimiento pedagógico disciplinar. El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar supone que integrar las TIC en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también “reacomodar” nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías. Se trata fundamentalmente de poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para, en total, enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.”* (Magadán; 2012:7)

- Tiempo para aprender regidos por el formato escolar en tensión con el tiempo para aprender desde dispositivos TIC, que promovían el aprender propios de los procesos grupales, la construcción colaborativa y colectiva.

Los espacios tiempos para saborear el saber que se estaba construyendo iban más allá de los tiempos de la clase tradicional. Herramientas como el google drive donde se compartían ideas desde las interclases, construcciones colectivas de guiones, etc.; el grupo de wasap para compartir archivos de grabaciones; entre otros, hacían que el conocimiento trascendiera las paredes del aula. A su vez, la implicancia construida en el proceso desde y con las TIC hacia que el estudiante sintiera que el saber construido era un saber situado que recuperaba su voz, su mirada. De esta manera los tiempos del saber iban constituyéndose en tiempos de ser ese saber, que comenzaba a circular más allá del aula.

Así las TIC iban aportando a la tramitación de nuevos modos de vinculación con el conocimiento. En este sentido Sagol y otros cuando analizan en el modelo 1 a 1 expresan que este promueve *“Multiplicidad de tareas. Las actividades que se pueden hacer con una computadora incluyen: buscar información, leer textos, libros, imágenes, imágenes en movimiento, ver videos, mapas, imágenes satelitales, llevar a cabo actividades en pantalla, tomar fotografías, filmar videos, grabar experiencias, realizar publicaciones digitales, tomar parte en simulaciones en forma clara y simple. No se requiere de demasiada capacitación técnica para iniciarse. Es un dispositivo para hacer una multiplicidad de tareas. ☑ Acceso personalizado, directo, ilimitado. El equipo no requiere ser compartido, el usuario se apropia de él, funciona como su ambiente de trabajo, su archivo de información, etc. Existe para los alumnos amplia libertad de acceso, no mediado por el docente, fuera del ámbito áulico dentro de la escuela, fuera del ámbito escolar. Se aprende en un entorno constantemente rodeado por inputs y fuentes de información. ☑ Ubicuidad. Producción y consumo de contenidos en cualquier lugar. Facilita el trabajo dentro y fuera de la clase y la movilidad de puestos de trabajo en el aula. La computadora es 1 a 1 y 24 x 7 (las veinticuatro horas, los siete días de la semana).”* (Sagol; 2015:6)

- Aprender para ser evaluado en tensión con el evaluar (se) en el aprender. En el desarrollo de esta secuencias didáctica los estudiantes fueron superando las matrices del formato escolar que tenía el aprender en función de la evaluación.

Las mediaciones tecnológicas ya no sólo implicaban modos de aprender a usar la tecnología en función de saberes a ser repetidos, sino que se constituían en sí mismos en elementos para evaluar (se) en el proceso de conocer y en la claridad del mensaje a construir/decir/mostrar. El producto era ese producto pero también implicaba a los sujetos que pensaban y decían ese producto. Ese producto eran los sujetos, sus historias, sus lecturas. Por lo tanto el proceso y el producto se constituyeron en evaluaciones permanentes de saberes y de sujetos diciendo y haciendo esos saberes.

En este sentido, retomamos las palabras de Roldán que dice *“Estas mediaciones tecnológicas, como señala Martín-Barbero (junto con muchos autores que analizan las TIC en relación con el mundo de la cultura), dejan de ser instrumentales para espesarse, densificarse y convertirse en estructurales: la tecnología remite hoy no a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y comprensión de nuestro mundo y, por lo tanto, a nuevas maneras de construirnos como sujetos, es decir, nuevas sensibilidades y subjetividades.”*(Roldán, Paola;2016:4)

La descripción de la experiencia pedagógica con la inclusión de las TIC, sumado a la lectura de la misma desde las tensiones, pone de manifiesto como desde la escuela se pueden promover nuevos modos de relación con el conocimiento donde las voces de los estudiantes sean portadoras de lecturas sociales que los atraviesan. El saber se sintió como propio y los estudiantes fueron ampliando los grados de involucramiento en el acto de conocer genuino, alejándose de matrices donde el estudiar es para otro. En este encuadre las TIC emergieron como dispositivo para crear contenido, reflexionar la realidad y compartir conocimiento.

En este sentido, Dussel pone palabras lo que aconteció en esta experiencia educativa ayudándome a encontrar nuevos sentidos al acto de aprender y enseñar con TIC.

*“Lo que aparece es, por un lado, una percepción generalmente positiva de los docentes sobre la introducción de computadoras en las aulas, un uso frecuente de estas en su vida cotidiana, y un uso pedagógico todavía incipiente y generalmente limitado a pensar las nuevas tecnologías en términos de información. Planificar, comunicarse, presentar imágenes o información de la escuela a alumnos o padres son los usos más frecuentes. Los usos más ricos de los nuevos medios, como la creación de contenidos multimediales, la reflexión sobre la multimodalidad, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción y la navegación entre distintas plataformas, aparecen más raramente en estas nuevas experiencias”* (Dussel, 2011: 55)

## **Conclusiones**

El recorrido de este artículo da cuenta que la experiencia educativa que se puso en marcha, necesariamente implicó por mi parte como docente la articulación de tres tipos de conocimientos: el disciplinar, el pedagógico y el tecnológico. Esta amalgama promovió que los alumnos pudieran leer sus realidades, tomar la palabra desde la voz y la imagen ofreciendo propuestas para la solución de problemáticas.

El saber entonces pudo ser saboreado en tanto dejaba de ser un producto para otro o para “pasar” y, se iba constituyendo en parte de uno. El saber iba adquiriendo sabor político en tanto nos hacía parte de lo social, con grados de protagonismo donde la opinión era superada por el pensamiento, allí el uso de la tecnología aportaba a operaciones de pensamiento que nos hacía sentir y ser ciudadanos, porque a partir de ella se podía conocer, producir y compartir el saber.

En ese marco, los estudiantes implícitamente fueron asumiendo nuevos posicionamientos desde la (re)construcción de la autoimagen como estudiantes, donde fortalecieron la visión que tienen de ellos mismos y; la construcción de ciudadanía activa donde tomaron la palabra y se hicieron oír.

Por otro lado generó un espacio pedagógico para pensar la enseñanza desde y con las TIC que trascendieran el uso instrumental, sino que habilitaran espacios tiempos para crear, reflexionar, construir y compartir conocimiento social y políticamente valorizado. En la clase de artes visuales se pusieron en juegos modos de ver la vida, se dialogó con el par, con el otro (profesional, adicto, padre, etc.) para complementar la mirada y se operó en torno a una problemática. En la clase de artes visuales aconteció algo más que el saber de artes visuales... se fue gestando una semilla para creer que la ciudadanía es algo más que emitir un voto, es participar, dialogar, sentir la problemática y hacer algo para colaborar en la solución en torno a ella.

\*Técnico en post producción de cine, video y televisión

### **Bibliografía**

Dussel, Inés (2011) "Aprender y enseñar en la cultura digital". VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2010.

Kantor, Débora. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes, Buenos Aires. Del estante editorial.

Kessler, Gabriel. (1996), Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión", en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Buenos Aires, Losada/Unicef.

Magadán, Cecilia (2012), "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Roldán, Paola. (2016). "Clase N° 2: Evaluación como problema. Para pensar la inclusión digital". Seminario intensivo 1: Evaluación. Especialización docente en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y deportes de la Nación.

Sagol, Cecilia y equipo (López, Ana; García, Hernán) (2015). Clase 1: "Material de lectura: De qué hablamos cuando hablamos de modelos 1 a 1", El modelo 1 a 1. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vélez, Gisela (2003) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Universidad Nacional de Río IV.

## **Una experiencia escénica pedagógica: El juego como dispositivo dramático**

### **A pedagogic theatre experience: The play as a drama device**

Yamila Grandi\* (yamilagrandi@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

#### **Resumen**

En este trabajo puede leerse un recorrido teórico y práctico realizado a partir de una pregunta: ¿cómo concebir y desarrollar un trabajo escénico genuino y pertinente en el ámbito escolar? Para responder esta pregunta inicial fue necesario reflexionar en torno al papel de docentes y estudiantes en las prácticas escénicas. El juego, como concepto y dinámica, aportó los elementos necesarios para elaborar una herramienta de trabajo que permita vincular lo pedagógico y escénico de manera apropiada y rica.

**Palabras claves:** Teatro, escuela, juego

#### **Abstract**

This work represents a theoretical and practical path carried out from a question: how to create and develop a genuine and adequate drama work at school? To answer this initial question, it was necessary to reflect on the role of teachers and students in the theatre practices. The play, as concept and dynamics, contributed with the elements needed to elaborate a working tool, which allows to relate pedagogy and theatre in an appropriate and useful way.

**Keywords:** Theatre – school - play

#### **I.- Propuesta de trabajo que nace de una necesidad: el caso de Claudia.**

Claudia, maestra de nivel inicial, se vio en la necesidad de presentar una producción escénica para una fecha de suma importancia para la institución escolar donde trabajaba. Se trataba de una situación de mucha exposición: dicha presentación formaba parte de un proyecto institucional de larga data y trayectoria. Pero ella, nueva en la escuela, no había recibido capacitación alguna y tampoco tenía recursos pedagógicos o disciplinares para iniciar esta tarea. Sí sabía que quería presentar algo que realmente fuera producción de sus alumnos y no un acontecimiento forzado y ajeno a sus necesidades y modos de expresión. De esta manera, entre la preocupación y la

angustia, llega a mí en busca de herramientas para poder abordar este desafío. Después de una primera etapa, en la que me describió su grupo de alumnos y condiciones de trabajo, entendimos que el juego era el camino. Seguidamente llevamos adelante un proceso de trabajo gracias al cual pudimos explorar "en campo" el diseño e implementación de una herramienta que nos fue de gran utilidad: el juego como dispositivo dramatúrgico.

## II.- Señor Juego

### a. El juego como punto de partida y meta

En el caso de los niños; como apunta Ester Trozzo (2005) el juego es una gran herramienta de cara al trabajo escénico, ya que se trata de un instrumento dinámico, integrador del grupo, canalizador de conflictos y sentimientos, estímulo para los sentidos y la imaginación, medio para el desarrollo de aspectos de entrenamiento expresivo de la voz, el cuerpo, el espacio, el gesto la palabra y los procesos perceptivos y emotivos.

Asimismo, forma parte de la esencia misma de la infancia: La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como sucede con los mayores. El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes todo lo que piensa y siente. *"...el niño mimetiza las impresiones que percibe del medio que lo rodea. Como resultado de esto, crea las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida, para improvisar impulsos emocionales. El drama (teatro), como forma de expresión, yace hondamente en la naturaleza de los niños"* (Trozzo, 2005:89)

El juego es también un medio de vincularse con los otros, de conocer y aprehender el mundo. Señala Silvia Cona (2005) en Juego, docencia y escuela: replanteos de algunos paradigmas: En esta época en la que el ser humano "solo apenas" puede mirarse así mismo, es necesario pensar en recuperar la capacidad de interrelación social. Y precisamente la actividad lúdica es por excelencia una de las posibilidades que tiene el ser humano desde que nace para comenzar a aprender e internalizar su contexto. Se trata de una manera de ensayar una "actuación" sobre la realidad.

En los niños y adolescentes, los juegos, como sistemas simbólicos permiten concretar sentimientos y emociones, mediante acciones específicas de ejecución. Les permite descubrir cómo es el entorno circundante y actuar sobre él a modo de ficción.

Ahora bien, desde la perspectiva que aquí propondremos, el juego no sólo funciona como motor y dinámica; sino que también puede brindar un aporte estructural. Creemos que puede ser el andamiaje necesario para formar estructura para una realización escénica.

Dos objetivos de origen metodológico sostienen esta propuesta. Por un lado, pretendemos despegarnos de las prácticas habituales en que se plantea a los niños y

niñas un formato impuesto, previamente diseñado por su docente a los efectos de hacer una escena para mostrar. En este sentido, creemos que, para no caer en un ejercicio de repetición automática e impuesta a los niños, la dramaturgia y puesta de la escena deberán basarse en una lógica propia; y esa lógica la dará el Juego. Tal como asegura Ester Trozzo (2005), es muy importante que el teatro con niños comience siendo un juego de roles y no la representación de un texto memorizado. El otro objetivo es el de brindar al docente una herramienta que le permita realizar el diseño de su propuesta escénica de manera creativa, genuina y a la vez clara en sus pautas.

Básicamente entendemos que, si se entiende a la escena como un *juego que jugar*, todo el trabajo empieza a tener dirección y a cobrar sentido. Pero concretamente, ¿cómo es esto posible? Sabido es que un juego tiene reglas propias, pautadas para ser respetadas. Dentro de ellas es posible trazar recorridos particulares, propios de cada partida. Los jugadores conocen sus límites y desafíos y se dedican a "jugar" dentro de ellas. Como afirma Johan Huizinga (2012), el juego crea un universo de sentido.

Sin duda, la improvisación es una herramienta de sumo interés, ya que ...es considerada como la verdadera puerta hacia la creatividad. A partir de este método de trabajo se ejercita la concentración, la imaginación, la capacidad de atención y de respuesta a diferentes estímulos verbales, gestuales, corporales, en distintas situaciones. Álvarez Novoa explica que... "*El trabajo de improvisación puede ir desde la actuación inesperada que se solicita de forma inmediata sobre una situación determinada hasta un trabajo cuyo esquema escénico haya podido prepararse con antelación, sin que este implique un texto fijo*". (Trozzo, 2005).

Pero sin una estructura que la contenga apropiadamente, con la mera improvisación, corremos el riesgo de enfrentarnos a una producción probablemente muy rica, pero frágil e irreplicable. La estructura la darán el juego y sus reglas.

Apunta Ester Trozzo (2005):

*Improvisar* significa crear el propio texto; *interpretar* significa asumir roles y accionar una historia en un espacio de ficción, o sea, hacer teatro. La denominación *juego dramático* define el carácter esencialmente lúdico que deben poseer estos aprendizajes infantiles ya que, si bien están presentes todos los elementos de la estructura dramática, no aparece todavía la intencionalidad explícita de producir un trabajo para *mostrar* en público.

Nuestra propuesta es encontrar el puente que permita hacer del juego dramático un dispositivo escénico integral que apunte a generar una situación performática; vale decir: un "juego" que esté pensado para ser mostrado al público.

Si lo comparamos con una práctica deportiva, los ensayos serán el entrenamiento (puertas adentro del aula) y la "función": el campeonato (a la vista del público).

Con todo, detectar El Juego es el primer paso para lograr la escena "propia" de los niños.

*b. Primer objetivo: detectar EL Juego.*

Estamos en el núcleo de la propuesta. Detectar el juego es fundamental. El/la docente deberá poner aquí mucha energía, tiempo y reflexión para lograr llevarle a los niños y niñas una propuesta de juego lo más ajustada posible. Para ello, previamente será necesario un ejercicio de observación minuciosa del grupo.

La diferencia con este nuevo juego es que se trata de un juego con segundas intenciones (hacer de él un dispositivo escénico). Se deben considerar varias cosas: el **concepto** que se busca trabajar, las **características del grupo** (cantidad de niños y niñas, tendencias expresivas, comportamiento, etc.), el **objetivo general de la producción** y el **nivel de exposición** (si forma parte de un acto escolar, si será presentado a otros alumnos o a toda la comunidad educativa, si forma parte de un proyecto mayor, etc.).

En el caso de Claudia, detectamos que el juego que más le atraía a sus alumnos era "Lobo, ¿está?". Sabían las reglas con total claridad, solían ser muy creativos en ese juego y no se cansaban nunca de jugarlo. Era perfecto como marco para la muestra porque el tema era "La naturaleza" y nuestro juego transcurría en un bosque. Lo interesante de este trabajo fue que llegamos a la selección del juego después de un trabajo de observación, y no impusimos uno de manera arbitraria o azarosa.

Como ya se dijo, el primer paso para la elaboración del Juego es la observación. Una observación tanto del juego de los niños con los que se trabajará, como de la propia práctica. En este punto resulta interesante la reflexión de Lilia Nakayama (2005) cuando dice: Después de haber "mirado" y analizado el juego de los niños, es necesario "mirar" nuestras prácticas y preguntarnos si nuestras propuestas lúdicas responden a las necesidades, características, motivaciones e intereses de los niños. ¿Cuántas veces las hemos contemplado?

Al evaluar si un juego satisface estos aspectos, en primer lugar debe analizarse el contenido en función de las posibilidades que ofrece al niño, en cuanto a la acción y al pensamiento, las posibilidades del juego y el significado que asume para ellos. Tal vez una alternativa sea, la de contemplar la posibilidad que la propuesta lúdica surja desde los mismos niños. Esto muchas veces nos asusta porque no sabemos qué va a suceder... pero vale la pena probar y animarse: uno se sorprende y hasta aprende como aprovechar cada instancia que se produce en el juego para construir aquellos aprendizajes contemplados en nuestras planificaciones.

Es muy interesante observar que en las propuestas surgidas del grupo, la mayoría de las veces la dificultad y la complejidad de la misma se adecuan a la capacidad de los jugadores, y si esto no es así, ellos mismos generan las modificaciones necesarias para adaptar la propuesta, ya que en ellos reside el poder de decisión de la misma.



Entonces, si partimos de una observación de los intereses, las tendencias, necesidades y limitaciones que el grupo con el que hemos de trabajar presenta a la hora de jugar, podremos elaborar estratégicamente El juego. Desde ellos, con ellos.

Una vez obtenida alguna/s idea/s de propuestas lúdicas, debemos interrogarlas: ¿ese juego está acorde a la energía del grupo?, ¿a sus intereses?

Con todo, la elaboración y puesta en marcha de la propuesta que aquí planteamos tiene diversos momentos. Las siguientes instancias:

- 1) Observación del grupo en situación lúdica
- 2) Diseño de una propuesta lúdica con la cual comenzar a diseñar El juego (a modo de hipótesis). Este puede ser un juego ya conocido, como el caso de Claudia con "Lobo, ¿está?" o un juego inventado.
- 3) Puesta en marcha de la propuesta/hipótesis: jugar el juego
- 4) Reconocer y realizar los ajustes necesarios para que el juego "funcione" y se transforme en dispositivo escénico
- 5) Ensayos/entrenamiento
- 6) Función/campeonato

En el caso de Claudia, una vez detectado el juego nos propusimos realizar una serie de actividades áulicas que funcionaran como aportes para la puesta en escena. Se trabajó con la imagen de bosque desde diferentes enfoques: como ecosistema (universo donde cada uno tiene un rol e interactúa con los otros), como espacio para lo mágico (con hadas y duendes), etc. Después de esto, cada niño y niña eligió qué personaje del bosque quería ser, reflexionando en torno a por qué lo había elegido: si allí había identificación, deseo, etc. Cuando cada uno tuvo su personaje, se inició un trabajo de investigación en torno a él: aspecto, hábitos, maneras de moverse, etc. Posteriormente se hicieron trabajos corporales para que cada uno pusiera el cuerpo y la voz a su personaje y se confeccionaron vestuarios (en esta etapa del trabajo la colaboración de las familias fue crucial) con diversos elementos. Se trabajó con música y sonidos de naturaleza.

De manera paralela, Claudia trabajó en la producción. No sólo procuró tener todos los elementos escenográficos y de utilería necesarios (los cuales, al igual que el vestuario fueron realizados por los niños y familia como actividades áulicas compartidas de plástica), también grabó un audio donde se podía escuchar todo el desarrollo de la escena. Iniciaba con sonidos de naturaleza (los niños y niñas en personaje dormían; Claudia caracterizada de hada los iba despertando). Luego se escuchaba una versión de la canción "Juguemos en el bosque" (los niños, simplemente jugaban el juego que ya conocían sumando al juego la caracterización de su personaje). La escena se resolvía con una carta que llegaba a la escena, y que el Hada la leía para todos. Allí decía que el lobo pedía disculpas, pero se había hecho vegetariano y no podría venir a comer a nadie. Los animales del bosque deciden entonces hacer una fiesta. Suena música festiva y los niños

y niñas comienzan a bailar; después invitan a hacerlo a todos los presentes. Fin de la fiesta: fin de la escena.

Lo que más llamó la atención del público que vio esta escena fue que los niños y niñas se divirtieron mucho, que siempre supieron qué hacer sobre el escenario, y que esto generó una dinámica muy enérgica y divertida.

El balance que hicimos con Claudia fue muy satisfactorio. Habíamos logrado cumplir nuestro desafío: realizar una puesta en escena genuina (en cuanto a la producción protagónica de los niños y niñas), cumplir con el requerimiento institucional, y también hacer un trabajo atractivo y divertido.

### **III.- A modo de conclusión**

La producción teatral en el marco escolar se ve muchas veces atravesada por múltiples dificultades: no contar con la infraestructura necesaria, acotar los procesos creativos a los tiempos académicos e institucionales, verse bajo la presión de "mostrar" un resultado, estar a cargo de docentes con entusiasmo por la materia, pero sin formación específica, etc. Estas situaciones llevan a veces a precipitar procesos o "excluir" como verdaderos actores del acontecimiento a los niños y niñas. Es por eso que esta tarea amerita una búsqueda por parte de los docentes que permita llevarla a cabo de manera apropiada y genuina. Entiendo que el juego puede ser un camino rico y pertinente. Aquí expuse un caso y una herramienta que derivó de él. Ojalá esta experiencia colabore para la realización de futuras creaciones escénicas dentro del espacio escolar y nos brinde nuevos juegos para disfrutar.

\*Proyecto "Comunicación y Teatro Deconstrucción de la Poética Teatral de San Luis en obras contemporáneas" PROPIPRO 04-0416. UNSL

### **Bibliografía:**

- Cona, Silvia (2005) en AAVV: Juego y creatividad en la escuela, Córdoba: Educando ediciones.
- Huizinga, I (2012) Homo ludens, Madrid: Alianza Editorial. Traducción de Eugenio Imaz Echeverría.
- Nakayama, Lilia (2005), Una mirada a los juegos infantiles. En AAVV; Juego y creatividad en la escuela. Córdoba: Educando ediciones.
- Lerga G., Trozzo E. (2004); Dramaturgia y escuela 1, Mendoza: INT Colección Serie Estudios teatrales.
- Trozzo E. (2005). Juego dramático y escuela en AAVV, Juego y creatividad en la escuela; Córdoba: Educando ediciones.

## **Cimientos Para la Transformación Socio Educativa. Análisis de una Experiencia de Prácticas Integrales Articuladas al Entorno Digital**

### **Foundations for the socio-educational transformation. Analysis of an experience of integrated practices articulated with the digital environment.**

*Silvia Baldivieso* (silvia.baldivieso@gmail.com) Lorena Di Lorenzo (dilore@unsl.edu.ar)  
Facultad de ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

#### **Resumen**

El artículo presenta una experiencia de docencia e investigación articulada al entorno digital desarrollada desde el proyecto de extensión "Cimientos para la transformación socio educativa de la Universidad nacional de San Luis Argentina.

Para ello, en el marco de lo que se considera un estudio de caso de la practica reflexiva se presenta el contexto en el que surge el proyecto; se describe la propuesta de acción; se explicitan los supuestos teóricos que la fundamentan; se analiza la metodología de trabajo, prestando especial atención a las prácticas que conducen a la integración y a la interacción para la construcción de una realidad compleja y multidisciplinar y se reflexiona sobre la relación tecnologías, docencia, investigación y extensión.

Se destaca la importancia de los abordajes integrados y la necesidad de renovar la mirada de la educación y la relación con el entorno y las tecnologías

**Palabras Claves:** Practicas integrales; docencia, investigación y extensión; TIC.

#### **Abstract**

The article presents an experience of teaching and research articulated to the digital environment and developed from the extension project "Foundations for the socio educational transformation of the National University of San Luis, Argentina.

To this end, within the framework of what is considered a case study of reflective practice, the context in which the project emerges is presented; the action proposal is described; the underlying theoretical assumptions are explained; the work methodology is analyzed, paying special attention to the practices that lead to the integration and interaction for the construal of a complex and multidisciplinary reality and the relation between technologies, teaching, research and extension is reflected upon.

The importance of integrated approaches and the need to renew the view of education and the relationship with the environment and technologies are highlighted.

**Keywords:** Integral practices; teaching, research and extension; TIC.

## Introducción

La extensión universitaria es considerada, en el contexto de las universidades, como una de las funciones esenciales, que conjuntamente con la investigación y la docencia, constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente.

Tradicionalmente se define a la extensión como el proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulado en la institución y en su capacidad de formación educativa, con plena conciencia de su función social (Menéndez, 2004), proceso unidireccional en el que las instituciones formadoras e investigadoras extienden sus construcciones a contextos específicos, en forma presencial fundamentalmente.

El caso que presentamos refiere a un proyecto de extensión que se orienta a vivenciarla como una práctica integral, un proceso dialógico y bidireccional que contribuye al redimensionamiento y renovación de la enseñanza y el aprendizaje y a la incorporación de la investigación en el acto educativo, proceso que se construye en la interactividad y requiere aprovechar el potencial comunicativo y educativo del entorno digital y sus herramientas.

Inspirado en la noción de prácticas universitarias integrales (Tomasino H. y otros: 2015) trabaja en la articulación de los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión y aboga por el abordaje interdisciplinario y multiprofesional de la realidad, lo que se traduce en una relación dialógica y crítica entre actores vinculados, propiciando una relación dialéctica de saberes académicos y socio comunitarios.

Asumiendo la noción de mundo multidimensional (Carrasco, S y Baldivieso S. 2016) hace pie en la dimensión virtual de la realidad (con toda su multidimensionalidad) y actúa a través de las tecnologías que la soportan.

Su particular enfoque de la realidad y práctica universitaria, y la riqueza que la experiencia ofrece, avala la importancia de estudiarlo en el marco de lo que consideramos un estudio de caso de práctica reflexiva, (inspirada en las propuestas de Schön, 1983, 1992; Elliot, 1993, etc.); Es decir, una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en la experiencia. Indagación que considera la propuesta inicial del proyecto, los desarrollos alcanzados, las dificultades encontradas, y los aprendizajes alcanzados. Todo expresado en documentos, diálogos y reflexiones.

## Sobre el Proyecto

El proyecto Cimientos para la transformación socio-educativa se orienta a fortalecer las comunidades socio educativas de dos escuelas públicas de San Luis, con vistas a favorecer su desarrollo y el logro de los propósitos educativos.

Contempla tres ejes de acción, no secuenciales, en torno a los cuales se articulan actividades específicas al logro de los propósitos que persigue:

- Desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa de la práctica y desarrollo de acciones transformadoras, lo que supone: estudio de la realidad educativa considerando el aporte de las estrategias de la investigación educativa como dispositivo de análisis y transformación. Desarrollos que consideren todas formas posibles de comunicar, enseñar y aprender de la sociedad actual.

- Promoción de la comunicación del saber docente y comunitario, es decir, generación de espacios y recursos (en formatos y soportes varios) para la interacción, el intercambio de experiencias, el mutuo enriquecimiento y la democratización del conocimiento.

- Capacitación y desarrollo de capacidades, lo que implica seminarios, talleres y procesos colaborativos en los que se aprenda a investigar y de la investigación.

Más un eje de acción transversal. Que articula al proyecto y le da identidad o eje tecnológico que opera como principio organizador y pedagógico y base de acción lógica, operativa y productiva.

### **Contexto en el que se origina el proyecto.**

#### **Contexto general**

La práctica docente en la actualidad se enmarca en profundos cambios sociales y transformaciones científicas y tecnológicas que le ofrecen nuevas demandas y oportunidades y a las cuales la investigación educativa tiene mucho que aportar. Las formas habituales de pensar y actuar en el ámbito de lo educativo, ya no bastan, se evidencian como limitadas y limitantes ante los requerimientos y posibilidades existentes. (Baldivieso, Carrasco S. 2014)

En el ámbito de la formación docente, la investigación educativa emerge de la mano de la Ley de Educación Nacional (2006) y se presenta con un marco normativo de nivel nacional que orienta la función de investigación, para que todos los actores (equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales, directivos, docentes y estudiantes) dispongan de un encuadre para el desarrollo de las tareas de producción, discusión, difusión y

utilización de nuevos conocimientos dentro del Sistema Formador. (Ministerio de Educación, 2013)

La formación en investigación adquiere un lugar importante en el Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE. Nº 167/12 - ) y en el Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente (Res. CFE Nº 188/12). El sistema formador refiere a la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos que contemplen la complejidad del desempeño docente. En tal sentido, se orienta a generar entornos formativos institucionales e inter institucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador. (Instituto Nacional de Formación docente: 2016)

Asimismo y aunque el análisis de la normativa sobre la investigación en el Sistema Formador evidencia un avance significativo en su institucionalización propiciando el desarrollo de investigaciones que contribuyen directamente a la formación inicial y continua y a la vez que a la producción original de conocimientos, la misma constituye uno de los aspectos más postergados de la práctica pedagógica.

Esto sin olvidar que tanto en América Latina, como en Argentina durante los últimos años también se han desarrollado nuevos modos de organización entre los educadores a partir de la conformación de redes de maestros y trabajo en colectivos escolares que investigan desde la escuela y realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de las propias prácticas, (Di Lorenzo, 2011); como es el caso de la Red DHIE (Docentes que hacen Investigación Educativa), DRIA (Red de Docentes que Realizan Investigación desde el Aula) ECERA (Espacio para la comprensión de la Educación Rural Argentina) entre otras. Redes sumamente interesantes en su organización y producción sobre todo si consideramos que tal como lo advierte Achilli (2000) “En el marco de las políticas de investigación neoliberales propuestas para nuestras Universidades la investigación se limita a procesos de relevamiento y análisis de informaciones que tienden a ser estandarizados, constituyéndose en insumos para la toma de decisiones políticas. (...) se homogenizan los estilos de investigación -expulsando diferencias teóricas y epistemológicas- (...) contribuyéndose a la escisión entre docencia e investigación, y fortaleciendo un imaginario social que aleja a los maestros del campo de la investigación” (citado por Di Lorenzo, Castagno, 2012 p 241).

### **Contexto particular**

Durante los últimos años la Provincia de San Luis sostuvo una política orientada a la inclusión y a la mejora de la calidad educativa, la que se puso de manifiesto en diversas acciones de gobierno destinadas a todas las escuelas del territorio provincial (Sosa, 2015)

Vistas desde los hechos y los discursos, podríamos decir que estas políticas se orientaron a lo que llamaron la inclusión y la calidad educativa.

Inclusión considerada desde diversas aristas como:

- inclusión digital, (destacando la entrega de computadoras a todos los estudiantes de primaria bajo el modelo uno a uno; la creación de las escuelas digitales, la implementación de la CIPE, etc.)
- inclusión social (destacando el Plan 20-30 y la Universidad de los oficios)
- inclusión de todos los estudiantes en el sistema (destacando la beca al mérito, el Programa de Inclusión Educativa. Etc.),
- inclusión en el contexto internacional (destacando la creación de escuelas bilingües, el instituto de idiomas, etc.)

Y mejora de la calidad de la educación entendida como un sistema de medición de resultados fundamentalmente, destacándose la creación del Instituto Provincial de Evaluación de la Calidad Educativa.

Tales medidas y otras acciones menores promovidas a nivel de gobierno, más allá de la intención que perseguían, no siempre dieron los frutos esperados. Ello debido a que en general no dispusieron de acompañamiento suficiente, o simplemente no respondían a las necesidades sentidas por las instituciones (tal es el caso por ejemplo de muchas computadoras que llegaron a las aulas sin que existiera conciencia de su potencial en la educación).

En este contexto (y en el de otras gestiones anteriores) las escuelas han sido receptoras de lo que emana del gobierno y han carecido de oportunidades e instancias de trabajo que les posibilite pensarse a sí mismas como institución y en el contexto global y apropiarse de los requerimientos de la educación hoy.

Las escuelas en general y las escuelas en las que el proyecto trabaja, requieren oportunidades para transformar prácticas tradicionales, desarrollar capacidades en la comunidad educativa; atender sus realidades y desde allí afrontar los nuevos retos y proyectarse al futuro desde su entorno socio-comunitario.

### **Fundamentos del proyecto**

## Fundamentos epistemológicos – pedagógicos.

Día a día los docentes al enseñar y desempeñar otras funciones que le competen al interior de las instituciones educativas deben actuar dando respuestas a múltiples y diversas situaciones no siempre predecibles; por lo que no solo debe apelar a su saber docente y actuar en base a conocimientos aprendidos previamente, sino que también debe saber interpretar los contextos cambiantes, realizar conjeturas, y actuar de acuerdo a las circunstancias.

Las diferentes disciplinas que nutren a la educación informan la teoría, pero es su transformación en la práctica, es decir como todos los factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares lo que los convierte en conocimiento pedagógico. (Woods, 1987) La necesidad de teorías que informen también a los docentes sobre cómo actuar en las diferentes circunstancias que rodean sus tareas, los coloca de lleno frente al desafío de la investigación educativa.

Es necesario revalorizar la opción del docente investigador, y avanzar hacia formas de investigación no tradicionales, democráticas y activas, caracterizadas por la participación y el deseo de construir conocimientos con otras metodologías que superen la dicotomía sujeto - objeto, investigador investigado, teoría – empiria e incluso la orientación literal problema – solución.

Así avanzaremos también hacia lo que Boaventura de Souza Santos ha denominado ecología de saberes, entendida como *“un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos (incluido el saber científico), se pueden construir y enriquecer en el diálogo. Todo ello implica considerar una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos por investigadores, estudiantes y grupos de ciudadanos, saberes que sirven de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices”* (Santos, 2006 pp. 67-68).

La experiencia de docentes que hacen investigación desde la escuela, los sitúan como productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. *“La noción del docente-investigador en el fondo, expresa una idea que siempre ha estado en la tradición de los educadores comprometidos, y que alude al hecho de que los seres humanos son sujetos capaces de construir un pensamiento*



*independiente, una conciencia crítica, y por lo tanto, pueden actuar libremente conforme a ello.” (Enríquez, 2007 p. 13).*

Visualizar la investigación como parte de la cultura escolar, es un objetivo no solo de formación, sino de posición, ubica a los docentes en un rol activo y propositivo, de intervención sobre su realidad.

### **Fundamentos tecnológicos - ontológicos**

La propuesta de extensión a través del entorno digital o **extensión** (que en la perspectiva de práctica integral implica también docencia e investigación) asume la existencia de una dimensión virtual de la realidad y la necesidad de incorporarla a la cotidianidad de la vida de la universidad y las escuelas; consciente de que en sí misma y en la interrelación con lo presencial es constitutiva de los procesos y puede ser medio y desencadenante de la transformación. (Baldivieso, S. Carrasco, S. 2014)

Profundizado lo expresado anteriormente se parte de considerar que el mundo está compuesto por cinco dimensiones, que a su vez componen el hipermundo, las 3 dimensiones de la distancia (largo, ancho, alto), el tiempo y la dimensión digital (también multidimensional). De allí que las tecnologías (infraestructura que soporta la dimensión virtual, y puerta de acceso a ella) soportan lo cotidiano, por lo que es necesario incluirlas en acciones de manera deliberada y consciente.

La propuesta implica considerar al ciberespacio como emplazamiento, asumirlo “como un lugar y no como una ficción y o ilusión copia de lo real, sino como la realidad misma, en donde se genera una compleja mixtura entre lo imaginario y lo simbólico”. Un lugar donde la territorialidad, la alteridad y la corporalidad transforman su manifestación y nos dan una nueva noción de espacio. (Carrasco, S. Baldivieso, S. 2016) Un lugar donde la problemática local está estrechamente relacionada con la global, por ende requiere ser focalizada, analizada y construida en toda su expresión desde múltiples perspectivas y actores que la constituyen. Lo virtual ha transformado y transforma sustancialmente la vida y la sociedad, incluyendo educación, escuelas, universidades y sus contextos.

## **Objetivos generales**

El proyecto se orienta por los siguientes objetivos:

-Situación la problemática de la investigación en el seno de las instituciones educativas y sus comunidades, con vistas al desarrollo de una cultura reflexiva y práctica investigativa que favorezca la construcción de estrategias alternativas e integrales, para abordar situaciones pedagógicas, institucionales y socio educativas complejas.

-Contribuir al fortalecimiento profesional e institucional de escuelas con vistas a la mejora de los procesos y al logro de los propósitos educativos.

## **Metodología de trabajos**

El proyecto se desarrolla mediante encuentros y actividades presenciales y virtuales que tienen lugar en un espacio web especialmente construido para las actividades, [www.ieducativa.org](http://www.ieducativa.org), un aula virtual (Moodle) y herramientas que provee la telefonía móvil.

El equipo cuenta con especialistas en e-Learning que coordina el proceso de diseño y desarrollo de sitio web y sus componentes, con especialistas en producción de comunicaciones y periodistas que coordinan la comunicación fundamentalmente y con especialistas en pedagogía e investigación que articulan una práctica de extensión que es docencia e investigación al mismo tiempo.

Cada Institución ha definido un dinamizador de proyecto quien en estrecho diálogo con la coordinación general asume el compromiso de generar las condiciones de posibilidad al interior de cada escuela, viabilizar las comunicaciones, coordinar los procesos, estar atento a eventuales necesidades y mantener vivo el espíritu del proyecto en su lugar.

**Actividades generales**

INTERACCION	Taller la problematización en la escuela: La escuela como productora de conocimiento y transformadora del contexto.	CONSTRUCCION
	Conformación de equipos de trabajo	
	Estudio de situaciones. Implican de actores institucionales y comunitarios.	
	Compartiendo análisis y perspectivas. Inter equipos y con otros miembros de la comunidad	
	Instancias de intercambio y discusión	
	Acciones transformadora	
	Sistematización de experiencias	
	Comunicación	

Cuadro 1: Actividades generales del proyecto

**Resultados esperados:**

A lo largo del proyecto se espera

- Vivenciar las múltiples dimensiones de la realidad socioeducativa (considerando la virtual)
- Reflexionar teóricamente a partir de la práctica,
- Incorporar la investigación al acto educativo,
- Construir nuevos conocimientos relevantes para la acción pedagógica y socio comunitario situado en una realidad compleja, multidimensional e interconectada.
- Comunicar lo aprendido toda la comunidad.

- Hacer de la praxis un principio pedagógico central y un objeto de investigación. (un espacio para recuperar el valor de la experiencia y superar la división teoría práctica)
- Desarrollar prácticas integrales que articulen desde múltiples perspectivas y por diferentes medios la realidad.

### **El camino recorrido**

El proyecto se inicia con la búsqueda de los significados previamente construidos en torno a la investigación y a la noción de docente investigador para comenzar un proceso de significación colectiva que posibilite el desarrollo de la investigación.

En sesiones grupales se propuso la realización de analogía bajo la consigna de ¿con que compararías al docente investigador? aclarando que las respuestas eran libres y podían apelar a palabras, frases, imágenes, dibujos, etc.

Emergieron diversidad de comparaciones que dieron cuenta de expresiones tradicionales de la investigación fundamente y el habitual fraccionamiento de la realidad objetivable. Prejuicios y obstáculos para el conocimiento, como así también disposiciones para conocer e investigar. Desde allí se trabajó y trabaja (ya que es un proceso continuo) en la construcción reflexiva de un significado compartido de investigación y e -investigación, y de extensión y e -extensión; y de realidad compleja (que incorpora una dimensión digital), enfatizando en el rol que a los educadores nos compete, el compromiso que implica y el cambio de percepción de la realidad que entraña. Base para lo que se considera práctica integral.

Del diálogo colectivo emergió la necesidad de reflexionar sobre las propias prácticas docentes, y de visualizarlas en el marco de las problemáticas institucionales. A la fecha se está trabajando en el abordaje colectivo de situaciones institucionales que se manifiestan en diversos aspectos del hacer de cada docente.

Se trabaja abordando la realidad como un todo y haciendo uso de múltiples espacios, dispositivos y recursos virtuales. Se han desarrollado materiales y se propicia la interrelación de lecturas y análisis teóricos con reflexiones personales y debates grupales.

Los principales obstáculos hasta el momento están asociados a la cultura de trabajo individual, al desconocimiento o negación de la realidad virtual, a la simplificación de lo educativo, a la naturalización de las situaciones y problemas, a la habitual objetivación

de la realidad (variabilización, fragmentación, neutralidad) e instrumentalismo que esta desencadena, sea para abordar la tecnología, la docencia, la investigación o la extensión.

### **Reflexiones en torno a la articulación docencia – investigación -extensión y tecnologías de la información y la comunicación.**

Históricamente la investigación se ha caracterizado por su fuerte peso como constructora de conocimiento, pero con escasa discusión sobre su impacto y aporte a la transformación social. Generalmente se gesta y desarrolla a espaldas de la comunidad a la que paradójicamente procura aportar bienestar.

La extensión por su lado ha sido y tiende a ser la intervención de especialistas aislados que llevan su saber a la comunidad, sin indagar en los ¿por qué? de esas comunidades ni los significados construidos por quienes la habitan.

Y la tecnología solo un recurso al servicio de:

La mirada integral de la realidad, nos ubica en un nuevo espacio de acción (cibespacio) y articulada a la mirada integral de la práctica universitaria, promueve la búsqueda de sentidos y el compromiso con el quehacer académico y socio-comunitario.

La extensión actúa como bisagra entre docencia e investigación, a través de ella, ambas incorporan a la comunidad y propician la acción transformadora (de la práctica docente e investigativa y de la comunidad)

La incorporación de lo digital al proceso (*e extensión*), permite el acceso a otras realidades y contextos (generalmente desconocido para los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad), dispone elementos para la circulación del saber, ayuda a visibilizar situaciones, propicia la problematización y búsqueda de significados compartidos (construcción de conocimientos), promueve el empoderamiento de los actores, genera nuevas oportunidades de enseñanza y de aprendizaje y la consideración de nuevas realidades en la agenda de investigación; facilita la construcción de redes; Etc. En otras palabras y como anteriormente hemos expresado transforma la educación y la investigación, sus principios, sus fundamentos epistemológicos, sus procesos y procedimientos en general (Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, 2016).

Las tecnologías de la información y la comunicación adquieren un rol protagónico, constructoras de la realidad y vertebradora de una nueva forma de hacer docencia investigación y extensión. Sin embargo la lógica que impera en los contextos educativos

tiende a definir las como recursos al servicio de prácticas, cuyo desempeño puede mejorar o no la eficiencia de lo que se hace, pero no como elementos constitutivos, cuyo accionamiento o no, es decisivo en la construcción y expresión de una nueva forma de realidad.

La consideración de las tecnologías en el marco de proyectos de prácticas integrales requiere necesariamente trascender la noción instrumentalista. Es decir, requiere dejar de ver a las tecnologías como un recurso o herramienta que posibilita satisfacer fines o necesidades en sí misma y asumirla como creadora de condiciones de existencia. Como dice Fainholc (2003) implica asumirlas como una fuerza cultural que se constituye dentro de un entorno histórico-cultural como forma de vida y que re estructura el mundo social.

Aunque la extensión posibilita mantener presencia activa y cotidiana en instituciones educativas distantes físicamente de la Universidad, la consideración de lo digital no significa que la propuesta necesariamente se conjugue desde la lógica de la educación – intervención a distancia.

*E extensión, e investigación y e aprendizaje* ó prácticas integrales concebidas desde lo virtual, constituyen una propuesta de trabajo a distancia pero sin distancia. Relativizan la noción de distancia, porque propician y generan una nueva proximidad mucho más potente que la física o la de la corporalidad; multiplica y diversifica vías de acceso y fuentes colocando frente a múltiples expresiones del conocimiento y de lo real, favoreciendo el encuentro y el contacto con el otro, con la realidad y el saber. Relativiza también la noción de tiempo porque abre la posibilidad de la instantaneidad.

Diversidad de entornos, diversidad de posibilidades de acceso, y diversidad de formas de encuentro en el tiempo. En cada uno la combinación adecuada de situaciones, necesidades, recursos, herramientas, etc. Brinda infinitas posibilidades para la comunicación, el aprendizaje y la construcción.

De este modo **investigación** que se problematiza ante situaciones de la nueva realidad, que construye nuevos dispositivos de acceso y análisis y favorece la colaboración y el trabajo articulado; **extensión** que dispone de múltiples elementos para el reconocimiento del otro, para la acción y la transformación; y **docencia** que en un círculo virtuoso reconstruye realidades y propicia cambios, nutriéndose una de otra; tienen a la tecnología como escenario de funciones, un punto de inflexión para una nueva práctica.

La práctica integral se concreta como una acción que integra, la realidad, las tecnologías, la práctica docente y los actores; estudia; construye conocimientos; actúa



con intencionalidad transformadora desde una perspectiva mutidimensional e interdisciplinaria; con territorialidad interconectada e intersectorial.

Asimismo la fuerza de la tradición, del paradigma de la simplificación y del modo positivista de hacer se expresa en las escuelas, en la universidad y en la comunidad lo que exige estar atentos y pensar en estrategias que acompañen para fortalecer las acciones y propiciar más que la acción de un proyecto un cambio de paradigma o cambio cultural.

### Bibliografía

- Baldivieso, S. (2014). Escuelas que hacen Escuelas. Recuperado de <http://www.universidadfutura.org/escuelas-que-hacen-escuela/> (21/06/2016)
- Baldivieso, S. y Carrasco S. (2014). Escuela Pública Digital en Pueblos Originarios. La propuesta de la universidad de la punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la Provincia de San Luis. Argentina. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 41. Número monográfico sobre "Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo". 15 de junio de 2014. Consultado el (18/01/2017) en <http://www.um.es/ead/red/41>
- Carrasco, S. Baldivieso, S. (2016). Educación a distancia sin distancias. *Revista Universidades N 70*. Recuperado de <https://www.udual.org/pdf/universidades/Universidades70.pdf>
- Carrasco, S.; Baldivieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 48(6). Consultado el (18/01/2017) en [http://www.um.es/ead/red/48/selin\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf)
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2002). "Didáctica de la Investigación: Una experiencia de formación docente". En C, J, Miño y Dávila (Ed), *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires. Tomo I.
- Di Lorenzo L. (2011) "Redes de docentes que hacen Investigación desde la escuela: un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico". *Revista Argonautas*, 1, pp. 151-158.
- Di Lorenzo L., Castagno E.: (2012) "Encuentro Iberoamericanos de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: formas alternativas de pensar y hacer Investigación Educativa". *Revista Argonautas*, 2, pp. 238-243.
- Elliot, J. (1990) *La investigación acción en educación*. Madrid Editorial Morata.
- Elliot J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fainholc B. (2003): "Contribución de una Tecnología Educativa Crítica para la educación intercultural de la ciudadanía". Disponible en el Archivo del Observatorio para la Cibersociedad. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=157> (21/04/2014)
- Enríquez, P. (2007) "Discusiones Iniciales para estudiar el Docente-Investigador". En P.E. LAE (Ed), *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis, Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente, 2016. Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/infed/investigacion-en-formacion-docente/> (22/06/2016)

Menéndez, G. (2004). Desarrollo y conceptualización de la Extensión Universitaria. *Un aporte de la secretaria de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate de la Extensión Universitaria*. Santa Fe -Argentina-Universidad Nacional de Litoral.

Ministerio de Educación (2013). Función de investigación en la Formación Docente Marcos normativos vigentes Área de Investigación Dirección Nacional de Formación e Investigación. Recuperado de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Marcos\\_normativos\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Educativa\\_en\\_la\\_Formacion\\_Docente\\_final.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Marcos_normativos_de_la_Investigacion_Educativa_en_la_Formacion_Docente_final.pdf) (21/06/2016)

Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender, reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En E. Morata (Ed), *La investigación acción en educación*.

Sosa, M. (2015): Tal como lo expresó el Ministro de Educación Dr. Marcelo Sosa en la disertación en la Academia Nacional de Educación en julio de 2015. \_\_Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rfNKibO7ySo> (22/06/2016).

Santos, B. (2006). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”, CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas, Cuba.

Schön D, (1992) La formación de los profesionales reflexivos. Barcelona, Editorial Paidós.

Tommasino, H. (2009). Las prácticas integrales en la Universidad, en Anales del Tercer Congreso Nacional de Extensión Universitaria, UNL, Santa Fe.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. México



## **La danza documental y la creación colectiva en la enseñanza de las Danzas Populares**

### **Documentary dance and collective creation in the teaching of popular dances**

María Elena Pereira Flores (epereira@unsl.edu.ar) Secundaria de Arte N° 2 "Nicolás Antonio de San Luis". San Luis (Argentina)

#### **Resumen**

El presente trabajo se trató de un proyecto escénico sobre la participación de las mujeres en la gesta sanmartiniana, en particular la historia de Pancha Hernández, una de las cuatro mujeres que se incorporó al Ejército de los Andes, batiéndose al lado de sus compañeros con la sagacidad y valentía de ellos.

Se trabajó con alumnos de sexto año de la Secundaria de Arte N° 2 "Nicolás Antonio de San Luis" en el marco de la asignatura "Proyecto Final" del trayecto Artístico Profesional en Danza, que la escuela ofreció hasta el año 2015.

El encuadre teórico surge a partir de las categorías conceptuales "danza documental" y "creación colectiva". La primera la metáfora que se crea al entrelazar la vida de un personaje de la historia argentina con la propia de quien la representa. Una danza que busca revisar la historia hegemónica, diferenciarse de los estereotipos académicos y construirse desde lo identitario de sus protagonistas. Por otra parte, el concepto de creación colectiva remite al cuestionamiento de las formas y roles tradicionales de creación artística basados en un orden jerárquico, proponiendo la participación de todos los artistas en las diferentes etapas de construcción de una obra.

**Palabras claves:** danza- creación colectiva- educación artística- secundaria de arte

#### **Abstract**

The present work deals with a scenic project about the participation of women in San Martín Church, in particular the story of Pancha Hernández, one of the four women who joined the Army of the Andes, fighting alongside her companions with the same sagacity and courage.

The work was carried out with sixth year students of the Art Secondary School "Nicolás Antonio de San Luis" within the framework of the subject "Final Project" of the Artistic Professional Course in Dance, which the school offered until 2015.

The theoretical framework emerges from the conceptual categories "documentary dance" and "collective creation". The first is the metaphor that is created by intertwining the life of a character of Argentine history with that of the person who represents it. A dance that seeks to review the hegemonic history, differentiate itself from academic stereotypes and build from the identity of its protagonists. On the other hand, the

concept of collective creation refers to the questioning of traditional forms and roles of artistic creation based on a hierarchical order, proposing the participation of all artists in the different stages of construction of a work.

**Keywords:** Dance- collective creation- artistic education- art secondary school

## Introducción

Este trabajo tiene como propósito compartir una experiencia de enseñanza de la escenificación de las danzas folklóricas argentinas, realizada en la Secundaria de Arte N° 2 “Nicolás Antonio de San Luis”, de la ciudad de San Luis; durante el año 2015 con un grupo de alumnos que cursaban el Trayecto Artístico Profesional en Danza.

La educación artística, tanto en las escuelas comunes como en las escuelas especializadas en Arte, aparece frecuentemente ligada a estrategias pedagógicas basadas en la copia, la imitación y la reproducción de secuencias con el propósito de que los alumnos adquieran determinadas habilidades y destrezas.

Particularmente, la enseñanza de la Danza, incluye una serie de procedimientos estereotipados y con un fuerte acento en la trasmisión y repetición de aspectos técnicos que reducen la expresividad del sujeto a una serie de modismos altamente codificados. Esto es válido tanto para las llamadas danzas escénicas como así también para las danzas populares, que han alcanzado el status necesario para ingresar a la enseñanza oficial, y, por lo tanto, se encuentran ceñidas por metodologías de la enseñanza y prácticas áulicas muy semejantes a las de las primeras.

La enseñanza académica de las danzas folklóricas argentinas, aparece ligada a ciertos cánones técnicos y de belleza, que determinan la transmisión de las mismas, al mismo tiempo que estereotipan su interpretación. En efecto, se las enseña bajo un esquema prevalente que las reduce a bailes de pareja en los que los roles femenino- masculino están claramente estipulados. En este sentido, la representación de la femineidad se realiza a partir de patrones que fijan la misma a una gestualidad por parte de la mujer que recurre frecuentemente a la ejecución de movimientos suaves y cadenciosos, rostros sonrientes y una actitud de tímida seducción hacia el varón. Asimismo, en los llamados cuadros argumentales, la mujer aparece significativamente, realizando tareas domésticas como el cuidado niños y ancianos, actividades de granja o cultivo, cocinando, barriendo, etc. Difícilmente vemos, en estas representaciones, mujeres domadoras, o constructoras o liderando algún grupo de personas o, inclusive, luchando en la guerra de la independencia argentina.

La representación de la mujer en el Folklore Argentino aparece ligada a los ideales de femineidad que Alda Blanco (1995) describe como característicos del romanticismo:

(...) lo masculino y lo femenino en el romanticismo se sustenta sobre un nuevo modelo de la diferencia sexual que emerge en el siglo XVIII. En este siglo, los discursos médicos construyen una nueva imagen del cuerpo femenino (...) se postula que el cuerpo femenino no es una versión imperfecta del cuerpo masculino sino el instrumento perfecto de la función "natural" de la mujer: la maternidad (...) la mujer dada su naturaleza física, está completamente limitada a los deberes y los placeres de la maternidad y al bienestar físico y moral de la familia. Así se convierte en el complemento del hombre. Esta asimetría sexual se traduce en el plano de los atributos como una serie de oposiciones jerarquizadoras que se mantuvieron durante el siglo XIX. En este esquema, naturalizado y asumido en el Romanticismo, al hombre se le asocian los procesos intelectuales, creativos, analíticos, así como los grandes cometidos y la pasión sexual. A la mujer, como complemento del hombre, se le asocian los procesos emocionales, -ternura maternal, simpatía, empatía- el ámbito sentimental (...) y el silencio aparece como cualidad femenina deseable y necesaria. (p 27)

En este escenario, la danza documental aparece como una categoría conceptual nueva que, creada por Karina Rodríguez y Arianna Andreolini (2014), bailarinas y educadoras de la Universidad Provincial de Córdoba, permite nombrar la metáfora que se crea al entrelazar la vida de un personaje de la historia argentina con la propia de quien la representa. Una danza que busca revisar la historia hegemónica, diferenciarse de los estereotipos académicos y construirse desde lo identitario de sus protagonistas. Una danza social que involucra, vincula, investiga y representa las historias no contadas, olvidadas por el discurso del saber oficial. Desde una mirada paradigmática, esta categoría permite pensar la escenificación de las danzas folklóricas argentinas, desde el conocimiento histórico, la reivindicación social y la construcción colectiva.

Al mismo tiempo, produce un desplazamiento de la educación artística del lugar tradicional que ocupa en el imaginario social. Me refiero a la concepción clásica del Arte como "adorno de la persona" o "el apoyo para otras disciplinas más ligadas a lo intelectual". En este sentido, la danza documental aparece imbricada en otra configuración epistemológica del Arte y particularmente de la Danza: la de su comprensión como campo de conocimiento, que aporta al desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos, la construcción de la identidad singular y colectiva de los mismos a través de la producción de movimientos ficticiales que expresan creativamente los pensamientos, conocimientos y emociones de quienes se manifiestan.

De este modo, la clase de danza no gira exclusivamente en aprender y repetir una técnica, sino que además aparecen los libros que nos cuentan historias (oficiales y ocultas), las pantallas que nos conectan a las redes, y, fundamentalmente los cuerpos dispuestos a la interacción, al cuidado y respeto por el otro; es decir a la creación colectiva.

El concepto de creación colectiva con el cual trabajamos se enmarca en lo que Adriana Musitano (2014) describe como:

(...) una forma de producción que adquiere legitimidad en el siglo XX, entre las décadas de los sesenta y setenta, (...). Es más que un cambio de modalidad creativa, pues es el resultado de una acción política transformadora y de postulados estéticos transgresores. Por ello no es redundante decir que se produce creación colectiva cuando se unen dos vanguardias y se cuestionan las formas y roles tradicionales (p.1)

Si bien la creación colectiva refiere a una categoría conceptual propia del Teatro, los postulados básicos que supone la misma aplican a la creación de una obra de carácter folklórico desde una mirada contemporánea, tanto en la forma como así también en lo técnico y en las subjetividades de sus protagonistas.

### **Desarrollo de la experiencia educativa**

Tanto la categoría de danza documental como así también las reflexiones sobre la imagen social de la mujer en las representaciones folklóricas, me llevaron como docente de la asignatura “Proyecto Final” que se cursa en el 6° año de la formación artística, me llevaron a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo bailar nuestras danzas folklóricas argentinas desde un modelo femenino actual?
- ¿Qué tienen que ver nuestras adolescentes independientes, decididas y emprendedoras, con aquella paisanita descrita en los manuales de danzas como alguien dócil, tímida, “poco dada a la conversación”?

Estas preguntas marcaron el camino para pensar una coreografía que pudiese correrse del llamado folklore tradicional y construirse en un cruce entre el lenguaje de las danzas populares y una concepción contemporánea de la danza.

Asimismo, se pensó en una temática que permitiera trabajar la imagen de la mujer desde un lugar diferente al que ocupa tradicionalmente en el folklore. Por lo tanto, se eligió trabajar el rol de algunas mujeres en la Guerra de la Independencia Argentina, puntualmente se eligió la historia de la puntana “la Pancha Hernández”.

Ella fue una de las cuatro mujeres que se incorporó al Ejército de los Andes en 1820 y marchó junto a su marido a Chile, y algunos meses más tarde en la expedición Libertadora al Perú. Batiéndose al lado de su marido en la Campaña del Perú y Puertos Intermedios. Pertenecía a una Compañía del Escuadrón de Granaderos a Caballo con que el Comandante Juan Lavalle operó en la Campaña del Ecuador en 1822. En la Batalla de Pichincha salvó la vida de su marido, dando muerte a su atacante. Lavalle le otorgó el grado de Sargento de esa Compañía, donde pasaba revista y recibía su sueldo. Luego, siempre junto a su marido el Sgto. Hernández, participó en las batallas de Torata y Moquegua en 1823 y se batió como un hombre más. Después de la Batalla de Junín y de Ayacucho, regresaron a la Patria y pasó a la historia sin saber en qué momento falleciera.

Los objetivos propuestos para el proyecto fueron:

- Reflexionar sobre ciertos estereotipos de la femineidad en la escenificación de las danzas folklóricas argentinas.
- Investigar sobre la participación de las mujeres en la guerra por la Independencia.
- Participar en la creación, producción y puesta en escena de una coreografía que muestre el trabajo realizado.

La metodología general de trabajo fue la creación colectiva, se buscó la participación de los alumnos (12 chicas y cuatro varones invitados) en todo el proceso: búsqueda de material bibliográfico y audiovisual, selección de la música, participación en la creación de la coreografía, el vestuario y la puesta en escena.

Durante las primeras clases se trabajó a partir de la propuesta de diferentes juegos que tenían como propósito la integración del grupo y el desarrollo de la creatividad. Algunos de ellos fueron: circulación de ritmos; circulación de gestos; contame una historia; mi identidad en fotos.

Luego, las clases se organizaban del siguiente modo:

1) Entrada en calor. Es muy importante que el bailarín prepare sus articulaciones y musculatura para el desarrollo de la danza, ya que la misma requiere un alto rendimiento corporal que, sin una preparación previa, puede conducir a lesiones.

2) Juegos de improvisación. También se sugerían esquemas coreográficos que los alumnos debían resignificar y reconstruir en torno a la temática de la obra.

3) Interpretación “libre” de danzas folklóricas argentinas. Es decir sin “atarse” a una coreografía pre-establecida.

4) Relajación. Este momento permite que el estudiante se tome unos minutos para relajar, elongar y descansar sus articulaciones y musculatura, después de una práctica corporal intensa.

5) Discusiones finales. Por último se daba lugar a la expresión oral, momento en el que los estudiantes podían compartir sus sensaciones con el grupo, proponer líneas de investigación y creación coreográfica, etc.

Más avanzado el año escolar, se intensificaron los juegos expresivos- teatrales como parte del proceso de creación colectiva y composición de la obra. También se sugerían esquemas coreográficos que los alumnos debían resignificar y reconstruir en torno a la temática de la obra.

Una vez “construida” la obra, las clases se focalizaron en el ensayo reemplazando los “juegos de improvisación” e “interpretación libre de las danzas folklóricas argentinas”; por la práctica de la obra.

Una vez finalizado el proceso creativo y los ensayos, se realizaron algunas presentaciones en diferentes eventos culturales de la ciudad de San Luis de la creación colectiva que llamamos “Mujeres argentinas”.

### **Conclusiones**

Desde un punto de vista pedagógico, en su sentido más amplio, puedo decir que se trató de un proyecto que logró captar y materializar el interés del grupo de alumnos, esto se vio reflejado en los siguientes logros que los mismos obtuvieron:

- Adquirieron hábitos de trabajo artístico y disciplina para el logro de los objetivos.
- Aprendieron a trabajar en grupo.
- Lograron convivir pacíficamente con las diferencias del otro y solucionar los conflictos para sostener la producción artística que estaban realizando.
- Significaron la danza en un contexto geográfico e histórico al que pertenecen y les da sentido a su Identidad.

Por otra parte, como docente de Arte, y particularmente, como mujer que busca bailar nuestra danzas folklóricas argentinas desde la situacionalidad histórica, geográfica y social que nos atraviesa, tuve la dicha de ser partícipe de una experiencia cautivadora que me permitió ser testigo y a la vez “partícipe necesaria” de la deconstrucción y reconstrucción que los adolescentes realizaron sobre sí mismos.

Por lo dicho quiero cerrar este artículo citando las palabras de una estudiante: “La temática que trabajamos nos pareció una experiencia, primero única, porque en la historia no conocíamos la historia de estas mujeres y representarlas con una danza que es lo que nosotras hacemos fue algo “re-lindo” (...) conocimos la historia de Pancha Hernández (...) que era puntana. (...) entonces eso nos deja a nosotras una enseñanza, que es los valores que tenemos las mujeres hoy en día y que la lucha se hace desde nosotras.” (Micaela, comunicación personal, septiembre de 2015).

### **Bibliografía**

Blanco Alda (1995): Papeles sociales de mujeres y hombres. Optativa ESO. Materiales de apoyo. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1456/19/0>

Musitano Adriana (2014): Nuevo sistema de producción y dramaturgia. Las creaciones colectivas. Recuperado de <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/teatropolitocounc/>

Resolución Consejo Federal de Educación Res. N° 111/10. Modalidad Educación Artística. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Rodríguez Karina y Andreoli Ariadna (2014): Una danza documentada que recuera a una montonera. Recuperado de <http://www.cba24n.com.ar/content/una-danza-documentada-que-recuerda-una-montonera>

Sanguinetti Inés y D'angelo José María (2013): La creatividad en el aula, aprender a vivir y vivir aprendiendo. Fundación Crear vale la Pena. Recuperado de <http://www.crearvalelapena.org.ar/documentos/ManualABC2015.pdf>