



Sobre
hegemonías
y perspectivas

Vol. 05 - N° 05
(Año 2015)

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 5, Número 5, abril de 2015

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Clotilde De Pauw
Vice Directora: Zulma Escudero

**Consejo del Departamento
Claustro Docente**

Profesores:
Norma Alicia Sierra,
María del Carmen Andrade
Brinia Guaycochea

Auxiliares:
Valeria Pasqualini, María C. Montiel

Claustro alumnos

María V. Rodríguez Gazari
María Cecilia Bazzano

Revista Argonautas

Directores:
Roberto Araya Briones
Ana Masi
Horacio Del Bueno

Traducciones y revisión de textos en inglés:
Ana Tello y Mariana Meoño

Diseño web: Jorge Pelayes

Agradecemos la colaboración en este número:
Vanina Landela

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 / 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

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | 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) | 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) | Chile

Tabla de contenidos

Vol.5, Número 5

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Ciencias sociales y Educación

01. Un repaso de la política alimentaria argentina en los Últimos 50 años || *A review of food-policy argentina in the last 50 years* || **| 01 |**
Anabella Salomone
02. Formación en comunicación: perspectivas y tensiones || *Training in communication: perspectives and tensions* || **| 23 |**
Emiliano Díaz, María Gabriela Gásquez y Enrique Lencina
03. Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario || *Processes of Political Alphabetization and Academic Alphabetization: lectures of reality according to high school students' perspective* || **| 46 |**
Clotilde De Pauw, Valeria Pasqualini, Valeria Di Pasquale, Luciana Santía y Pedro Cocco
04. Dos perspectivas sobre el juego infantil. Aportes del Psicoanálisis y de la Psicología genética || *Two perspectives on child game. Contributions of Psychoanalysis and genetic Psychology* || **| 64 |**
Norma Alicia Sierra
05. Re conocimiento de la propia situación de investigación || *Recognition of one`s own research situation* || **| 76 |**
Ana Ramona I. Domeniconi
06. Efectos en el Ámbito educativo de una mirada patologizante || *Effects in education of pathologizing look* || **| 89 |**
Mariángeles Fanny Pizarro y Norma Alicia Sierra
07. Décadas de predominio positivista en los operativos de evaluación de la calidad: la necesidad de pensar y construir un paradigma-otro || *Decades of positivist dominance in operating quality assessment: the need to think and build a paradigm-other* || **| 101 |**
Lorena Di Lorenzo
08. La literatura folklórica infantil: panorama teórico-didáctico || *Infant folk literature: theoretical and didactic panorama* || **| 120 |**
Beatriz María Suriani y Claudia Antonia Belardinelli

Educación y TICS

09. Educación Superior: desafíos de la virtualidad || *Higher Education: Challenges of virtuality* | 135 |
Adriana Mallo y Graciela Bertazzi

10. ¿Qué usos hacen de las TIC los estudiantes de Psicología para la lecto-comprensión de textos académicos publicados en inglés? || *How do students of Psychology use ICT for the reading-comprehension of academic text written in English?* | 146 |
María Marcela Puebla

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

11. El porfolio de aprendizaje. Una alternativa para democratizar la evaluación dentro del aula universitaria || *The Learning Portfolio An Alternative to Democratise University-Level Assessment* | 161 |
Zulma Perassi y Mabel Marcello

12. Construyendo Psicología en Comunicación. Un espacio de docencia e investigación en la UNSL || *Building-Psychology at Social Communication degree. An area of teaching and research in the UNSL* | 172 |
Carlos Alberto Silvage, Sara Elizabeth Santander y María Laura Rocca Matías Garro Lopez

13. Integración educativa de una niña sorda || *Educational integration of a deaf girl* | 181 |
María Beatriz Fourcade y Martha Horas

14. "Seguimos pintando la vida". Arte Visual y Plástica para niños en contextos vulnerables. Una Experiencia || *"We still life painting." Visual Arts and Plastic for children in vulnerable contexts. An Experience* | 191 |
Emma Ester Perarnau

15. Literatura infantil y juvenil: Una experiencia estética con chicos especiales || *Children's Literature: An aesthetic experience with special children* | 200 |
Paula Morán Maldonado, Elizabeth León Madrid y Zulma Fernández

16. Una experiencia de aproximación a las problemáticas de la Convivencia escolar en una escuela secundaria de San Luis-Argentina || *Approaching the issue of school coexistence at a secondary school in San Luis, Argentina* | 208 |
Josefina Juárez



Editorial

Vol. 5, Número 5 - Abril de 2015

Tenemos la suerte de renovar la partida de Argonautas. Cada nuevo número es un puerto del que zarpa la nave de los intelectuales-argonautas en su viaje.

Los intelectuales, dice Badiou, forman parte de la sociedad; no son extraños ni externos. Tienen que pensar, hablar, intervenir, actuar, según principios ligados a la defensa de la vida de sus pueblos. Es necesario decir sin reservas ni cálculos lo que se piensa y ser conscientes de lo relativo y provisorio de la verdad alcanzada. Una verdad siempre hace su camino, aunque ese camino sea lento y no sin obstáculos.

Es una suerte saber que los argonautas no tenemos que "calcular" nuestro público como lo hace la televisión. No somos comerciantes de ideas. No somos testigos del mundo; sino parte del devenir, con frecuencia paradójico y violento, de las verdades, ya sea que esas verdades sean políticas, artísticas, amorosas o científicas.

Como decía Rodolfo Walsh, el campo intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprenda lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante.

Zarpamos, entonces en la búsqueda de hacer llegar a otros intelectuales un espacio-digital de encuentro, reflexión, discusión, sobre las prácticas y saberes que se producen sobre la realidad socio-educativa.

Los editores

Un repaso de la política alimentaria argentina en los últimos 50 años

A review of food-policy argentina in the last 50 years

Salomone, Anabella(**) (Anabella.salomone@gmail.com)

Universidad Nacional del Comahue. CONICET (Argentina)

Resumen

El presente trabajo versa sobre un análisis en la implementación de políticas alimentarias en la Argentina, considerando la situación económica y social de cada período.

Ha sido elaborado en base a revisión bibliográfica sobre la temática y al análisis exhaustivo de programas y proyectos nacionales; contrastándolos con indicadores socio-económicos que ayudan a echar luz sobre algunas decisiones e indecisiones que se han dado en el ámbito público a lo largo de la historia en nuestro país.

Argentina ya posee una Ley de Seguridad Alimentaria que nuclea todos los programas y que trabaja en la unificación de un registro único de sujetos de derecho destinatarios de beneficios alimentarios.

Una mirada más amplia y abarcativa de la problemática alimentaria asegura que el trabajo sea mancomunado y que las situaciones de obesidad, sobrepeso y baja talla (problemáticas prevalentes) sean abordadas desde una mirada integral e interdisciplinaria.

Palabras clave: sociedad, políticas sociales, políticas alimentarias, pobreza, estado nutricional.

Summary

The present work turns on an analysis in the implementation of political food in the Argentina, considering the economic and social situation of every period. It has been elaborated on the basis of bibliographical review on the subject matter and to the exhaustive analysis of programs and national projects; confirming with warning associate economic that help to throw light on some decisions and indecisions that have been given in the public area

along the history in our country. Argentina already possesses a Law of Food Security that is employed at the unification of the only record of subjects of right adressees of food benefits. A more wide look of the food problematics he assures that the work should be united and the situations of obesity, overweight and fall carves they are approached from an integral and interdisciplinary look.

Keywords: society, political social, political food, poverty, nutritional condition.

Introducción

El proceso de planificación social se define a fin de dar respuesta a necesidades humanas que no han encontrado satisfacción y dentro de las políticas sociales, las alimentarias vienen a responder problemáticas emergentes y con un alto grado de conflictividad social.

Las políticas sociales alimentarias son intervenciones públicas (estatales o no) destinadas a influir en el consumo de alimentos, asumen diferentes maneras e históricamente se puede decir que se ha dado el predominio de alguna de ellas. Las estrategias más frecuentemente empleadas son intervención en la cadena alimentaria (subsídios, controles y regulación de precios de alimentos en el mercado para reducir su costo); distribución gratuita de alimentos (bolsones de alimentos, financiamiento de compras a grupos multifamiliares, distribución de alimentos a instituciones -comedores escolares, por raciones, viandas, etc.-) y, apoyo a la producción de alimentos para el auto consumo (huertas familiares y comunitarias, cría de gallinas, etc.).

Dentro de las políticas sociales de Argentina, la prestación de servicios alimentarios a los sectores vulnerables constituye una acción históricamente generalizada. Esta práctica responde a sólidas expectativas culturales que tiene la población respecto de la alimentación.

Metodología

El presente trabajo ha sido elaborado en base a revisión bibliográfica sobre la temática y al análisis exhaustivo de programas y proyectos nacionales; contrastándolos con indicadores socio-económicos que ayudan a echar luz sobre algunas decisiones e indecisiones que se han dado en el ámbito público a lo largo de la historia en nuestro país.

Allá lejos y hace tiempo...

Durante cincuenta años, los programas de reparto, complementación o suplementación alimentaria han sido implementados casi sin interrupciones por el Estado (nacional, provincial o municipal), acompañado en ocasiones por la sociedad civil. La entrega directa de alimentos o de bonos para su adquisición a los grupos socio-demográficamente vulnerables fue un componente casi permanente de las políticas sociales, que procuró un efecto redistributivo indirecto hacia los sectores a los que se dirigió.

Conceptualmente, varios han sido los cambios ocurridos en el planteo de las políticas sociales; el paso del análisis de la marginalidad al de pobreza, de la integración a la inclusión. Incluso la palabra capital social para el abordaje de las problemáticas de pobreza, apunta a las potencialidades de los sujetos y ya no a las carencias como cuando hablábamos de necesidades. Este concepto coloca nuevamente la responsabilidad y posibilidades de paliativos en los sujetos y comunidades. Las intervenciones ahora no propondrán entonces la integración, sino los capitales necesarios para la integración vía participación.

En nuestro país, sintéticamente podríamos decir que hasta la década del ochenta, la modalidad predominante es la subvención de alimentos de consumo popular - directa o indirectamente - desde el Estado nacional (intervención que desaparece con el Plan de Convertibilidad en 1991). A ella se suman, el programa Materno-infantil (entrega de leche para embarazadas y niños recién nacidos hasta los 2 años) y comedores escolares (para ciertas regiones y sectores sociales).

Durante los ochenta se puede destacar la implementación -durante el gobierno radical, 1983-1989- del P.A.N. (Programa Alimentarios Nacional), primer programa significativo de asistencia alimentaria focalizado hacia los hogares pobres y vehiculado mediante la creación de delegaciones propias en cada provincia. Cabe mencionar que, a la asistencia alimentaria (cajas de alimentos) se suman objetivos vinculados al mejoramiento sanitario (por ejemplo agua potable), pero por el uso clientelar del recurso no se cumplen en la mayoría de las provincias con el resto de los fines perseguidos.

Un mayor detalle e historicidad en el análisis nos remonta a fines del siglo XIX, principios del XX, fechas de las cuales datan los primeros antecedentes de acciones en política

alimentaria en Argentina. Por momentos las acciones se ligan más a la caridad, por momentos se inclinan hacia la filantropía. (1)

Las primeras décadas del siglo XX comienzan mostrando preocupación por las cuestiones alimentarias. Desde los ámbitos educativos se desarrollan intervenciones como la copa de leche o los comedores escolares para atender las necesidades alimentarias de los niños en situación de pobreza. A partir de allí, se toma la intervención alimentaria escolar como un medio para lograr un descenso en el fracaso escolar-

Acordando con el criterio de Tenti Fanfani, podemos marcar como antecedentes de políticas de seguridad alimentaria en el país, la copa de leche que comenzó incipientemente en 1906 (anteriormente mencionada), la llamada Ley Palacios (2) de 1936 que se constituye como base de lo que más tarde será el Programa Materno infantil y la creación del Instituto Nacional de Nutrición creado en la década del 30 y cerrado en 1968. Todas estas acciones estuvieron marcadas por la contradicción de dar respuesta a las desigualdades y a la vez estructurar el control social sobre los sectores populares demandantes.

A partir de los 30 en la Argentina, las políticas alimentarias constituían una política residual y asistemática, debido a la masividad del trabajo asalariado.

Durante este período existieron algunas políticas sociales ligadas a la asistencia alimentaria, pero por sobre todas las cosas las preocupaciones del Estado en la implementación de las mismas rondaba sobre lo sanitario y lo educativo.

En general, las propuestas neomalthusianas y las interpretaciones biológico-nutricionales han estado en la base de las políticas alimentarias. Las primeras, han orientado las políticas productivistas que constituyeron el modelo de "desarrollo rural" imperante en los países periféricos a partir de la década de los '50. Políticas que pusieron el acento en factores técnicos, climáticos y de recursos naturales y cuyo correlato fueron las medidas de control de la natalidad, impulsadas en nuestro continente por la "Alianza para el Progreso".

La llamada "revolución verde" con sus notables incrementos en los niveles de rendimiento de la producción agrícola, configuró la respuesta técnica para el problema del hambre de mayor peso en este siglo y en la cual colocaron su esperanza sus promotores, siempre y cuando fuera acompañada de esfuerzos consientes y sistemáticos para disminuir las tasas de natalidad.

Sin embargo, la década del '70 representó una coyuntura de agudización del problema alimentario y de agotamiento de las expectativas generadas por la revolución verde. Las hambrunas en África en 1972-73, la rápida suba del precio de los cereales en el mercado

mundial y la creciente necesidad de importar alimentos por parte de los países capitalistas atrasados, pusieron en duda la validez de un enfoque cuyas políticas (impulsadas con créditos, asistencia técnica, etc., desde los países centrales) no fueron capaces de solucionar la crisis alimentaria. Aquí se puso en cuestión la disponibilidad alimentaria frente al acceso. El hecho de que existiese mayor cantidad de alimentos no fue condición suficiente para que el hambre en el mundo disminuya.

“Las mujeres y los niños primero”

Como fue mencionado, en nuestro país uno de los principales antecedentes de políticas alimentarias fue el Programa Materno Infantil, creado en 1937 y consolidado en 1940. Su finalidad era garantizar la atención sanitaria de la mujer embarazada y de los niños pequeños, favoreciendo el cuidado en salud. Si bien se trató de una política universal, se cree que la cobertura fue relativamente baja, ya que se ejecutó a través de los hospitales públicos (y por lo tanto sólo benefició a quienes se atendían en ellos). Hasta 1992 la gestión del componente alimentario del programa fue centralizado.

El Programa Social Nutricional (Prosonu) consistió en el financiamiento a comedores escolares implementado entre 1972 y 1992. Inspirado en la experiencia del Programa de Ayuda Alimentaria en las escuelas de los ingenios cerrados y toma como antecedente la entrega de las copas de leche en las escuelas de la década del 30. De gestión descentralizada, su finalidad fue mejorar el rendimiento y la retención escolar mediante el mejoramiento nutricional. En 1982 se incorpora el programa el financiamiento de comedores infantiles, cubriendo la población de entre 2 y 5 años de edad.

En palabras de Adriana Clemente *“Un fenómeno en los años 80 es la centralidad que adquieren los programas alimentarios dentro de las políticas sociales. Esto ocurre al mismo tiempo que se retira el Estado de los programas de vivienda, agua potable, entre otros y que disminuye significativamente la participación de los trabajadores en la distribución del ingreso pasando de un casi cincuenta por ciento a un diecinueve por ciento.”*

“A fines de la década del 70 y como resultado de un conjunto de reformas instrumentadas por la dictadura militar (1976 – 1983) se inicia un ciclo de intervenciones desde el estado bajo la lógica restringida de políticas de asistencia social destinadas a operar

de manera parcial sobre las necesidades de las familias, entre las cuales se encuentran las políticas de asistencia alimentaria” (Ierullo 2010: 91)

Crisis: ¿Mercado o Estado?

La crisis de la deuda y alta inflación de los años 80 (la década perdida), que tiene origen en choques externos (crisis del petróleo de los años 70, alza de las tasas de interés en los Estados Unidos y derrumbe de los precios de las materias primas) y en políticas internas macroeconómicas riesgosas o poco responsables, llevó al Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional a proponer e imponer en los países de la región, el paradigma llamado Consenso de Washington. El foco de este paradigma fue la liberalización de los mercados, apertura comercial y privatización. Se desmanteló la intervención del estado en el desarrollo productivo industrial y agrícola y los temas sociales no ocuparon un lugar destacado en la agenda inicial de los reformadores. Los resultados de las reformas fueron heterogéneos entre países y dentro de los países. Pero en general hubo una mayor estabilidad económica, un mayor aumento de las exportaciones, pero un menor crecimiento, mayor pobreza y mayor desigualdad.

Con respecto a las políticas de seguridad alimentaria, en esta etapa se continuó con las políticas de seguridad alimentaria de segunda generación hasta finales de los 90 y principios del 2000. Sin embargo, los tomadores de decisiones empezaron a poner el interés en el combate a la pobreza, entendida esta como una falta de poder adquisitivo para acceder a alimentos y otros bienes básicos, en menor medida a la seguridad alimentaria.

Alfonsín y el PAN, Ménem ¿lo hizo?

El Plan Alimentario Nacional (PAN) constituirá la primera política que intentará cubrir las necesidades nutricionales de muchas familias empobrecidas, y en el marco de la recuperación de la democracia, resguardar a la población ante el crecimiento de los índices de pobreza. Se entiende en este caso, que el acceso de la población a los alimentos es una condición necesaria para garantizar la democracia de manera plena. A partir del programa PAN de 1984 se comienza con dos características en los programas alimentarios: una fuerte carga asistencial y la “emergencia” como fundamentación.

El modelo de intervención de entrega de bolsones alimentarios a familias con NBI de todo el país se basó en acciones desarrolladas por el Banco de Alimentos en territorios con altos niveles de desnutrición (3)

Constituyó una innovación en cuanto a la modalidad de ejecución (4) y la escala (5) y mantuvo un carácter fuertemente centralizado. Se pensó originalmente como una política coyuntural y provisoria (6), ya que se reconocía su falta de efectividad en la modificación de las condiciones de acceso a los alimentos en el largo plazo.

El aporte fue tornándose insuficiente, debido al proceso inflacionario y el deterioro progresivo del mercado de trabajo. Fue entonces, cuando comienzan a aparecer las ollas populares y los comedores comunitarios como estrategias para complementar la alimentación que no llegaba a cubrirse con el programa PAN.

La salida anticipada del Dr. Raúl Alfonsín del gobierno nacional y el ingreso del Dr. Carlos Menem marcan el fin del programa PAN y el inicio de los Bonos Solidarios de Emergencia. Iniciativa tomada del modelo de asistencia alimentaria estadounidense que consistió en la entrega de bonos a las familias para utilizarlos en la compra de productos alimentarios.

En principio, la distribución de los bonos se llevaría a cabo por los Consejos de Emergencia Locales; sin embargo cuando se implementa el programa se le otorga esta función a los legisladores. El manejo discrecional de los mismos y los escándalos ligados a la distribución poco transparente generó que se suspendiera su ejecución al poco tiempo de su sanción.

Durante 1989, con el desarrollo de la hiperinflación, la sociedad argentina se vuelve permeable al discurso neoliberal y así se inicia el período de la primer presidencia de Menem. Se sanciona la ley 23.767 que deroga la norma que da origen al PAN y propone la creación del Programa Social Comunitario (Prosoco), programa de intervención compensatoria sobre sectores sociales desfavorecidos.

Esta etapa está caracterizada por la ley de emergencia económica, las masivas privatizaciones, la ley de desregulación económica y la ley de convertibilidad que funda el modelo económico.

Durante la etapa de las reformas de mercado hubo un deterioro en la política social y con ello un aumento de la pobreza y otros indicadores sociales. Entonces, el Banco Mundial difunde tres ideas principales para lo social: descentralización, focalización en los pobres y participación de agentes privados en la provisión de servicios (World Bank, 2000).

Es así como a mediados de los 90 y principalmente a partir del año 2000 cobran fuerzas los fondos de inversión social y programas de combate a la pobreza, en especial los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos.

En relación al desarrollo agrícola y rural, las reformas dismantelaron el complejo aparato de desarrollo agrícola de la etapa anterior. Las reformas fueron dirigidas por las políticas macroeconómicas, con poca preocupación explícita en la agricultura, desarrollo rural y pobreza. El resultado fue un rápido crecimiento de las exportaciones agrícolas con impacto asimétrico en el bienestar.

El desempleo durante 1991 mostraba en sus números un 6,48%. Esta cifra asciende 4 años después a 16,7%.

En los noventa no existió una política alimentaria como tal sino tan sólo acciones alimentarias presentadas en forma de Programas asistenciales de entrega directa.

Existieron algunos esfuerzos por organizar la política alimentaria nacional con la elaboración del Plan Nacional de Acción para la Alimentación y Nutrición y Plan Social Nutricional durante 1993, la creación de la Secretaría de Desarrollo Social (que se dedicó casi exclusivamente a la asistencia) en 1994 y la creación del Segundo Plan Social (con los ejes bien marcados de Focalización y tercerización) durante 1995.

En esta etapa también se crea el SIEMPRO (Sistema de información, monitoreo y evaluación de programas sociales). Sin embargo, a lo largo de la historia pocas han sido las evaluaciones que se han realizado a los programas asistenciales alimentarios argentinos.

Casi la totalidad de las acciones fueron enfocadas en los efectos y no en una de sus causas más importantes de la inseguridad alimentaria; la capacidad de compra de los alimentos. Algunas de las políticas que incidieron sobre la seguridad alimentaria fueron el plan de convertibilidad (competencia, tipo de cambio fijo y desregulación).

Los programas de los años 80 y 90 tuvieron componentes asistenciales y componentes de promoción. Los primeros basados en la "emergencia" que se consideraba de carácter transitorio. Se hacen muy fuertes en esta época, las organizaciones comunitarias; quienes son llamadas a la cogestión de programas sociales a nivel territorial. Se sostuvo en este período que las políticas alimentarias asistenciales fueron una política estatal que operó sobre los conflictos sociales asociados a la pobreza, con un número elevadísimo de empobrecidos en el país.

La descentralización, privatización, focalización de acciones y cogestión de programas estatales con la sociedad civil modificó en poco tiempo el escenario de la gestión de lo social y

desde este momento en adelante fueron las características que marcaron las políticas alimentarias.

En relación a la descentralización, comienza una progresiva delegación de responsabilidades a las provincias acerca de las políticas de asistencia. En este sentido se crea el fondo Prosoco – Prosonu a fin de transferir a las provincias la responsabilidad sobre los comedores escolares y sobre las políticas de asistencia.

Por otra parte, las políticas de asistencia alimentaria se implementan a partir de 1995 con fondos de Nación descentralizados en provincias y municipios, como abordaje de la pobreza creciente, poniendo a la familia pobre y al territorio como objeto principal de las intervenciones.

Teniendo en cuenta el análisis realizado por Vinocur y Halperín para CEPAL (2004: 48) *“ciertos aspectos críticos que acompañaron el desenvolvimiento de estos programas alimentarios no pudieron en el mediano plazo revertirse, mejorar la focalización propuesta, extender la cobertura adecuadamente ni lograr un impacto positivo en la población que se pretendía beneficiar”*.

Siguiendo a Clemente (2009:9) *“Durante la década de los noventa, en Argentina el gasto social que paso a ser ejecutado por los municipios aumentó del 6 al 8 % del GPS, mientras que en las provincias este porcentaje casi se duplicó”*.

Como consecuencia de este modelo de descentralización de las políticas focalizadas en “pobres estructurales” y sin recursos adicionales para los “nuevos pobres”, cada municipio fue resolviendo con recursos propios las brechas que le dejaba el ajuste dando lugar al proceso denominado como *“municipalización de la pobreza”*. (7)

En relación a la focalización, el Estado conjuntamente con los organismos de crédito internacional implementan una batería de políticas focalizadas compensatorias que buscan atender fragmentariamente las necesidades familiares.

Los programas focalizados en mayores de 65 años y en chicos de 0 a 5 años surgen durante esta década. Se va transformando la importancia de lo alimentario entre los programas asistenciales, aumenta el peso de los mismos entre el conjunto de los programas sociales.

Los programas implementados fueron: el PROMIN (Programa Materno Infantil y Nutrición) financiado por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Se ideó para desarrollarse por el lapso de diez años pero se prolongó su implementación. Coexistió con

el PMI hasta el año 2000 y en la lucha de ambos por permanecer, predominó la modalidad focalizada del PROMIN (8) en lugar de la universalista del PMI.

La finalidad es reforzar las acciones del PMI, garantizar la atención sanitaria y el adecuado estado nutricional de los niños menores de 6 años y las mujeres embarazadas. También apuntó a la creación de CDI (Centros de Desarrollo Infantil) en los comedores infantiles y otra línea de acción fue la compra de leches fortificada para su entrega.

El FOPAR (Fondo Participativo de Inversión Social), implementado en 1995 y financiado por el Banco Mundial.

Su objetivo fue *“desarrollar capacidades locales de gestión a través de la formulación, gestión y ejecución de proyectos destinados a mejorar condiciones socioeconómicas de grupos y comunidades en situación de pobreza”*. Sin embargo, a partir de la emergencia alimentaria de 2002, centra su atención exclusivamente en la problemática alimentaria, destinando sus fondos a comedores comunitarios.

Actualmente continúa en ejecución, como una línea programática del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, financiado por recursos del Estado Nacional.

El programa ASOMA (Apoyo Solidario a los Mayores) entregaba módulos alimentarios y medicamentos a los mayores de 60 años en situación de pobreza y sin cobertura previsional. Como complemento del programa Pro Bienestar del Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados.

Por último, el PRANI (Programa de Alimentación y Nutrición Infantil) se inicia en 1996 y apunta a facilitar la equidad de oportunidades de la población infantil en situación de riesgo social. Este programa posee criterios de focalización definidos a nivel geográfico (áreas con más de 30% de población con NBI de todo el país excluyendo a la provincia y ciudad de Buenos Aires) e individual (población infantil entre 2 y 14 años que asisten a comedores comunitarios y escolares).

Por otra parte, en este período existieron numerosas iniciativas de programas provinciales y municipales, así como de organizaciones no gubernamentales con destino a la misma población y con estrategia similares de aplicación.

De la Rúa, crisis y volver a empezar...

El gobierno del Dr. De La Rúa toma la iniciativa de unificar los programas Asoma, Prani, Pro Huerta (destinado a la conformación de huertas comunitarias y familiares

dependiendo del INTA), denominándolo Programa Unidos, bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social. Tuvo una gestión descentralizada y se focalizó en menores de 14 años y mayores de 60 años sin cobertura previsional en situación de pobreza. Y por otro lado, el PROMIN y el PMI bajo el ámbito del Ministerio de Salud.

En esta gestión se crea mediante un Decreto Nacional el Sistema Alimentario Federal, que consistía en una concertación entre el gobierno nacional, las provincias y los municipios para coordinar acciones más eficientes de asistencia alimentaria en el territorio nacional y lograr un registro único de beneficiarios.

Al iniciarse el siglo XXI comienza una nueva etapa de desarrollo a nivel mundial motivada por las crisis de finales de los 90 (asiática y rusa) y por un gran optimismo por las oportunidades de la globalización. A nivel internacional Naciones Unidas impulsa los Objetivos de Desarrollo del Milenio y cobra relevancia el desarrollo de instituciones como motor de desarrollo. En América Latina, influido por el pensamiento de CEPAL sobre transformación productiva con equidad (CEPAL; 1990 y 2008), se promueve lo que podría llamarse una etapa de crecimiento económico y desarrollo institucional, buscando un balance entre el rol del Estado, Mercado e Instituciones. Se promueven las ideas de innovación, alianzas público privadas y mejoramiento de la gestión pública.

Durante este período la pobreza alcanza límites impensados para nuestro país. Señala Clarisa Hardy (2004) *“la coexistencia de una pobreza tradicional con una nueva pobreza asociada al trabajo y a las inequidades distributivas, en la cual esta última está asociada a la población con mayores niveles de escolaridad e históricas mejores condiciones de vida pero que en los últimos años han visto condicionado su bienestar por la dinámica excluyente del mercado de trabajo, los bajos ingresos, la regresividad distributiva y la desprotección en las condiciones laborales”*.

Luego de la crisis del 2001, la mitad de la población en Argentina podía considerarse pobre.

Las NBI (9) permiten medir la pobreza estructural, al analizar condiciones básicas del hábitat y del acceso a servicios como agua potable y saneamiento. Se considera además como una forma de medición complementaria de la línea de pobreza. Durante el año 2001, la pobreza estructural llegaba a 17,7% según datos censales

Eduardo Duhalde, hacia finales de 2001 deroga el decreto, suspendiendo de esa manera la ejecución del programa Unidos y del Sistema Alimentario Federal.

En el marco de la declaración de emergencia alimentaria nacional, se crea el Programa de Emergencia Alimentaria (PEA), con criterios de focalización y modalidades de intervención muy similares a los del programa Unidos. Sin embargo, se puede destacar en este período el crecimiento en la cantidad de prestaciones otorgadas y la incorporación a partir de 2002 de otras modalidades de prestación (vales, tickets, comedores comunitarios).

Las organizaciones territoriales que habían ganado protagonismo en la década anterior perdieron peso en la agenda pública, y las estrategias utilizadas por las políticas alimentarias de los noventa fueron cuestionadas: los comedores porque generaban la pérdida de la comensalidad familiar y la entrega de alimentos porque impedía la libre elección por parte de las familias. Para los cambios que se planteaban en la nueva era, se utilizaron las denuncias de clientelismo como legitimadoras de las nuevas propuestas.

La necesidad de mejorar la eficiencia del gasto público durante esta etapa, el incentivo a la demanda por estos servicios, el posicionamiento de la pobreza y el énfasis en el capital humano llevó a implementar los programas de transferencia condicionada, para aliviar la pobreza inmediata y romper el círculo intergeneracional de la pobreza a través de la inversión en capital humano. La equidad y la cohesión social toman un rol importante en la agenda social de la región.

Con la realización de la Cumbre del Milenio (2000) y la Cumbre Mundial de la Alimentación (2002) se inicia un marco más amplio de reflexión sobre el comportamiento de las personas ante la incertidumbre, irreversibilidades y las restricciones sobre el proceso de elección. Surge con fuerza el concepto de vulnerabilidad a la inseguridad alimentaria. En la agenda internacional vuelve a la discusión el tema de la nutrición, debido a la persistencia de la desnutrición y el aumento de la obesidad, En esta etapa la seguridad alimentaria y la nutrición empiezan a tomar un mayor protagonismo. En la región se inician procesos de promoción de políticas programas que hacen explícito el concepto de nutrición ampliándose a Seguridad Alimentaria y Nutricional.

A mediados de 2002 una iniciativa popular de diversas organizaciones no gubernamentales junto a los medios de comunicación promueven el proyecto “El hambre más urgente” que apuntaba a asegurar la alimentación de los niños menores de 5 años. El proyecto fue aprobado y se convirtió en la Ley 25.724 en diciembre de 2002. El gobierno nacional continúa con el PEA e incorpora una nueva línea de acción a través de la Secretaría de la Presidencia llamada PRAE (Programa Asistencial de Emergencia) y es básicamente un conjunto de intervenciones alimentarias en las provincias con mayores índices de pobreza.

Durante el 2003 en Argentina casi la mitad de la población está bajo la línea de pobreza y más de una cuarta parte es indigente.

Según datos aportados por el Instituto ATE-CTA22 en Mayo de 2003, 9.224.196 de personas no acceden a la canasta básica de alimentos. En la Argentina, el problema alimentario se produce por la dificultad de acceder a una adecuada alimentación (hay abundancia y variedad de alimentos), acceso que depende de los precios de los alimentos, de la capacidad de compra basada en los ingresos de la población y de sus estrategias al momento de la compra. En este marco se efectuó la aprobación de Ley de emergencia Programa de Nutrición y Alimentación Nacional (descentralización)

Con la asunción de Néstor Kirchner en 2003, se reestructura los planes de asistencia alimentaria y mediante una resolución del Ministerio de Desarrollo Social se pone en marcha el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria (PNSA) que nuclea las acciones del PEA, FOPAR, Pro Huerta e incorpora nuevas acciones, muestra una gran articulación y una base única de beneficiarios. (10)

La modalidad de gestión es descentralizada y con un abordaje federal y focalizado; que transfiere fondos a proyectos desarrollados por las provincias y en menor medida los municipios y organizaciones sociales.

El principal cambio con respecto a programas anteriores es el crecimiento del presupuesto destinado a asistencia alimentaria, el que se manifiesta en el incremento de las prestaciones otorgadas. También desde 2006, se favorece desde el Plan la bancarización de los programas de asistencias provinciales y municipales. Y para el año 2007 la pobreza alcanzaba un 20,6% y la indigencia un 5,9%.

Se sostiene desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que “el proceso de bancarización otorga un mayor grado de formalidad a las intervenciones de asistencia alimentaria, que trascienden la emergencia”.

Gasto Público – Inversión Social

“Buena parte de la sustentabilidad de los programas está dada por que los mismos cuentan con las asignaciones presupuestarias suficientes y/o acordes con la demanda existente sin desconocer que también los aspectos organizacionales y políticos constituyen nudos críticos en el proceso de implementación de políticas públicas” (11)

Durante los últimos 15 años se observa una tendencia regional a incrementar la asignación de recursos a la política social, lo que estaría dando cuenta de una mayor legitimidad y estabilidad de las políticas sociales regionales. Aunque también no puede dejar de analizarse esta situación en el contexto de crecimientos de los productos brutos de los países. (12)

Andrenacci y Repetto (2006) consideran que la triada de la focalización, descentralización y desestatización constituyen un modelo de política social consolidado en los últimos 20 años, que implicó un cambio de objetivo de la política social, del ciudadano como receptor por derecho, al grupo o zona de riesgo como receptor estratégico.

A partir de 2002 se observa un incremento sostenido del gasto en programas alimentarios a nivel consolidado (13), si bien para el año 2003 y en los sucesivos los índices de pobreza e indigencia comienzan a descender, el gasto público mantuvo una tendencia en aumento. Este período además coincide con un crecimiento sostenido del producto bruto del país.

En el 2000 el gasto público consolidado en nutrición y alimentación alcanzó los 715 millones de pesos, y para 2007 había ascendido a 2.658 millones de pesos, participando en un 0,9% del gasto público consolidado y representando un 0,33% del PIB de ese mismo año.

A nivel provincial pueden dividirse las provincias argentinas en dos grandes grupos. Las provincias que por ser relativamente ricas, tradicionalmente tuvieron un reducido gasto en nutrición y alimentación. El segundo grupo de provincias son las que registraron los mayores incrementos en gasto en nutrición y alimentación, por ser algunas de las provincias más vulnerables del país y por lo tanto el efecto de la crisis del 2001 repercutió en ellas con mayor intensidad.

A partir de 2005 se incorporó de manera, bastante masiva, las tarjetas magnéticas recargables para la compra de alimentos, proceso aún en desarrollo que ha repercutido en la política alimentaria, los beneficiarios y en los territorios.

Luego de la crisis de 2001 se hizo imperante llegar, mediante las políticas alimentarias y las políticas sociales en general, a los sectores más pobres de la población. Para lograr este objetivo la estrategia de gestión fue reorganizar los programas y prestaciones, creándose tres grandes planes nacionales vinculados al apoyo de la economía social y distintas modalidades de autoempleo y emprendimientos productivos, el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y el Plan Familias.

El Ministerio de Desarrollo Social tuvo un incremento sustantivo de los recursos financieros, en parte porque el país se encontraba en un momento de expansión, porque quien estaba a cargo de dicha cartera es una de las referentes del modelo político gobernante y porque existía un amplio consenso en la necesidad de implementar medidas masivas destinadas a la mitad de la población que se hallaba en la pobreza luego de la crisis de 2001. (14)

Dentro de la cartera del Ministerio de Desarrollo Social, la línea del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria representa un 24% del total del gasto para el año 2007.

Al interior del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria (PNSA), el 70% de los recursos financieros se atribuían a las líneas de abordaje federal y focalizado, el 19% a los comedores y el 11% a las líneas de acción restantes. (15)

El Plan Alimentario se constituyó en un principio con los recursos asignados al Programa de Emergencia Alimentaria (PEA). Luego se determinó que todos los fondos Y partidas presupuestarias existentes (nacionales e internacionales) estuviesen incluidos como modalidades del mismo Plan Nacional.

A estos recursos se sumaron en 2004 los recursos provenientes del programa de comedores escolares del Ministerio de Educación, esto agregado a que debido a la mejor situación fiscal del país se pudieron realizar incrementos en las partidas presupuestarias.

El PNSA paso de manejar 300 millones de pesos en 2003 a 900 millones en 2007. El incremento en los recursos asignados a políticas de seguridad alimentaria fue significativo en el primer año de gestión de Néstor Kirchner. Siendo del 64% entre 2003 y 2004, del 36% en 2005. En 2006 se mantuvo y subió un 23% para el año 2007.

Si bien Argentina destina un 15% del producto bruto en gasto público social, históricamente esta inversión ha sido pro cíclica. Además si tenemos en cuenta lo que se le cobra en impuestos de alimentos a los sectores más vulnerables, podremos observar que es mayor la quita que lo que se entrega a través de programas alimentarios.

Universalidad vs. Focalización

La política social "universal" se funda en la noción de un ciudadano homogéneo, titular de derechos de carácter universal, por lo tanto, las prestaciones provistas son universales y centradas en la oferta. Cada área social establece sus agendas de acuerdo a sus

propios objetivos y prioridades, con escasa referencia a las particularidades de la población atendida.

En cambio, las políticas "focalizadas" se basan en una lógica diferente, subyace una concepción de hombre poseedor de necesidades básicas (incluyendo aquellas que hacen a la subsistencia). Parten del reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad de las situaciones sociales de pobreza y vulnerabilidad social y, mediante la utilización de criterios de selectividad positiva se concentran en la adecuación del servicio a las necesidades del receptor, se centran en la demanda. Supone la idea de un Estado subsidiario: debe limitarse a beneficiar a aquellos hogares que no están en condiciones de atender por sí mismos sus necesidades básicas más urgentes.

En síntesis, el Estado asume como responsabilidad principal en la temática social garantizar las necesidades básicas de la población mediante políticas sociales compensatorias.

Necesidad (carencia) vs necesidades humanas

La distinción entre necesidades naturales y artificiales se remonta hasta los Epicúreos y los Estoicos, quienes fueron los primeros en distinguir entre necesidades verdaderas y falsas: las primeras están asociadas a los deseos "naturales" del hombre basados en la naturaleza, mientras que las segundas serían necesidades artificiales, culturalmente generadas (Springborg, 1981). Para los utilitaristas en cambio (particularmente para Bentham), el hombre persigue una relación neta entre placer y dolor (cálculo de la felicidad) maximizando el placer y minimizando el dolor. Todos los placeres son cualitativamente iguales difiriendo sólo en cantidad, de modo que en general todas las necesidades merecen en principio ser satisfechas. En los primeros pensadores socialistas (Babeuf, Buonarotti, Fourier, Saint Simón, Owen, etc.) se identifica al hombre y sus necesidades naturales como un estado empíricamente determinable pero al mismo tiempo ético, en el sentido de que el hombre de la naturaleza con necesidades elementales no está corrompido por los vicios de la civilización: la competencia, la ambición, el egoísmo, la envidia, el descontento, etc. El socialismo sería el estado en donde todas las necesidades "falsas" serían suprimidas, correspondiendo a los técnicos definir las necesidades naturales que "científicamente" deberían satisfacerse (Skinner, 1978).” (Bustelo 2006:17)

Al instalarse -como hipotetiza Aldo Isuani- la desocupación como disciplinador social, se erige como mecanismo de control social. Simultáneamente -y con el mismo propósito- se sostiene un fuerte cuestionamiento a los derechos sociales adquiridos por el conjunto de la población, bajo el argumento de supuestos privilegios. Asimismo se generan y/o amplían políticas sociales que procuran dar respuestas a los cada vez más amplios sectores de la población excluidos, entre ellas las transferencias a las familias y la comunidad de responsabilidades referidas a la cobertura de necesidades básicas que anteriormente pertenecían a la esfera pública.

Diferente sería el contenido de las acciones del Estado si se planificaran -por ejemplo- desde un encuadre de "necesidades humanas fundamentales" (enfoque de Desarrollo a escala humana, grupo GIPS12), las cuales son Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación y Libertad. Desde esta perspectiva *"Las necesidades humanas fundamentales son atributos esenciales de las personas que se relacionan con la evolución; mientras que los satisfactores son formas de ser, tener, hacer y estar que se relacionan con estructuras; y los bienes económicos son objetos que se relacionan con coyunturas. Así, por ejemplo, alimentación y abrigo no deben considerarse como necesidades, sino como satisfactores de la necesidad fundamental de subsistencia"*

Para la ONU en la década del 70 surgen las "necesidades básicas" que son las condiciones indispensables para la subsistencia y para el desarrollo de una persona.

En la década del 90, el PNUD propone un índice de desarrollo humano, dónde aparece la libertad como dimensión esencial del desarrollo. Sin embargo, para la construcción del índice se trabaja sobre variables asociadas a necesidades básicas.

La taxonomía de las necesidades sociales más frecuente en la práctica de la programación son cuatro. *Necesidad normativa*: un nivel mínimo o deseable de satisfacción es establecido y si un individuo o grupo está por debajo de ese nivel, se encuentra en necesidad. *Necesidad sentida*: aquí la necesidad se iguala con deseo. Puede ser mayor a las necesidades reales porque puede ser inflada o inducida. *Necesidad expresada (demanda)*: es una necesidad sentida que se demanda. *Necesidad comparada*: surge por el efecto diferencial que origina la satisfacción o no de una necesidad entre las personas. Estas necesidades se presentan en forma combinada y es interesante explorarlas al momento de tomar decisiones en planificación social.

Por su parte, Max Neef propone que las necesidades son muy pocas, por el contrario los satisfactores para hacer frente a esas necesidades que no han cambiado a lo largo de la

historia son muchos, variados y cambian con el tiempo. El autor divide a las necesidades en dos categorías: existenciales (ser, hacer, tener, estar) y axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad).

Lo que se conoce como “neo asistencialismo”, tradición filantrópica dominante hasta fines del siglo XX, ubica al sujeto como necesitado, carente, imposibilitado de garantizar su propia reproducción social. Este modelo sustenta las intervenciones desde un enfoque tutelar, vaciando al sujeto de activos que le permitan ser agentes de su propio desarrollo.

“El enfoque subsidiario en la política asistencial de la atención de la pobreza propone que el Estado actúe con una lógica que se denomina “malla de seguridad” o “últimas redes” en referencia a la provisión de subsidios básicos” (16)

Los bolsones de alimentos y los comedores populares se enmarcan dentro del enfoque de “últimas redes” junto a otras acciones en políticas asistenciales o de asistencia directa. La asistencia directa y la urgencia si bien muchas veces van acompañadas no son unívocas. La urgencia determina que las intervenciones sean inmediatas y se enfocan en las necesidades, no en las causas que las determinan. Se caracterizan por ser coyunturales y paliativas de las problemáticas a resolver.

A modo de cierre...

La política social y específicamente las políticas alimentarias en nuestro país han sido desarrolladas sin excepción y con modalidades diversas a lo largo de los años. Sin embargo, la asistencia alimentaria focalizada como respuesta al problema ya constituido ha sido la preferida por casi todos los gobiernos de turno.

Una política unificada, que articule la acción de diferentes ministerios y que posea un padrón único de beneficiarios es el objetivo hacia donde se debe apuntar para el logro de mejoras en la situación alimentario – nutricional.

En este camino nos hallamos, ya que Argentina ya posee una Ley de Seguridad Alimentaria que nuclea todos los programas y que trabaja en la unificación de un registro único de sujetos de derecho destinatarios de beneficios alimentarios.

Una mirada más amplia y abarcativa de la problemática alimentaria asegura que el trabajo sea mancomunado y que las situaciones de obesidad, sobrepeso y baja talla (problemáticas prevalentes) sean abordadas desde una mirada integral e interdisciplinaria.

Notas

** Lic. En Nutrición. CeHIR – ISHIR – CONICET. Universidad Nacional del Comahue.

Anabella.salomone@gmail.com

- (1) Desde 1882 la Sociedad de Beneficencia tomo las riendas de las intervenciones sociales en manos de las damas de la oligarquía. Esta institución privada con financiamiento público definía los “problemas sociales” condenando y culpabilizando a los sujetos por su situación de pobreza. En el tránsito del siglo XIX y hasta la década del 40 conviven (no en total armonía) la Sociedad de Beneficencia junto a los intentos de avance de consolidación de la asistencia pública encarnada por el higienismo y las demandas del movimiento obrero.
Más adelante, el nuevo modelo de producción ligado a la sustitución de importaciones irá acompañado de mejoras en las condiciones de los trabajadores en las áreas de salud, higiene y la prevención.
En el siglo XX, “la asistencia social ya no es solo un deber moral de los dominantes sino un interés y necesidad material y económico de todo el sistema (TentiFanfani, 1989) (En base a “Pobreza y Asistencia Directa en Argentina”, Ximean López, página 83. Editorial Espacio)
- (2) Debe su nombre a su impulsor, es la ley 12.341 mediante la cual se crea la Dirección de Maternidad e Infancia para atención y control de la mujer y el niño en la primera infancia.
- (3) El Dr. Raúl Alfonsín se contacto con el Banco Mundial de Alimentos en Roma antes de asumir su presidencia.
- (4) Entrega periódica de cajas de alimentos que cubrían el 30% de las necesidades nutricionales de las familias (Hintze, 1984:194)
- (5) El PAN alcanzó una cobertura de 1,34 millón de familias (20% de la población del país)
- (6) El Congreso estableció su duración en dos años desde la sanción de la ley 23.056 en 1984, con posibilidad de extensión bajo su aprobación

-
- (7) Con respecto a la inclusión económica, *“...se denomina zona de vulnerabilidad porque los individuos viven una situación de muy poca estabilidad y con tendencia a caer en la zona de exclusión...”* (Minujin y Bustelo, 1996: 13)
- (8) Se implementa en las áreas urbanas con mayores niveles de NBI de un grupo de provincias argentinas: Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chaco, Chubut, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Salta, Río Negro, Santa Fe y Tucumán.
- (9) Necesidades Básicas Insatisfechas.
- (10) El Plan estableció como principal objetivo “propender a asegurar el acceso de la población vulnerable a una alimentación adecuada, suficiente y acorde a las particularidades y costumbres de cada región del país” Con las siguientes líneas de acción: asistencia alimentaria a familias en situación de riesgo social, asistencia alimentaria directa en casos especiales, asistencia alimentaria a comedores infantiles, escolares y comunitarios, asistencia para la conformación de huertas y granjas familiares, escolares y comunitarias, atención a la embarazada y al niño sano, asistencia técnica y capacitación y equipamiento a efectores-
- (11) Capítulo III. El Gasto social y coyuntura en la Política Social, El caso de las políticas de asistencia alimentaria. Erika Roffler. Pág 121.
- (12) Cepal, 2007
- (13) Gasto Público (GP) es la expresión contable del a asignación que el Estado hace laos diferentes sectores encargados de llevar a cabo las políticas públicas. Gasto Público Consolidado (GPC) es aquella porción del gasto destinado a financiar acciones públicas vinculadas a la inclusión social y la protección social. El Gasto Publico Social Consolidado (GPSC) se define como la suma de los recursos financieros brutos de los tres.
- (14) Para el año 2003 el Ministerio de Desarrollo Social incrementó su cartera en un 289%. Informe de Ejecución Presupuestaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. <http://www.desarrollosocial.gov.ar>
- (15) Según un informe elaborado para el año 2007 del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

- (16) Clemente, Adriana. “Necesidades sociales y programas alimentarios – las redes de la pobreza”. Capítulo I. Pobreza y Territorio en áreas urbanas. Pág. 18.

Bibliografía

- Vinocur, Pablo. Halperín, Leopoldo: “Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años noventa”. CEPAL. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile. Abril 2000.
- Graziano da Silva, José. “Estrategias de desarrollo, políticas públicas y seguridad alimentaria en América Latina y el Caribe”. Diálogo Rural Iberoamericano – Crisis Alimentaria y Territorios Rurales. San Salvador, 2008.
- Romero, Luis Alberto. “*La Argentina que duele: historia, política y sociedad*” Conversaciones con Alejandro Katz. Katz editores, 2013.
- Orair, R; Alonso, J. “Inseguridad Alimentaria como foco de políticas públicas para el combate de la pobreza”. Instituto de Economía, Universidad Estadual de Campiñas, Sao Paulo, Brasil
- Ministerio de Salud de la Nación, Resultados de la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud.
- Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén. Sala de Situación. “Indicadores Básicos de Salud. Septiembre 2012”.
- Ministerio de Salud de la Provincia de Neuquén. Sala de Situación. “Indicadores Básicos de Salud en Mapas” Neuquén, mayo 2013
- Dirección Provincial de Estadística, Censos y Documentación. “Anuarios Estadísticos de Neuquén”
- Dirección de Epidemiología. Dirección General de Información y Planificación. Subsecretaría de Salud de la provincia de Neuquén. “Tendencias en el perfil epidemiológico, provincia de Neuquén, 1986 – 2005. Neuquén, 2007.

- Blanco, G; Gentile, B; Quintar, J. "Neuquén – 40 años de vida institucional". Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE). 1998.
- Bourdieu, Pierre. "El Sentido Social del Gusto". Siglo XXI editores, 2010.
- Bustelo, Eduardo. "*Planificación social. Del rompecabezas al abrecabezas*". Programa Costa Rica. FLACSO, 2006



Formación en comunicación: perspectivas y tensiones

Training in communication: perspectives and tensions

Díaz, Emiliano (emilianodiaz82@hotmail.com)

Gásquez, M. Gabriela (ggasquez@unsl.edu.a),

Lencina, Enrique (elencina@unsl.edu.a).

Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos indagar la formación universitaria de los Comunicadores, Periodistas y Productores en radio y televisión en la Universidad Nacional de San Luis.

Para intentar un recorrido en esta línea, abordamos algunos de los aspectos que atraviesan el proceso de formación (conceptualizaciones operantes, condicionantes internos y condicionantes externos) y nos preguntamos por los obstáculos y tensiones que surgen de las propuestas de formación observadas.

Palabras claves: campo académico- formación universitaria- comunicación.

Summary

In the present study we investigate the university training of communicators, journalists and producers in radio and television at the Universidad Nacional de San Luis

To try a tour in this line, we address some of the elements that affect the process of training (operant conceptualizations, internal constrains and external constraints) and wonder obstacles and tensions arising from the proposed formation observed.

Key words: academic field - university training – communication



I- Campo académico

En el presente trabajo nos proponemos problematizar las tensiones que prevalecen en la formación académica de los comunicadores, periodistas y productores en radio y televisión en la Universidad Nacional de San Luis.

Para ello resulta necesario definir la noción de campo académico, según lo entiende Raúl Fuentes Navarro y que define como: "(...) espacio socio-cultural específico, en el cual concurren actores sociales sujetos a las determinaciones y condicionamientos que definen su identidad y sus funciones sociales desde marcos más amplios que los académicos por una parte, y los comunicativos por la otra, pero que con su actividad, socialmente legitimada, mantienen una cierta 'autonomía relativa'" (1992:18).

Encontramos en esta definición la tensión entre las determinaciones y los condicionantes, aquello que aparece como lo previamente establecido, instituido y legitimado y la posibilidad, en el campo académico, de cierta 'autonomía relativa'. Entendemos a esta última como la posibilidad de problematizar, interpelar e intervenir en los marcos académicos y comunicativos, así como en las actividades instituidas, que nos permiten conformarnos en actores sociales no delimitados a partir de una identidad estática. De lo contrario, las funciones sociales y los determinantes nos constituyen en sujetos que consolidan un orden establecido. De allí la importancia de reconocer, en este marco, las posibilidades de dicha autonomía.

Las tendencias que señala Fuentes Navarro nos conducen a comprender que la tensión entre determinantes y autonomía relativa cobra modalidades diversas en la formación académica. Esta aparece vinculada tanto a los campos laborales cuanto al campo disciplinar. Siguiendo al autor, mencionamos tres tendencias que reconoce: "la especialización disciplinaria, la institucionalización académica y la profesionalización (...). Las tres han sido objeto prioritario de atención en nuestro campo y pueden documentarse a través de muy diversas manifestaciones como preocupación, como proyecto y en algún sentido, también como obstáculo" (1992:4).

Este planteo visibiliza la vinculación entre los diferentes niveles implicados (formación académica, campos laborales y campo disciplinar) así como las tensiones presentes en cada uno de los niveles.

En este sentido, consideramos que el proceso de formación conlleva la coexistencia de diferentes dimensiones: conceptualizaciones operantes (fundamentación, objetivos, alcances y perfil del egresado, y concepciones de comunicación), condicionantes internos



(estructurantes/estáticos y dinámicos) y condicionantes externos (campos laborales legitimados y tecnología).

En esta primera etapa del trabajo, abordamos algunos condicionantes internos en el proceso de formación en el campo de estudio de la Comunicación.

II- Delimitación de las dimensiones

Las dimensiones propuestas son pensadas a partir de la coexistencia de tres Licenciaturas agrupadas en el Departamento de Comunicación. A saber: Licenciatura en Comunicación Social (Plan 009/07), Licenciatura en Periodismo (Plan 013/09) y Licenciatura en Producción de Radio y TV (Plan 012/09). De aquí en más LCS, LP y LPRTv respectivamente.

Estas tres carreras poseen aspectos comunes, entre los que mencionamos: equipamientos, equipos docentes, espacios curriculares e infraestructura. A partir de esto surge la necesidad de llevar a cabo un análisis comparativo que dé cuenta de la vinculación entre las carreras, así como de sus superposiciones y particularidades. Esto cobra significación, a su vez, en un contexto socio-político que limita el horizonte de posibilidades laborales en la provincia de San Luis. (1)

a) Condicionantes Internos: estructurantes y estáticos.

Nuestro primer eje de análisis remite a los condicionantes internos estructurantes y estáticos. Entendemos por ello a los aspectos que hacen a la particularidad de nuestras carreras y que están dados por los componentes que estructuran/conforman cada uno de los planes estudiados. Dichos aspectos son estáticos en tanto no se produzcan modificaciones en los planes de estudio.

Entre ellos reconocemos: la duración establecida, el crédito horario total, la existencia o no de título intermedio, las orientaciones previstas, el establecimiento de prácticas pre-profesionales, trabajo final o tesis, las correlatividades y el número de materias.



a.1) A continuación, consignamos algunos datos que resultan significativos para nuestro recorrido:

	Licenciatura en Comunicación Social	Licenciatura en Periodismo	Licenciatura en Producción de Radio y TV.
Plan	009/07	013/09	012/09
Duración establecida	Cinco años	Cuatro años	Cuatro años
Crédito horario total	3.060 hs.	2.700 hs.	2.790 hs.
Cantidad de cursos obligatorios	39	35	33
Título Intermedio	No posee.	Periodista Universitario Crédito horario: 2010 hs.	Locutor Nacional Universitario (2) Crédito horario: 2100 hs.
Orientación	Promoción Cultural y Educativa. Producción Medial y Multimedial.	No posee	No posee
Prácticas Pre- Profesionales	Promoción Cultural y Educativa (210 hs.) Producción Medial y Multimedial (150 hs.)	120 hs.	No posee
Tesis/Trabajo final	Trabajo de investigación teórico y Tesis de producción.		

De la lectura de los datos consignados en el presente cuadro se desprenden similitudes y diferencias entre las carreras existentes.

En cuanto a la duración hacemos alusión, en este punto, a lo previsto en el plan de cada carrera y no a la duración real de la misma. La LCS se establece en cinco años y no prevé



título intermedio, en tanto que las LP y LPRTv estipulan carreras en cuatro años con la opción de título intermedio de Locutor Nacional Universitario y Periodista Universitario.

Por otra parte, la LCS presenta dos orientaciones que se cursan durante los dos últimos años de la carrera; a saber: Promoción Cultural y Educativa y Producción Medial y Multimedial. Las carreras de LP y LPRTv no contemplan orientaciones.

Esto resulta significativo al observar el crédito horario pautado en cada uno de los planes. Según la normativa vigente establecida en la Ley de Educación Superior (24.521) se reglamenta la carga horaria mínima (Resol. 06/97 Ministerio de Cultura y Educación) en dos mil seiscientos horas (2600) y en un período de no menos de cuatro años para las carreras de grado.

En el caso específico de la LP y la LPRTv, el crédito horario es de 2700 y 2790 respectivamente. Por su parte, la LCS fija 3060 hs.

Para acceder a los diferentes títulos cada una de las carreras requiere la elaboración y aprobación de un trabajo final.

En el marco de la FCH la reglamentación vigente posibilita, para acceder al grado de licenciado, la elaboración de un *Trabajo Final*.

En la Ord. 006/11-CD se establece que el Trabajo Final tiene por objeto “promover en el estudiante la realización de una actividad que le permita integrar sus competencias profesionales y su formación general. El Trabajo Final puede consistir en: investigaciones realizadas aplicando distintas metodologías, elaboración de trabajos por proyectos y/o productos”. Asimismo, la ordenanza define que las carreras que especifiquen la realización de un Trabajo Final pueden optar por un trabajo de producción, entendiéndose por ello una “Obra de Creación”. Esta implica todo producto u obra original e inédita, realizada a través de distintas técnicas y procedimientos a través de diferentes formatos y soportes, géneros u ámbitos de aplicación que guarde estrecha relación con el perfil del egresado y el Plan correspondiente. Tanto el proceso de elaboración como el producto mismo suponen la articulación teoría/práctica.

En cuanto a la LCS estipula que para la obtención del título, los estudiantes deberán aprobar una tesis. Esta denominación se debe a que la reglamentación vigente es posterior a la aprobación del Plan 009/07. Entonces, por un lado, la tesis podrá ser “un trabajo de investigación teórica, tendiente a descubrir y apropiarse nuevos conocimientos sobre los fundamentos de los objetos de estudio construidos”. Por otro lado, la tesis prevé una “tesis de



producción”, es decir, la elaboración de un objeto de creación, que coincide con lo planteado en la ordenanza vigente.

Respecto a la LP, y al igual que la LCS, ésta permite realizar: un trabajo de investigación teórica y un trabajo de producción. Tal como se detalla en la reglamentación en curso, la producción consistirá en un objeto de creación que deberá estar acompañado de un trabajo monográfico.

En relación a la LPRTv, el Trabajo Final se plantea como objetivo “desarrollar habilidades específicas en la realización de proyectos o en el campo de la investigación y/o de la producción en radio y TV”. En este caso, para la realización del Trabajo Final se podrá elegir entre: un objeto de creación que deberá ser acompañado con un trabajo monográfico; y, un trabajo de investigación teórica.

Nos detenemos a continuación en lo relativo a las prácticas pre-profesionales. En la LP las prácticas pre-profesionales contemplan un crédito horario de 120 hs. a realizar en el segundo cuatrimestre del último año. En la LPRTv no están previstas. En cuanto a la LCS las prácticas modifican sus requerimientos según la orientación. En la orientación Producción Medial y Multimedial se establecen 150 hs. a desarrollar en el segundo cuatrimestre. En la orientación en Promoción Cultural y Educativa la carga horaria es de 210 hs. a desarrollarse anualmente, distribuidas de manera equitativa en cada uno de los cuatrimestres.

a.2) Correlatividades

Los planes vigentes de las tres carreras prevén la misma *tipología* de correlatividades. Estas establecen como criterio dos niveles: para cursar y para aprobar.

En ambos niveles (para cursar y para aprobar) se requiere regularizar o aprobar la materia correlativa. Lo que resulta significativo en este punto son las combinaciones de requisitos a los que esta tipología da lugar.

Esta tipología descripta no está especificada ni establecida en ninguna ordenanza ni reglamentación. Es, por tanto, parte de un proceso de institucionalización.

Lo único previsto en cuanto al régimen de correlatividades aparece enunciado en el art. 67 inciso 1-i del Régimen Académico, donde se expresa que “la propuesta de correlatividades se deberá justificar a partir de su necesidad para un aprendizaje articulado entre conocimientos del mismo o distinto tipo de formación. En ningún caso se podrá exigir como correlativo aprobado, un curso dictado en el cuatrimestre inmediato anterior”.



De lo antes mencionado, consideramos que la tipología de las correlatividades resulta confusa y limita el trayecto académico de los estudiantes en el marco de cada una de las carreras. Al mismo tiempo, el establecimiento de las correlatividades en materias comunes a las tres carreras con un mismo equipo docente no sigue un criterio unificado, en la medida en que establece distintos recorridos.

Para llevar a cabo la descripción y análisis de las correlatividades delimitamos dos aspectos que resultan significativos para la tarea: la necesidad de realizar una lectura comparativa de los espacios comunes a las tres carreras existentes, y la vinculación con los contenidos mínimos y la conformación de equipos de cátedra.

En relación con el primero de los aspectos, el análisis comparativo, encuentra su fundamento en la existencia de criterios disímiles -en algunos casos- para establecer correlatividades en materias comunes a las tres carreras o a dos de ellas. De esta manera, es posible advertir divergencias en los requisitos para transitar un mismo espacio de conocimiento.

En relación con el segundo de los aspectos, la vinculación con los contenidos mínimos y la conformación de equipos de cátedras, resulta imprescindible en tanto ambos se replican en los espacios comunes.

A continuación, consignamos la totalidad de materias por carrera a fin de señalar luego los espacios curriculares comunes a las tres licenciaturas o a dos de ellas.

Total de materias por carreras

Carrera	Total de Materias	Materias a cargo del Departamento de Comunicación		Materias a cargo de otros Departamentos y Facultades	
		Orientación en Pr. Medial y Multimedial	Orientación en Promoción Cultural y Educativa	Orientación en Pr. Medial y Multimedial	Orientación en Promoción Cultural y Educativa
LCS	39	26	25	13	14
LP	35	24		11	
LPRyTV	33	24		9	



Total de espacios comunes a tres o dos de las carreras analizadas

	Materias a cargo del Departamento de Comunicación	Materias a cargo de otros Departamentos y Facultades	Total de materias
Común a las tres	Comprensión y pr. de textos Teorías de la Comunicación Tecnología de la Com. I Organización en Medios (OPMyM) 4	Historia Contemporánea Historia Arg. y Americana Epistemología Ética Metodología de la Investig. Inglés 6	10
Común a dos de las tres (Periodismo y Comunicación)	Tecnología de la Com. II Comunicación Multimedial Derecho de la Información Comunicación Institucional Prácticas Pre-profesionales 5	Sociología Filosofía Análisis de la realidad con. Antropología Optativo: Lengua Latina 5	10
Común a dos de las tres (Periodismo y Producción)	Foniatría Taller de Trabajo Final 2	---	2
Común a dos de las tres (Comunicación y Producción)	Marketing y Publicidad 1	---	1



Estos datos permiten pensar la tensión entre lo común y lo particular de cada carrera, que no abordaremos aquí pero sí enunciamos a los fines de preguntarnos por las posibilidades o no de trabajar a partir de un tronco común para demarcar luego -si las hay- zonas particulares. Entendemos que un análisis en este sentido permitiría: problematizar aspectos disciplinares no delimitados ni resueltos, trabajar la coexistencia -cuando no la superposición- de ámbitos y prácticas profesionales, y repensar los criterios estructurales de los espacios curriculares comunes (por ej.: los criterios de establecimiento de las correlatividades).

De la lectura de los tres planes de estudio señalamos que las correlatividades establecidas presentan algunas dificultades, entre ellas:

- el establecimiento de correlatividades previstas en un mismo año, esto es, de un cuatrimestre al otro. Situación que puede observarse en las tres carreras.
- la variación de los conocimientos previos exigidos ante un mismo espacio en el marco de las diferentes carreras. Esto puede visualizarse en las siguientes asignaturas: Teorías de la Comunicación (3), Ética (4), Epistemología, Organización en Medios y Metodología de la Investigación. En este trabajo tomamos como criterio de análisis la situación que presentan las materias comunes a las tres carreras.
- los diferentes modos de conceptualizar algunos espacios de conocimiento y, por tanto, reconocer los criterios diferentes cuando no opuestos en el establecimiento de las correlatividades. De esta manera, espacios como Ética aparecen asociados a aspectos normativos (LPRTv), a aspectos filosóficos y contextuales (LCS) y a aspectos operativos-profesionalizantes (LP). Cabe aclarar que dicha situación cobra relevancia cuando advertimos que cada una de las asignaturas que presenta esta problemática se dicta simultáneamente para los estudiantes de las diferentes carreras con el mismo equipo docente.

Estas dificultades, que se sintetizan en la carencia de un criterio unificado (tanto para estipular correlatividades como para acordar conceptualizaciones operantes de cada materia), generan conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los conocimientos previos requeridos difieren en cada caso, así las correlatividades pueden pensarse como obstáculo para algunos estudiantes y constituir, para otros, un aporte en el acceso al conocimiento. A su vez, la variabilidad en las correlatividades en diálogo con los contenidos mínimos comunes produce ambigüedad en torno al sentido de las asignaturas, esto puede observarse toda vez que los estudiantes advierten, en un mismo espacio, que los trayectos de formación presentan contradicciones y carencias.



La réplica de los contenidos mínimos en los planes de estudio, sumado a la ausencia de un criterio unificado en torno a las correlatividades, escinde (cuando no distorsiona u obstaculiza) el sentido de la materia previamente pautado en el perfil del egresado propuesto. No obstante, concebimos a los planes de estudio como espacios de delimitación con componentes tanto estáticos como dinámicos. En consecuencia, las correlatividades se constituyen como un aspecto estático y estructurante en sus formas y requisitos pero que son factibles de ser recreados en su sentido. Para pensar la dialéctica entre lo estático y lo dinámico, recurrimos a Fuentes Navarro: “una concepción dinámica del diseño curricular que, al mismo tiempo que establece una estructura a las actividades académicas, define los procesos que constituirán y harán evolucionar esa estructura como sistema de aprendizaje y formación de sujetos concretos en circunstancias concretas” (1983: 80-81).

b) Condicionantes internos: dinámicos

Por su parte, entendemos a los condicionantes internos dinámicos a partir de los actores sociales que conforman las carreras presentadas. Remitimos en este caso a estudiantes y docentes. El nivel de ingreso, de egreso y el plantel docente sufren modificaciones en cada período lectivo, de allí la necesidad de pensar en términos de variabilidad.

b.1) Inscriptos (5)

Consignamos los estudiantes inscriptos por año desde el momento de implementación de los nuevos planes:

Carrera/Año	Licenciatura en Comunicación Social	Licenciatura en Periodismo	Licenciatura en Producción de Radio y TV
2008	72	48	27
2009	65	36	29
2010	59	125* (40)	103* (47)
2011	34	44	70
2012	29	58	80
2013	31	46	46
2014	31	39	66



En el caso de la LCS es posible advertir en el transcurso de seis años que la matrícula decreció en un 57% (cincuenta y siete) y se mantuvo sin variaciones en el último año, en cuanto a la LP hay un movimiento constante que se manifiesta en la ampliación y disminución de la matrícula que viene decreciendo en los dos últimos años, y en la LPRyTv la matrícula reviste una ampliación considerable que decae en el año 2013 y crece en 2014.

La matrícula total entre las tres carreras marca una tendencia que desde el año 2009 al año 2012 asciende paulatina y sostenidamente. En cambio, se puede observar que el número total que en los cuatro años anteriores produjo el incremento decae, en la misma proporción, en un solo año (2013), que se recupera levemente en el año 2014.

b.2) Egreso

De acuerdo a la información institucional a la que hemos accedido, se registran –a la fecha– dos egresados de la Licenciatura en Comunicación Social (Plan 09/07). En cuanto a la Licenciatura en Periodismo y a la Licenciatura en Producción en Radio y TV no hay egresados aún. Respecto a los títulos intermedios, se contabilizan cuatro egresados con el título Periodista Universitario (Plan 013/09) y doce egresados como Locutor Nacional Universitario (Plan 012/09).

Dado el corto plazo de implementación de estas tres carreras, aun no es posible realizar un diagnóstico certero acerca de la problemática del egreso.

b.3) Planta Docente

El propósito de pensar este ítem remite a la necesidad de dar cuenta de la configuración del perfil docente existente, así como del trabajo docente.

En cuanto a los equipos, cabe aclarar que ninguna de las tres licenciaturas cuenta con cargos de Profesores Titulares ni Asociados en el Departamento de Comunicación. Salvo contadas excepciones podemos reconocer la existencia de equipos de cátedra que cuentan con Profesor Adjunto, Colaborador, Jefe de Trabajos Prácticos, Auxiliares de Primera y Auxiliares Alumnos.

No obstante, las carreras cuentan con equipos docentes provenientes de distintas unidades académicas, en cuyos casos es posible observar la figura del Profesor Titular.

La configuración del perfil docente, en cuanto al campo de problemas de la comunicación, conduce a pensar en recortes y planteos epistemológicos que tensionan las conceptualizaciones operantes y complejizan los recorridos de formación. Si bien la heterogeneidad es un aspecto constitutivo y necesario en los recorridos académicos, también es preciso reconocer la especificidad disciplinar y la delimitación de los perfiles y los campos laborales contemplados en los planes.

En relación al trabajo docente, cuya densidad excede los requerimientos de este escrito, cabe señalar algunos puntos problemáticos: algunos docentes y/o equipos docentes realizan funciones en diferentes espacios curriculares; el caso de profesores y auxiliares que llevan a cabo labores que exceden las funciones previstas en el estatuto; la dificultad para dar respuesta a las demandas -especialmente en los primeros años- a partir de la conformación de equipos que resultan insuficientes.

En síntesis, esta recarga en las funciones docentes puede ser leída en diálogo con la problemática de la precarización del trabajo docente que incluye, entre otros, aspectos salariales y estructurales. En este sentido, las actividades a cumplir (investigación, docencia, extensión y gestión) regulan la relación del sujeto con su trabajo puesto que favorece la diversificación del contenido del trabajo docente, actúa en detrimento de los procesos de capacitación y complejiza el tópico del tiempo (6)

c) Conceptualizaciones Operantes.

Cada una de las carreras presenta, en sus planes de estudio, concepciones que operan tanto en la formación cuanto en la delimitación de sus campos laborales. Estas conceptualizaciones pueden observarse en los planes de estudio al analizar la fundamentación, los objetivos, los alcances del título, el perfil del egresado y las concepciones de comunicación.

c.1) Licenciatura en Producción de Radio y TV

De la lectura del plan de estudio de la carrera de LPRTV podemos señalar algunos ejes que resultan relevantes para nuestro análisis:

- Se contempla una formación técnico-profesional, a la vez que se menciona una formación en investigación.
- Tanto la lectura de los objetivos como el reconocimiento de las asignaturas previstas (sus contenidos mínimos), nos permite señalar la jerarquización del hacer técnico sobre la



formación en el campo de estudios de la comunicación (teórico, reflexivo y orientado a la investigación).

- Las escasas asignaturas denominadas *teóricas* no aparecen, en principio, vinculadas entre sí, dado que se presentan dispersas y escindidas a lo largo del plan de la carrera. A ello se suma la escisión entre los espacios curriculares de formación técnico-profesional y los orientados estrictamente a la reflexión.
- En cuanto a los alcances del título es posible advertir los espacios laborales reconocidos como específicos, así como las tareas vinculadas al área de conocimiento.
- En torno a los espacios laborales se puntualiza estrictamente la radio, la Tv, organismos de producción audiovisual públicos y privados, empresas de post-producción, consultoría y marketing.
- Las tareas enunciadas son: dirigir, producir, coordinar en diferentes etapas del proceso en las que incluye áreas de planificación, producción y realización artística, comercial y periodística.
- Poner en relación los espacios laborales con las tareas propuestas nos lleva a interrogar las capacidades que el proceso de formación enuncia en el plan. De ello se desprende que las tareas propuestas superan el recorrido de enseñanza-aprendizaje, en tanto las capacidades jerarquizadas están enmarcadas en la fase de producción.
- Este recorrido entra en contradicción con los alcances previstos del título que abarcan otras etapas del proceso no limitados a la producción, ni a la radio y la TV como espacios laborales.
- Cabe aclarar que, pese al desplazamiento producido y teniendo en cuenta las materias previstas, sus contenidos mínimos y los objetivos propuestos no logra superar la visión instrumental de la comunicación, toda vez que reduce un proceso a una etapa. Esto conlleva a una visión comunicacional mecanicista y descontextualizada.
- Esta situación queda, además, evidenciada en los espacios curriculares de formación en Ciencias Sociales y Humanas que resultan limitados en función del objetivo que se propone:

“(…) El plan de estudios incluye asignaturas de formación básica (7) en ciencias sociales y humanas que le permitirán al egresado, junto con la formación profesional específica comprender su inserción en el campo laboral a partir de diferentes perspectivas teóricas y prácticas que le otorgan recursos de análisis y de crítica idóneos para el ejercicio profesional” (Ord. 012/09:3).



c.2) Licenciatura en Comunicación Social

El plan de estudio de la carrera de LCS 009/07 surge a partir de las falencias y problemáticas reconocidas en el plan 002/99 (8) que preveía una duración de cuatro años. A su vez, contemplaba la opción de dos títulos intermedios (Periodista Universitario y Locutor Nacional), y estipulaba tres orientaciones (Promoción Cultural y Educativa, Producción Medial y Multimedial, y Administración y Gerenciamiento).

En el caso del plan 009/07 estipula una duración de cinco años. Mantiene, además, dos de las tres orientaciones previstas en el plan 002/99 (Producción Medial y Multimedial y Promoción Cultural y Educativa). La reformulación del plan no contiene títulos intermedios.

En el apartado dedicado a la fundamentación encontramos algunos aspectos relevantes para nuestro análisis y que se presentan a fin de dar respuesta a las dificultades encontradas en el plan anterior.

Mencionamos las siguientes: búsqueda de superación de un modelo informacional que se define a partir de la jerarquización de las actividades y las prácticas en medios y no de su reflexión; una mirada transdisciplinar; existencia de dos orientaciones; reelaboración del sistema de correlatividades y del crédito horario; y la búsqueda de una articulación teoría-práctica. (9)

El plan 009/07 presenta una formación en Ciencias Humanas y Sociales. Esta jerarquización se da a partir tanto de la lectura de los objetivos como del reconocimiento de las asignaturas previstas (sus contenidos mínimos).

Para dar cuenta del pasaje del plan 002/99 al 009/07 nos detenemos en un análisis de la fundamentación:

- Por un lado, “superar la influencia de matrices metodológicas y propias del positivismo. Hasta los años '70 esta perspectiva se consolidó de manera hegemónica, creando modelos lineales y unidireccionales que no daban cuenta de la riqueza y multiplicidad del fenómeno” (Ord. 009/07:1-2).
- Por otro lado, “una perspectiva *sociocultural* se propone un abordaje teórico de los fenómenos comunicativos, haciendo hincapié en la comunicación como *factor constitutivo* de lo social. Asimismo, se reivindica un desplazamiento desde una visión informacional o centrada en los medios y los mensajes, a una visión *ritual* o centrada en los sujetos y los procesos de



producción de sentido” (Ord. 009/07:2). Para llevar a cabo estos objetivos, se ubican en un enfoque transdisciplinar que intenta superar las limitaciones del modelo lineal y unidireccional.

- En cuanto a los alcances del título es posible advertir que las tareas enunciadas son: investigar procesos, realizar diagnósticos, diseñar estrategias y productos comunicacionales, asesorar a organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, diseñar, ejecutar y evaluar mensajes en diferentes lenguajes y soportes.
- A partir de la lectura y del análisis de los objetivos, alcances y perfil propuestos en el plan de la carrera, podemos reconocer la jerarquización de las tareas y capacidades requeridas que encuentran, en diferentes áreas de trabajo, lugar para su desarrollo. Entre estos espacios se encuentran: organizaciones privadas, públicas estatales y públicas no estatales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
- El espacio constituido por las industrias culturales resulta limitado, tanto como ámbito para las prácticas de producción como para la reflexión de las prácticas que se generan en ellas. Esto conlleva el riesgo de la negación de las industrias culturales como constitutivas del campo de estudio y como espacio profesional.
- A su vez, la visión instrumental que caracterizaba al plan 002/99 -y que pretende superarse- encuentra unos obstáculos en los siguientes aspectos: 1) las tareas que reconoce para que el egresado se desempeñe en los diversos ámbitos laborales (diagnosticar, evaluar, ejecutar, planificar, etc.); 2) las orientaciones estructuradas cuyo énfasis está puesto en una etapa del proceso (producción y promoción) y no en el proceso; y, 3) el desacople entre los recorridos previstos en los primeros tres años de la carrera y las orientaciones establecidas.
- Cada una de las orientaciones establece ocho asignaturas en cuarto año y otras cuatro en quinto año (a las que se suman las prácticas pre-profesionales). Las orientaciones poseen cinco asignaturas comunes en cuarto año y dos en quinto.

En cuanto a la orientación en Producción Medial y Multimedial las materias específicas centran su atención en los aspectos relativos a la aplicación de técnicas, estrategias, competencias y capacidades circunscriptas en la producción y la realización. En tanto que subrayan el desacople entre la formación en Ciencias Humanas y Sociales y la superación de la concepción instrumental de la comunicación. Respecto a quinto año hay una marcada continuidad. Hay una continuidad en cuanto a los objetivos previstos (aplicar técnicas y estrategias y adquirir competencias en diseño y ejecución) y una ampliación en cuanto al espacio delimitado para la aplicación de las competencias adquiridas (que va de la radio, la



televisión y la producción gráfica a proyectos multimediales, medios, empresa mediática y emprendimiento mediático).

Por su parte, en la orientación Promoción Cultural y Educativa es posible observar la puesta en diálogo entre los recorridos realizados en los primeros años de la licenciatura y los nuevas áreas de conocimiento (educativa y comunitaria). No obstante, esta puesta en diálogo no prescinde de objetivos orientados a una perspectiva instrumental. Los siguientes objetivos dan cuenta de ello: reconocer técnicas y estrategias comunicacionales para la comunicación humana; desarrollar capacidades y habilidades para diseñar y ejecutar diagnósticos comunicacionales; conocer las estrategias educativas para la comunicación a distancia y adquirir capacidades para desarrollar campañas educativas. Este señalamiento da cuenta de la tensión entre la visión instrumental de la comunicación y la visión sociocultural que la define en términos de procesos y prácticas. Con lo cual, esta orientación presenta una complejidad particular puesto que intenta construir una concepción crítica aunque reafirma el desacople.

c.3) Licenciatura en Periodismo

El plan de la carrera de LPU 013/09 surge a partir de la modificación del plan de la LCS 002/99. En principio, se presenta el plan de estudio de Periodismo Universitario (008/07). La Dirección Nacional de Gestión Universitaria, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, observó que la duración de la carrera, el crédito horario previsto y el título otorgado de Periodista Universitario se correspondían (con algunas modificaciones) a una carrera de grado. A partir de ello, se decidió proceder a la modificación del plan 008/07, que constituye, actualmente, el plan 013/09 LP, con título intermedio PU.

- En la ordenanza se establecen como ámbitos laborales los espacios legitimados para el desarrollo de la tarea profesional: organizaciones periodísticas y empresariales de los medios de comunicación; organismos gubernamentales y no gubernamentales; instituciones y empresas; organizaciones públicas y privadas.
- En cuanto a las capacidades reconoce diferentes aspectos. Por un lado, las competencias ligadas a las capacidades profesionales específicas. Por otro, a aspectos de formación y perfeccionamiento académicos. Nos detenemos en el primero de estos aspectos para señalar aquellas actividades que se jerarquizaron: investigar; interpretar; producir; evaluar; relevar; seleccionar; generar. Todas ellas situadas en relación a un aspecto o elemento del proceso de



comunicación. La problematización de aquellos espacios instituidos donde el licenciado desempeñará su ejercicio profesional resultan insuficientes. De lo que se desprende una visión aplicacionista de las aptitudes adquiridas y en base a esto predominan las teorías operativas por sobre las teorías de ciencias sociales. (10)

- Cabe resaltar la asociación directa entre periodismo y comunicación social que aparece en la fundamentación. En relación a ésta, vale remarcar la vinculación a partir de aquello que se define como lo común a ambos. Tal como aparece enunciado en la fundamentación:

“[...] Se presenta el título de Lic. en Periodismo, con una acreditación intermedia a nivel de pre-grado de Periodista Universitario como carrera independiente, en tanto supone perfiles profesionales específicos, pero articulados con la Lic. en Comunicación Social (plan 009/07), a partir de espacios curriculares comunes en virtud de compartir un amplio y heterogéneo campo de conocimiento y de prácticas como es el de la comunicación” (Ord. 013/09:2).

Asimismo, se plantea “el fortalecimiento de la identidad de la formación de grado en el plano del periodismo” (Ord. 013/09:2).

De esta forma se plasma una tensión entre lo común a ambas carreras (la comunicación) y lo propio (la identidad y aquello que diferencia a cada una de ellas). Esta tensión se profundiza (en el perfil académico y en los alcances del título) al asimilar medios a periodismo y a comunicación.

El riesgo de esta asimilación contribuye por una parte, a reafirmar la visión instrumental que está orientada a la aplicación de métodos, técnicas, conocimientos atinentes “al hacer cotidiano del periodista y su impacto en la formación de opinión” (Ord. 013/09:5). La equiparación establecida entre medios y periodismo configura un enfoque que puede ser definido, en términos de McQuail, como mediocéntrico. Por otra parte, la fusión entre los tres ámbitos mencionados desdibuja la dimensión comunicacional.

d) Condicionantes externos

Para delimitar los condicionantes externos tomamos, como punto de partida, la noción esbozada por Fuentes Navarro (1992) a partir de las condiciones y características de la evolución histórica del campo de la comunicación en América Latina.

“Comenzando evidentemente porque las condiciones del desarrollo del capitalismo en América Latina no corresponden a la de los países industrializados y que los modelos de ciencia, de academia y de profesión universitaria importados a nuestros países se ubican, de entrada, en posiciones estructurales más contradictorias e inconsistentes que en sus lugares de origen” (Fuentes Navarro, 1992:5).

De esta manera, los procesos de formación académica han estado condicionados tanto por los procesos de formación provenientes de otras latitudes como por los requerimientos del mercado, las modas teóricas y las políticas públicas emergentes (educativas, comunicacionales y culturales), que han sufrido modificaciones a lo largo de su proceso histórico.

A esto se suma la tensión entre formación universitaria y ejercicio profesional, en el marco de una carrera cuya institucionalización es posterior a las prácticas comunicacionales configuradas por la dinámica social que demarcan los campos laborales. Tal como señala Fuentes Navarro: “La creación de las facultades de comunicación muestra simplemente la objetivación de ciertos saberes y conocimientos que constituían las prácticas de comunicación que ya existían y su traducción a un plan de estudio específico” (1991:2).

El desafío de la formación universitaria consiste en pensar los intersticios entre el ejercicio profesional y los campos laborales instituidos. Por ello, Fuentes Navarro considera necesario diferenciar los niveles implicados: “La relación entre formación universitaria y ejercicio profesional de la comunicación debe situarse, en dos niveles: el primero de ellos atendería a la inscripción funcional de los comunicadores en la dinámica social como profesionales especializados en la satisfacción de ciertos tipos de necesidades, y otro correspondiente a su constitución como agentes de transformación social, innovadores de las prácticas sociales de comunicación y, eventualmente, a través de ellas, de otras prácticas y de las estructuras que las sustentan” (1992:10).

La tensión entre formación académica y los marcos más amplios en los que se inscribe da cuenta de lo instituido, que -en algunos casos- da lugar a una posible autonomía.

Consideraciones finales

En este trabajo se ha intentado realizar una primera aproximación a los planes de las carreras correspondientes al Departamento de Comunicación de la FCH de la UNSL, con el fin de señalar algunas de las problemáticas que atraviesan nuestras carreras.

Mencionamos entre ellas la tensión entre la necesidad de diferenciar cada espacio y la dificultad para demarcar lo particular, tensión que queda evidenciada en la delimitación de los campos laborales y las capacidades comunes enunciados por las tres licenciaturas; la ausencia de criterios en el establecimiento de correlatividades ante un mismo espacio curricular; la réplica de contenidos mínimos que se incorporan en recorridos diferentes y en cuyas carreras se jerarquizan concepciones comunicacionales y perfiles profesionales disímiles, obstaculizando los sentidos de los trayectos de formación previstos; la tensión teoría-práctica; y los espacios legitimados, que resultan acotados, respecto a los ámbitos laborales reconocidos para el ejercicio profesional.

La enumeración presentada, que no es exhaustiva, tiene la intención de pensar los obstáculos y tensiones que hemos construido en nuestro espacio institucional.

En este sentido, el desafío que enfrentamos implica asumir las inercias, las acumulaciones, los conflictos, las rupturas y la búsqueda de una cierta autonomía relativa sin la cual no es posible superar lo instituido que limita y superpone campos laborales, ejercicio profesional y formación académica.

En este sentido, recuperamos las palabras de Fuentes Navarro, pronunciadas hace más de quince años y que resultan de actualidad en nuestro contexto situacional, en torno a la necesidad de re-articular el campo académico de la comunicación. “Los múltiples reajustes teóricos y prácticos, epistemológicos, económicos y éticos, que parecen indispensables, tendrán que integrarse sobre un marco reconfigurado de institucionalización, cuya orientación está en juego actualmente” (Fuentes Navarro, 1997: 50).

De esta manera, a las problemáticas existentes se suman los múltiples reajustes que nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de re-crear los planes de formación que coexisten, a fin de superar las limitaciones y tensiones que subyacen en nuestras carreras y que atraviesan campos laborales y prácticas profesionales y comunicacionales.

A partir de lo trabajado, es dable sostener que la tarea por realizar dependerá del abandono de toda posición personalista para dar lugar a lo público como articulador de prácticas comunicacionales. Esto es, comprender y trabajar la comunicación en y desde la comunicación. Pero, tal gesto será posible al asumir el modelo de formación jerarquizado a fin de superar la desarticulación entre el perfil del profesional enunciado y el recorrido y los contenidos propuestos en el plan.



Referencia bibliográfica

Cacace, F., Lucero, O. & Pedernera, E. (Octubre, 2006). Presente, perspectivas y desafíos de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de San Luis. En Fadeccos: *IV Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social*. Río Cuarto.

Noir, A. (Comp.) 2013. *El Bicentenario en la Facultad de Ciencias Humanas*. Argentina: Mac Graph.

FOPEA. 2011. *Situación de la libertad periodística en la provincia de San Luis*. Recuperado de [www.fopea.org/Inicio/Informe sobre la libertad periodistica en la Provincia de San Luis](http://www.fopea.org/Inicio/Informe_sobre_la_libertad_periodistica_en_la_Provincia_de_San_Luis). 18 de agosto de 2014.

Foucault, M. 2003. Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze En: *Microfísica del poder*. México: Editorial Octaedro.

Fuentes Navarro, R. 1983. Apuntes para un diseño curricular en comunicación. *Revista Chasqui* 7: 81-83.

Fuentes Navarro, R. 1991. Prácticas profesionales y utopía universitaria: nota para repensar el modelo de comunicador. *Revista Diálogos de la Comunicación* 31: 37-42.

Fuentes Navarro, R. 1992. El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. *Revista Diálogos de la Comunicación* 32: 16-26.

Martínez, D., Valles, I. & Kohen, J. 1997. *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.

McQuail, D. 2000. Introducción: desarrollo de los medios de comunicación de masas. En: *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

Documentos

Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (1999): Plan de estudio Licenciatura en Comunicación Social. Ordenanza N° 002-CD-99.

Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (2007): Plan de estudio Licenciatura en Comunicación Social. Ordenanza N° 009-CD-07.

Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (2009): Plan de estudio Licenciatura en Producción en Radio y Televisión. Ordenanza N° 012-CD-09.

Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (2009): Plan de estudio Licenciatura en Periodismo. Ordenanza N° 013-CD-09.

Consejo Directivo, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (2011): Reglamentación Trabajo Final y Residencia para acceder al grado de Licenciatura. Resolución N° 006-CD-11.



Consejo Superior, Universidad Nacional de San Luis (2003): Régimen Académico. Ordenanza N° 13-CS-03.

Ministerio de Educación, Secretaria de Políticas Universitarias (1997): De la carga horaria. Resolución N° 6/97. Recuperado de http://www.me.gov.ar/spu/legislacion/Resoluciones_por_No/Resolucion_No_6_97/resolucion_no_6_97.html

Notas

- (1) Para indagar la problemática del ejercicio profesional en el campo de la comunicación en el ámbito de la provincia de San Luis confrontar con el informe de FOPEA. Recuperado de www.fopea.org/Inicio/Informe_sobre_la_libertad_periodistica_en_la_Provincia_de_San_Luis
- (2) Para acceder al título intermedio de Locutor Nacional el art. 8 de la Ord. 012/09 vigente establece que: "Los ingresantes deberán aprobar el test de Aptitud Foniátrica y Voz Radiofónica". El artículo citado está reglamentado formalmente a través de la Ord. 001/14, que prevé la conformación de un tribunal evaluador a la vez que especifica las pruebas que el estudiante deberá realizar. Asimismo, existe un convenio interinstitucional entre la UNSL y el ISER, organismo que otorga el carnet de Locutor Nacional. Este aspecto merecería un tratamiento particular a los fines de analizar la vinculación entre el ISER y la Universidad. Por otra parte, la existencia de un título intermedio restrictivo resulta contradictorio: jerarquiza la formación de pre-grado en desmedro del grado. Esto significa que un estudiante puede acceder a la licenciatura sin lograr obtener, previamente, la acreditación de Locutor Nacional. A partir de lo hasta aquí enunciado, es posible sostener que el título intermedio se presenta como excluyente y niega posibilidades reales de acceso a las prácticas aúlicas y al espacio laboral. (Para ampliar lo referido a carreras de grado y pre-grado en la UNSL remitimos al Régimen Académico Ord.13/03, art. 59, 60 y 61.)
- (3) En el caso de la LCS establece como correlativa Sociología; en relación con la LP no establece correlatividades pero los estudiantes cursan Sociología, de manera conjunta con la LCS; y en el caso de la LPRTV no estipula correlatividades, a la vez que no contempla la asignatura Sociología en su plan de estudio.
- (4) Ética de la LCS exige las siguientes correlatividades: Filosofía y Análisis de la Realidad Contemporánea; Ética de la LP establece las siguientes correlatividades: Fundamentos del Periodismo y Análisis de la Realidad Contemporánea, y Ética de la LPRTV establece una única correlatividad: Régimen Legal de los Servicios Audiovisuales.
- (5) Es imprescindible mencionar que las fuentes consultadas no coinciden. En el cuadro que hemos incluido recuperamos la información suministrada por la Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Humanas para el período 2008-2013 (ACTU-USL 7034/13). La información correspondiente al año 2014 ha sido extraída de http://estadistica.unsl.edu.ar/estadistica_ingreso_2014/facultad/index/04
- (6) Los datos consignados son el resultado de los inscriptos en el año 2010, a los que se suma los inscriptos de los años 2008 y 2009. Esta situación corresponde a la modificación de los planes 008/07 y 011/07 que, a partir de las observaciones realizadas por el Ministerio y la resolución



tomada por autoridades y docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, dieron origen a los planes 013/09 y 012/09 respectivamente.

- (7) Mencionamos algunos cursos referidos a la formación básica: Historia Contemporánea, Historia Argentina y Americana, Ética Profesional, Epistemología.
 - (8) Algunas de las problemáticas y falencias que llevaron a la modificación del plan 002/99 pueden leerse en los fundamentos de la Ordenanza. Asimismo, puede encontrarse información vinculada al proceso de modificación del plan en los siguientes trabajos: Cacace, F., Lucero, O. & Pedernera, E. (2006) "Presente, perspectivas y desafíos de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de San Luis", Soria Boussy, R. (2013) "La carrera de Locutor Nacional" y "La carrera de Periodismo" y Lobo, C. & Navarrete, M. (2013) "Diálogos posibles para un proyecto colectivo de Nación: aportes desde la carrera de Licenciatura en Comunicación Social".
 - (9) Entendemos la relación teoría-práctica con la propuesta formulada por Gilles Deleuze: "Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza [...] La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo" (2003: 79).
 - (10) Entendemos estas teorías desde lo propuesto por Denis McQuail. (Cfr. McQuail, 2000).
-



Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario

Processes of Political Alphabetization and Academic Alphabetization: lectures of reality according to high school students' perspective

Clotilde De Pauw (clodepauw@gmail.com)

Valeria Pasqualini (vpasqualini@unsl.edu.ar)

Valeria Di Pasquale, Luciana Santía, Pedro Cocco

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

La presente investigación se sitúa en un contexto sociopolítico particular, como lo es la Provincia de San Luis, gobernada hace casi treinta años por un régimen Neopatrimonialista que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, la precarización, el asistencialismo, el deterioro progresivo de los espacios públicos; entre ellos la educación. En el Sistema Educativo Provincial conviven distintas modalidades y estructuras organizativas que configuran diversas instituciones escolares y que constituyen, al mismo tiempo, circuitos claramente diferenciados según la pertenencia social de quienes asisten a ellas.

Son estas instituciones las que siguen cumpliendo un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Es en este sentido que nos interesa estudiar la alfabetización académica y política, así como los procesos de humanización que habilitan o inhabilitan a los sujetos para construir posicionamientos activos, para asumir el ejercicio de una ciudadanía sustantiva promotora de cambios democráticos y emancipatorios o, por el contrario, para reproducir la estructura social existente.

Situados en la Línea “B” de dicho PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y posicionamientos Subjetivos en la Escuela Secundaria” nos proponemos “caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan”. El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asisten a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas).

La lógica de investigación escogida es la cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de las fuentes documentales que regulan la vida cotidiana de las escuelas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes que asisten a una escuela secundaria pública autogestionada, ubicada en una zona urbana marginada de la ciudad de San Luis. El análisis se centrará en los procesos de alfabetización académica y política descritos por los jóvenes para desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que éstos asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de conocimientos que interpelen a los sujetos y los habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas, esto es para la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

PALABRAS CLAVES: Alfabetización académica – Alfabetización política – Escuela Secundaria – Estudiantes - Ciudadanía

Summary

The present investigation is placed in a particular socio-politic context, which is San Luis Province in Argentina. San Luis is governed by a *Neopatrimonialist* regime that has built its political, economic and social power through the media concentration, the precarization, the assistance, and the progressive deterioration of public places, including education. In the "*Sistema Educativo Provincial*" (Provincial Education System) coexist different modalities and organizational structures that configure different educational institutions which conform distinct circuits according to the social class of those who attend.

These institutions continue to play a key role in alphabetization. That is why we are interested in studying the academic and politic alphabetization, and also the humanization processes that enable or disable the subject positions to build assets , to assume the exercise of substantive citizenship promoting democratic and emancipatory changes or, on the contrary, to reproduce the existing social structure.

Placed in Line "B" of the Project "Alfabetización Académica, Alfabetización Política y posicionamientos Subjetivos en la Escuela Secundaria" (Academic Alphabetization, Politic



Alphabetization and Subjective position in High School) we propose to "characterize these processes, identify relationships that students find between their experiences from and Academic and Political Alphabetization and the subjective positions that are enabled". The present research is focus on senior year students that assist to public schools belonging to different socio-economic neighbors (centric and marginalized urban areas).

The investigation logic chosen is the qualitative and the data recollection instruments are semi-structured interviews, focus group discussions and documentary sources review that regulate daily life of schools.

In this paper, we present some insights from the analysis of the interviews to students attending a self-managed public high school, located in an underserved urban area of the city of San Luis. The analysis will focus on academic alphabetization processes and policies described by young people to fathom how is that in the articulation of both processes can elucidate subjective positions that they take and the categories from where they read the social reality they inhabit. In this way, we mobilized to put into discussion the role of High School in the transmission of knowledge that address the subjects and enable them to actively participate and get involved on political, social and historical practices to build an active and critic citizenship.

Keywords: Academic Alphabetization - Politic Alphabetization - High School – Students - citizenship

Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de estudiantes de nivel secundario

Desde el Proyecto de Investigación "*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*" (1) entendemos que las instituciones educativas cumplen un papel fundamental en la tarea de alfabetizar. Es en este sentido, que nos interesa estudiar la alfabetización académica y política, así como los procesos de humanización que habilitan o inhabilitan a los sujetos para construir posicionamientos activos, para asumir el ejercicio de una ciudadanía sustantiva promotora de cambios democráticos y emancipatorios o, por el contrario, para reproducir la estructura social existente.

Situados en la Línea “B” de dicho PROICO, en el que abordamos los procesos de alfabetización académica y política y los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias, nos proponemos *“caracterizar dichos procesos, identificar las relaciones que los estudiantes encuentran entre sus experiencias de Alfabetización Académica y Política y los posicionamientos subjetivos que se habilitan”*. El estudio está focalizado en estudiantes del último año del Nivel Secundario, que asisten a escuelas públicas ubicadas en barrios pertenecientes a diversos sectores socio-económicos (zonas céntricas y urbano-marginadas) de la ciudad de San Luis.

La lógica de investigación escogida es la cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión y revisión de las fuentes documentales que regulan la vida cotidiana de las escuelas.

En este trabajo presentaremos algunos aportes que surgen del análisis de las entrevistas realizadas a estudiantes, varones y mujeres de 17 y 18 años de edad, que cursan el último año del Nivel Secundario en una escuela pública autogestionada, ubicada en una zona urbano marginada. Estos sujetos viven en zonas aledañas a la escuela; en general provienen de familias cuyos padres han alcanzado como horizonte escolar el nivel secundario (completo e incompleto) y actualmente son empleados en fábricas, empleados públicos y también trabajadores independientes; varias de las madres de los entrevistados son amas de casa.

Centraremos el análisis en los procesos de alfabetización académica y política descriptos por los jóvenes, para desde allí desentrañar cómo es que en la articulación de ambos procesos se pueden dilucidar los posicionamientos subjetivos que éstos asumen y las categorías desde dónde leen la realidad social en la que habitan. En este sentido, nos moviliza poner a discusión el papel que juega la Escuela Secundaria en la transmisión de conocimientos que interpelen a los sujetos, y los habilite para participar activamente de las prácticas políticas, sociales e históricas.

En definitiva, nos interesa develar el lugar de la escuela, en términos de alfabetización académica, en la formación de sujetos alfabetizados políticamente o de sujetos analfabetos políticos.

Contextualizando escenarios: La provincia de San Luis y las Escuelas Autogestionadas

Nuestras investigaciones acerca de los procesos de Alfabetización Académica, Alfabetización Política y construcción de Subjetividades, se inscriben en un contexto sociopolítico particular, como lo es la Provincia de San Luis que, hace treinta años, está gobernada por un régimen Neopatrimonialista (Trocello, G., 2008) que ha construido su poder político, económico y cultural a través de la concentración de los medios de comunicación, el manejo discrecional de los fondos públicos, la precarización, la estructuración de un sofisticado sistema clientelar, el deterioro progresivo de los espacios públicos, entre ellos la educación. Como producto de las políticas educativas implementadas por este modelo, en el sistema educativo no sólo coexisten de manera fragmentaria distintas modalidades y estructuras organizativas, que configuran diversas Instituciones escolares (escuelas públicas autogestionadas, desconcentradas, digitales, escuelas públicas de gestión estatal y de gestión privada), sino también circuitos profundamente diferenciados según la clase social de los sujetos que a ella asisten (De Pauw, C., 2007).

El surgimiento de las escuelas autogestionadas en la provincia de San Luis se debe comprender dentro de un contexto de Reformas Educativas de corte neoliberal suscitadas en las últimas décadas. Tal como señalan, Araya y Yuli (2009) (...) *en la provincia se implementaron varias políticas en el proceso de reforma del Estado Provincial en sintonía con la reforma a nivel nacional de los años 90, políticas tendientes a superar lo que el gobierno consideraba "rigideces propias de un sistema centralizado y sobrerregulado"*.

Estas Escuelas a las que se denominó "*Experimentales Autogestionadas*", se crean en San Luis el 13 de agosto de 1999. Debido a que ese proyecto de escuelas tuvo una fuerte oposición en la comunidad educativa, fueron creadas por Decreto N° 2562/99 del Poder Ejecutivo. Teniendo en cuenta dicho Decreto, citamos sólo algunas de sus principales características (Araya; Yuli, 2009):

- Estas escuelas experimentales son creadas bajo el discurso de "*generar innovaciones en la manera en que el Estado se relaciona con la Comunidad Educativa*" (...) "*que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en las zonas de la Provincia más marginadas*".
- La gestión de estas escuelas es "*concesionada a asociaciones civiles sin fines de lucro, (...), a través de convocatorias públicas*" a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación, cuyo objetivo tendrá como "único fin" administrar el/los establecimientos y será la "*responsable de*

organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional, como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera”.

- Cada Asociación Educacional en funcionamiento, tiene garantizado el financiamiento total por parte del Estado y no podrá establecer arancel alguno. Dicho financiamiento se realiza a través de una "*asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar*" (USE). El Estado cumple el papel de órgano de contralor respecto al financiamiento, realizando una "*supervisión continua y sistemática respecto al logro del aprendizaje y competencia de los alumnos*", como de los "*distintos aspectos normativos y legales a cumplir*".

- Las Asociaciones Educativas "*deben proveer educación de calidad a partir del logro de aumentos sostenidos en los aprendizajes y competencias de los alumnos*" y deberán, además, firmar un "compromiso de escuela de calidad" entre la comunidad educativa y el Ministerio de Gobierno y Educación". Es "*causal de revocación de autorización, la continuidad de resultados insatisfactorios en el desempeño de los alumnos, así como el uso indebido de los fondos recibidos*".

Algunas notas acerca de la Escuela en estudio

La escuela en estudio pertenece al modelo de escuelas autogestionadas, se encuentra ubicada en un barrio urbano-marginado de la Ciudad de San Luis y a ella asisten sujetos de los barrios aledaños a la institución. La misma cuenta con Nivel Inicial, Primario y Secundario. Si bien nuestra investigación se inscribe en el Nivel Medio, resulta necesario dar cuenta de algunos supuestos, objetivos y metas más generales que dan forma al Proyecto Institucional y nos ofrecen pistas para desentrañar algunos aspectos de la identidad de esta escuela y que, implícita o explícitamente regulan lo decible, lo posible, lo permitido y lo prohibido en relación a la constitución de los sujetos pedagógicos y políticos.

En su discurso oficial, esta escuela se propone como **objetivos institucionales** "*brindar las mismas oportunidades para que todos los integrantes de la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes y no docentes) puedan aprender*" y "*lograr protagonismo creciente de los alumnos en la vida institucional*", "*compromiso creciente escuela-comunidad*". Estos objetivos estarán sostenidos en el marco de una "*cultura institucional que valore positivamente la eficiencia y la eficacia, en un marco de participación y solidaridad, como condición necesaria para lograr una educación de calidad con equidad*" (Proyecto Educativo Institucional). Asimismo se plantea como "*Objetivo Visión*" el "*fracaso cero*" y para lograrlo se propone que los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan en cuenta "*la particularidad de cada alumno*

desde su situación inicial y sus posibilidades de logro” en la adquisición de *“saberes socialmente relevantes”*. Sin embargo, otro supuesto que se explicita desde el Proyecto Institucional plantea que *“todo alumno está en condiciones de aprender”* y para ello lo importante es *“su capacidad, su interés (decisión de aprender) y el impacto del contexto”*.

La escuela se plantea tres lineamientos institucionales que *“transversalizan tanto la vida organizacional como pedagógica: uso e interpretación de la información, resolución de problemas entendida como ideación de un plan, su ejecución y verificación, y por último responsabilidad frente a las propias decisiones”*.

A modo de análisis de algunos fragmentos del Proyecto Institucional, podríamos decir que los discursos se solapan en una serie de enunciados que, articulados, al menos emergen como contradictorios. Desde esta perspectiva nos preguntamos: ¿cómo se tienen en cuenta las particularidades de cada sujeto y sus posibilidades de logro si el aprendizaje depende de *“su capacidad y de su interés”*?... ¿cómo se podría lograr el *“Fracaso Cero”* si el responsable del aprendizaje es el alumno?... ¿cómo se fomenta la participación y solidaridad en un contexto meritocrático?... ¿Cómo conviven la eficiencia y la eficacia con la participación y la solidaridad?

Frente a los lineamientos que la escuela se propone nos preguntamos: ¿cómo concibe su función alfabetizadora cuando se reducen los procesos de conocimiento al *“uso e interpretación de la información”*?... ¿ello no está en consonancia con los supuestos ideológicos de las sociedades de la información?...la formación para la resolución de problemas, tal como aquí se plantea ¿no supone un reduccionismo de un proceso de pensamiento más complejo?... si bien resulta interesante pensar que las escuelas tendrían que formar a los sujetos en relación a la responsabilidad respecto a la toma de decisiones y, teniendo en cuenta los supuestos que subyacen a la lógica de esta institución ¿cómo no sospechar que la responsabilidad sea concebida como una cuestión meramente individual, despojada de otros condicionantes que la puedan atravesar?

Algunas notas acerca de la Alfabetización Académica y la Alfabetización Política

Desde nuestro Proyecto de Investigación, importantes han sido los esfuerzos por conceptualizar y reconceptualizar las nociones teóricas que guían nuestras indagaciones. Así es que, fruto de extensas jornadas de estudio y debate, entendimos que la **Alfabetización Académica** *es un proceso psicológico y social amplio y permanente que transcurre en los*

distintos escenarios del sistema educativo. Se caracteriza por la apropiación/construcción de un conjunto de conocimientos lingüísticos, de nociones y estrategias necesarias para comprender y producir textos que se utilizan en contextos de estudio y habilita la construcción de marcos de referencia desde los cuales el sujeto interpreta el mundo y actúa en él (PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”).

En lo que respecta al concepto de **Alfabetización Política** acudimos a distintos autores, entre los que podemos citar a Paulo Freire, Antonio Gramsci, Henry Giroux, entre otros, para acordar provisoriamente, que ella es un proceso continuo, inacabado y progresivo mediante el cual los individuos y colectivos sociales van construyendo, desde sus prácticas y experiencias, una lectura política respecto de su lugar en la historia, el espacio social que habitan y la naturaleza socialmente construida de su subjetividad; proceso a través del cual, mientras van descubriendo la razón de ser de la realidad en que están (o la razón de ser de porqué somos como estamos siendo) van superando la comprensión ingenua que puedan tener de ella. Este proceso, que transcurre en una multiplicidad de ámbitos comunitarios e institucionales, está condicionado históricamente, en el sentido de que los individuos construyen su lectura del mundo en función de las herramientas conceptuales y los espacios que encuentran socialmente disponibles. La relación entre estos espacios socialmente disponibles (grupo de amigos, asociaciones vecinales, instituciones educativas, colectivos gremiales, espacios de expresión artística, etc.) y las herramientas afectivas/cognitivas brindadas por los agentes de socialización/hegemonización tienen como resultado un determinado desarrollo en el proceso de alfabetización política (PROICO “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”).

Desde esta perspectiva, la escuela se constituye en aquel espacio social por excelencia donde los sujetos, a la vez que acceden a la cultura letrada y al saber más sistemático, van configurando modos de relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo. En este proceso van construyendo significados y sentidos que se desplegarán en el escenario de las prácticas sociales de las que participan según sean las lógicas epistemológicas, históricas y políticas que se inscribieron en sus maneras de percibir la realidad y actuar en ella. De allí que los procesos de alfabetización académica de los que participan los sujetos en la escuela, no pueden ser entendidos sin develar las condiciones objetivas que ayudan a dar forma a visiones más ingenuas o más problematizadoras de la realidad social, esto es sin desocultar la naturaleza política de la cultura académica.

Notas sobre cómo interpela la escuela a los estudiantes.

Tal como sostiene Charlot (2007: 85) (...) *el individuo humano no tiene originariamente su esencia dentro de él mismo sino afuera, “en posición ex - centrada en el mundo de las relaciones sociales”. La humanidad (...) por oposición a la animalidad (...) no es un dato presente por naturaleza en cada individuo aislado, es el mundo social humano, y cada individuo natural se vuelve humano hominizándose a través de su proceso de vida real en el seno de las relaciones sociales.* La escuela, como institución fundante de la subjetividad es aquel espacio - tiempo en el que los sujetos tendrían que aprender esa posición de ex – centramiento/ des-centramiento que permite construir una mirada en perspectiva acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea.

Si el proceso de humanización sólo es posible a través de la mediación de los procesos educativos, ello implica para la escuela poner a disposición aquellas interpelaciones que filian a los sujetos a una cultura compartida, que anclan en una red social, que permiten el pasaje del conocimiento de la vida cotidiana a uno más sistemático, desde donde apropiarse del mundo y ser parte de él. En este sentido nos interrogamos ¿qué problemáticas de la realidad social pone a disposición la escuela en estudio para que los que la transitan se humanicen en el mismo acto de apropiación del conocimiento?...¿es capaz de interpelar las subjetividades juveniles confrontándolos con sus propias construcciones e interrogaciones?...¿qué es lo decible y lo posible en ese contexto-proyecto escolar?...

El consumo de drogas, de alcohol, el tabaquismo, la alimentación deficiente, la obesidad y los accidentes de tránsito, son los temas relevantes de la realidad social que los entrevistados señalan como aquellos problemas abordados como contenido escolar. Sin embargo, cuando se profundiza desde qué perspectiva se los estudia, los discursos dejan entrever un enfoque ligado a una concepción biologicista y a una intencionalidad moral. En tal sentido, el propósito es brindar un cúmulo de información que por sí mismo sirva como mecanismo para alertar acerca del impacto sobre la salud individual y para prevenirlos. Si tomamos el tema del alcoholismo y la drogadicción algunos entrevistados señalan:

*(...) Lo que más nos interesaba y **que más conocemos es sobre el tema drogadicción y alcoholismo.** Estudiamos en **Biología** sobre estos temas y armamos programas de radio para que salgan al aire. También tenemos una*

página Web. Hemos hecho un logo y hacemos carteleras para difundir lo que sabemos sobre drogadicción y alcoholismo (Florencia)¹.

(...)El año pasado en Psicología con el profe. A. vimos esos temas que nos interesaron mucho; vimos por ejemplo del alcoholismo, no sabíamos los tipos de consumo y demás cosas y de drogadicción igual. Todo el mundo te dice: "no te drogues porque te hace mal" pero no te dicen en qué te influye, en qué te daña tu organismo (Lautaro).

(...)En EOI que es como tutoría ahí también vemos drogadicción, alcoholismo y entonces nos preguntamos ¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar? (Joaquín).

(...) La Profe. S. de lengua nos trae información sobre el tema de drogadicción y alcoholismo que estábamos viendo y nosotros también traemos y luego hacemos un informe junto con la Profe. (Andrea).

Como se observa, en diferentes espacios pedagógicos (Psicología, Biología, EOI, Lengua) el tema de la drogadicción y el alcoholismo se repite, se sobresaatura de información a los alumnos sin que ello necesariamente, devenga en saber. Entendemos aquí a la información como un cúmulo de datos provenientes del mundo externo, como entidades asimilables que se adscriben a los sujetos sin que esto suponga un reconocimiento de la necesidad de saber del otro. En este sentido, la acumulación de información niega por un lado, el lugar fundante de los sujetos en el proceso del conocer y por otro, la realidad misma en tanto se aíslan los fenómenos y se los desarticula de su relación con la totalidad concreta.

Siguiendo a Charlot (2007), se podría sostener que un sujeto construye una relación con el saber cuando confronta sus propias representaciones con las de otros sujetos, cuando logra comprender, comunicar y compartir el mundo con otros, cuando en esa actividad cognoscitiva se da lugar a la búsqueda de la razón de ser de las cosas, de las contradicciones, de lo que permanece oculto, de la superación de las apariencias, cuando lo que allí se juega es al mismo tiempo "el ser en el mundo" de quien aprende. Desde la perspectiva en que se enseñan estos contenidos, se oculta que la realidad es una construcción cuyas determinaciones económicas, sociales, culturales y políticas configuran las condiciones de posibilidad para la emergencia de determinados acontecimientos en cada momento histórico. Dichos acontecimientos van dando forma a modos singulares de vivir y de devenir sujetos.

Al indagar la relación que los entrevistados han construido con estas problemáticas, encontramos que ellas los con-mueven porque se localizan en su entorno más inmediato, pero

¹ Los nombres de los sujetos que generosamente nos ofrecieron su decir, son ficticios.

para las que no pueden encontrar otras explicaciones que no sean aquellas características propias del pensamiento de la vida cotidiana (Heller, A., 2002). El espontaneísmo, el pragmatismo, la ultrageneralización, el economicismo dan cuenta de las dificultades para poder imaginar la multideterminación de los fenómenos.

E-¿Por qué les preocupa el tema del alcoholismo y la drogadicción?...

*F- Vemos que muchos jóvenes, compañeros y amigos, **les ha afectado estos problemas** (...) nos invitan a un montón de fiestas y vemos cómo corre el alcohol. Vemos compañeros que decimos “no puedo creer que esté así por el alcohol por la forma en que actúa”, o llegar a la casa borrachos. Igual pasa con las drogas. **Yo tengo amigos que se drogan y lo cuentan como algo normal. Los padres saben y no le dan importancia.***

E-¿Dónde ves el problema?...

*F-La verdad es que no sabría decirte específicamente porque no tengo **relación con mi entorno.** Pero sí he visto chicos de la cuadra en donde yo vivo, que no van al colegio, están todo el tiempo en la calle y toman, están hasta las tres o cuatro de la madrugada gritando y demás (Floencia).*

E- ¿por qué crees que esto pasa, lo del alcoholismo, la drogadicción?...

*F- Primeramente **es una cuestión de los padres, de la familia,** porque pienso si ellos saben lo que hacen sus hijos, porque para llegar a eso se necesita mucha libertad, o también falta de diálogo con sus hijos, en mi caso cuando salgo o voy a la casa de una amiga constantemente mi mamá me está mandando mensajitos o me llama para saber dónde estoy. **Yo creo que es un problema de libertad y de uno mismo,** porque si uno está bien no creo que llegue a hacer eso (Andrea).*

La escuela, reeditando la función moralizante históricamente asignada desde la hegemonía, cree garantizar el aprendizaje a través de la repetición de contenidos destilados de su carácter político, como si ello implicara una traducción mecánica en prácticas de cuidado de sí. Lo que se ofrece, aquello “**que más conocen**” y que a fuerza de instalarlo como tema, pareciera se torna interesante para los estudiantes, no se convierte en herramienta de comprensión, no provoca la reconstrucción de los esquemas de pensamiento de lo cotidiano y si traspasa el sentido común, sólo se lo hace desde una perspectiva organicista de la sociedad. Al más viejo estilo Durkheimniano, se *naturaliza lo social para moralizarlo: “Yo creo que es un **problema de libertad y de uno mismo**”*, por ello el énfasis tanto en los aspectos biológicos como en los individuales de problemáticas que son también, del orden de lo histórico - situacional. Son los mismos sujetos entrevistados, que sin poder poner en cuestión las prácticas escolares, se interrogan acerca de cuál es el destino de los conocimientos que

circulan por este espacio social “**¿qué pasa si recibimos tanta información, sabemos cuáles son las consecuencias, qué pasa, por qué no tomamos las precauciones que hay que tomar?**”.

Es probable que los procesos de alfabetización académica contribuyan a configurar una estructura semántica que sirva para resolver los problemas a los que la escuela los enfrenta, pero que ello no se traduzca en una *estructura semántica experiencial* (Perez Gómez, 2000), que les permita poner en juego prácticas sociales reflexionadas para resolver con autonomía y responsabilidad situaciones de sus vidas cotidianas. Se demarca un límite claro, una frontera precisa en relación a lo decible, a lo cognoscible, a lo pensable dentro de la escuela y, en el lugar de la curiosidad epistémica, se instala lo conocido que deja a los sujetos anclados en lo habitual, en lo que aparece como obvio y cuya eficacia pedagógica radica en desinstrumentalizar el pensamiento crítico.

Se promueve un hacer viciado de sentido común, de pragmatismo y vacío de contenidos académicos, carentes de trascendencia en la constitución de subjetividades que sepan “leer” los procesos humanos sociales con otras categorías que no sean las adheridas al mundo de la pseudoconcreción (Kosik, K. 1967). Así, desde distintos espacios pedagógicos se les propone que participen de *Proyectos*, que en su apariencia podrían comprometerlos con prácticas solidarias y que, sin embargo, no resisten a la lógica de la simplificación, de los significados, valores y sentidos vividos en el plano de la “doxa”, de la mera opinión. Esta escuela satura el saber en el hacer, capturando el tiempo del pensar para transmutarlo en prácticas que confirman el orden natural de los problemas. Un ejemplo de ello lo constituye la participación de los estudiantes del último año del Nivel Medio en aquello que promueve la Ley de Educación Nacional como “*aprendizaje-servicio*”. Tomando la propuesta de los *Kioscos Saludables*, se les propone a los jóvenes armar una obra de teatro para el Nivel Inicial, sin que medie ningún espacio de aprendizaje relevante en términos de saber académico y de problematización con respecto a los modos sociales y culturales de alimentación en contextos de pobreza. De este estilo de prácticas dan cuenta algunos de nuestros entrevistados:

E- Con respecto a los kioscos saludables, vos nos decías que se unieron a la gente del hospital. ¿A quienes te referías vos cuando decías nosotros?

*A- A sexto, el curso. Alumnos y la Profesora del Proyecto de Intervención Sociocomunitaria. La profe nos decía que **hay proyecto de escuelas solidarias y cada escuela presenta un proyecto y compiten por un premio en dinero que se lo dan a la escuela para que hagan algo solidario. Por eso estamos armando con la gente del hospital todo lo de salud, la buena alimentación y nos unimos con la odontóloga del hospital para informarles a los más chicos cómo lavarse los dientes***

y todo eso (...) **queríamos hacer una obra de teatro para los jardines de tres y cuatro años. El viernes hicimos una.**

E- ¿Y como les salió?

A- *Re lindo, los niños re emocionados, nos habíamos hechos los trajes de las frutas y las verduras y se reían y aprendieron. Sí, nos fue re bien.*

E- ¿Qué representaron?

A- *Lo sacamos de dos cuentos que nos trajo la Profe y a nosotros nos encantaron. Uno se trataba de dos nenes que iban en una nave y se caían en un planeta que era Frutilandia y venía la reina y le daba la fruta para que se curen. Hicimos todos los trajes y la nave. El cuento contaba, pero no tenía diálogo y nosotros lo tuvimos que hacer como para obra de teatro. El otro era Verdulín y al final le agregamos la parte de lavarse los dientes e hicimos un cepillo grande y les explicamos cómo se tenían que lavar (Andrea).*

(...) *Ahora estamos con un proyecto que se llama “**Mensajeros saludables**” y tenemos una columna en un programa de TV y justo yo fui hoy. Todas las semanas van compañeros distintos. **A mí me tocó hablar de lactancia materna** y la semana pasada creo que hablaron de alimentación; en eso nos coordinan **las chicas que vienen del hospital que nos mandan los temas, los recopilamos y los estudiamos de memoria para decirlo en los 5 minutos que nos dan** (Martín).*

Estos relatos admiten diversos análisis: por un lado, al menos parece contradictorio que sea la competencia entre escuelas lo que moviliza la participación en proyectos solidarios y que tan naturalmente este discurso ancle en los estudiantes; por otro, dejan en evidencia que la escuela no busca filiar políticamente a los sujetos en prácticas que tengan como horizonte la construcción de un mundo social compartido, la configuración de un pensamiento solidario y crítico que se ponga en acto en los espacios donde se los convoca a actuar. Se confunde la solidaridad con un cierto trabajo colaborativo con otras instituciones de la comunidad, como lo son en este caso el hospital. Trabajar desde esta práctica política implicaría interrogar e interpelar a los sujetos acerca de aquello que produce indignación, malestar y sufrimiento como producto del orden social vigente y desde allí desarrollar todo un proceso de afectación en relación al otro y a sus injustas condiciones concretas de existencia. Sin embargo, generar cierta conciencia en los más pequeños acerca de la “mala alimentación” sin considerar cómo y por qué los sectores populares se alimentan de tal o cual manera, no es más que un paliativo a una situación de la que no se quieren saber sus causas y de la que sólo se intenta atenuar alguno de sus síntomas.

Lo mismo sucede cuando a los alumnos se los posiciona como “**mensajeros saludables**”, asumiendo una posición moralizante. Quien comunica un “mensaje” tiene que

haberlo asumido como propio y sin embargo se estudian “de memoria” textos y temas seleccionados por otros para transmitir por televisión una problemática que, difícilmente sea de preocupación para los adolescentes y con la que muy probablemente se sientan poco identificados. La escuela instaura así una específica concepción del mundo y de la historia, una particular manera de entender el aprendizaje de la ciudadanía ligada a los vacuos contenidos que transmite y a las formas mínimas de despliegue de la participación en la vida pública. Parafraseando a Laurence Cornu, (2008) los sujetos devienen en el lazo común y en el lugar común o donde lo común se transforma en una experiencia de sí, emancipadora de las formas de pensar ritualizadas, que parecieran constituirse en las modalidades predominantes en esta escuela.

Para que el pensamiento se desritualice y advenga en prácticas de participación política, es necesario que la alfabetización académica que se ofrece en la escuela se conciba como prácticas de lectura y escritura sociales y políticas de la realidad en las que los sujetos están insertos, que los marcos conceptuales que se ofrecen sean capaces de desestabilizar las concepciones reificadas tanto del sentido común, del pensamiento cotidiano como de aquellas perspectivas epistemológicas hegemónicas que saturan la conciencia colectiva, de modo que el mundo tal como es percibido, sus significaciones, prácticas y sentidos no aparezcan como el único mundo posible.

La *tradición selectiva*, aquello que “vale la pena ser enseñado”, que se legitima y difunde oficialmente en esta escuela, opera como un dispositivo de control social, simbólicamente enraizado en las prácticas de participación socio-culturales que se promueven y en el campo de visibilidad de las problemáticas sociales que se inauguran.

El análisis de algunos aspectos de la *tradición selectiva* que transmite la escuela en estudio, nos permite objetivar las posiciones culturales, ideológicas, políticas que se legitiman, cuáles son los saberes que se ponen a disposición de los educandos y cuáles permanecen ocultos, de qué manera se lo hace, a qué grupos o sectores pertenecen esos conocimientos, a quiénes está destinado, qué relaciones sociales de poder los sustentan. Tal como sostiene Raymond Williams (1980: 137/8) (...) *lo que debe decirse entonces de toda tradición, es que constituye un aspecto de la organización social y cultural contemporánea del interés de la dominación de una clase específica. Es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica lo que ofrece la tradición es un sentido de predispuesta continuidad.* Al encarnar en prácticas cotidianas concretas, la conciencia de los sujetos es

permeada por dicha tradición, así como las formas que adquieren los contenidos significativos que enmarca. Es, en la intersección de voces, de categorías de análisis y prácticas que la escuela habilita; en la que se van componiendo los procesos de alfabetización académica y política en los que la escuela asienta su sentido. Son elocuentes los fragmentos de relatos de algunos de los entrevistados, cuando frente a la pregunta si se consideran jóvenes comprometidos con la realidad social, responden:

M- La verdad que si lo pienso ahora no tengo ni idea, pero sí, creo que sí porque cuando empezamos a hablar de las cosas que pasan, de los robos, de la inseguridad, de cómo está la comunidad en sí, nos preocupamos por lo que pasa. Nos preocupamos por la realidad cuando nos ponemos a hablar del tema (Martín).

(...) Con lo que me rodea, más bien, en parte, acá en la escuela por ejemplo si están peleando no me meto por ejemplo, pero si en mi casa están discutiendo sí o, digo, las situaciones más nada más (Ernesto).

E-¿qué sería ser un sujeto comprometido con la realidad social?...

L-Yo creo que nuestro compromiso es primero como hijos y es estudiar. Es lo único que tenemos que hacer. Yo creo que estudiar. Algunos lo hacen y otros no. Todo el mundo dice “es el último año”, pero hay que cursarlo, hay que aprobar. Creo que sí, que mis compañeros son comprometidos (Lorena).

Miradas particularistas acerca del compromiso con la realidad social que se ciñen al localismo y regionalismo de la propia experiencia y en las que no se observan vestigios de una cultura escolar que sea capaz de dejar huellas y marcas en la relación con el mundo que los sujetos establecen, en los marcos de referencia más amplios para poder ex – centrarse / descentrarse de lo individual y pensar “desde”, “con” y “lo” colectivo. Pareciera que la escuela ha formateado un “estilo” singular de relación con las problemáticas sociales, en cuya explicación encarnan los discursos sociales hegemónicos y en las que están ausentes claves para pensar la otredad sin prejuizarla, claves para pensar el espacio escolar y el social como espacios de acción política y por tanto de subjetivación.

Sospechamos que esta escuela no interpela a los sujetos, no demanda de ellos otra cosa que no sea la construcción de un mínimo saber académico y de una concepción ingenua de la realidad social y, en este sentido podría sostenerse con Paulo Freire (1994) que se tiende a la configuración de subjetividades analfabetas políticamente. Un Analfabeto Político es aquel que en su historia no ha logrado conquistar aquella “lucidez política” que le permite poner en cuestión y someter a juicio crítico sus esquemas de percepción, valoración y acción, sus



vivencias y representaciones acerca del mundo en el que vive y desde allí, develar las dinámicas del poder que atraviesan el orden social vigente. Un analfabeto político es aquel que nunca se interrogó acerca de su compromiso y posicionamiento ante las problemáticas de su tiempo histórico. Un analfabeto político es aquel que decide “no meterse” en otras situaciones más que las de él mismo, que no puede mirar y comprender que a su alrededor hay otros semejantes y con los que se podría construir una vida en común, una humanidad hecha y rehecha de comunes humanidades diversas.

Notas sobre una conclusión provisoria.

Este trabajo constituye una primera aproximación a los procesos de Alfabetización Académica y Política que se despliegan en una escuela pública autogestionada de la Ciudad de San Luis, ubicada en contextos de pobreza. Nuestra preocupación se centra en “*caracterizar dichos procesos para, desde allí develar los posicionamientos subjetivos que asumen en relación a la realidad social en la que habitan*”. Así, pudimos advertir que en esta escuela algunos de los contenidos que circulan y que podrían convertirse en interpelaciones de los modelos del pensar, del sentir, del actuar de los sujetos, no se transforman en preguntas, en interrogaciones para que lo habitual se convierta en lo desconocido y desde su desocultamiento, puedan advenir otros registros, otras relaciones, otros argumentos en la comprensión crítica del mundo. Cuando a los sujetos se los priva de acercarse al saber más sistemático desde una perspectiva situacional, se les restringe la posibilidad de participar activamente en la vida social y política, y de inscribirse en un campo de percepciones y representaciones que los habilite a poner en cuestión los discursos hegemónicos.

Los contenidos de la realidad social que se ofrecen para ser convertidos en objetos de estudio, como el alcoholismo, la drogadicción, la deficiente alimentación; biologizan y privatizan las responsabilidades y tramitan una imagen que perpetúa la ingenuidad del mundo de las apariencias. Esta escuela articula los consensos, produciendo legitimidades centradas en el hacer más que en el pensar haciendo o haciendo para pensar. La mirada de los estudiantes nos mostró que *la alfabetización académica* que se ofrece no permite ver más allá de la fachada, más allá de los muros de un mundo segmentado, atomizado, fragmentado y dolorosamente normalizador y moralizante que nos dejó como herencia la era

neoconservadora. Quizá aquí radica la *naturaleza política de la alfabetización académica* que habita el cotidiano escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Araya, R., Yuli, M.E (2009) “Políticas educativas. Nuevas configuraciones de lo institucional en las escuelas autogestionadas de la provincia de San Luis” en Revista Electrónica de Psicología Política Año7 N° 19. Disponible en www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_notas5.pdf
- Cornu, Laurence (2008). Lugares y formas de lo común. En Frigerio y Diker (comp). Educar: posiciones acerca de lo común. Ed. Del Estante. Bs. As.
- Charlot, Bernard (2007). La relación con el saber. Ed. Libros del Zorzal. Bs. As.
- De Pauw, Clotilde (2007). *La escuela ante las diferencias, igualdades y desigualdades. Un análisis sobre discursos y prácticas escolares.* Tesis Doctoral en Educación. FCH-UNSL.
- Freire, Paulo (1994). La naturaleza política de la educación. Ed. Planeta. España.
- Heller, Agnes (1972). Historia y vida Cotidiana: aportación a la sociología Socialista. Ed. Grijalbo. México.
- Kosik, Karel (1967). Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. Ed. Grijalbo. México.
- Ley de Educación Nacional. Disponible en www.me.gov.ar
- Perez Gómez, Ángel (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. España.
- Trocello, Gloria (2008). *La manufactura de “Ciudadanos Ciervos”. Cultura política y Regímenes Neopatrimonialistas.* Ed. Nueva Editorial Universidad.
- Williams, Raymond (1980). Marxismo y Literatura. Ed. Península. Barcelona.
- Documentos internos producidos desde el PROICO “*Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad*”



- Proyecto Educativo Institucional de la Escuela en estudio.

Notas

- (1) Esta producción se inscribe en el PROICO 4-18802 *“Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”*. SCyT. FCH-Universidad Nacional de San Luis.



**Dos perspectivas sobre el juego infantil. Aportes del Psicoanálisis y de la Psicología
genética**

**Two perspectives on child game. Contributions of Psychoanalysis and genetic
Psychology**

Norma Alicia Sierra (1) (nasierra@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El juego cumple una función central para el desarrollo humano y ha sido una actividad fundamental para los niños en todas las épocas históricas. Reviste una gran importancia para la vida afectiva y la relación con el otro, a su vez ofrece a los niños infinitas posibilidades de aprendizaje y para elaborar y expresar su fantasías infantiles. Entre las teorías que se han ocupado de investigar la función del juego en el psiquismo infantil, los dos aportes más relevantes, son los de Piaget y los de Freud. Dos perspectivas diferentes que es necesario conocer por las implicancias que ambas tienen en la clínica y en la educación.

Palabras claves: Juego - psicoanálisis - psicología genética

Abstract

The game plays a central role in human development and has been a key activity for children in all historical periods. Of great importance to the emotional life and relationship with the other, in turn offers children endless possibilities for learning and to develop and express their childhood fantasies. Among the theories that have been taken



to investigate the role of play in child psyche, the two most important contributions are those of Piaget and Freud. Two different perspectives that are needed to know about the implications that both have in clinical and education.

Keywords: Game - psychoanalysis - Genetic Psychology

Introducción

El juego cumple una función central para el desarrollo humano y ha sido una actividad fundamental para los niños en todas las épocas históricas. Si observamos a los niños jugando podemos apreciar la importancia que el mismo tiene para ellos, para su vida afectiva, de relación con el otro, un medio que les ofrece infinitas posibilidades de aprendizaje y para elaborar y expresar sus fantasías infantiles.

Hay registros sobre la variedad de juegos en diferentes culturas, desde las más antiguas hasta las formas actuales del juego infantil. Los arqueólogos han encontrado entre los vestigios de las culturas más antiguas, juguetes prehistóricos, que han quedado como testigos de los juegos infantiles de un pasado remoto. Entre estos objetos se han encontrado sonajeros, muñecas, carros, barcos, todos ellos de características de universalidad, presentes en la mayoría de las culturas y épocas.

Varios investigadores se han abocado a estudiar el tema del juego en la cultura, entre uno de los más destacados podemos citar a Johan Huizinga (1938) autor de "Homo Ludens", ensayo en el cual plantea que la cultura humana brota y se desarrolla del juego y como juego. Su interés no es pensar el juego en la cultura, sino la cultura como el gran juego de la humanidad. El juego es para este autor, una actividad libre, pero enmarcada dentro de



ciertas reglas obligatorias aceptadas por el individuo. A su vez, se trata de una acción que tiene un fin en sí misma que está acompañada de tensión y disfrute.

A través del juego los niños construyen su propio mundo de sentidos, expresan sus fantasías, elaboran subjetivamente acontecimientos y circunstancias vividas, se van integrando al mundo social que los rodea.

Entre las teorías que se han ocupado de investigar la función del juego en el psiquismo infantil, dos de los aportes más relevantes son los de Piaget y los de Freud. Dos perspectivas diferentes que es necesario conocer por las implicancias que ambas tienen en la clínica y en la educación.

El juego para la psicología genética. Tipos de juego y sus características en el desarrollo infantil

Habitualmente se entiende que el juego es algo opuesto a la actividad intelectual. Por el contrario, la idea de Piaget es que el juego, al igual que otras conductas, está determinado por la estructura intelectual que en un momento dado le fija su posibilidad y su límite.

Desde su perspectiva conceptual, la separación entre juego e inteligencia es falsa. En todo caso la oposición que podría pensarse es en relación a la adaptación, ya que para este autor, el acto intelectual persigue siempre una meta que se halla fuera de él, apunta a la adaptación, mientras que el juego tiene el fin en sí mismo.

La primera consideración que es necesario hacer, es que, de acuerdo a su teoría, aquello que pone en funcionamiento el niño al jugar tuvo que ser adquirido anteriormente en un intercambio adaptativo con el medio. De esta manera, el juego forma parte del contexto de conocimiento del niño, y el primer contacto con algún objeto o situación novedosa



sería primero adaptativa y luego lúdica. El carácter lúdico de dicha actividad está marcado porque se produce cuando el niño repite una actividad solo por puro placer.

A partir de esta relación entre juego y estructura cognoscitiva, que lo determina y posibilita de acuerdo a la postura de Piaget, se distinguen tres estructuras que caracterizan los juegos infantiles: ejercicio, símbolo, regla; que permiten clasificar los tipos de juegos en:

1) Juegos de Ejercicio:

Estos juegos consisten en el ejercicio de ciertas estructuras sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento. Por ejemplo: cuando un sujeto salta un escalón por el gusto de saltarlo y regresa luego al punto de partida ejercitando los movimientos como si saltara por necesidad, pero sin embargo lo hace sólo por gusto.

Este es el primero en aparecer en los niños, y está presente entre el segundo y quinto estadio del nivel sensorio motor.

Los juegos de ejercicio son clasificados en juegos de ejercicio simple, combinaciones sin objeto y combinaciones con objeto o finalidad. A continuación citaremos las principales características de cada uno y algunos ejemplos ilustrativos de los mismos:

a- Juegos de ejercicio simple: son los que se limitan a producir una conducta originariamente adaptada a un fin utilitario, pero sacándola de su contexto y repitiéndola por el solo placer de ejercer su función. Un ejemplo de esto es cuando el bebé juega con los sonidos que emite no sólo por interés fónico sino por placer funcional, riendo para sí mismo.

b- Combinaciones sin objeto: el niño no se limita a ejercer actividades ya adquiridas en el plano de la adaptación inteligente, sino que construye nuevas combinaciones que son lúdicas desde el comienzo. La ocasión más frecuente de producir tales juegos es el



contacto con material nuevo destinado a la propia diversión o a la construcción, por ejemplo utilizando bolos, cubos o bloques. Un juego típico es cuando el niño mezcla todos los bloques de colores la primera vez que se los presentan, sin preocuparse por las correspondencias y luego los coloca sobre una mesa para hacer nuevamente pequeños montones.

c- Combinaciones con objeto o finalidad: en este caso ya combina elementos con una finalidad lúdica. Por ejemplo cuando ordena bloques, superficies y bolas de diferentes maneras, puede ser según el color, la forma, etc.

Estas combinaciones que se originan por propio juego evolucionan en dos direcciones distintas, de acuerdo a si prevalece lo lúdico o la conducta adaptativa:

- El juego es más importante y las actividades se convierten en combinaciones simbólicas, como por ejemplo imaginar que el objeto es un puente o una casa.

- Se transforman en juego de construcción, es decir, la conducta adaptativa predomina sobre la lúdica. Por ejemplo cuando el niño que jugando, comienza a desarmar un autito para ver cómo funcionan los mecanismos que tiene.

Los juegos de ejercicio reaparecen durante toda la infancia. Aún el adulto lo pone en práctica cuando, por ejemplo, adquiere un artefacto nuevo y lo hace funcionar una y otra vez, sin ningún otro fin que no sea el de divertirse. Sin duda, todo juego de ejercicio termina por desaparecer cuando su objetivo ya no da lugar a ningún aprendizaje nuevo.

Si bien, esta forma de juego puede aparecer en cada nueva adquisición, sobrepasando ampliamente a la primera infancia, disminuye cuando aparece el símbolo y la regla.

2- Juego de ficción o simbólico:

En el curso del segundo año de vida y en continuidad con el VIº Estadio del Sensoriomotor, aparece la función semiótica, que consiste en un conjunto de conductas



que implican la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente y que supone en consecuencia la construcción de significantes diferenciados que pueden referirse a elementos que no sean perceptibles en ese momento. Se trata de la función por la cual se puede representar algo, cualquier significado: objeto, acontecimiento o esquema conceptual, por medio de un significante diferenciado, es decir un significante que sólo sirve para esa representación.

Se distinguen cinco conductas de aparición casi simultánea y que según un orden de complejidad creciente son: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje.

Para Piaget, el juego simbólico señala el apogeo del juego infantil. El niño, obligado a adaptarse a un mundo social cuyos intereses y reglas le son exteriores y a un mundo físico que todavía comprende mal. Pero, como no logra satisfacer las necesidades afectivas e incluso intelectuales de esas adaptaciones, le resulta indispensable para su equilibrio afectivo e intelectual, disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real sino por el contrario, la asimilación de lo real al Yo, sin coacciones ni sanciones.

El juego simbólico cumple con esa función, porque permite transformar lo real por asimilación más o menos pura a las necesidades del yo. Se diferencia de la imitación porque esta última es por el contrario, acomodación más o menos pura a los modelos externos. Por el juego, como vemos podría permitirse el alivio de tener que adaptarse a lo exterior y no comprendido mientras no logre una nueva equilibración intelectual.

Por otra parte, el instrumento esencial de adaptación en esta etapa, es el lenguaje, que no es inventado por el niño, sino que le es transmitido y está compuesto por formas ya hechas con anterioridad. A través del juego, el niño puede disponer de un medio propio de



expresión, o sea, un sistema de significantes construido por él mismo: el sistema de símbolos propios del juego simbólico.

Los mencionados hasta aquí constituyen los principales rasgos característicos del juego simbólico según Piaget. En el próximo apartado plantearémos la postura del psicoanálisis, y veremos que hay diferencias en el punto de partida sobre la concepción de lo simbólico y de la función del juego para el psiquismo del niño. Para Piaget ligado a una necesidad de equilibrio afectivo e intelectual; para Freud esto se complejiza al tener en cuenta los procesos inconscientes y fundamentalmente la participación de la sexualidad en todos los procesos del desarrollo infantil.

El conocimiento sobre la clasificación de los juegos simbólicos ha tenido gran impacto en la psicología evolutiva, como también en la pedagogía, al permitir valerse de parámetros evolutivos para establecer las etapas de aprendizaje de la educación inicial.

3- Juego de Reglas:

El juego de reglas se constituye más tardíamente, durante el segundo estadio (4 a 7 años) y sobre todo durante el tercer periodo (7 a 11 años).

Este tipo de juegos subsisten y se desarrolla durante toda la vida, ejemplos de estos son los deportes, los juegos de naipes. La razón de esta doble situación, aparición tardía y supervivencia durante toda la vida, es simple, el juego de reglas es la acción lúdica del ser socializado.

Tenemos en cuenta que el individuo no se da a sí mismo reglas sino por analogía con las que ha recibido. En la regla, además de regularidad, hay una idea de obligación que supone la existencia de al menos dos individuos.



En cuanto a las reglas propiamente dichas, hay que distinguir entre dos tipos: las transmitidas y las espontáneas, es decir, aquellas que se imponen por presión de las generaciones anteriores y los juegos de regla que son de naturaleza contractual y momentánea.

Los juegos de regla son juegos de combinaciones sensoriomotoras o intelectuales, con competencia de los sujetos y regulados por un código transmitido de generación en generación o por acuerdos improvisados.

Estos juegos también se han constituido en herramienta fundamental en la educación, al permitir trabajar con los alumnos de distintas edades para la socialización, la construcción de pautas y reglas sociales entre pares.

Aportes del psicoanálisis sobre el Juego infantil

La referencia psicoanalítica más relevante sobre el juego, la encontramos en la misma obra de Freud. Se trata de la observación y análisis del juego de un niño de aproximadamente un año y medio, juego que se conoce como el juego del fort-da. Está relatado en el texto "Mas allá del principio del placer" de 1920.

Se trata de una observación realizada por Freud, de las acciones repetitivas de su nieto de dieciocho meses, a las que nombra como "el primer juego autocreado" e interpreta su significación.

Podríamos considerar que este juego constituye una explicación acerca de la entrada del niño al mundo simbólico. Freud solía recurrir al mito para dar cuenta de aquello a lo cual no era posible penetrar con la investigación, referido al origen de las cosas, a lo cual el conocimiento humano solo puede tener una aproximación, sin lograr por ello un saber exacto. Es este el caso del origen del simbolismo para el ser humano, ¿cómo es que se



produce el acceso al lenguaje? ¿cómo es que el niño puede pasar de habitar el espacio real, a un espacio simbólico, donde las representaciones son las que marcan al mundo pero fundamentalmente al propio sujeto? El juego del fort-da le dará la posibilidad de teorizar sobre las condiciones estructurales de ese paso, del origen del simbolismo en el niño. Por tal motivo es que este juego se ha convertido en el paradigma de los juegos infantiles, retomado por multiplicidad de psicoanalistas, entre ellos, J. Lacan, quien en distintos momentos de su enseñanza hace alusión a este juego, produciendo una lectura innovadora que permitirá comprender con mayor alcance la función del mismo para la constitución subjetiva, al dimensionar la estructura significante y la relación entre los registros simbólico, imaginario y real que se entrelazan en dicho juego.

En este recorrido teórico nos remitiremos fundamentalmente al análisis de Freud sobre dicho juego, punto de partida para comprender la perspectiva psicoanalítica sobre el juego infantil.

La descripción del juego realizada por Freud (1929), es la siguiente:

"Ahora bien, este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado "o-o-o-o-o", que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba "fort" (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que "se iban". Un día hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al



carrito, son que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo "o-o-o-o", y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso "Da" (acá está). Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. Las más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo." (Pág. 15)

Luego manifiesta que esta interpretación fue certificada plenamente por otra observación:

"Un día que la madre había estado ausente muchas horas, fue saludada a su regreso con esta comunicación: "¡Bebé o-o-o-o!"; primer esto resultó incomprensible, pero pronto se pudo comprobar que durante esa larga soledad el niño había encontrado un medio para hacerse desaparecer a sí mismo. Descubrió su imagen en el espejo del vestuario, que llegaba casi hasta el suelo, y luego le hurtó el cuerpo de manera tal que la imagen del espejo se fue". (Pág. 15)

Es importante agregar que el niño es descripto por Freud como obediente, no se lo observaba llorar cuando su madre lo abandonaba durante horas, a pesar de tenerle mucho cariño.

¿Cómo interpreta Freud este juego? Plantea que lo que sucedía al niño en ese momento, es que se enfrentaba con lo que sería un gran logro cultural: la renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protestas la partida de su madre. Se reconfortaba entonces escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, la partida y regreso de su madre.



Lo que indica Freud, es que era la partida lo que le causaba placer al niño. Entonces, se pregunta ¿cómo se concilia con el principio del placer que repitiera esa vivencia penosa para él? Podría pensarse que lo hacía para luego encontrar el placer del regreso, pero sin embargo la mayoría de las veces sólo reproducía la primera parte, la partida. Por lo tanto el niño tuvo que convertir en juego esa vivencia por otro motivo, y no para la repetición del momento placentero del regreso.

El primer motivo que encuentra es el de hacerse activo, repetir activamente en el juego, lo que fue una vivencia pasiva para él, a pesar de que fuera displacentera.

Otra interpretación, es que al arrojar el objeto, que según Freud representaría a la madre que lo había dejado, se está vengando de ella, como si le dijera "y bien, vete, no te necesito, yo mismo te echo".

Entonces, concluye que el juego infantil, fluctúa entre dos concepciones. Se advierte que los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo elaboran, liberan la intensidad de la impresión y se adueñan de la situación. Pero, por otro lado, es bastante claro que los juegos están presididos por el deseo dominante en la etapa en que ellos se encuentran: el de ser grandes y poder obrar como los mayores. También se observa que el carácter displacentero de una vivencia se convierte en el contenido de sus juegos. Por ej. si un médico les examina la garganta, ese seguramente será el tema de sus próximos juegos. Pero la ganancia de placer está en que cuando el niño cambia la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar, inflige a un compañero de juegos lo desagradable que a él mismo le ocurrió y así se venga en el juego de la persona que le hizo padecer el displacer.

¿Qué conclusiones saca Freud de esto? Que el motivo del juego no es la imitación, y que si bien lo que lo motiva es algo del orden de lo displacentero, al convertirse en juego



produce placer, equiparando el juego con el arte en este punto. Por lo tanto, el niño crea en una realidad en la que él es director, actor y dramaturgo.

El juego es una vía para convertir en recuerdo y elaboración psíquica, lo que en sí mismo es displacentero. Por eso Freud dice que lo que se opone al juego no es la seriedad, sino la realidad.

Este juego del fort-da es el primero que el niño realiza solo y completo. Es considerado como una matriz de la estructura lúdica, tiene todos los elementos y las leyes de funcionamiento que tendrán todos los juegos posteriores:

- Representación psíquica de vivencias penosas que debe admitir, lo cual significa que a través del juego admite la realidad que se opone a sus deseos.
- Le otorga al niño un "resarcimiento" al escenificar por sí mismo la vivencia penosa, y por la repetición de la misma en el juego, obtiene una ganancia de placer.
- Lo desagradable es convertido en juego por el niño y esto le permite vivenciar de manera activa lo que fue vivido anteriormente de manera pasiva, con lo cual domina la situación penosa.
- Todo juego está inmerso en el deseo de ser grande y obrar como los mayores, con lo cual cumple una función esencial en el aprendizaje y desarrollo del niño.

Para Freud es fundamental la función de lo simbólico en el juego, compuesta por un conjunto de acciones, un objeto y dos significantes diferenciados (en el ejemplo del nieto, serían los significantes fort y da), que nombran su acto y lo instituyen como sujeto activo en su acción. Al mismo tiempo, al constituirse como sujeto activo, es que es posible que elabore psíquicamente la vivencia penosa.

Como fue mencionado anteriormente, el fort-da es un juego inaugural que marca el momento en el cual, en acto, el niño se adueña del lenguaje para operar con él. Por medio



de los simbólico así inaugurado lo penoso y desagradable podrá de este modo ser elaborado, proceso fundamental para el desarrollo del niño.

Conclusiones

La psicología genética y el psicoanálisis ofrecen dos perspectivas diferentes para comprender y analizar los juegos infantiles, ambas han tenido impacto en el medio educativo, como así también en la formación clínica, por los aportes que ofrecen estas teorías para la detección de problemáticas subjetivas y del desarrollo de la primera infancia.

Sabemos que el hecho de que un niño no juegue, nos indica que está atravesando alguna dificultad en su constitución psíquica. De acuerdo a la perspectiva teórica con la que intentemos comprender y explicar la relación del juego con la subjetividad, tanto en su dimensión intelectual como afectiva, será la manera en que abordaremos dichas dificultades. Esto quiere decir que el problema podrá ser pensado fundamentalmente como una cuestión de desarrollo y aprendizaje, o se podrá advertir que puede tratarse de fallas a nivel de los procesos de simbolización inherentes a la constitución subjetiva.

Por otra parte, no se trata de buscar una complementación entre estos aportes desde la idea que lo que uno ofrece es el entendimiento de lo intelectual y el otro lo afectivo, esto es una simplificación que nos desvía de la riqueza de las investigaciones de ambos autores. Sin embargo, desde sus diferentes enfoques y a partir de la especificidad de cada uno han influido ampliamente de manera y proporciones variadas en los ámbitos educativo y clínico. Así como la psicología genética es una frecuente referencia para ubicar los periodos del desarrollo intelectual del niño, los aportes psicoanalíticos permiten comprender la dimensión del juego con una amplitud mayor, al incluir el proceso de



constitución subjetiva a través de la matriz simbólica que es el juego del fort-da, la dimensión afectiva y de elaboración psíquica que se produce en el jugar. Desde el psicoanálisis, todo el proceso de aprendizaje y el desarrollo del niño, estarán determinados, marcados, por su relación con lo simbólico, por lo tanto con el jugar, en la medida que éste es algo instituyente del propio psiquismo infantil.

Notas

(1) Lic. en Psicología. Psicoanalista. Especialista en Educación Superior. Docente de la FCH de la UNSL. Directora 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" C y T de la FCH de la UNSL: PROICO 4-1714

Bibliografía:

Carretero, M. (1993), Cap. 2: Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En Constructivismo y Educación. Editorial Aiqué, Argentina.

Freud, S. (1993). Más allá del principio del placer. En Obras completas, Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu. (1° Ed. 1921).

García, M. (1993). Jornada de Niños, juegos y juguetes". Mesa Redonda: los juegos infantiles. FICHA Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Departamento de Publicaciones.

Hartley, R., Frank, L. y Goldenson, R. (1984). Como comprender los juegos infantiles. Ediciones Hormé, Buenos Aires

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/053_ninez1/files/juego_simbolico.pdf



Huizinga, J. (1938), Homo Ludens. Alianza editorial, Madrid.

Lacan, J. (1964), El Seminario, Libro 11 Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Paidós, Buenos Aires.

Ladeira, S. (1998), El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud.

Piaget, J. (1960). Psicología de la inteligencia. Editorial Psiqué, Buenos Aires.

Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica (1° Ed. 1946).

Piaget, J. e, Inhelder, B. (1981), Psicología



Re conocimiento de la propia situación de investigación (1)

Recognition of one`s own research situation

Ana Ramona I. Domeniconi(aridomeni@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Producir conocimiento científico sobre fenómenos o hechos de naturaleza educativa conlleva al reconocimiento de que se investiga en el complejo campo de las ciencias sociales. Al mismo tiempo la tarea de investigación se torna más difícil si, llevándose a cabo en instituciones académico-científico, resulta necesario incluir lo que hacemos en lógicas de producción de conocimiento que no siempre interpretan dichas ciencias. Estas lógicas muchas veces nos entranpan y perdemos de vista el sentido profundo de lo que hacemos.

La revisión y reflexión sobre las prácticas investigativas desde una actitud científica supone una interpelación de lo realizado, de las decisiones tomadas, una interrogación sobre las razones que guían la construcción del objeto, una problematización de aquello que muchas veces se nos presenta como autoevidente.

El presente trabajo tiene como propósito compartir una serie de reflexiones, producidas a partir de un trabajo de revisión de la propia tarea investigativa que llevo a cabo en la Universidad Nacional de San Luis, partiendo de entender que la investigación en las ciencias humanas y sociales supone la implicación profunda de quien investiga y, por lo mismo, un cambio subjetivo. Reflexiones que intentan poner en tensión nuestra mirada como investigadores dado que los problemas de indagación que construimos lejos de ser objetivos vienen a satisfacer nuestras necesidades, deseos y ausencias.

Palabras Clave: proceso de investigación – construcción del otro – relación sujeto/ objeto – normalismo - huellas

Summary

The production of scientific knowledge about educational phenomena or facts entails researching in the complex field of the social sciences. At the same time, research becomes more difficult when it is carried out in academic-scientific institutions where the logic of

knowledge production does not always interpret such sciences. We often get trapped in this logic, and we forget the deep sense of our research activity.

Reflection and revision of the research practice from a scientific attitude entails an examination of what has been done and of the decisions made, an interrogation about the reasons guiding the object construction, and a problematization of what often appears as self-evident.

The present work aims at sharing some reflections developed from a revision work of my own research activity performed at Universidad Nacional de San Luis, considering that researching in Human and Social sciences implies a profound involvement of the researcher and, therefore, a subjective change. These reflections intend to question our own point of view as researchers since the research problems we construe, far from being objective, satisfy our needs, desires and absences.

Keywords: *research process – construal of the other – subject/object relationship – normalism – traces*

Cierro los ojos y veo una bandada de pájaros.

La visión dura un segundo o acaso menos;

no sé cuántos pájaros vi.

¿Era definido o indefinido su número?

El problema involucra el de la existencia de Dios.

Si Dios existe, el número es definido,

Porque Dios sabe cuántos pájaros vi.

Si Dios no existe, el número es indefinido,

Porque nadie pudo llevar la cuenta.

En tal caso, vi me-nos de diez pájaros (digamos) y más de uno,

pero no vi nueve, ocho, siete, seis, cinco, cuatro, trece o dos pájaros.

Vi un número entre diez y uno, que no es nueve, ocho, siete, seis, cinco, etcétera.

Este número entero es inconcebible; ergo, Dios existe.

Argumentum Ornithologicum, Jorge Luis Borges, del libro El hacedor, 1960.



Introducción

En la vida cotidiana predomina la creencia ingenua, de hombres y mujeres, de que conocemos cada una de las acciones que llevamos a cabo y las razones que las movilizan. Sin embargo, los procesos de revisión y reflexión crítica echan por tierra dichas presunciones, en tanto que desnudan un laberinto complejo de lo que, a simple vista, puede denominarse una acción producida a partir de razones simples y sin consecuencias.

La elección de los temas de investigación, si bien, en apariencia, son decisiones que trascienden la cotidianidad, es una práctica que se produce en la esfera del trabajo de la vida cotidiana y por ello responden a un sistema social de representaciones, creencias e ideología que se ha configurado socio-históricamente, encubriendo los intereses de sectores hegemónicos de poder de la sociedad y de la sociedad científica particularmente en este caso.

La revisión y reflexión sobre las prácticas investigativas desde una actitud científica supone una interpelación de lo realizado, de las decisiones tomadas, una interrogación, una problematización de aquello que se presenta como autoevidente. Como en el relato de “El Principito” la propuesta es juzgarse a sí mismo, criticar desde otro lugar las prácticas de conocer y producir conocimiento; se impone así una tarea difícil de lograr, que requiere analizar desde dónde se hace lo que se hace, las razones que orientan tales decisiones, reconocer el origen de las mismas y abonar el terreno para pensar en nuevas posibilidades. Desandar el camino, de-construir lo construido interiormente, para re-aprender a transitar nuevos caminos.

De este lugar es que el objetivo de este trabajo es compartir una serie de reflexiones sobre lo que en singular/plural ha operado como razones para la elección de los objetos de pesquisa de uno de los proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), al mismo tiempo que una invitación a pensar sobre la situacionalidad personal frente a los mismos en otras situaciones investigativas.

Los vestigios: como signo y significado

Revisitar la situación de investigación en la que me encuentro y desencuentro, a partir de pensar en la idea de huellas y seguir las huellas dejadas para, “advertir la dirección de aquel que ha transitado por este lugar” (Haber 2011:10) en este caso, el propio camino, y así intentar comprender algunos aspectos de las decisiones y prácticas realizadas, implica develar aquello que está allí pero que no siempre puede y quiere verse.

En el proyecto de investigación, “La formación de maestros en la provincia de San Luis entre 1943-1952. Política, Cultura y Sociedad”, una construcción colectiva de los miembros participantes, desarrollamos una tarea que pretende comprender las características que asumieron las prácticas de formación de maestros normales en dicho período y espacio; al mismo tiempo que interpretar los significados y valoraciones otorgados por los maestros formados a dichas características, desde una mirada ampliada que busca establecer relaciones con una trama mayor que le ofrece sentidos políticos, sociales, culturales e ideológicos complejos. Este proyecto es continuidad de otros dos anteriores que se introdujeron en procesos de comprensión de la formación normalista en las décadas del '30 y '40, periodo en que los cambios políticos y sociales de la Argentina vinieron a cambiar el modelo de sociedad que se había configurado el proyecto decimonónico.

La tarea de lograr los propósitos, supuso y supone trabajar con documentos escritos y orales que aportan diferentes vestigios para reconstruir las situaciones escolares de otra época. Los primeros documentos ofrecen una materialidad que se inscribe en lo que se puede denominar la versión autorizada de las instituciones que tuvieron intervención en la formación de maestros; los segundos operan en las fronteras, en los bordes, son relatos marginales de sujetos formados hace más de sesenta años, que en muchos casos, se despojan del baño dorado del normalismo oficial. Los segundos son los que ofrecieron y siguen ofreciendo otra manera de comprender las prácticas, desde la implicación subjetiva de los sujetos involucrados, desde los sentidos reconstruidos en el presente a las prácticas de formación, inscritas en un contexto de una relativa pobreza económica y de escasas oportunidades culturales. Los segundos son los que ofrecieron y siguen ofreciendo las pistas para una investigación centrada en una historia social de la educación, al mismo tiempo que la claves para percibir algunos aspectos de las decisiones y prácticas llevadas a cabo en la investigación.

Aquello que emergía como creativo, aquello que no había sido investigado en el plano local, el tesoro que habíamos descubierto... hoy me interroga, me resulta incómodo y sospecho del lugar construido. ¿Qué razones, deseos, intereses, necesidades, etc. se impusieron a la elección del tema para constituirnos como investigadores?, ¿desde qué domicilio construimos el marco teórico y el metodológico?, ¿desde qué domicilio nominamos a esos otros, maestros normales cuando conformamos el proyecto de investigación, cuando definimos el objeto de investigación? Siguiendo a Haber (2011) problematizar estas cuestiones pueden colaborar a comprender en qué medida ocupamos el lugar que la institucionalidad de la ciencia nos tenía reservado, conocer el modo en que la reproducimos y de ese modo, tal vez,

renunciar y hacer otra cosa diferente de lo que la investigación disciplinada nos manda. O continuar haciendo lo mismo, sin la pretensión bien intencionada de transformar la realidad, desde una lógica de co-construcción ingenuo-contrastiva que nos permite describirla, en una operación que “implica la construcción del otro – que paradójicamente ya está construido – en los esquemas de sentidos, teóricos o no, de quien investiga – paradójicamente a partir del uso de su propia voz.” (Figari, C. 2011:1). Es decir ofrecer los arneses necesarios para que el otro enuncie de manera confirmatoria lo que ya sabemos, lo que queremos escuchar, lo que sirve a nuestros intereses, apartando la mirada de lo que no nos conviene por desconocido. Como previene Mardones (2011) respecto de mantener una actitud acrítica “siempre encontraremos lo que buscamos: buscaremos, y encontraremos confirmaciones y apartaremos la vista de cualquier cosa que pudiese ser peligrosa para nuestras teorías favoritas, y conseguiremos no verla.” (Citado por Figari 2011)

El problema de la objetividad

Producir conocimiento supone siempre situarse en un campo de lucha, tal vez esto en las ciencias sociales y humanas quede desnudado de manera más contundente y la relación del investigador con el objeto de investigación sea un problema real y concreto que requiere ser pensado con el propósito de producir una posición retórica. En este sentido resulta de valor recuperar la idea de Sandra Harding (1987), ya conocida, casi obvia, pero que por lo mismo reclama su recuperación, sobre que “un problema es siempre un problema para alguien”, esto es ¿quién conoce?, ¿quién está legítimamente habilitado para conocer?, ¿por qué se busca conocer esto y no lo otro?, ¿cómo se define la relevancia de un problema en las comunidades científicas?, ¿cómo comprender el dolor, la dicha, la pobreza, los procesos de desplazamiento, las opciones de vida, los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana, la pérdida de empleo, las expectativas de los jóvenes y adolescentes sobre el futuro, etc. sin involucrar nuestra subjetividad?, ¿desde dónde nos situamos para comprender?, ¿es posible mantener una neutralidad con los objetos de conocimiento para asegurar la objetividad? Si nos situamos desde otro lugar diferente al de la ciencia moderna y pensamos que el problema no está ahí afuera, aún cuando lo enunciemos “como un problema del mundo real que nos llama” (Haber 2011: 12) y consideramos que como investigadores somos los sujetos los que lo construimos desde nuestra mirada y, en gran medida, vienen a satisfacer diversas necesidades, deseos y ausencias, entonces un planteo diferente se nos impone.

El planteo de Harding, recuperando algunos estudios feministas, colabora a pensar en la necesaria explicitación del lugar desde donde se indaga, esta investigadora propone que tanto “la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en tomo al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar” (Harding 1987: 7). Para de este modo desnudar las razones que pudieran haber influido en la elección, en el trabajo de indagación, los instrumentos de recolección, el análisis, etc. y evitar las perspectivas objetivistas que ocultan la posición del investigador, cargada de creencias, supuestos teóricos, ideología, prácticas sociales y culturales, prejuicios, etc.; “Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos.” (Harding: 7). No como un gran otro que puede cuantificar los pájaros vistos en una experiencia subjetiva, sino como un sujeto, situado, histórico y atravesado por sus propias necesidades, que se aproxima a pensar que el significado de esa experiencia para otros y para sí. Planteado es que este puede ser el inicio del camino para pensarme en la trama de la construcción del objeto de indagación del proyecto mencionado y explicitar cuáles fueron y siguen siendo los intereses ligados a mi propia historia personal y profesional y la de otros miembros que tramaron la producción del dispositivo de investigación.

Sin embargo, no alcanza con situarme respecto de la investigación desde el mirarme, si pensamos en la advertencia de Donna Haraway (1995) de no creernos que somos lo que contamos (Cfr. Figari 2011). “El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, *por lo tanto*, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro” (Haraway 1995: 331-332). Y es ahí en esa construcción imperfecta, que propicia el encuentro con el otro, en que es posible encontrar algunos elementos de mutuo conocimiento para tejer la provisoria objetividad. Haraway cuestiona fuertemente el concepto de objetividad, desde las perspectivas que se sitúan desde la totalidad, señalando que ésta es una construcción de la comunidad científica y por ello se encuentra siempre configurada por determinantes de raza, género, posición económica, geográfica, social, simbólica, etc. Esta autora afirma que la objetividad se ha cimentado en torno a “referentes siempre vacíos, con significados diferidos, con sujetos desdoblados y con el juego interminable de los significantes” (Haraway: 316), así la objetividad está siempre atada a grupos de dominación que definen las reglas de verdad, pero tal como expresa esta autora

“todas las verdades se convierten en efectos retorcidos en un espacio suprarreal de simulación.” Volvemos, en este punto, a la afirmación de que producir conocimiento supone situarse en un campo de lucha, de concebir al campo científico-académico en términos de campo de batalla, de arena de luchas y de sangre en el que operan formas textualizadas de poder que no se negocian desde la posición de la ciencia moderna, androcéntrica y occidental, desde la posición de *verdad* que asume ésta y así asegurar, como sólo puede *Dios*, cuántos pájaros efectivamente es posible ver en una determinada situación, aún si no cerramos los ojos y efectivamente alzamos la mirada al cielo.

La pregunta ronda una y otra vez ¿cómo lograr la objetividad en un proceso investigativo?, ¿puedo lograrla de una vez y para siempre?, ¿cómo advertir que la logramos?, ¿cómo advertir que la perdemos? incertezas... andar y desandar caminos de conocimientos de sí y de los otros, de sí y de la relación con eso otro que está fuera y está dentro de uno, de sí y de la relación con los otros, se trata de revisar los caminos y las relaciones que establecemos con el conocimiento, que no es otra cosa que el modo en que aprendemos a aprender a mirar y pensar el mundo. Se trata de pensar en cómo nos constituimos en investigadores, un cómo plagado de lugares del colonialismo que nos han ido constituyendo y desde donde operamos, entonces “no es en la identidad con alguna interioridad que se ‘supera’ la objetivación, sino en el habitar la diferencia (Grosso 2010)”.(2)

No es sólo una cuestión de métodos o técnicas

En la actualidad supone una verdad de perogrullo afirmar que el investigador de las ciencias sociales se encuentra implicado en y con aquello que investiga ya que existe una gran producción bibliográfica de diversos campos que han colaborado en pensar otro paradigma; en apariencia se encuentran superadas aquellas propuestas de la investigación en las ciencias sociales en las que el investigador debía tomar distancia, tanto de la situación de investigación como de los sujetos a los que investiga para asegurar la objetividad y seguir unos métodos específicos. Sin embargo, la apariencia en muchos espacios representa la violencia del paradigma colonial, consolidando más aún los marcos disciplinarios que fijan los límites precisos, a partir de operaciones de disección (Haber, 2011); es en esta apariencia en la que las comunidades científicas ocultan (¿inconscientemente?, ¿deliberadamente?) mediante diversas operaciones el modo en que es concebido el mundo y las formas de relación con el mismo. Algunos ejemplos precisos para analizar esta afirmación son los programas doctorales de las universidades, los formularios para presentación de proyectos de investigación, los criterios de

validación para las evaluaciones de los proyectos, los diseños de tesis, las evaluaciones de los programas de incentivos, etc. Formularios que deben ser rellenados sin respetar la lógica interna de los procesos llevados a cabo por los investigadores, formulando hipótesis que nunca se plantearon o definiendo criterios sobre el impacto esperado que resulta imposible determinar. Es posible ver allí cómo “la violencia colonial opera en el mundo como un bisturí en el quirófano” (Haber 2011: 20) nominando la realidad, seccionándola, despojándola de las relaciones e introduciendo otras diferentes para dar cuenta de un trabajo que va colonizando y cosificando a los sujetos y las cosas.

Para seguir pensando en las operaciones de escisión de la ciencia moderna Boaventura de Souza Santos(3) propone el concepto de pensamiento abismal, que entiende como propio del pensamiento occidental moderno; un pensamiento que escinde/secciona la realidad social, trazando una frontera sobre la misma, lo que torna imposible la “copresencia de los dos lados de la línea. Una estructura de pensamiento que torna invisible lo que se encuentra del otro lado de la línea, pero que al mismo tiempo le sirve de base y fundamento para la distinción entre este lado y el otro lado de la línea. Resulta relevante la referencia de este autor a cómo en el campo del conocimiento, el pensamiento abismal le otorga a la ciencia (una forma de hacer ciencia) el monopolio sobre lo que resulta verdadero, diferenciándolo de lo que no lo es, desplazando otras formas de conocimiento. Así esa hegemonía en el terreno de la construcción de conocimiento desconoce otros tipos de conocimientos, otras metodologías, intereses, necesidades de comprender, porque “al otro lado de la línea no hay conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (de Suoza Santos 2010: 162-163). Estas otras formas de saberes y maneras de proceder para comprender el mundo y transformarlo sufren la violencia materializada de diversas formas de dominación, más o menos explícitas, más o menos eufemizadas, estas otras formas de producir conocimiento, a veces denominadas marginales, son desechadas, ignoradas, dejadas en los márgenes o tomadas para absorberlas y utilizarlas para intereses colonialistas de la ciencia moderna.

Revisitando algunas decisiones de la investigación

Resulta interesante la idea de Suoza Santos (2010) acerca de que la “cartografía abismal es constitutiva del conocimiento moderno”, para poder re pensar nuestras prácticas como sujetos producidos al amparo/desamparo del conocimiento moderno y transitar el



camino propuesto por Figari sobre qué hacer con y desde la ciencia. Reconocer y analizar cuál es nuestra ideología, cuáles son nuestras creencias como investigadores sociales y cuáles son sus influencias sobre nuestra práctica investigativa; al mismo tiempo resulta hoy indispensable reconocer que, al interior del equipo, no todos tenemos la misma formación profesional, la misma trayectoria investigativa, iguales creencias, similares ideologías, una misma relación con el conocimiento, etc. Hay algunos aspecto en los que podemos coincidir, pero seguramente en muchos otros no, entonces emergen algunas preguntas tales como ¿qué vínculos se establecen entre las prácticas de investigación social y el poder, los sistemas de creencias, las representaciones o las ideologías?, ¿en qué medida las portaciones individuales de los sistemas de creencias provocan incoherencias respecto de cómo se mira y se configura el objeto de indagación?, ¿de qué modo logró cada uno la filiación a este proyecto que en “apariencia” es colectivo?, ¿cómo opera la afectividad con el objeto en cada uno de nosotros?, ¿de qué manera esos encuentros/desencuentros entre los miembros del grupo colaboran en la construcción de un conocimiento que requiere de múltiples miradas?

Estos y otros interrogantes son los que dejan al desnudo las profundas implicancias personales que tiene la producción de conocimiento, las huellas que cada uno va dejando en esa urdimbre y que al mismo tiempo van configurando nuestra subjetividad. Fox Keller (1991) propone la idea de “percepción aloéctrica” como aquello que permite la actividad científica y estética por parte del sujeto, ya que estaría movida por una pulsión amorosa. Desde esta posición es que me permito pensar que no es posible conocer sin afectividad, sin deseo, sin emociones, sin necesidades; así entonces un proceso investigativo requiere, de quienes participan, poner en juego sus afectos, pasiones, compromiso, al mismo tiempo que sus saberes – producto de sus pasiones, afectos, compromisos, necesidades-, intereses, valores. Pero si investigar es experiencia, es posible pensar en el sentido que ofrece Kafka a un libro y yo agrego a la lectura, como el hacha para el mar helado que llevamos adentro y podamos quedar deshechos, para ofrecernos a otra cosa. Investigar, desde ese posicionamiento, se impone como una práctica de transformación de conocimiento, no como un programa institucional, sino como un camino de conocimiento que me muda, a mi sujeto particular, para ser otra cosa diferente a la que soy hoy.

Resulta interesante la propuesta de Alejandro Haber respecto de cómo la formulación de los proyectos de investigación son una buena “oportunidad de escritura de la situación de la investigación” (2011: 26) partiendo de situaciones de conversación de los participantes, para cartografiar cómo se compone la situación y advertir las relaciones antagónicas que se ofrecen

en el decir y los silencios, en el modo en que cada uno se pone en la situación. Develando formas de concebir y hacer ciencia que están atravesadas por la afectividad, más que por la racionalidad. “La escritura de la situación es una escritura en mudanza” (Haber: 26) precaria, escurridiza, contradictoria, fangosa e incierta que nos permite mudar de domicilio, porque nos implica en nuestra propia historia como investigadores, en nuestra historia como sujetos aprehendientes del mundo.

Nuestro propio domicilio

¿Por qué elegimos la investigación en el campo de la historia de la educación y, particularmente, la formación de los maestros normales?, ¿Por qué elegimos el trabajo con los sujetos, a través del diálogo? Podría intentar una primera respuesta políticamente correcta, porque no hay investigaciones sistemáticas sobre el tema y las entrevistas ofrecen información de primera mano. También de manera fragmentaria puedo decir que fue y es a través de las entrevistas en profundidad que pudimos y podemos investigar las particularidades sobre lo local como algo original que no había sido realizado todavía. En el proceso de revisión errático que llevamos a cabo hemos podido advertir que fue el diálogo con estos maestros normales formados en las décadas del '30 y el '40 que pudimos dejar de mirar el normalismo desde la idealización construida por la pampa húmeda, que ofrece otra realidad, no menos compleja, pero otra, diferente a la de las provincias pobres, aisladas y con escasa oportunidades. Pudimos dejar de mirar al normalismo desde esa mirada colonizada, no sin desencanto al principio, porque partimos creyendo que íbamos a “encontrar” algo conocido, para aprender a mirar otra cosa desde otro lugar. Esto me/nos ha llevado a re pensar las prácticas de investigación como totalidad y no intercambiando métodos, técnicas, situaciones, etc., sino volver a pensar la práctica desde las concepciones que nos hay configurado a lo largo de nuestra formación personal y académica.

Hay en las decisiones tomadas huellas afectivas, hijos o nietos de maestros, la ilusión de una provincia denominada como “semillero de maestros”, nuestra propia formación como docentes universitarios que transitamos escuelas. Así el encuentro de diálogo es un reencuentro, una manera nueva de habitar en las palabras, una recolección de vestigios que no abandonan la planta del pie.

Me advierto en una situación de desdoblamiento respecto del lugar desde el cual investigo (Ciencia y Técnica, una universidad, programa de incentivos), el lugar de diálogo con

otros investigadores, autores, entrevistados, diarios de la época, documentos ministeriales y finalmente, también, el formato que doy a las publicaciones o comunicaciones que realizo, las formas que asume mi lenguaje para la comunidad científica. En todo caso este trabajo que comparto, como espacio simbólico, es un buen pre-texto para pensar en mi propia posición y percibirme en la precariedad e incertidumbre. Para reconocer que soy un sujeto producido por la cultura, pero que puedo a través de la reflexión sobre mi propia posición, sobre las prácticas, buscar alternativas a los modos canónicos de pensar, sentir y actuar como posibilidad para encontrar otros caminos, más solidarios, de copertencia y compromiso.

Algunas consideraciones ¿finales?

Para cerrar este trabajo deseo recuperar a Julia Kristeva, en primer lugar, porque propicia el pensar en una relación entre la investigación y lo amoroso, nada más distante desde el paradigma de la modernidad, sin embargo, ambos pueden estar anudados a partir del deseo. Esta autora se pregunta si hablamos de lo mismo cuando hablamos de amor, de qué cosa se trata y de cómo se pone a prueba ese amor en el lenguaje. ¿Cómo es que nos enamoramos de ese objeto que construimos?, ¿qué viene a resolver ese enamoramiento? Dirá Kristeva que lo primero que emerge en “esta inquietud es la constatación que el discurso de amor proviene sobre todo de una incertidumbre de su objeto” (citado por Figari 2011:24) de aquello que no se posee y se desea porque viene a completar aquello que está ausente, que se percibe como ausencia, como falta, pero que otorga vida. En segundo lugar, porque en la amorosidad hay cuidado, pero también hay una carga muy fuerte del sujeto que ama y que no permite que el objeto amado pueda crecer, pueda mostrarse como es, porque la mirada que se vierte sobre el mismo está connotada de una historia particular, el investigador mira lo que “puede” mirar desde cómo se ha configurado como productor de indagación. En este sentido el volver a pensar sobre las decisiones tomadas en la práctica investigativa requiere de una distancia que el amor por el objeto no siempre permite. Se impone así pensar la propia mirada que tenemos sobre la realidad y los objetos de indagación y cómo esta ofrece una forma particular que configuración.

El segundo aspecto que quiero remarcar se relaciona con una forma particular de pensar las decisiones sobre la construcción de la tarea investigativa, como posibilitadora de creaciones nuevas sobre el mundo, sobre la realidad, guiada por un interés, el de cambiar aquellas condiciones del presente en el que nos encontramos. Empezar por un cambio de mirada sobre la propia práctica, sobre la manera en que nos percibimos como investigadores,

del lugar que ocupamos en la comunidad de científicos universitarios. Cambio que requiere ser pensado desde unos valores, intereses, filiaciones, causas, influencias, racionalidades, intenciones y motivos, más o menos conscientes, pero también orientado por el amor sobre lo que hacemos. La investigación no puede ser pensada como una carga, como aquello que debe hacerse, para cumplir con los requisitos impuestos por la institución, en este caso la universitaria. Poder pensar la propia práctica desde ese reconocimiento de los intereses, necesidades, deseos que nos guían, volverlos conscientes y luchar para producir un cambio en las políticas de validación de lo que hacemos.

Considero necesario volver a pensar una y otra vez cómo hacemos ciencia y preguntarnos a qué mandatos estamos respondiendo; experimentar el conocimiento desde la implicación profunda, entendiendo al amor como condición de la experiencia de investigación, para alojar la presencia de lo subjetivo, ya que no es posible preservarse del vínculo con la realidad que se estudia, ni de la relación con los sujetos con los que se indaga y mucho menos se “sale de allí incontaminado”. El vínculo como forma particular de relación deja huellas, marcas intrasubjetivas, marcas de nuestro paso por allí, que es adentro y es afuera, que es lo que en definitiva nos permite ser otra cosa diferente de lo que somos.

Notas

- 1.- El presente trabajo constituye una reconstrucción de producciones parciales realizadas entre 2011 y 2012 en el marco del curso Epistemologías críticas y metodología de investigación: tópicos teóricos y prácticos, dictado por Carlos Figari, CLACSO.
- 2.-Referenciado por Haber, A. (2011) pp. 19
- 3.-En el año 2006 en New York por primera vez presenta el texto “Más allá del pensamiento abismal” que luego fuera modificado y sufriera algunas modificaciones.

Bibliografía

De Suoza Santos, B. 2010. Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes En: De Suoza Santos. Para descolonizar el occidente. Buenos Aires: CLACSO.

Figari, C. 2011. Objetividad y posición situada. Módulo 3 del Curso Epistemologías críticas y metodología de investigación: tópicos teóricos y prácticos. CLACSO.

Figari, C. 2011. Co construcción del conocimiento. Módulo 6 del Curso Epistemologías críticas y metodología de investigación: tópicos teóricos y prácticos. CLACSO.

Haber, A. 2011. Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. Revista Chilena de Antropología 23: 9-50.

Haraway, D. 1995. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial En: Ciencia, Cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Harding, S. 1987. ¿Existe un método feminista? En: Feminism and Methodology, Bloomington/ Indianapolis: Indiana University Press. (Traducción de Gloria Bernal)



Efectos en el ámbito educativo de una mirada patologizante

Effects in education of pathologizing look

Mariángeles Fanny Pizarro (1) (pizarroangeless@gmail.com)

Norma Alicia Sierra (2) (nasierra@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El propósito del trabajo es indagar acerca del fenómeno de la patologización de la infancia y sus efectos en el ámbito educativo. Para ello se realiza un recorrido acerca de los determinantes socioculturales que impactan en las instituciones escolares de la época, aproximándonos a una caracterización de aquellas producciones discursivas que intervienen en las modificaciones sufridas por las instituciones educativas y sus miembros.

Se aborda la problemática a partir de la lógica de la biopolítica planteada por Foucault, para analizar el modo en que la sociedad ejerce control sobre los individuos y las poblaciones, con la intención de alcanzar una regulación social universal, produciendo importantes efectos segregativos para la singularidad del sujeto. Se desarrolla aquello referido al posicionamiento de determinadas prácticas profesionales que se ubican como portadoras de un saber técnico acabado, bajo la creencia de posibilitar la regulación homeostática de los malestares culturales.

Desde un punto de vista psicoanalítico se delinear aquellos acontecimientos que dieron lugar a la tendencia a patologizar las dificultades de los niños para instalarse en el ámbito educativo. Se distingue la noción de trastorno y síntoma. Y se busca analizar cuáles han sido las consecuencias de los diferentes tratamientos ante los malestares escolares, frente a las dificultades para sostener el vínculo educativo en las escuelas.

Palabras Claves: patologización de infancia – biopolítica - síntoma – trastorno - vínculo educativo.

Summary

The purpose of this study is to investigate about the phenomenon of childhood pathologization and its effects on its educational sphere. For this reason, a haul was made over sociocultural determinants which impact schools today, approaching a characterization of those discursive productions involved in changes undergone by educational institutions and their members.

The problem is approached from logic of biopolitics raised by Foucault to analyze the way in which the society controls over individuals and populations, with the intent of getting a universal social regulation, producing significant segregative effects for the singularity subject. It is referred to the positioning of specific professional practices that are located as carriers of an over technical knowledge, under-believing of being enable homeostatic regulation of cultural discomfort developments.

From a psychoanalytic point of view are featured those events that led to the tendency to pathologize children difficulties to settle down in an educational sphere. The notion of disorder and symptom are distinguished and attempts to analyze which have been the consequences of different treatments before school discomfort, facing difficulties to sustain the educational link at schools.

Keywords: pathologizing childhood - biopolitics - symptom - disorder - educational link.

Introducción

"...la burocracia, de la mano de la ciencia, sueña con cambiar lo más profundo que tiene el hombre por medio de la propaganda, de la manipulación directa del cerebro, de la biotecnología y hasta de la ingeniería social."

Jacques-Alain Miller

En el transcurso de las últimas décadas del siglo pasado fueron emergiendo diferentes transformaciones en la sociedad, que crearon un escenario propicio para la implementación de un modelo económico, el neoliberalismo, conjuntamente con la instalación de un programa

político que pretende legitimar el capitalismo como Ley Universal. De esta manera, se introduce una lógica comercial que surge de grupos económicos imperantes, trascienden las fronteras y propician prácticas políticas donde se transforma el papel del Estado imponiendo nuevas significaciones que se ajustan al mercado Multinacional.

Se instala entonces, bajo los discursos de la globalización, una paradoja que conjuga la interdependencia de los actores estatales cada vez más interrelacionados, que con la propia fortaleza del Estado, van cediendo el paso a estructuras supranacionales. Se produce un cambio en el orden económico capitalista pasando de una economía de la producción hacia una economía del consumo. En consecuencia *“se establece una política de adaptación desvergonzada, al mercado, que se introduce con firmeza por el camino de una cultura empresarial”* (Barone y Martínez, 2001: 2), dejando como resultado un proceso de desmantelamiento de las instituciones, imponiendo la fragmentación social, la supremacía individualista basada en la competencia.

En este contexto se gestan nuevas coordenadas sociales y debido a la declinación del discurso moderno, acontece un cambio en el estatuto del saber, admitiendo un pasaje de un enfoque totalizador a un saber entendido como mercancía informacional, en tanto pierde valor en sí mismo, ahora se produce para ser vendido. Tratándose de una nueva regulación social, cambian las formas de relacionarse de los sujetos, se gestan grupos reducidos con intereses miniaturizados, procesos acompañados por un cambio de valores, primando aquellos de tipos hedonistas y permisivos. Se establece por lo tanto el culto a la liberación personal.

Así, la lógica formal y tradicional del deber-ser propios de la modernidad, aparecen fuertemente cuestionados, impactando más en la subjetividad el deber-tener propio de una Sociedad de Control; revelando la primacía de la lógica del consumo y del mercado, propiciando una sociedad articulada a la norma, que delimita nociones de normal y patológico.

Se gesta una sociedad que empuja al goce inmediato que el mercado exige, sosteniendo la promesa de un goce absoluto regido por el discurso capitalista. Para Dominici (2009) *“La ética vinculada al discurso capitalista excluye al sujeto en tanto particular y único”* (p. 6).

En este contexto surgen nuevos imaginarios que van a intervenir en las diferentes instituciones y prácticas profesionales, permitiendo un despliegue cada vez mayor del discurso médico enmarcados dentro del orden de una Biopolítica, referida a políticas orientadas a una

clasificación permanente de los sujetos y a intervenciones directas o indirectas sobre las modalidades de vida de los actores sociales. Es así que para Foucault, la biopolítica “*pretende hacer de la vida el objeto de medidas reguladoras y correctivas*” (Mandil, 2006).

Una problemática, relación del sujeto con el deseo

A partir de las consideraciones anteriores, podemos comprender que se establece una nueva lógica universalista del “para todos”, con intenciones de invadir la subjetividad, la privacidad, para organizar y regular sus modos de vida, para que los mismos sean afines a la lógica del mercado y el discurso de la ciencia.

Uno de los efectos de estos acontecimientos es el fenómeno de la medicalización, proceso progresivo mediante el cuál el saber y la práctica médica incorporan, absorben y colonizan esferas, áreas y problemas de la vida social y colectiva que anteriormente estaban reguladas por otras instituciones, actividades o autoridades – como la familia, religión, etc. (Foucault 1996; Illich 1976).

Fenómeno que a su vez, ha propiciado una “patologización de la infancia”, como tendencia a darle una significación patológica a los comportamientos de los niños que no responden a determinados imaginarios de “adaptación social”, “éxito” y “rendimiento”. Se recurre a la medicación bajo el supuesto que la misma podría “normalizar” todas aquellas dificultades que acontecen en los diferentes ámbitos, sobre todo en el espacio educativo. Esta posición recorta la dificultad que se manifiesta en el vínculo educativo, nos remite a una causalidad de carácter meramente biológica, y omite la complejidad de los problemas de los niños, e imposibilitando cualquier problematización de las propias prácticas profesionales y dispositivos escolares.

Eric Laurent (2001), sitúa estas posiciones a partir de lo que denomina un “principio de precaución” de la sociedad de las normas, como una búsqueda desenfrenada de reducción de riesgos. Esta perspectiva es la que se pretende instalar en la sociedad, proporcionando una creciente información científica que da cuenta del incremento de los trastornos en niños y adultos, refiriendo a la necesidad de controlar de manera anticipada las conductas de los niños.

Como consecuencia de esta lógica económica, política y social, se reconoce a estos tiempos como la época de la Hipermodernidad término acuñado por Lipovetsky (2006), para dar cuenta del hiperindividualismo e hiperconsumo, bases sociales sustentadas por el mercado, que van absorbiendo cada vez más todas las esferas de la vida social. En este contexto, se produce un debilitamiento del poder regulador de los grupos, y una fragilización y desestabilización de los sujetos. La inmediatez de la vida se instala como referente acomodándose en una ética mínima que resiste a los discursos normativos y prohibitivos en tanto inquieten el bienestar de los sujetos.

En la hipermodernidad, con el empuje al goce del consumo, se ve problematizada la relación del sujeto con el deseo. En tanto se ofertan lógicas del -todo es posible- engaños de la época dado que por estructura el deseo es insatisfecho; sin embargo es lo que permite orientar y encausar al sujeto en su lazo con el Otro. Por lo tanto son estas lógicas las que acarrearán consecuencias en las subjetividades y en el lazo social, propiciando nuevos estilos de vida.

La decadencia de la función paterna, planteada por Lacan, está en el nudo de estas problemáticas. Esto es lo que nos permitirá analizar el modo en que desde los parámetros de la sociedad de control se intenta regular y responder a las diferentes problemáticas que surjan en esta relación.

Se puede advertir que la figura del padre simbólico ha perdido su consistencia en presentarse como figura que instauro prohibiciones y normas.

Premura por los diagnósticos

A partir de lo desarrollado en los apartados precedentes, podemos advertir las dificultades que presentan en la actualidad los adultos para encarnar un lugar de la ley como referente simbólico. Frente a esa lógica universal que permanece como ley abstracta en la actualidad y es conocida por todos, no hay quien la represente y confronte diciendo “no” al sujeto. (Indart, 2000)

Ante esto surge una tendencia a la asistencia universalista, operando sobre los cuerpos con diagnósticos o medicamentos, que no permiten dar lugar a la palabra del sujeto, desconoce o anula su singularidad.

Si el campo de la salud mental es colonizado y restringido por el uso de protocolos que delimitan las áreas de intervención de los profesionales, y los sujetos son reducidos a ser usuarios, se instala una política desde vertiente de la exclusión, pero sin ser advertidas estas consecuencias. Los sujetos como usuarios, quedan reducidos a usar las prestaciones de los diferentes campos profesionales, ante la presencia de disfunciones, pero los tratamientos se encuentran ya pre-establecidos, ignorando la singularidad del sufrimiento subjetivo. Frente a estas aristas el control recae también sobre las prácticas profesionales privilegiando aquellas con resultados rentables y eficaces.

Por otra parte, las conductas alteradas de los sujetos son concebidas como un “trastorno”, a partir del cual se presenta un tratamiento masificador. Esto propicia el sobre-diagnóstico en presentaciones infantiles, fundamentada en acciones de prevención social.

Aparecen significantes nuevos, ADHD, TGD, ADD, TEA otorgados por la época, en los que se concentran efectos e intereses de la ciencia y el mercado, tramando lógicas en donde se van homogeneizando clases de sujetos que son cosificados bajo estas categorías.

Por ello es necesario diferenciar dos perspectivas desde las cuales se pueden nombrar e interpretar los efectos en el niño de esta desregulación del cuerpo, la vía del síntoma o la del trastorno, y su relación con el fenómeno de la patologización en la infancia.

El niño en la encrucijada: ¿síntoma o trastorno de su conducta?

En el campo de la infancia el Trastorno del Desarrollo supone una ley previa universal y objetiva sobre el desarrollo normal del niño, presume un ideal de lo mental. Entonces cuando las conductas difieren de esa normalidad se habla de trastornos.

El trastorno habilita a hablar de un síndrome o patrón comportamental o psicológico de significación clínica, ligado a un malestar sin importar su causa. Se lo considera como una disfunción, como algo que invierte el orden regular de aquello establecido como normal. Estas estandarizaciones normativas se presentan como categorizaciones rígidas que no dan margen para las diferencias.

Esto revela que está en juego un discurso dominante donde opera un ideal pseudocientífico que posibilita que algo puede ser observado, medido y evaluado; ubicando como problemático a todo aquello que perturba el orden establecido, por lo cual deberá ser erradicado, ofreciendo para ello tratamientos comportamentales o psicofarmacológicos.

En psicoanálisis el síntoma no es abordado como trastorno. Se diferencia radicalmente de esta concepción descriptiva y sustentada en el ideal de normalidad, para dar cuenta de su estructura y función para el sujeto.

Freud refiere a dos caras del síntoma, por un lado los síntomas tienen algo para decir y que están en relación con lo particular de la vida del sujeto y por el otro, en todo sentido del síntoma hay algo irreductible, imposible de resolver, ligado a una modalidad de satisfacción extraña y paradójica que resiste a todo intento de interpretación.

Para Lacan el síntoma es “eso que no anda bien”. El síntoma, denuncia un saber inconfesable que no puede decirse, pero que no bastaría con la referencia al saber sino que el síntoma posee una cara descifrable, valor de mensaje, de metáfora, y otra cara que encierra goce, aquello que queda excluido de toda articulación significativa.

El síntoma es una respuesta del sujeto a su propia castración, un intento de restitución de lo perdido, aquello que fue prohibido insiste y retorna en el síntoma, es por lo tanto el efecto del significante sobre el sujeto. Es una solución ante la respuesta intolerable acerca del deseo del Otro.

Por lo tanto la clínica del síntoma, apunta a la *“suposición de una causa, la introducción del sujeto y la dimensión del Otro a quién se dirige, es decir, la transferencia”* (Tizio, 2008: 9).

Tizio, en referencia a Lacan, plantea que el síntoma tiene una función nodal en la economía psíquica, que tiene que ver con el lazo con el Otro. En la relación con el Otro, algo debe fijarse para el sujeto, para que se construya como tal, es decir que ese anudamiento va a tener efectos en la subjetividad.

La vertiente de sufrimiento del síntoma, tiene que ver con una desregulación, con que hay algo que no se tramita adecuadamente en el psiquismo, hay algo de la pulsión que no se contabiliza en el Inconsciente y deja al cuerpo atrapado en movimientos desorientados, inadecuados y excesivos.

En la escuela: de una mirada sobre los niños y sus trastornos a docentes que se interrogan para dar lugar al vínculo educativo.

Históricamente reconocíamos a la institución educativa como garante de ascenso social. Hoy, encontramos que las mismas están atravesadas por un proceso de desarticulación y desintegración social, por lo cual ya no mantienen dicha función en las representaciones que sobre la escuela tiene el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, la escuela se encuentra fuertemente cuestionada en su función, atraviesa un momento de transición y revisión de su lugar en la sociedad.

El declive de los lugares de autoridad institucional es consecuencia del desdibujamiento de las referencias simbólicas que permiten operar la terceridad como función de orden y organización para los sujetos.

La educación, en este sentido, como una de las principales instancias de socialización, se verá sin más transformada o, simplemente, implicada en este profundo proceso de cambio histórico y social, por lo que afronta serios cuestionamientos ya que no asegura para la sociedad la proyección de un porvenir favorable.

De esta manera al enfrentarse a las demandas de los nuevos valores de la sociedad hipermoderna, es que resultan inapropiadas aquellas formas clásicas de abordaje al interior de la institución, confundiendo y deslegitimando *“las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera que está bien o mal, es decir, lo que “debe ser”* (Kiel 2005: 5). Una de las consecuencias más importantes es el trastocamiento de la figura del docente y su función, que conlleva al desmantelamiento del vínculo educativo.

Actualmente el pacto social es fuertemente cuestionado gestando lazos sociales endebles, por lo tanto, la tarea de enseñanza y de socialización que le corresponde a la escuela se tropieza en contradicciones; estos conflictos se deben en parte al desvanecimiento sufrido en la institución escolar con respecto a la hegemonía en cuanto a la transmisión del conocimiento, resultado del incremento del avance tecnológico y los medios masivos de comunicación que han pasado a ser medios de socialización de niños y adolescentes. La imposición de valores que ya no se corresponden con el ideal de las instituciones tradicionales, van desdibujando los límites de estos establecimientos. No existen criterios en lo que respecta a los roles que deben cumplir los docentes, los estudiantes y también los padres, dando lugar a

un espacio educativo atravesado por ideales de uniformidad y eficiencia en términos de productividad. Respaldo por una ley universal que regula el sistema bajo el “para todos” (Kiel L, 2010: 4).

Convoca a los referentes institucionales a enfrentarse a las presentaciones del malestar sin una orientación posible, donde las condiciones de un encuentro entre los miembros de la institución no están garantizadas, sino que cada vez más, se van sumergiendo en una relación meramente instrumental y a través de dispositivos de control.

Así frente al desborde y desregulación pulsional de los niños, los docentes apelan al control comportamental, a la imposición de límites pero sin referencia simbólica, ubicándose ante el niño en un enfrentamiento imaginario “cuerpo a cuerpo”, que desde el psicoanálisis podemos entender como un vínculo reducido a lo imaginario. De esta manera el docente queda frustrado en su función, y el niño igualmente desorientado.

Esto permite que se vayan delegando las intervenciones hacia agentes encargados de la salud, trasladando ese resto ingobernable hacia los profesionales que se posicionan en un lugar de poseedores de dispositivos de alcance universal frente estos malestares y es donde, en este dominio del saber, sus efectos parecen ser predecibles.

Dando lugar a la implementación de intervenciones diversas, autorizadas por profesionales, bajo la idea en la escuela de que una vez que el profesional entra al escenario escolar con sus aportes, la escuela se limita a recibir al alumno diagnosticado y en tratamiento. Aceptan el tratamiento farmacológico considerando que se obtienen buenos resultados.

Recordemos que *“estructuralmente todo vínculo educativo se asienta sobre un vacío”* (Tizio, 2005: 173) que permita alojar algo de la singularidad de los sujetos. Ahora, desde estas lógicas homogeneizadoras, todo interrogante por el fracaso escolar es aplastado siendo asignado a una nosografía patológica bajo el saber de las neurociencias, o bien, se culpabiliza al niño que no permite dejarse educar, o se lo atribuye a la familia. Efectos segregativos donde se puede observar que se excluye al sujeto, en tanto se aplana el síntoma. Y de esta manera, la educación emerge como un servicio cuyo usuario queda reducido a su relación con la institución. En consecuencia *“se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tú, centrada imaginariamente y generadora de tensiones”* (Tizio, 2005:173).

Así el vínculo educativo se degrada. Por lo tanto se vuelve mecánica la función de enseñanza y se banaliza el esfuerzo de aprender. Dejando el escenario propicio para una psicologización del espacio educativo que implica la anulación de la apuesta por educar, en tanto esta involucra un riesgo; como indica Núñez (2005) *“es efecto de la renuencia por parte de los adultos, al ejercicio de la función civilizadora (...) que aparece una dimisión ante las responsabilidades intergeneracionales”* (p. 94). Y ésta des-responsabilidad va a imposibilitar que se produzca un proceso de filiación simbólica de cada sujeto en la cultura.

De esta manera, se van priorizando modos instrumentales de intervención, que se resguardan mediante lógicas segregativas, donde a través de diferentes procedimientos impuestos por la sociedad de control, se excluye al sujeto de la educación, apuntando a prácticas desubjetivantes, en tanto se va anulando la complejidad de los procesos que suponen el desarrollo y el aprendizaje de los niños implicados en todo vínculo educativo, y se omite cualquier problematización de las propias prácticas profesionales y de los dispositivos escolares, negando las responsabilidades de los agentes educativos.

Desde el psicoanálisis, se sostiene otra perspectiva respecto al sujeto, y a su vínculo con la escuela y con lo social, vínculo no exento de variadas dificultades y obstáculos que merecen ser escuchados, considerados, pero no patologizados. No se trata tanto de mirar al niño, lo cual se hace desde "una mirada patologizante" en la actualidad, sino de que los docentes y profesionales que intervienen en el campo educativo puedan interrogarse sobre sus propias posiciones, sobre el propio niño que fueron, tal como lo indicó Freud en sus trabajos sobre las relaciones del psicoanálisis con la educación.

Notas

1.-Profesora y Licenciada en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual” (PROICO 4-1714) C y T de la FCH de la UNSL.

2.- Psicoanalista. Lic. en Psicología. Especialista en Educación Superior. Docente de la FCH de la UNSL. Directora del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: Consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual” C y T de la FCH de la UNSL: PROICO 4-1714

Bibliografía

- Barone y Raquel Martínez-Gómez (2001, 5 y 6 de Noviembre). Globalización y posmodernidad: Encrucijada para las Políticas Sociales del nuevo milenio. Extraído de www.ubloblo.cl/cps/ponencia/doc/p12.1.htm

- Dominici, F. (2009). Sujeto, subjetividad y psicoanálisis en la cultura actual. En: Jornadas (2009) "Malestar en la cultura hoy" (pp. 1-7). Cipolletti, Río Negro: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad de Comahue. Organizadas en colaboración con la Comisión de Extensión del SFBB y la Mesa Ejecutiva de la Reunión Latinoamericana de Psicoanálisis.
- Freud, S. (1923 [1922]). "Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la libido", en Obras Completas, Tomo XVIII, Amorrortu editores, Argentina
- Freud, S. (1913). "Múltiple interés del psicoanálisis". O. C. Tomo XII. Amorrortu editores, Argentina.
- Freud, S. (1913). "Prefacio para un libro de Oskar Pfister". O. C. Tomo XII. Amorrortu editores, Argentina.
- Foucault, M. (1996). En: Observatorio Argentino de Drogas, SEDRONAR. (2008) En conjunto con el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Kiel, L (2005). *De sin límites a limitados*. Escuela de capacitación CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Secretaría de educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Kiel, L (2010, abril 15). "La seño me deja". Página 12. Recuperado de www.pagina12.com.ar/diario/.../9-143887-2010-04-15.html
- Indart, J. (2000). *La cuestión de la decadencia de la función paterna*. San Luis: Biblioteca de psicoanálisis Eugenia Sokolnicka.
- Lipovetsky, G (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Mandil, R. (2006). Biopolítica del Déficit de Atención. En: *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran: el mal real y la construcción social*. Ediciones Grama, Buenos Aires
- Núñez, V. (2005). ¿Qué se quiere decir con evaluar? En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. 2ª ed. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona, España. (pp.85-102).
- Tizio, H (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención. En *NODVS VIII*. Recuperado en <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>
- Tizio, H. (2005). El vínculo educativo. En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España. (pp.165-183).
- Tizio, H. (2008). Las enfermedades mentales, hoy. Algunos puntos para el debate. En: *L'INTERROGANT*, fundació Nou Barris per a la Salut Mental, N°8, 5-10.

**Décadas de predominio positivista en los operativos de evaluación de la calidad:
la necesidad de pensar y construir un paradigma-otro.**

Decades of positivist dominance in operating quality assessment: the need to think and build a paradigm-other.

Di Lorenzo, Lorena (dilore@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación: PROICO N° 22/H432 “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. Su incidencia en la Provincia de San Luis”. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El objetivo consistió en analizar la base epistemológica que subyace a los operativos de evaluación de la calidad. Para tal fin se trabajó con documentos nacionales e internacionales que permitieron examinar los fundamentos teóricos-epistemológicos.

Los resultados describen décadas de predominio positivista, la adopción hegemónica de sus fundamentos epistemológicos en diferentes ámbitos, la admisión acrítica y su contribución a prácticas investigativas que fijó y fija prescripciones y proscripciones. Hablar de décadas de predominio positivista como base epistemológica de los operativos de evaluación de la calidad busca remarcar los supuestos y argumentos que vienen sosteniendo desde hace años organismos internacionales y nacionales o mejor dicho “expertos” en la temática. Dichos argumentos no hacen más que invisibilizar otros posicionamientos epistemológicos que han sido subyugados por un posicionamiento que se presenta como la única forma posible para evaluar la calidad o pensar la calidad educativa; de aquí; la necesidad de pensar un paradigma-otro.

Palabras claves: positivismo - evaluación de la calidad- enseñanza secundaria

Summary

This work was performed under the Research Project: PROICO No. 22 / H432 "The quality assessment as a policy for improving secondary education. Its incidence in San Luis" Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina) The objective was analyze the epistemological basis underlying operational evaluation of quality. To this end we worked with national and international documents that allowed examine the theoretical and epistemological foundations.

The results described positivist decades of dominance, the hegemonic adoption of its epistemological foundations in different areas, the uncritical acceptance and contribution to research practices that fixed and fixed prescriptions and proscriptions. Talking decades of dominance as positivist epistemological basis of operational quality assessment seeks to highlight the assumptions and arguments coming years holding international and national agencies or rather "experts" in the subject. Such arguments do nothing but invisible other epistemological positions that have been subjugated by a position that is presented as the only way to assess the quality or think the quality of education; from here; the need to think a paradigm-other.

Keywords: positivism - assessment of quality-secondary education.

1- INTRODUCCIÓN

El interés por una evaluación "objetiva" de los sistemas educativos no es un fenómeno nuevo. Es a lo largo del siglo XIX que comienza a visualizarse la posibilidad de llevar a cabo este tipo de evaluaciones, por científicos, investigadores y/o "expertos" de la educación, pero "nunca" por los docentes.

A principios del siglo XX comienzan las primeras tentativas para evaluar algunos indicadores en el campo de la educación, pero será en las últimas décadas del siglo que se profundizará el interés por la evaluación de los sistemas educativos.

Dicha evaluación, se llevará a cabo en el marco de discursos en pos del mejoramiento de la calidad, es así que en nuestro país la Ley Federal de Educación estableció: "...*garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...*" (Art. 48).

El decreto 506/93 establece el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) y a partir de 1993 se ponen en marcha para la enseñanza media los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) principalmente en las áreas de lengua y matemática.

Si bien el énfasis en la medición de la calidad y la insistencia de los operativos en la cuantificación de los resultados, hace evidente la base epistemológica que subyace, se considera importante reconstruir los argumentos que sostienen y defienden organismos nacionales e internacionales, resaltando el prolongado predominio del paradigma positivista en los sistemas de evaluación.

Al hablar de décadas de predominio positivista se busca remarcar no solo la adopción hegemónica de sus fundamentos epistemológicos en diferentes ámbitos, sino también su aceptación acrítica y su contribución a prácticas investigativas que fijó y fija prescripciones y proscipciones.

Ante esta situación, es necesario poner en discusión ciertos conceptos y poner en evidencia los límites que dicha posición epistemológica ha impuesto al conocimiento de lo social en general y en el campo educativo en particular.

Para lograr este objetivo se analizan documentos oficiales del SINEC, especialmente informes publicados por DINIECE y se retoman algunas publicaciones llevadas a cabo por EL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (1) esta última según sus propios discursos buscan contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; divulgando prácticas y monitoreando los países de la región.

En este sentido, primero se retoman algunos conceptos centrales respecto a los operativos de evaluación de la calidad, los instrumentos que utilizan y el paradigma dominante de hacer ciencia. Segundo, se examinan los supuestos epistemológicos que subyacen en los operativos como forma para custodiar las formas de dominación social. Y finalmente, desde una perspectiva contra-hegemónica, se proponen algunas reflexiones respecto a la posibilidad de pensar y materializar un paradigma-otro desde una perspectiva de-colonial.

2- Un poco sobre los operativos y los instrumentos...

En este apartado se realiza un breve recorrido histórico acerca del surgimiento de los operativos de evaluación de la calidad y la fuerte influencia que ejercieron y ejercen organismos internacionales. En este marco se trabajan algunos conceptos centrales que

permitirán el análisis de los supuestos epistemológicos, en este sentido calidad, evaluación, investigación y resultados, se asocian con determinados fines.

“Es a lo largo del siglo XIX cuando el progresivo proceso de conversión de la pedagogía en una ciencia, junto a los avances en el terreno de la psicometría, se traducen en la posibilidad de exámenes concebidos, administrados y sancionados por agentes distintos al docente, por los científicos e investigadores de la educación...No es hasta los años treinta cuando surgen, en los Estados Unidos, de la mano de la Carnegie Corporation y de los primeros institutos universitarios de investigación educativa, las primeras aproximaciones alternativas al estudio de las diferencias entre los objetivos escolares y los logros alcanzados. Pero será veinte años más tarde cuando la teoría del capital humano ofrecerá a la enseñanza un importante instrumento para la planificación educativa” (Tiana y Santángelo, 1996, p. 216).

¿Por qué la teoría del capital humano ofrece un importante instrumento? Porque las investigaciones sobre la evaluación de los resultados se orientaran hacia las necesidades de mano de obra y demandas sociales, en este sentido no es casual que diversas publicaciones pongan de manifiesto que los países que ocupan importantes lugares en la competitividad económica mundial también presentan importantes posiciones en los resultado académicos.

Estos primeros énfasis en la evaluación de los sistemas educativos pondrán una fuerte impronta en la objetivación y en la cuantificación, como la manera para asegurar la “rigurosidad” y la “validez” de los resultados.

Si bien en los ochenta se observa una reacción contra el énfasis en la objetivación y la cuantificación, floreciendo tendencias contrapuestas en pro de la evaluación cualitativa; en los noventa renacerán con mayor fuerza los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas.

En este marco, las recomendaciones de organismos internacionales giraron y giran en torno a que la participación en las pruebas internacionales, no solo permiten obtener información sobre la calidad de los sistemas educativos locales y por ende sobre su competitividad en el mercado global de bienes y servicios, sino también permiten desarrollar capacidades en el campo de la evaluación.

Estas recomendaciones se realizan en el marco de discursos que remarcan “... *la necesidad de realizar evaluaciones centralizadas que permitan medir el logro académico de todos los alumnos bajo un mismo parámetro y con relación a contenidos curriculares a los que todos los estudiantes deberían poder acceder*” (Ferrer y Arregui, 2003: 6).

A las comparaciones internacionales no solamente se les atribuye un valor competitivo, o de ranking. Además permiten realizar **generalizaciones** científicas sobre educación a través de los estudios comparativos:

“Las pruebas internacionales comparadas son instrumentos de medición estandarizados que se aplican en varios países simultáneamente, en grados o grupos etarios seleccionados, y que recogen información sobre logros de aprendizaje conceptual y procedimental en diferentes disciplinas, y sobre los factores contextuales que se presume influyen en el logro académico de los estudiantes” (Ferrer y Arregui, 2003: 8).

En este sentido, se considera relevante mencionar algunas de las agencias internacionales de evaluación:

- **ETS** (Servicio de Evaluación Educacional) en Estados Unidos. Agencia privada e independiente, de un perfil básicamente académico.
- **IEA**, (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico’).
- Agencias Intergubernamentales:
 - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**OCDE**).
 - El Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación (**LLECE**) –dependiente de Unesco-OREALC.
 - El Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (**SACMEQ**, ‘Consortio de África del Sur para la Evaluación de la Calidad Educacional’).

IEA y OCDE son de cobertura mundial, mientras que otras, como LLECE o SACMEQ, son de cobertura regional. Cabe destacar que las agencias de cobertura mundial están teniendo mayor peso o influencia en los sistemas nacionales de evaluación.

Además de las agencias internacionales de evaluación que han tenido y tienen una fuerte presencia en el mundo y en los países denominados “en vías de desarrollo”. En la Argentina, a fines de los 80 y principios de los 90 se comienza a profundizar la preocupación

por la calidad de la educación y la necesidad de evaluarla. Esta preocupación proviene tanto de organismos internacionales como nacionales, materializándose con los Operativos de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE). El **Sistema Nacional de Evaluación** de la calidad de la educación queda consolidado en 1993.

Esta preocupación y énfasis por la evaluación de la calidad, invita a reflexionar sobre el concepto de calidad. Si bien no se puede hacer mención a una definición unívoca, se puede observar cierto acuerdo en concebir la calidad como medición de logros de aprendizaje de los alumnos, colocando especial énfasis en el resultado, resultados obtenidos desde un punto de vista **cuantitativo**:

“...a partir de la década de los 90, la calidad de la educación terminó restringida a la implementación de una serie de estrategias de evaluación orientadas a cuantificar la productividad escolar en los diferentes niveles del sistema...calidad y medición de los aprendizajes se convirtieron en sinónimos indiferenciados, en el contexto de una política educativa sumergida en la vorágine tecnocrática dictada por los organismos internacionales” (Gentili, 2007, p. 83-84).

Sin embargo, según el discurso oficial los resultados académicos son solo una dimensión de la calidad, aunque una de las más importantes según su discurso:

“Una de las dimensiones de la calidad del sistema educativo son sus resultados. Entre otros, el nivel de aprendizaje de los alumnos es, sin dudas, el resultado más relevante del sistema educativo. A su vez, el aprendizaje escolar es un resultado multidimensional, es decir, alude a diferentes aspectos. Son parte de él, por ejemplo, aspectos cognitivos y no-cognitivos, tales como valores, actitudes, creencias, motivaciones, los cuales pueden ser generales o referidos específicamente a las materias curriculares. Por otra parte, estos aspectos pueden estar correlacionados o no, es decir, puede haber o no, variaciones concomitantes entre los diversos resultados del sistema. Entonces, el conocimiento y evaluación de un sistema educativo requiere contar con una diversidad de indicadores de resultados, y además, analizar las interrelaciones entre ellos y de ellos con otras variables o factores” (DINIECE, 2010: 6).

La preocupación por la calidad, desde hace varias décadas, se viene concentrando en los dispositivos de evaluación, a tal punto que no se puede hablar de calidad sino se evalúa, centrando la mirada en la construcción de instrumentos de evaluación **objetivos** que permitan la comparabilidad de los resultados.

“El gran problema para cualquier tipo de acción que intente evaluar rendimientos a gran escala consiste en construir instrumentos que reúnan las características técnicas antes señaladas [pertinencia, confiabilidad y validez], así como lograr que una sola y única prueba resulte apta para poblaciones diversas de estudiantes que han recibido enseñanza por parte de distintos docentes, con distintos materiales, en cursos con distintas orientaciones, y en distintos espacios geográficos” (Doc. N° 1, citado por Diker y Feeney, 1998: 6).

¿Cómo funcionan los operativos? Primero definen los objetivos a evaluar, que abarcan tanto los procesos de enseñanza en su conjunto, como los particulares del curso o área que se quiere evaluar, teniendo en cuenta una pauta ideal de lo que los alumnos deberían saber. De este modo se establecen los contenidos que se esperan que los alumnos aprendan al finalizar cada nivel del sistema educativo, especialmente para las áreas de lengua y matemática.

El paso siguiente es la definición operativa de los objetivos en la construcción de ítems:

En general se utilizan **ítems cerrados de selección múltiple**, permitiendo de este modo la cuantificación de los alcances del proceso de aprendizaje:

“Esto no quiere decir que sólo así deba operarse, pero sí de que se trata de uno de los modos posibles, y el único en el caso de que se pretenda una evaluación abarcativa y amplia en cuanto a su extensión y que tienda a establecer criterios que permitan extraer conclusiones” (Doc. N°1, citado por Diker y Feeney, 1998: 6).

Por último, los documentos oficiales del SINEC expresan la necesidad de *considerar las condiciones en que se dan los resultados de aprendizaje*. La justificación de esta decisión aparece muy brevemente expresada en el Informe Preliminar y gira en torno a la siguiente idea:

“Para el análisis de resultados, en este caso de calidad de logro, no es suficiente considerar los puntajes obtenidos. Éstos sólo tendrán verdadero valor si se los redimensiona a partir de considerar las condiciones en que esos resultados aparecen (historia personal, características institucionales, etc.), porque no puede dejarse de considerar que el resultado es una forma de recorte arbitrario, que fuera de contexto, puede distorsionar las interpretaciones que a partir de él se hagan” (Doc. N°1, 1991).

Según discursos oficiales el análisis de la calidad requiere contar con más de un indicador de resultado y con informaciones referidas a factores extra-escolares, para poder establecer correlaciones apropiadas que permita considerar de forma simultánea, las interrelaciones que existan entre ellos mismos y de ellos con los factores extra-escolares.

Para ello, se administran cuestionarios a rectores o directores donde se solicitan datos del establecimiento y formularios a alumnos para indagar características personales de éstos; sin embargo, en los informes que publican, mucha de la información recolectada en este sentido, es dejada de lado a la hora de analizar el rendimiento de los alumnos y de proponer estrategias de mejoramiento, que se definen *exclusivamente* en términos de enseñar más y mejor los contenidos de las distintas áreas.

3- El predominio positivista...

Históricamente la ciencia ha puesto énfasis en la cuantificación científica, ante la convicción difundida y aceptada de que solo los datos numéricos son válidos o de alta calidad y en consecuencia la matemática es reconocida como la “reina de las ciencias”.

Se le atribuye a John Stuart Mill (1843/1906) haber sido el primero en impulsar a los científicos sociales hacia la cuantificación, argumentando que se encaminarían hacia una rápida maduración, eliminando residuos filosóficos y teológicos.

El positivismo deriva de la epistemología que surge en Francia a inicios del siglo XIX de la mano del pensador francés Augusto Comte y del británico John Stuart Mill y se extiende y desarrolla por el resto de Europa en la segunda mitad de dicho siglo.

Es una corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico.

Según esta escuela, todas las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia.

Defienden un monismo metodológico (teoría que afirma que hay un solo método aplicable en todas las ciencias). Creen que tiene que haber una unidad de método a pesar de que haya una diversidad de objetos. El objetivo del conocimiento es explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales.

A partir de 1920 un grupo de hombres de ciencia conformaron lo que se conoció como el Círculo de Viena, un grupo de científicos que van a continuar la tradición iniciada por el positivismo en el siglo XIX, especialmente en los siguientes aspectos (Sanz Ferramola, 2011):

1) Principio ontológico del fenomenismo, según el cual la realidad se manifiesta en los fenómenos, obliga a rechazar cualquier concepción de una esencia oculta más allá de los fenómenos.

2) Principio del nominalismo, según la cual el saber abstracto no es saber de cosas en sí, sino de meras cosas individuales generalizadas.

3) Principio de la renuncia a juicios de valor y a enunciados normativos, en cuanto carentes de sentido cognoscitivo, y extra-científicos. Las valoraciones son externas a la ciencia pura.

4) Principio de la unidad del método de la ciencia, según la cual cabe pensar en un solo ámbito del saber, reductible a la observación y a la experiencia, en definitiva a una única ciencia, con cánones epistemológicos tomados de la física en tanto ciencia verdadera.

Se quiere destacar que si bien en el trabajo se utiliza el término positivismo, éste hace referencia a lo que algunos autores denominan actualmente postpositivismo, es decir representa esfuerzos de las últimas décadas pasadas por responder de una forma limitada (es decir, permaneciendo esencialmente dentro de las creencias básicas del modelo) a las críticas más problemáticas del positivismo.

Al hablar de predominio se busca resaltar que esta forma particular de hacer ciencia ha tenido y tienen un fuerte impacto en lo social y lo educativo a tal punto de desvalorizar y/o invisibilizar otras formas posibles de hacer ciencia.

4- Supuestos subyacentes en el modelo dominante de hacer ciencia:

Las tesis defendidas por los positivistas desde el siglo XIX y retomadas por los positivistas lógicos a partir del siglo XX conforman la base epistemológica que subyace en los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la calidad, de esta manera, objetividad, generalizaciones, e instrumentos estandarizados y fuertemente estructurados son los argumentos que atraviesan la evaluación de la calidad.

Entre los supuestos epistemológicos que subyacen a los operativos de evaluación de la calidad se resaltan los siguientes:

-La generalización y la pérdida del Sujeto y de la situacionalidad:

Los defensores de las pruebas estandarizadas de evaluación de rendimientos académicos sostienen que todos los alumnos de todos los contextos, deben ser evaluados bajo un mismo parámetro para poder establecer **generalizaciones** científicas:

“...la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones. Por ejemplo, se considera que la teoría más desarrollada es la que puede expresarse en un sistema axiomático (es decir de un conjunto de enunciados primitivos y reglas de inferencia mediante los que, deductivamente, sea posible describir y predecir los acontecimientos sociales...los principios básicos o axiomas son abstractos y no dependen de contextos sociales o históricos...” (Popkewitz, 1984, p. 66-67).

Los argumentos giran en que las evaluaciones de aprendizaje, sus publicaciones y comparaciones de resultados permiten establecer generalizaciones en el campo educativo. Si bien se considera necesario obtener información estructural que permita poner en movimiento políticas educativas, estas se consideran insuficientes ante la evaporación del contexto y la historia.

En el proceso de generalización, el sujeto desaparece, la escuela se desvanece, quedando reducidos a un número que representa un país, una provincia o un distrito según la prueba.

-La objetividad reguladora:

La idea de universalidad se estrecha fuertemente con la defensa de la ciencia como una actividad desinteresada, argumentando fuertemente la **objetividad** de los operativos de

evaluación: *"...se piensa que los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. Al eliminar los aspectos contextuales, la función de la ciencia se limita a describir las relaciones entre "hechos"*" (Popkewitz, 1984: 67).

A esto, Pérez Serrano añade: *"creen los positivistas que es posible acercarnos a conocer la realidad de modo objetivo, la objetividad es uno de los rasgos más importantes. El investigador...debe ser independiente, sus valores no deben interferir con el problema a estudiar"* (1998: 25).

A estas definiciones Díaz y Heler aportan los siguientes elementos:

"Objetivo es lo relativo al objeto y no a nuestro modo de conocerlo. Es independiente del sujeto que conoce. Está exento de todo aquello que llamamos subjetividad, como las emociones, pasiones, voliciones, fantasías o deseos. Lo objetivo tiene validez completa, en el sentido de que si algo es realmente objetivo es reconocido universalmente (intersubjetivamente)" (1989: 177).

Teniendo en cuenta estas definiciones objetividad se opone a la incorporación de valores y emociones en la ciencia y en la forma de hacer ciencia, con el objetivo de lograr un conocimiento universal, de esto se desprende que la ciencia no busca, ni persigue ninguna "finalidad" o "interés" personal o grupal.

A pesar que hoy en día ningún científico podría negar que miramos la realidad cargados de teoría, siguen sosteniendo que la objetividad es el ideal regulador y es esto lo que permite aplicar la misma prueba en diferentes contextos, se estima que la construcción del instrumento asegura dicha objetividad.

A pesar de la insistencia en la objetividad, ésta hace décadas que ha sido rechazada partiendo de la premisa de que todo conocimiento científico está cargado de teorías, toda actividad científica es posible en el marco de teorías concretas. *"Si una indagación busca ser objetiva, las hipótesis deben establecerse en forma independiente de los hechos que son recolectados para testearlas. Pero parece establecido más allá de toda objeción que las teorías y los hechos son bastante interdependientes —vale decir, estos hechos son hechos solamente dentro de una estructura teórica"* (Guba y Lincoln, 1994: 3).

No cabe dudas que no existe la objetividad en la ciencia tal como la plantea el positivismo, en este sentido cabe preguntarnos ¿quiénes construyen los instrumentos? y ¿desde qué teorías y con qué intereses?

Debates actuales sobre la objetividad, hacen referencia a “conocimientos situados” (Haraway, 1995), un conocimiento con cuerpo, con una vista. Nuestros cuerpos tienen un “color” una “visión”, ligados a posicionamientos políticos y teóricos. De esta manera la objetividad deja de referirse a una falsa visión que trasciende todos los límites y responsabilidades para dedicarse a una encarnación particular y específica.

La objetividad trata de la localización y del conocimiento situado, todos los ojos son activos y construyen traducciones y maneras específicas de ver; las versiones racionales del mundo son luchas sobre cómo ver (toda visión es visión de un cuerpo).

La manera para encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. Incorporar la subjetividad en la actividad productora de conocimiento, su presencia y explicitación sitúa y le da objetividad a la investigación.

-La Supuesta Neutralidad:

La mayoría de los organismos e institutos encargados de la evaluación de los sistemas educativos intentan defender que los indicadores que se miden son ideológicamente neutrales, y en consecuencia todos pueden utilizarlos y aplicarlos.

En este sentido se rescata una cita de Jurjo Torr s que si bien hace referencia al contexto español, no escapa a los argumentos que se utilizan en diferentes contextos:

“El instituto de evaluación dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, es presentado ante la opinión pública como neutral, al margen de las ideologías y, por tanto, con posibilidades de definir indicadores ideológicamente neutrales y pruebas para medir su logro también neutrales” (Jurjo Torr s: 2006: 158).

El objetivo es hacer creer que evaluar es una simple cuestión técnica y aséptica y en consecuencia cualquiera lo haría de la misma forma.

“...teorías y hechos no son independientes, al igual que valores y hechos, bien puede argumentarse que las teorías son en sí mismas proposiciones de valores. De esta manera, “hechos” comúnmente aceptados son vistos no sólo a través de una teoría-ventana sino a través de valores-ventana también...” (Guba y Lincoln, 1994, p.5)

-El mundo social y educativo visualizado desde un sistema de variables:

Los defensores de las pruebas de evaluación de la calidad reducen el mundo social y educativo a un sistema de **variables** que facilita la comparabilidad de los resultados:

“Estas variables son elementos distintos y analíticamente separables de un sistema de interacciones. Las variables se estudian independientemente unas de otras...se considera que identificando las variables interrelacionadas, podrán conocerse las causas del comportamiento dentro de un sistema” (Popkewitz, 1984: 67).

La restricción de la actividad investigativa al estudio de variables, sin articulación con categorías de análisis y el establecimiento de relaciones de causalidad entre ellas, contribuyen a un análisis atomizado de la realidad, a la construcción de objetos descontextualizados. Además la selección de ciertas variables y la exclusión de otras, implica una práctica arbitraria que requiere una justificación teórica, no siempre explicitada.

En este sentido Guba y Lincoln señalan:

“se enfocan en un seleccionado conjunto de variables, necesariamente “despoja” de consideración, a través de controles apropiados y aleatoriedad, otras variables que existen en el contexto, que podrían alterar grandemente los resultados, si se les permitiera ejercer sus efectos” (1994: 3).

Para el positivismo solo precisando las variables y otorgándoles una definición invariante se puede verificar y comparar los datos: *“Al utilizar unidades de análisis invariantes, el investigador puede generar variables independientes y dependientes mediante las que determinar como una unidad influye en las demás y como la manipulación de una variable puede tener efectos sobre otras variables”* (Popkewitz, 1984: 68). De esta manera, en el marco de los operativos, se puede determinar que variable puede estar afectando el rendimiento de los alumnos.

Los argumentos en torno a la estandarización apuntan a dimensiones de equidad y justicia social, sosteniendo que de esta forma se asegura que todos los niños y jóvenes reciban la misma educación:

“El concepto de indicador parece, asimismo, querer poner de relieve que existe un consenso en su formulación; que representa los contenidos y respuestas más imparciales y universales, sobre los que existe un completo acuerdo. No permite caer en la cuenta, con facilidad, de que normalmente representan y legitiman opciones concretas, saberes específicos en los que tienen intereses sólo determinados grupos sociales...” (Jurjo Torres, 2006: 165).

¿Quiénes participan en la definición de los indicadores y porque?...¿cuáles se imponen como obligatorios y porque?... debería ser objeto de discusión por toda la comunidad educativa.

-Seguridad en las Matemáticas:

Estas tesis analizadas en los apartados anteriores confluyen en la cuantificación de las variables y en consecuencia en la confianza en las **matemáticas** a la hora de elaborar teorías: *“...el objetivo de crear modelos matemáticos es a veces malinterpretado, cuando se entiende que todos los datos han de ser cuantificados y que la única información fiable es la que se puede reducir a cifras”* (Popkewitz, 1984: 68).

De esta manera la cuantificación y la comparabilidad de los resultados se unen en matrimonio para lograr ciertos objetivos.

A pesar de la fuerte confianza en las matemáticas, sucesivas críticas a las pruebas de evaluación de aprendizajes, ha llevado a algunos organismos e institutos a intentar incorporar algunas preguntas abiertas, argumentando que de esta manera están articulando lógicas cuantitativas con cualitativas, sin embargo estos intentos no han ido de la mano de reflexiones y discusiones epistemológicas.

Hablar de décadas de predominio positivista como base epistemológica de los operativos de evaluación de la calidad persigue como objetivo remarcar los supuestos y argumentos que vienen sosteniendo desde hace años organismos internacionales y nacionales o mejor dicho “expertos” en la temática. Dichos argumentos no hacen más que invisibilizar otros posicionamientos epistemológicos que han sido subyugados por un posicionamiento que se presenta como la única forma posible para evaluar la calidad o pensar la calidad educativa:

“Preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber que hace el científico, sepa o no lo que hace, no es solo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar que hacen con los objetos y que objetos hacen” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976: 25).

En todos los países las políticas de evaluación de la calidad se instalan bajo la convicción de que la calidad del sistema educativo es baja o que midiendo la calidad está puede mejorarse. Ante esto se observa la inversión de importantes paquetes presupuestarios para la elaboración e implementación de costosos y sofisticados sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa.

Sin embargo lo que se viene observando hace décadas es que dichos sistemas ponen de manifiesto los mismos resultados y por ende no hacen más que verificar año tras año información que ya se conoce a priori: Los alumnos de sectores desfavorecidos o carenciados son los que obtienen los puntajes más bajos, las escuelas ubicadas en contextos urbano marginales obtienen los menores rendimientos, las escuelas públicas se encuentran por debajo de las privadas a igual que las escuelas rurales. A nivel internacional se observa un fenómeno similar, los países latinoamericanos o los llamados “subdesarrollados” están muy lejos de los méritos de los países “desarrollados”.

“...la región no ha logrado casi ningún progreso en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de la desigualdad en sus escuelas. América Latina obtiene entre los peores resultados en todas las pruebas internacionales de rendimiento académico. Los niños provenientes de las familias pobres tienen puntajes mucho más bajos que los provenientes de familias de clase media y alta. A pesar de los genuinos e impresionantes esfuerzos por implementar reformas, muchas escuelas siguen fracasando en su intento de desarrollar en los niños las habilidades y competencias que requieren para la participación ciudadana activa y el éxito en el ámbito productivo y personal” (PREAL, 2006: 6).

Ante este hecho cabe preguntarse sobre la supuesta neutralidad que sostienen los “científicos” a la hora de presentar y defender sus instrumentos “rigurosos”.

Se desconfía de estos sistemas de medición centralizados que descuidan dimensiones procesuales y niegan o no les interesan otras metodologías o enfoques de investigación.

Se desconfía de la monopolización en la construcción y aplicación de los instrumentos, como así también en la sistematización de los resultados.

“Evaluar la calidad de la educación es, en este sentido, mucho más que medir indicadores tecnocráticos. Evaluar la calidad debe implicar la consideración de una serie de procesos que incluyen, pero exceden, el resultado obtenido en pruebas puntuales y estandarizadas. Procesos que reconocen las especificidades locales y regionales y que contemplan cuestiones como el grado de democratización efectiva del derecho a la educación, las condiciones de igualdad...” (Gentili 2007: 85).

4. Reflexiones respecto a la posibilidad de un paradigma-otro:

La investigación en el campo de la evaluación de aprendizajes se enmarca en lo que algunos autores llaman la “metodología convencional” (Haber, 2011) o la ciencia disciplinada, ésta no hace más que encaminar a seguir un protocolo de acciones para alcanzar un conocimiento que no hace más que reforzar ciertas posiciones ideológicas, a pesar de que quieran negarlo u ocultarlo.

La metodología convencional, su protocolo y su método destruye, reprime...teorías que en un contexto específico se pueden construir...al tiempo que ha sido la encargada de legalizar, jerarquizar y legitimar una determinada forma de ver el mundo.

La ciencia y su pretensión de objetivar, es funcional al orden colonial, pero comenzar a reconstruir sus supuestos subyacentes es comenzar a utilizarla como un importante instrumento emancipador.

Otras formas de investigar y evaluar son posibles...muy lejanas de las formas y modelos que vienen proponiendo organismos nacionales e internacionales. Lo importante es comenzar a discutir y dilucidar aspectos epistemológicos y metodológicos y que estas discusiones, reflexiones y proposiciones emerjan de los verdaderos protagonistas.

La ciencia es un gran aparato de poder, de dominación al servicio de centros de poder económico, político y social, la lucha no consiste en destruir la ciencia, sino utilizarla con fines contra-hegemónicos.

En este sentido, a continuación se presentan algunas pistas para pensar y materializar un paradigma-otro en educación:

-Generar espacios de discusión respecto de la calidad, la evaluación y la investigación por los verdaderos protagonistas.

-Superar una concepción de ciencia puramente instrumental y aparentemente neutral.

-Visibilizar que los organismos internacionales y nacionales a cargo de la evaluación de la calidad están legitimando una determinada forma de ver el mundo y silenciando los saberes de la comunidad educativa.

-Transitar desde una concepción de ciencia de arriba hacia abajo, por una ciencia que produce conocimiento de abajo hacia arriba, asentadas por historias y experiencias marcadas por la colonialidad.

-Producir conocimiento desde y para los docentes y escuelas, dejando de ser objetos de estudio para convertirse en generadores de conocimiento.

-Interactuar conocimientos heterogéneos, un aprendizaje desde abajo se construye a partir de la pluralidad de conocimientos heterogéneos en interacción.

-Narrar mundos otros y vivirlos, la investigación es involucramiento afectivo y productora de una obra, es una operación política.

-Pensar y construir otra epistemología, una epistemología que se levante desde las bases, un paradigma-otro va más allá de la tradicional clasificación paradigmática occidental: positivista, interpretativo, crítico.

Lejos de elaborar una receta se intentan proponer algunas pistas para que las escuelas, docentes y alumnos cumplan un papel activo para pensar y poner en marcha una epistemología-otra que permita construir otras formas de investigar, evaluar y luchar por la calidad educativa muy lejana de la concepción que sostienen organismos internacionales y nacionales.

5- Bibliografía:

*Bourdieu, Chamboredon y Passeron, (1976): *El Oficio del Sociólogo*. Siglo XXI, Madrid.

*Cervini Rubén (2010): *Operativo Nacional de Evaluación 2007. Análisis Comparativo de los condicionantes extra-escolares del desempeño de los alumnos de 3º y 6º año en Matemática y en Lengua de la Educación Primaria (ONE/2007). Modelos multinivel bivariados*". DINIECE.

*Díaz y Heler (1989): *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Volumen 2. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.

*Diker y Feeney (1998): La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. N° 12, Año VII. FLAPE.

*Ferrer y Arregui (2003): Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones. *PREAL*. N° 26.

*Gentili, P. (2007): "Pedagogía de la Esperanza y escuela pública en una era de desencanto". Cap. VII en *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Ed. Homo Sapiens. Argentina.

*Guba y Lincoln (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research" Cap. 6 en: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California, 1994, PP. 105-117. Traducción de Mario E. Perrone.

*Haber, A. (2011): Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*. N° 23, Primer Semestre, pp. 9-50.

*Haraway, D. (1995): "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". Cap. 7 en: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

*Jurjo Torrés, (2006): "La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar" en Cap. VIII: *Los indicadores de rendimiento como estrategia y medida contra reformista en las reformas educativas*. José Gimeno (Comp.) Universidad de Coruña. Ediciones Morata. España.

*Mignolo, W. (2003): "Un paradigma otro" en Walter Mignolo: *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ediciones Akal. Madrid. Pp 19-60.

*Pérez Serrano, G. (1998): "Modelos o Paradigmas de Análisis de la Realidad. Implicaciones Metodológicas". Cap. I en *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla. España.

*Popkewitz, T. (1984): "Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría". Cap. II en *Ideología y paradigmas en la Investigación Educativa*. Ed. Mondari.

*PREAL (2006): "Cantidad sin Calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina". PREAL.

*Sanz Ferramola (2011): Diapositivas Curso de Posgrado "Epistemología e Historia de la Ciencia". Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

*Tiana y Santángelo, (1996): Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 10. Pp.

Notas

- (1) El PREAL es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington D.C. y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo, CINDE, con sede en Santiago de Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo que brindan, o han brindado, diversas organizaciones, entre ellas cabe destacar los apoyos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BM).



La literatura folklórica infantil: panorama teórico-didáctico

Infant folk literature: theoretical and didactic panorama

Beatriz María Suriani (1) (beatrizsuriani@yahoo.com.ar),

Claudia Antonia Belardinelli (2) (cbelard@unsl.edu.ar)

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El folklore y su proyección en las obras de diversos autores conforman el basamento de la literatura infantil. La presencia de personajes, situaciones, referencias y argumentos conocidos previamente, por formar parte del acervo cultural popular de la tradición literaria oral, es un rasgo destacado de la literatura para niños desde sus orígenes hasta la actualidad.

En este trabajo se intenta esclarecer el concepto de literatura infantil frente a la llamada literatura escolar y sus relaciones con el folklore y la proyección folklórica. Asimismo, se presentan los aspectos más relevantes de la narrativa, dramática y poesía folklórica infantil y se traza un breve recorrido que da cuenta de los grandes clásicos de la literatura autoral de amplia recepción por parte de los más pequeños.

Desde este panorama teórico-didáctico, la tarea de formación e intercambio entre la Universidad Nacional de San Luis y una Institución de Nivel Inicial del medio resignifica la función del docente como mediador por excelencia entre la literatura y el niño.

Palabras clave: folklore literario - literatura folklórica – literatura infantil - literatura escolar – formación docente

Summary

The folklore and its projection in the works of various authors form the foundation of children's literature. The presence of characters, situations, references and arguments previously known, for being part of the popular cultural heritage of oral literary tradition, it is an outstanding children's literature from its origins to the present.

It tries to clarify the concept of children's literature of the so-called scholarly literature and its relations with the folklore and folk projection. Also, the most relevant aspects of the



narrative, dramatic folk poetry and children's presents and gives a brief account of the great classics of literature authorial spacious reception by smaller plotted.

From this teaching theoretical overview, job training and exchange between the National University of San Luis and an institution of early education level of the medium, redefines the role of the teacher as mediator par excellence between literature and child.

Keywords: literary folklore - folk literature - children's literature - scholarly literature - teacher training

Introducción

El presente trabajo propone una aproximación a la literatura folklórica infantil en prosa y verso, desde las posibles vinculaciones entre folklore y literatura, literatura y folklore.

La literatura es un potencial inagotable para la formación de docentes, dado que a través de sus variadas relaciones con el folklore conforma un repertorio de obras que contribuye a la transmisión y fijación de costumbres, creencias, tradiciones, valores propios de la identidad de un pueblo o nación, a la vez que desarrolla, por su innegable valor artístico, la competencia estético literaria, la creatividad y la imaginación. Asimismo favorece instancias de socialización abiertas al juego, al humor, la diversión y le proporciona al niño un cauce para su fantasía y dispersión, una efectiva repuesta a sus intereses y necesidades.

En tal sentido, se expone en primer lugar un panorama general teórico que enmarca la posterior propuesta de extensión e intercambio entre la Universidad y una Institución de Nivel Inicial del medio. Por último, se concluye con una reflexión en torno a la inserción del folklore y la proyección folklórica en la infancia.

Una aproximación a la literatura infantil

La literatura infantil presupone su inserción en el campo más vasto de la literatura en general, por lo que su tratamiento en términos didácticos exige siempre una consideración previa de contenidos que atañen a lo específicamente literario. Más allá de esta aclaración, que sin duda resulta sustancial a la hora de hablar de obras artísticas atravesadas por la palabra, la extensión y finalidad de este trabajo asume como deuda pendiente un tratamiento



introdutorio que abarque aquellos rasgos más destacados en la caracterización del mundo literario.

La literatura infantil en sus orígenes estaba conformada por producciones escritas adultas destinadas a los niños, teniendo en cuenta su formación ética y estética. Las tergiversaciones que fue padeciendo a lo largo de la historia en función del poder dominante de cada época la relegaron al plano escolarizado. De hecho, la literatura infantil inicialmente se dirigía al niño escolar: entre los siglos XVII y XVIII nacen las primeras escuelas populares, fruto de las revoluciones democráticas y de la industrialización, por lo que se requieren libros para esas escuelas. Paralelamente, circulaban expresiones populares que reflejaban el sentimiento genuino de la mayoría: infinidad de versos, rimas, villancicos, refranes, expresiones, leyendas y cuentos populares que aún hoy conviven entre las costumbres y creencias de las diferentes regiones, conformando un sustrato cultural que no siempre admite explicaciones lógicas. En tal sentido, Cresta de Leguizamón (1984:32) distingue la llamada la “literatura infantil” de la “literatura escolar”. A la primera “se le adjudica cierta gratuidad y se la ubica en el plano que llamaríamos de la distracción o el entretenimiento (...) es la que narra, distrae, poetiza, ayuda a imaginar, sobresalta, hace reír o llorar, sin otro ánimo que el de utilizar una simple operación de comunicación antiutilitaria”. En tanto que esta autora advierte que la literatura propiamente escolar está “teñida de una fuerte dosis de pragmatismo (...) se autoconstituye en una prolongación de la tarea del aula con un contenido erudito donde prima esencialmente la información”.

Aceptando el término literatura infantil como tal, y más allá de que su complejidad dificulta arribar a una definición acabada, esto es, abarcar todos aquellos matices y discusiones que han ido minando el campo de la literatura infantil, con variantes según las circunstancias sociohistóricas y culturales, puede definirse a la literatura infantil, siguiendo Cresta de Leguizamón (1984), Bertolussi (1985), Cervera (1991) y Soriano (1999), entre algunos de los estudiosos más destacados, como todas aquellas creaciones que se valen de las palabras con un matiz artístico o creativo y que tienen por destinatario al niño.

Hacia una definición de folklore

Cabe advertir, antes de entrar en tema, que la llamada literatura folklórica infantil, por su vastedad y riqueza, presenta distintas perspectivas de abordaje. En este trabajo se seleccionan algunos de los tantos enfoques posibles.

Un recorrido que se impone al momento de introducirse en el estudio de la literatura folklórica es la delimitación del concepto de folklore, que, siguiendo a Cortazar (1964:7), engloba todos aquellos “fenómenos culturales populares, colectivizados, empíricos, funcionales, anónimos, regionales y transmitidos por medios no escritos”.

Así, puede decirse que el folklore es una realidad tan antigua como la inquietud del hombre por conocer su ayer y conservar las supervivencias del pasado. Se manifiesta en la vida tradicional del pueblo: viviendas, indumentarias, comidas, creencias religiosas, costumbres sociales, habla, entre otros.

Folklore y proyección folklórica en la literatura infantil

Los pueblos transmiten su sabiduría y experiencias de una generación a otra a través de las palabras. Cuando estas adquieren forma poética en cuentos y coplas alcanzan valor estético. El folklore y su proyección en las obras de diversos autores constituyen el fundamento de la literatura infantil: una gran parte de las antologías destinadas a los niños incluyen versiones de textos folklóricos, en tanto se considera que tales textos constituyen el primer paso de esta literatura que se enriquece con la obra de artistas encargados de recoger viejas leyendas y canciones y recrearlas en nuevos textos.

En relación con el planteo arriba expuesto, se habla de folklore literario y de literatura folklórica, según en dónde se ponga el acento. El primero hace referencia a todas aquellas creaciones que utilizan la palabra, a través de expresiones de índole folklórica en prosa y verso. Nace de autores anónimos y generalmente no cultos, pero conoce y difunde escritos en prosa o en verso (cuentos, leyendas, romances, villancicos, seguidillas, etc.) por haberlos recibido en forma tradicional. Se trata entonces de manifestaciones que por su origen se insertan en el folklore y por su medio expresivo en la literatura. En este caso, siguiendo a Cortazar (1964), lo que interesa subrayar es que se trata en primer término sustantivamente de folklore, en tanto que se designa con el adjetivo “literario” a todas las especies entre las múltiples que aquel sustantivo comprende.

Por el contrario, la literatura folklórica es aquella realizada por escritores cultos que representan situaciones de índole folklórica (por ejemplo, obras como *Don Segundo Sombra*, *Martín Fierro*, *Santos Vega*, entre otras). Se trata de material literario que se origina en elementos folklóricos a los que el literato modifica e interpreta con criterio personal. Hay numerosos ejemplos de material folklórico que elijen grandes artistas como materia, sustancia y motivo de inspiración de sus obras. En este caso se habla de proyección folklórica en la literatura para dar cuenta de aquellas manifestaciones producidas fuera de su ámbito en obra de personas determinadas (autor conocido) que se inspiran en la realidad folklórica y reflejan su estilo, carácter y ambiente. Así, frente al folklore literario se ubica la llamada literatura folklórica, en tanto lo literario es lo principal, cuya especie se designa con el adjetivo folklórico.

A su vez, como hay distintos grados de proyección folklórica, que van desde lo más popular a lo más literario, es posible establecer una división entre dos variantes de obras literarias:

- *Con elementos folklóricos ocasionales*: mencionan, describen, narran o incorporan textualmente supersticiones y creencias, costumbres y fiestas, cuentos y leyendas, cantares y refranes, y otros elementos del campo del folklore. Se trata de obras que no muestran de forma evidente esta incorporación, puesto que el elemento folklórico es solo punto de partida, núcleo sugeridor de un clima que crea el escritor.

- *Proyecciones literarias en sentido estricto*: son expresiones de fenómenos folklóricos que se inspiran fuera de su ámbito geográfico y cultural, cuya autoría es determinada. Nuclea creaciones artísticas originales en cuyo estilo influye la tradición literaria popular con algunos o todos sus rasgos: habla, asuntos, temas, ambientes, tipos, episodios. En la literatura española abundan ejemplos de obras, entre las que se incluyen algunas que fueron muy bien recibidas por el público infantil aunque no siempre se escribieron deliberadamente para ellos, tal es el caso de los entremeses de Calderón de la Barca y los romances de Lope de Vega. El impulso ascendente se da en el XIX con el auge del romanticismo. La valoración de lo popular, arcaico, legendario y tradicional produjo una doble consecuencia: fomentó el gusto por los romances anónimos y llevó a los propios románticos a cultivarlos. Este clima favoreció la recopilación de romances, coplas y otras formas de poesía popular, de leyendas y cuentos, de adivinanzas y refranes. La ciencia específicamente folklórica, consolidada hacia fines de ese mismo siglo, consagró gran parte de sus afanes al estudio e

interpretación de esos materiales. Vale la pena destacar, entre tantos autores, a Federico García Lorca que ha renovado a los clásicos del Siglo de Oro armonizando la sustancia de lo popular y tradicional andaluz y gitano con la propia capacidad creadora.

En Argentina, el romance como proyección tiene una larga y rica trayectoria: Antonio Esteban Agüero, Juan Carlos Dávalos, León Benarós, Ricardo Molinari, Leopoldo Lugones, Jaime Dávalos, Rafael Jijena Sánchez, entre otros. Asimismo, más allá del cultivo del romance, se destacan otros autores como Bernardo Canal Feijoo que ha dramatizado algunos de los “casos del Zorro”, narrados a su vez por Juan Carlos Dávalos (*Los casos del Zorro*) y Fausto Burgos (*Aventuras de Juancho el zorro*), entre tantos autores que han reelaborado estas muestras muy auténticas del folklore criollo. Así también, por ejemplo, *Las mil y una noches argentinas* de Juan Draghi Lucero representa el intento de aprehender no solo a través del vocabulario y las imágenes, sino hasta de la sintaxis, los modos expresivos de los narradores de cuentos cuyanos.

Folklore y literatura en el Nivel de Educación Inicial

Distintos estudiosos del folklore (Sciacca, 1965; Cortazar, 1964; Passafari, 1969) coinciden en afirmar que en el Nivel Inicial la utilización del folklore debe atender esencialmente a formar el *background* emocional indispensable para asentar los esfuerzos de integración del pequeño en su comunidad.

Desde la edad más tierna el niño puede vivenciar la espontaneidad, la emoción y la belleza del folklore, especialmente el poético y musical, y asimilar su impacto afirmando y enriqueciendo su espíritu. Así, el folklore literario, y aquella literatura de autor que, por tomar elementos del folklore, se denomina folklórica, ofrece posibilidades como manantial de emoción, estímulo de creación y fuerza de cohesión de la naciente personalidad del niño: “Es precisamente del folklore de donde hemos de partir, como de un manantial inicial, si queremos descubrir el significado y la función de la literatura para la niñez” (Petrini, 1963: 43).

Las cualidades del folklore literario hacen prioritario su manejo como literatura para niños, especialmente en la primera edad. El relato de la madre y de la maestra es irremplazable para iniciar la fantasía y completar sus experiencias, para la cotidianidad del quehacer del docente en el Nivel Inicial, de ahí la importancia de instancias de formación que

den cabida de manera nodal a la literatura infantil. En cada práctica docente el niño va compartiendo con el poeta la capacidad de desentrañamiento y develación de las cosas, y es receptivo para aprehender la realidad a través de imágenes ritmos, colores y palabras, donde lirismo puro, nostalgia, disparate, juego, incluso dolor, reciben la común unificación de lo estético.

En función de las características de la literatura folklórica, se advierte que el folklore le otorga al arte literario un sello que lo singulariza como un arte popular que, en el caso de la literatura infantil, se convierte a su vez en cauce emocional. Así, por ejemplo, el mundo de los cuentos, con su maravillosa ficción, ofrece amplias y novísimas perspectivas para compartir con los niños: es frecuente observar que en el Jardín estos no solo representan a través de la imagen los personajes o pasajes del cuento que han cautivado más su atención, sino que los describen verbalmente y acompañándose por medio de variados recursos paralingüísticos.

La poesía folklórica infantil

La llamada literatura folklórica infantil, por ser literatura, incluye una serie de manifestaciones artísticas que se inscriben en su campo y según sea su carácter –genérico, narrativo, lírico o dramático–, se distinguen diferentes especies y subespecies literarias.

Dentro del amplio panorama de la literatura folklórica se ubican las composiciones en verso, que incluyen romances, coplas, villancicos, nanas o canciones de cuna, juegos rimados, entre otros. Un aspecto de los materiales folklóricos que ha llamado más la atención a los estudiosos es la relativa estabilidad de su estructura, la fijeza de muchas fórmulas características que se mantienen a través del tiempo. Por ejemplo, la copla integrada por cuatro versos octosílabos con rima en los pares, que es una de las formas típicas de la poesía folklórica española, puede cambiar sus temas, tal es el caso de muchos cancioneros populares, pero persiste el modelo o patrón.

Como se adelantó más arriba, las manifestaciones literarias pueden transmitirse oralmente y por escrito. En el primero de los casos la vía es popular y en el segundo culta. No obstante, los estudiosos y autores de cancioneros infantiles coinciden en afirmar que las manifestaciones literarias populares son más numerosas que las cultas y estas últimas frecuentemente se basan en aquellas. En la propia historia de la literatura hay momentos, por ejemplo el Siglo de Oro Español, en que abundan los casos de grandes autores que hacen uso de ese caudal folklórico.

Los niños han intervenido en la aceptación y perpetuación de la obra folklórica como componentes de una comunidad, junto a sus prácticas, gustos e intereses propios. La lírica popular de tradición infantil no solo tiene en su seno manifestaciones folklóricas, sino también elementos claramente literarios, de allí la fusión entre folklore y literatura: aliteraciones, rimas, juegos de palabras, sencillez sintáctica, diminutivos, repeticiones, metáforas muy elementales, sinsentidos, etc.

La poesía toma dos cauces: oral, libre y cambiante; escrita, quieta e invariable. En lengua española la forma escrita se destaca en 1627 de la mano del helenista Gonzalo Correas, con su obra *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*.

A continuación, de forma muy breve y general, se consignan algunos hitos que marcan la recuperación del patrimonio cultural en verso de Argentina. Abre el XX Estanislao Zeballos en 1905 con la obra *Cancionero popular*. Juan Carrizo en 1925 publica *Cancionero popular rioplatense*. Juan Draghi Lucero en 1938 lanza el *Cancionero popular cuyano*, en tanto que Dora Ochoa de Masramón es la encargada del *Cancionero popular de San Luis*.

Los trabajos de recopilación arriba mencionados se erigen en el corpus básico del acervo poético infantil. Paralelamente, con materiales provenientes de estas obras se inicia el período más importante de difusión del material para niños con intención didáctica que se prolonga hasta la década de '60: sobresalen Julio Aramburu que en 1937 publica *Rondas de niños*, y Rafael Jijena Sánchez con *Hilo de oro, hilo de plata*.

Décadas después, especialmente a partir de los '90, comienzan a publicarse obras que responden a nuevas recolecciones de repertorio infantil, como *Folklore para jugar* de Hebe Almeida de Gargiulo y la *Antología de literatura infantil sanluiseña* que estuvo a cargo de Myriam Mercau.

El cuento folklórico infantil

La narrativa folklórica infantil incluye cuentos, tradiciones, leyendas, fábulas, refranes, anécdotas y adivinanzas. Este estudio se detiene en el cuento como género narrativo por excelencia, por ser una de las especies más ampliamente difundidas y aceptadas en el ámbito infantil. El cuento folklórico es “una obra literaria anónima, de extensión relativamente breve, que narra sucesos ficticios y vive en variantes en la tradición oral”. (Chertudi, 1982: 9). Esta categoría narrativa abarca un gran número de variedades con diferentes características que

suponen la reelaboración a cargo de un determinado autor, de allí su carácter literario como lo sustantivo, por el sello de autor, en tanto que folklórico funciona como adjetivo, en el sentido de que es el material empleado como base para una recreación siempre atravesada por la originalidad o sello estilístico de cierto autor. Bornemann (1977:12) advierte que: “su estructura lineal, de estilo directo exento de descripciones que retardan la acción, con abundancia de onomatopeyas, repeticiones y expresiones de la lengua oral, hace que los cuentos folklóricos constituyan una excelente materia narrativa”.

Seguidamente, se exponen aquellas clases de cuentos que se relacionan directamente con el campo literario infantil:

- *Los cuentos maravillosos*: su acción se desarrolla en un mundo irreal, de localización indefinida. Presentan seres, acciones y objetos fabulosos o fantásticos (hadas, brujas, ogros, animales que hablan, alfombras que vuelan). El mundo mágico o fantástico tiene la misma dimensión dentro del relato que el de los seres humanos. En particular, el cuento maravilloso, desde la teoría literaria con orientación psicológica y sociológica, se considera una especie de “espejo mágico” que refleja algunos aspectos del mundo interno del ser humano y de las etapas necesarias para pasar de la inmadurez a la madurez. Le proporciona al niño seguridad, bienestar y le da esperanzas respecto al futuro, bajo la promesa de ser feliz. Se destacan entre sus tipos la esposa o el esposo encantado, las tareas sobrehumanas, los protectores-ayudantes y los objetos mágicos.
- *Los cuentos de animales*: lo característico es la intervención de animales salvajes o domésticos que se comportan como seres humanos; en ocasiones también aparece el hombre. Tienen vinculación con la fábula, pero en esta interesa el ejemplo moral, que el cuento desdeña.
- *Los cuentos de fórmula*: en muchos casos están versificados y se registran como rimas infantiles. Su gracia reside en la serie prolongada de preguntas y respuestas encadenadas, o en la repetición de una fórmula que se va extendiendo progresivamente. Se clasifican en “cuentos mínimos”, “cuentos de nunca acabar”, “cuentos acumulativos” y de “encadenamiento”.

Propp (1928), uno de los principales representantes de la Escuela Formalista Rusa, aplica el análisis estructural a una serie de cuentos de hadas (o maravillosos). Los componentes básicos son las funciones (acciones) como elementos estables en el cuento folklórico con independencia de quien las realiza. En su estudio, basado en cien cuentos, aísla 31 funciones. A grandes rasgos, distingue una situación inicial de la que parte el relato, luego sobreviene la instancia en la cual el héroe experimenta el deseo o necesidad de partir, le siguen el daño o fechoría que desencadena la acción del héroe, la prohibición transgredida, la reparación del daño y el final feliz. Asimismo, este autor en su estudio reconoce siete personajes o elementos básicos que son propios de los cuentos maravillosos, aunque que no necesariamente estos se registran en todos ellos: el “héroe”, cuya función es realizar el acontecimiento específico; el “antihéroe”/“antagonista”, quien se opone al héroe; el “falso héroe”, aquel que se quiere hacer pasar por héroe; el “mandatario”, que inicia el nudo del acontecimiento porque propone al héroe realizar la aventura; el “auxiliar mágico”, encargado de ayudar al héroe en el logro de su objetivo; el “donante” quien le da algo al héroe (medio mágico); involucra a dos personajes (la princesa y su padre).

Olrick (1992) a comienzos del XX a través de diferentes estudios, establece las llamadas “leyes épicas” (1909) que son reglas comunes de composición de las narraciones folklóricas, a las que denomina: “de apertura y cierre”, en tanto el relato no comienza ni termina abruptamente; “de la repetición” (de diálogos, acciones, personajes, etc.), empleada para enfatizar; de dos en escena”, porque dos es el número máximo de personajes que aparecen al mismo tiempo; “del contraste” (joven/ viejo, bueno/ malo, grande/pequeño, hombre /monstruo, entre otros), que ensalza las características de los personajes; “de los gemelos”, dos o más personajes que desempeñan el mismo rol.

Del cuento oral a la narrativa infantil de autor

Todo el acervo popular oral se fijó más tarde en textos, luego la imprenta (fines del XV) y la llegada del libro trajeron consigo las grandes colecciones. Con su fijación escrita, a cargo de autores bien nutridos de la tradición estética y lingüística que tallaron un repertorio personal, las composiciones entran de lleno en el campo de la literatura, debiendo ser estudiadas y tratadas como obras artísticas con todas sus peculiaridades lingüísticas y estilísticas. Desde esta perspectiva, toda obra de autor, por más que reciba información de fuente popular, supone ya una claridad y un orden que evita la “confusión” del cuento folklórico. Sus

destinatarios ya no son los campesinos, sino un público lector que condiciona estructuras y estilos. Así, ingresan al campo de la literatura infantil grandes autores que resuenan aún en nuestros días, como el francés Perrault, los germanos hermanos Grimm, el danés Andersen, el florentino Collodi y el inglés Lewis Carroll.

En 1697, con la temática de los relatos de tradición oral, Perrault publica en Francia *Cuentos de mi madre la Oca*, que subtítulo *Cuentos de antaño*. Personajes ingenuos como “Caperucita Roja”, “Pulgarcito”, “El Gato con botas”, “Barba Azul”, “La Bella Durmiente”, “Cenicienta” se incorporaron a la literatura de autor en Francia: frescura, espontaneidad y humor son las características propias de esta recreación.

Perrault no escribió para los niños, pero ellos se apropiaron de sus cuentos. Tampoco los hermanos Grimm, situados en la primera mitad del XIX, destinaron sus obras a los niños, pero la infancia se apoderó de sus personajes. Estos autores recogen relatos campesinos, los conforman y publican la obra *Cuentos para niños y el hogar*. Desde entonces los protagonistas del bosque y de la aldea germana son familiares, universales: “Hansel y Gretel”, “Blancanieves”, “Caperucita”, “Rapunzel”.

Andersen tampoco escribió para los niños, pero estos también, en pleno XIX, adoptaron sus cuentos maravillosos o de hadas y relatos basados en la tradición o leyendas: “Los cisnes salvajes”, “Patito feo”, “Soldadito de plomo” figuran entre los más conocidos.

También Collodi, seudónimo de Carlo Lorenzini, que vivió durante el XIX, se consagró como el autor elegido por los niños con su obra *Pinocho*, cuya presencia universal proviene de su condición de niño imprudente, voluntarioso, audaz e irresponsable. En cuanto a Carroll, los juegos lingüísticos, la parodia de poemas, las adivinanzas y los caligramas de su libro *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (1865), hacen que su obra trascienda la cultura inglesa y se transforme en una obra de trascendencia mundial. Pocos libros como este han sido objeto de tanta investigación y desde tantos ángulos.

Más allá de las controversias acerca de si estos escritores destinaron a los niños sus obras conscientemente o no, dieron la impresión de buscar su propia infancia y lo que es indiscutible es que se han transformado en autores clásicos de la literatura infantil. Incluso en la actualidad se registra una masiva difusión de los autores arriba mencionados en ediciones para niños y algunas adaptaciones destinadas al público infantil, al mismo tiempo que adquiere suma importancia la ilustración, con distintas funciones según la finalidad que se persiga y la edad de los destinatarios, lo que los convierte, muchas veces, en narración por



imagen. En este caso, se destaca el actual auge del álbum ilustrado, tanto en lo que atañe a su producción, como a los estudios y congresos que versan sobre sus peculiaridades y contribuciones como material didáctico.

El teatro y el folklore en la literatura para niños

El teatro como género también se relaciona con la literatura folklórica, en tanto la morfología del cuento popular maravilloso, establecida por Propp, aparece con insistencia en el drama infantil español, tanto en las adaptaciones de relatos de tradición popular, como en gran número de textos teatrales antiguos y modernos de autor original.

En suma, la presencia de personajes, situaciones, argumentos y referencias diversas, ya conocidos de antemano y pertenecientes a la tradición cultural y literaria oral es un rasgo destacado de la literatura infantil actual que también se extiende a las obras dramáticas de las compañías que crean para este público. Por citar solo alguno, a modo de ejemplo, se destaca Alejandro Casona, con su obra *Pinocho y Blancaflor*, (1940).

También en nuestro país, sobre todo a partir de las creaciones de Hugo Midón, que lo han convertido en un referente del teatro infantil, los niños empiezan a vivenciar la representación como verdaderos espectadores de un universo que los atrapa, los conmociona y las más de las veces los retrotrae, a través de múltiples intertextualidades, a las historias del pasado que atesoró la tradición.

Folklore y literatura: un desafío en la formación docente

La formación docente implica el desafío de propiciar instancias en las que el estudiante tenga la oportunidad de valorar la magnitud del folklore y la literatura en el Nivel Inicial, especialmente por su carácter artístico que le permite al niño vivenciar, desde la más temprana edad, historias en las que el tiempo se funde con la magia del espacio, de los personajes y sus aventuras...

Es el docente el mediador por excelencia entre la literatura y el niño, es él justamente quien posibilita un acercamiento al texto literario –sobre todo los primeros acercamientos a las obras– como fuente de apertura y goce estético. En este sentido con el compromiso de dar cabida a una práctica situada, dentro del Proyecto de Extensión, “Intercambio y Formación



entre Universidad e Instituciones Educativas, se organiza una Jornada de Intercambio y Capacitación Docente sobre la creatividad y el juego en la Literatura Infantil, en una Institución de Nivel Inicial de la ciudad de San Luis.

A partir de este encuentro se propicia la interacción, la puesta en común y la cooperación profesional desde un plano interdisciplinario –convergen lengua, literatura, artes plásticas, música y matemática– que culmina con la elaboración de un Proyecto Anual.

Específicamente, la propuesta de intervención didáctica apunta a trabajar el Folklore y la Literatura en el Nivel Inicial desde un marco teórico-práctico transversal, con énfasis en el planteamiento de prácticas que contemplen situaciones de juego, creatividad, lectura en voz alta, escucha, narración, renarración, pintura, baile, entre otros.

En suma, se trata de una posibilidad de trabajo significativa por su contribución al proceso de socialización primaria a partir de la integración de saberes y la concreción de múltiples competencias que involucran al niño con su entorno desde un plano multidimensional y axiológico.

A modo de conclusión

A través del recorrido propuesto interesa concluir con la idea de que la literatura infantil presupone su inserción en el campo más vasto de la literatura en general, sujeta a las condiciones históricas y las convenciones culturales y artísticas de una sociedad.

En tal sentido, en las prácticas de formación de docentes, el tratamiento de la literatura infantil exige una re/consideración previa de contenidos que atañen a lo específicamente disciplinar para luego detenerse en el estudio de las obras destinadas a los niños en sentido estricto, desde criterios de selección y estrategias de abordaje debidamente fundamentados.

La importancia de indagar en torno a las vinculaciones entre la literatura y el folklore radica en la posibilidad de fusionar el valor espiritual y estético de ambos para promover el estudio de todas aquellas expresiones artísticas que engloban a la cultura tradicional, a la vez que son testimonio del acervo cultural de un pueblo que se vale del arte para dejar su huella en cada niño y engrandecer la historia de la sociedad.

Notas

1. Beatriz María Suriani. Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Docente de Lengua Oral y Escrita y su Didáctica del Prof. y Lic. de Educación Inicial. Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación “Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas”. Integrante del Proyecto de Extensión: “Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: La formación de formadores como responsabilidad conjunta”. beatrizsuriani@yahoo.com.ar
2. Claudia A. Belardinelli, Profesora y Licenciada en Educación Especial. Docente de la Práctica V Prácticas de Enseñanza y Práctica VI Estudio de Casos del Profesorado de Educación Especial Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Proyecto de Investigación “Educación y Psicoanálisis: consecuencias en el vínculo educativo de las formas del síntoma que se presentan en los niños en la época actual”. Integrante del Proyecto de Extensión “Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: La formación de formadores como responsabilidad conjunta”. cbelard@unsl.edu.ar

Referencias Bibliográficas

- Almeida, H. (1987). *Folklore para jugar*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bertolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Barcelona: Alhambra.
- Bornemann, E. (1979). *Poesía Infantil: estudio y antología*. Buenos Aires: Latina.
- Carrizo, J. (1949). *Cancionero tradicional argentino seleccionado para uso de los niños*. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Cresta de Leguizamón, Ma. L. (1984). *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- _____(1991). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4-6 años*. Santiago de Chile: Cíncel Kapeluzs.
- Chertudi, S. (1982). *Folklore literario argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Cortazar, A. (1964). *Folklore y Literatura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dávalos, J. (1953). *Animales, leyendas y coplas*. Tucumán.
- Mercau, M. (coord.) (2007). *La melodía azul de mi gente. Antología de literatura infantil sanluiseña*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Olrik, A. (1992). *Principles for oral narrative research*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Petrini, E. (1963). *Estudio crítico de la literatura infantil*. Madrid: Rialp.
- Passafari, C. (1969). *Folklore y educación*. Buenos Aires: Estrada.
- Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento folklórico*. Madrid: Fundamentos.
- Sciacca, M. (1965). *El niño y el folklore*. Buenos Aires: Eudeba.
- Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue.

Educación Superior: desafíos de la virtualidad(*)

Higher Education: Challenges of virtuality

Adriana Mallo (adriana.mallo@gmail.com), Graciela Bertazzi (bertagra@gmail.com)
Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Resumen

Las autoras de este trabajo son integrantes del proyecto denominado “Oportunidades y desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Entornos Virtuales para educar y educarse”, que investiga sobre educación mediada por tecnologías y realiza propuestas pedagógicas -híbridas y virtuales- con tecnologías desde el año 2000.

Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han instalado en las aulas en todos los niveles educativos. Se generó mucha expectativa en cuanto a las transformaciones que esto implicaría; sin embargo, no se produjeron los cambios esperados, ya que no es la tecnología per se la que origina la innovación, sino su uso y aplicación.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre las nuevas metodologías de enseñanza: la educación mediada por tecnologías, el uso de entornos virtuales de aprendizaje y los MOOCs y los desafíos que éstas plantean para las instituciones universitarias y para todos los actores involucrados. Además, se analizan las ventajas y desventajas de estas metodologías educativas y las implicancias de su utilización.

Se presentan estrategias para potenciar la combinación de educación y TIC y garantizar la calidad de las propuestas pedagógicas.

Palabras Claves

TIC – educación superior – capacitación - financiamiento – legislación

Summary

The authors of this paper are members of the research Project called “Challenges and opportunities of Information and Communication Technologies and Virtual Environments to foster education” that investigates about education and Information and Communication Technologies and delivers b-learning and online educational programs since 2000.



Internet and the ICTs have been introduced in the classrooms of all educational levels. This has generated a lot of expectations in relation to the changes it would bring about; however, this did not happen, since it is not technology per se that creates innovation but its use and application.

The purpose of this article is to reflect upon the new teaching methods: education and ICTs, Online Learning Environments and MOOCs and the challenges for the institutions and the people involved. Besides, their advantages and disadvantages and the implications of their use are analyzed.

Last, strategies to enhance the potentials of ICT in education and to guarantee the standards of the programs are presented.

Keywords: ICT – Higher Education – training - investment – legislation

Introducción

Muchos docentes se plantean permanentemente cuestiones relacionadas con el futuro de la educación, que se ve amenazada por bajas tasas de ingreso a las universidades, altos índices de deserción, bajos niveles de los alumnos, tanto de conocimiento como de rendimiento y motivación, entre otros factores negativos. Preocupa el futuro de la educación, sobre todo de la educación superior y, como consecuencia, la capacitación y formación de los profesionales del futuro y de las instituciones educativas.

En muchos casos, se buscan las respuestas o soluciones a estos inconvenientes en diferentes modelos o metodologías que prometen ser la panacea de la motivación de nuestros estudiantes, entre ellas, la educación virtual, la educación híbrida, la educación mediada por tecnologías y los MOOCs. Se asegura que, en caso de utilizarlas, los estudiantes se entusiasmarán con nuestras asignaturas: nos harán consultas sobre los contenidos, realizarán con éxito las actividades que les proponemos y obtendrán excelentes calificaciones en las evaluaciones.

Educación Mediada por Tecnologías

A partir del año 2000, la educación a distancia, con las modalidades b-learning o aprendizaje mixto y la virtualidad, plantearon nuevas alternativas que prometían ser la



respuesta a los problemas de la educación. Desde entonces se piensa que deberían incluirse plataformas educativas, recursos multimediales y/o trabajo colaborativo para que una propuesta sea de calidad.

La educación mediada por tecnologías, con sus ventajas y desventajas, ha irrumpido en todos los ámbitos educativos, desde los jardines de infantes hasta la educación de cuarto nivel, sobre todo, en esta última. Un número importante de docentes, ante la irrupción de las plataformas educativas, se abocaron a capacitarse para navegar por ellas con mayor facilidad y éxito. Muchos implementaron asignaturas y cursos con diferentes grados de virtualidad, desde educación presencial mediada por tecnologías hasta cursos totalmente virtuales. Las instituciones y los gobiernos diseñaron políticas sobre el tema para adecuar la normativa a las iniciativas docentes y la innovación tecnológica que invadió las aulas. La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y entornos virtuales (EVA) a las aulas en nuestro país, al menos, fue un fenómeno que surgió en gran parte de los docentes, sin disposiciones institucionales al respecto. Luego, ante este fenómeno, las instituciones respondieron con la adquisición de computadoras y pequeñas adecuaciones en sus normativas. Pero no hubo grandes cambios tendientes a impulsar o facilitar el trabajo de los docentes con las TIC y EVA.

Esta modalidad educativa ha sido bien recibida por muchos docentes y estudiantes, dado que resuelve, entre otros, el problema de la falta de tiempo para cursar materias, el costo que significa el traslado a los centros de estudio y la posibilidad de cumplir con obligaciones laborales y familiares sumadas a horas de estudio y trabajo. (Litwin, 2000). Como expresan algunos autores, entre ellos, Zapata-Ross (2012: 14): “las TIC han supuesto romper barreras de distinta naturaleza, no sólo de lugar también las de tiempo, y las originadas por toda clase de problemas que impiden o dificultan la concurrencia de alumnos y profesores en un lugar físico en un intervalo de tiempo”. Por su parte, Brown y Adler, 2008; Kop, 2011; Esposito, 2012 en Poy, & Gonzales-Aguilar, (2014) afirman que las herramientas Web 2.0 transforman el espacio social y ofrecen nuevas oportunidades de aprender, ya que rompen “las barreras tradicionales del espacio y el tiempo”.

Uno de los problemas más significativos de la educación virtual es que, como dice Valenzuela (2000), se requiere de un alumno activo, responsable y que regule sus tiempos de estudio. Y este es uno de los grandes desafíos con los que se encuentra esta metodología educativa, ya que el alumno que hoy se sienta en un aula, sea presencial o virtual, en general no reúne estas características, sino que, por el contrario, es un alumno pasivo con escaso



compromiso en relación a su propio aprendizaje y con mucha dificultad para enfrentar los obstáculos que se le presentan en el ámbito educativo.

Las primeras concepciones que subyacían tras los primeros programas pedagógicos mediados por tecnologías eran que el sólo hecho de incorporar innovaciones tecnológicas iba a motivar y entusiasmar a los estudiantes y que la información y el conocimiento iban a navegar por los cursos virtuales como las fotos y las informaciones personales lo hacen por Facebook. Sin embargo, esto no ha sido así en todos los casos. La interacción, algunas veces, se hace tan difícil y ardua como en las instancias de educación presencial; la falta de participación y motivación es tan común como en una clase en la que el profesor diserta y el estudiante simula escuchar y mostrarse interesado en lo que el docente expone, aunque no lo esté. A pesar de ello, cada vez hay más propuestas académicas mediadas por tecnologías creadas por docentes interesados en motivar e incentivar a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo.

MOOCs

Hace 6 años y, al igual que con los entornos virtuales de aprendizaje y tal vez como una de sus consecuencias lógicas, también de forma avasalladora y vertiginosa, aparecieron los nuevos cursos virtuales masivos abiertos, los MOOCs, liderados por las universidades más prestigiosas de Estados Unidos. MOOC es un acrónimo de “Massive Online Open Courses”; esto significa cursos masivos que pueden realizar miles de usuarios. En cuanto a la palabra “abiertos” se supone que puede significar que no tienen requisitos de admisión y que cualquiera puede realizarlos; también puede referirse a que son gratuitos (o lo eran al principio), o a que su contenido es libre y está disponible para ser usado por cualquiera con la correspondiente cita.

Hay diferentes causas del surgimiento de estas nuevas propuestas. Algunos afirman que surgieron como una necesidad de los gobiernos de solucionar el problema de los altos costos de la educación superior. Vardi (2012) afirma que: “mucho del entusiasmo sobre los MOOCs no se debe al valor educativo intrínseco de la tecnología, sino a las posibilidades de reducción de costos”. Además, las empresas privadas tienen gran interés por desembarcar en la educación superior que parece tan buen negocio. Yuan & Powell (2013) afirman que muchas empresas están interesadas en el capital que se genera por los MOOCs y han creado compañías para ayudar a las universidades a ofrecer estos cursos. Por otro lado, son una



consecuencia de la evolución lógica de la virtualidad y de los REA (Repositorios Educativos Abiertos).

Sea cual sea la razón de la aparición y el gran y creciente auge de los MOOCs, ya están en el ámbito de la educación y son miles los alumnos que toman estos cursos. Presentan grandes ventajas, como esgrimen sus defensores y muchas desventajas como señalan sus detractores; sin embargo y, a pesar de todos sus defectos y virtudes, ya son una realidad entre la oferta pedagógica mundial.

A continuación, se presentan, brevemente, algunas de sus principales ventajas:

-Algunos afirman que son una “apuesta por democratizar aún más el conocimiento” (La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, 2013:1). De acuerdo con Yuan & Powell (2013) se basan en los ideales de la apertura de la educación, en que se debería compartir el conocimiento libremente y en que no deberían existir limitaciones geográficas, económicas ni demográficas para el conocimiento.

-Además, las universidades que los ofrecen y los docentes que los dictan amplían su oferta captando más cantidad de estudiantes y se hacen conocer en diferentes lugares, lo que puede redundar no sólo en fama y prestigio, sino también en atraer “clientes” para ofertas aranceladas o la posibilidad de “vender” libros o cursos, más allá de los MOOCs. (Yuan & Powell, 2013)

-Por otro lado, muchos afirman que es una buena fuente de datos para investigar acerca de cómo estudian los alumnos, que puede servir para mejorar los programas presenciales o virtuales de los campus de las grandes universidades, debido a la cantidad de alumnos que los cursan (Kolowich, 2013), (Decker, 2014).

-Muchos estudiantes los usan para conocer sobre una disciplina y comprobar si es la adecuada para elegir una carrera universitaria; es decir, los acerca a la ciencia para asegurarse de elegir la carrera correcta. (Yuan & Powell, 2013).

-Permiten a personas de diferentes lugares del mundo hacer un curso con un experto o especialista destacado en alguna disciplina al que, de otra manera, no se podría acceder. (Yuan & Powell, 2013)

Entre sus desventajas se pueden mencionar:

-Algunos autores, como Whithaus & Neff (2006) mencionan que hay poca interactividad con los docentes, esto refuerza lo que algunos consideran como un aspecto negativo de la virtualidad: que no hay interactividad. Para Porter (2014) enseñar supone la interacción entre docente, estudiante y contenidos de un curso y es en esa interacción donde se dan las



sorpresas y las novedades que son parte importante del aprendizaje; sin esto, no hay aprendizaje.

-Otro aspecto negativo es que muchos MOOCs se ofrecen como gratuitos y, una vez realizados, se informa al estudiante que, para obtener la certificación correspondiente, tiene que pagar un arancel.

.-Por otro lado, a los docentes no se les paga extra por diseñarlos y dictarlos, sino que éstos utilizan los horarios destinados a sus tareas en la universidad, o sea, le restan tiempo a las actividades para las cuales la universidad les paga, para trabajar en los MOOCs. Es decir, algunas universidades están “solventando” el costo de los MOOCs. (Marzal Varó, 2014). (Head, 2014)

-Muchos de los docentes que trabajan en los MOOCs, en universidades élites, expresan que pierden privacidad, que los estudiantes saturan sus cuentas de correos, “irrumper” en sus oficinas en los campus de la universidad y reclaman atención personalizada. (Head, 2014).

--Estos cursos tienen altos índices de deserción, concretamente Katy Jordan recolectó datos entre octubre 2011 y abril 2013 sobre tasas de deserción y descubrió que los índices oscilan entre el 90 y 95 %. (Decker, 2014).

-Por último, algunos esgrimen, como cuestión principal para dudar de la calidad de estas ofertas educativas, que algunas no tienen fundamentos pedagógicos, son sólo una colección de conferencias, lecturas o evaluaciones objetivas. Yuan & Powell (2013)

Políticas institucionales

Si bien, en nuestro país, muchas instituciones han incorporado las opciones virtuales o mixtas (b-learning) en sus prácticas institucionales, algunas de manera informal y otras formalmente y se han creado algunas universidades abiertas o virtuales para protocolizar estas propuestas innovadoras, aún hay muchas instituciones educativas que siguen con sus prácticas tradicionales sin innovar en propuestas pedagógicas con TIC.

Independientemente de los que están a favor y los que están en contra de estas nuevas modalidades educativas -aprender de y con tecnologías- no se puede negar su existencia, su utilización y sus ventajas y es indispensable “estar a tono con los tiempos que corren” (Decker, 2014). Por ello, las universidades deberían debatir sobre el tema, tomar posiciones al respecto y generar reglamentación que permita resolver las diferentes situaciones que se presentan o se presentarán en relación a las TIC; a saber:



- Deserción: pueden perder gran cantidad de alumnos que prefieran las opciones virtuales de educación, ya que éstas les permiten desarrollar sus actividades laborales, sus compromisos familiares y, a la vez, estudiar desde diferentes lugares, sin necesidad de trasladarse a centros de estudio.

-Aspectos administrativos: deberán resolver cuestiones relacionadas con, por ejemplo, estudiantes que aprueben MOOCs ofrecidos por prestigiosas instituciones extranjeras y soliciten equivalencias y acreditaciones para carreras de grado y posgrado en las instituciones educativas públicas.

- Normativas: deberán modificar las que se aplican a la educación presencial, cuando se trata de una propuesta virtual. Por ejemplo, en la documentación solicitada a alumnos que no residen en los lugares donde se encuentran las universidades, para inscripción, entrega de títulos, etc.

- Evaluación y Acreditación: deberán elevar propuestas concretas o trabajar en conjunto con los funcionarios que toman decisiones en los ministerios y los entes evaluadores y acreditadores para generar una política pertinente y unificada respecto de esta metodología.

Conclusión

Los que trabajamos en educación y hemos investigado e innovado con TIC, entornos virtuales de aprendizaje y participado de alguna manera en los MOOCs, sabemos que “no es la tecnología por sí misma la que agrega valor al proceso educativo, sino la forma en la que ésta es utilizada o aprovechada por docentes para desarrollar nuevos modelos pedagógicos y para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (De Saint Pierre, 2009: 142 en Cobo Romani, 2010).

Por ello, se presenta una agenda que contempla un conjunto de estrategias para potenciar la combinación TIC y educación y garantizar la calidad de las propuestas pedagógicas y para su funcionamiento. Esto requiere del trabajo mancomunado de funcionarios universitarios y ministeriales, docentes y personal administrativo de las instituciones educativas de todos los niveles, investigadores y desarrolladores de tecnología.

Se debería acordar sobre diferentes aspectos, a saber:

a) Reglamentación y legislación, no sólo intra-universidad sino también en cuanto a la normativa ministerial, para que éstas estén en sintonía. Hay algunas resoluciones y ordenanzas desactualizadas y aún hay muchas instancias o aspectos sobre los que hace falta legislar. En las

universidades hay que normar sobre aspectos académicos, de acreditación y administrativos, como ya se ha expresado, relacionados con documentación, realización de trámites de inscripción y entrega y/o envío de diploma y certificación y legalización de documentación para personas que no residen en el país en donde se dicta una carrera o curso, entre otros trámites. Todo esto requiere también de normativa a nivel ministerial y de la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria. En este último caso, para la evaluación de carreras virtuales se aplican estándares similares a los de las carreras presenciales, sin atender a las especificaciones y características de la virtualidad. (Menna, 2014) Sería importante que todos los actores involucrados trabajen en conjunto sobre los indicadores de calidad de las propuestas y que estos no sean impuestos por quienes no son expertos en la temática. En cuanto a las instancias de evaluación sería importante que sean ágiles y respeten los plazos establecidos, para no demorar los proyectos y evitar que éstos caduquen por desactualizados.

b) Formación de recursos humanos. Se debería llevar a cabo, en forma institucionalizada, la formación de los docentes para trabajar en entornos virtuales de aprendizaje. Como expresa Cobo Romani (2010) hay que formar “docentes e-competentes”. Ante la aparición de las TIC y los EVA muchos docentes procuraron su capacitación recurriendo a los cursos que podían pagar o a los que tenían acceso, sin aval ni financiamiento institucional, salvo casos individuales que pudieron gestionar becas o algún tipo de ayuda económica para tal fin; por esto, no se sabe si la formación recibida por los diferentes docentes fue la adecuada. Para poder garantizar excelencia en la capacitación, la universidad debería arbitrar los medios para asegurarse de que su cuerpo docente y personal administrativo reciba los mejores y más apropiados programas de formación y entrenamiento. Además, debería acompañar y “velar” por la calidad de todas las propuestas pedagógicas que se desarrollan, con esta modalidad, en la institución.

c) Financiamiento. Si bien muchas universidades han invertido en la compra de computadoras, servidores, conectividad y soporte técnico, esto debe ser una política permanente, ya que estas tecnologías requieren actualización y renovación constante. Por otro lado, para fomentar la creación y diseño de propuestas pedagógicas con TIC debería considerarse una remuneración extra a los docentes que las implementan, ya que esta modalidad educativa requiere mucho tiempo, esfuerzo y trabajo. Independientemente de su dedicación, los docentes deben utilizar sus horas fuera de la universidad para diseñar propuestas, monitorear el trabajo o rendimiento de los participantes en programas virtuales, responder consultas y/o resolver problemas de los estudiantes.

Una vez que las instituciones realicen los ajustes necesarios, teniendo en cuenta los aspectos analizados anteriormente, entre otros, podrán ofrecer programas educativos mediados por tecnología de calidad. Entonces las universidades nacionales, que tradicionalmente dictan sus programas en forma presencial, estarán en posición de brindar ofertas virtuales con el mismo nivel, posicionándose entre las instituciones educativas actualizadas que brindan programas adecuados a la demanda de la sociedad actual.

Notas

(*)Proyecto de Investigación: “Oportunidades y desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los Entornos Virtuales para educar y educarse”

Referencias bibliográficas

Cobo Romaní, Cristóbal (2010) ¿Y si las Nuevas Tecnologías no fueran la respuesta? En Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel. Extraído el 15 de junio 2014.

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/hja.bak/facebook_educacion.pdf#page=152

Decker, Glenna (2014) MOOCology 1.0. En Krause, Steven D. and Lowe, Charles. *Invasion of the MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*, Parlor Press, Anderson, South Carolina

Head, Karen (2014) The Hidden cost of MOOC. En Krause, Steven D. and Lowe, Charles. *Invasion of the MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*, Parlor Press, Anderson, South Carolina

Kolowich, Steve (2013) The Professors Who Make the MOOCs. Extraído el 5 de julio 2014.

<http://publicservicesalliance.org/wp-content/uploads/2013/03/The-Professors-Behind-the-MOOC-Hype-Technology-The-Chronicle-of-Higher-Education.pdf>

La C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (2013). Expertos señalan retos de los cursos abiertos masivos en línea en Iberoamérica. Universia. México. Extraído el 26 de julio 2014.

<http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2013/04/05/1015035/expertos-senalan-retos-cursos-abiertos-masivos-linea-iberoamerica.pdf>

Litwin, Edith (2000) "De las tradiciones a la virtualidad" En E. Litwin (Ed). La Educación a Distancia: Temas para el Debate en una Nueva Agenda Educativa. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2000. pp. 156-164

Marzal Varó, A. (2014). Próxima Estación: MOOC. *ReVisión*, 7(1). Extraído el 14 de agosto 2014

<http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=129&path%5B%5D=232>

Mena Marta, por Andrés Sebastián Canavoso (2014) La educación a Distancia: Prejuicios y Desafíos de la Modalidad. *VEsC* - Año 5 (8) Extraído el 10 de agosto 2014

<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

Poy, R., & Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, (SPE1), 105-118.

Porter James (2014), Framing Questions about MOOCs and Writing Courses. En Krause, Steven D. and Lowe, Charles. *Invasion of the MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*, Parlor Press, Anderson, South Carolina

Valenzuela, Ricardo. (2000). Los Tres "Autos" del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia. *EGE (Escuela de Graduados en Educación)*. TEC de Monterrey. Año 1, Número 2: página 1-11.



Vardi, Moshe Y. (2012) "Will MOOCs Destroy Academia?" ACM Digital Library, Editor's letter, Communications of the ACM, Vol. 55 No. 11, Page 5. Extraído el 3 de julio 2014
<http://m.cacm.acm.org/magazines/2012/11/156587-will-moocs-destroy-academia/fulltext>

Whithaus, C., & Magnotto, Neff, J. (2006). Contact and interactivity: Social constructionist pedagogy in a video-based, management writing course. *Technical Communication Quarterly*, 15 (4), 431-456.

Yuan, Li & Powell, Stephen (2013) MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education A white paper, JISC CETIS Table of Contents 1. Executive Summary Extraído el 03 de agosto 2014

<http://pdf.thepdfportal.com//?id=101588&nocache#>

Zapata-Ros, M. (2013) "MOOCs, Una Visión Crítica y una Alternativa Complementaria: La Individualización del Aprendizaje y de la Ayuda Pedagógica" Extraído el 13 de agosto 2014.

<http://eprints.rclis.org/view/creators/Zapata-Ros=3AMiguel=3A=3A.html>



¿Qué usos hacen de las TIC los estudiantes de Psicología para la lecto-comprensión de textos académicos publicados en inglés?

How do students of Psychology use ICT for the reading-comprehension of academic text written in English?

María Marcela Puebla (mm.puebla@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “La comunicación Académico-Científica: textos, contextos, recursos e intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario”. El objetivo del mismo es hacer un relevamiento de los recursos con los que cuentan, los usos que hacen de ellos y la frecuencia con la que los estudiantes que cursan la asignatura Inglés para Propósitos Específicos (IPE) las utilizan para el desarrollo de las tareas y actividades propuestas en clase. El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una encuesta diseñada por el equipo técnico de la Especialización Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Se trabajó con una muestra de 20 alumnos inscriptos en dicha asignatura pertenecientes a la carrera de Psicología, Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes poseen computadoras y acceso a wi-fi pero que el uso que hacen de esta herramienta no estaría relacionado con actividades académicas sino con actividades sociales tales como participar en redes sociales, en chats o recibir y enviar e-mails. Esto indicaría que la formación de estos jóvenes NET no está consolidada aún acorde con las nuevas alfabetizaciones necesarias para un óptimo aprovechamiento de las TIC para la formación académica.

Palabras clave: TIC, educación superior, generación NET, nuevas alfabetizaciones

Summary

This work is framed in the Research Project “Academic-scientific Communication: texts: Contexts, resource and pedagogical interventions at university”. The purpose is to know which ICT resources the students have, the use and the frequency with which the students of ESP use them for their homework and classroom activities. Data were collected by means of



questionnaires designed by teachers of the Teacher Training and ICT Major of the Ministry of National Education. A random sample of 20 students enrolled in the abovementioned course of the School of Psychology, Faculty of Psychology, National University of San Luis was selected. Results show that most of the students have computers and wi-fi access but that the use they make of them is not for academic purposes but for social ones such as taking part in social networks, in chats or receiving or sending e-mail. This would imply that the training of these NET students is not in line with the new literacies needed to take full advantage of the ICT for academic training.

Key Words: CIT, uses, pedagogical implications, High Education

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: “La comunicación Académico-Científica: textos, contextos, recursos e intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario”, más específicamente en la Línea 2: Recursos en línea para la lectura crítica de textos académico-científicos. En la misma se estudia y analiza la necesaria incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC- a la enseñanza superior, ya que estas suponen un proceso de democratización de la información y permiten que la masa de conocimiento que se produce anualmente en las universidades llegue a un mayor número de estudiantes. (Finquelievich & Prince, 2006).

Las instituciones de educación superior no pueden mantenerse ajenas al nuevo paradigma de realidad hipermoderna, caracterizado por la creación y transmisión de conocimiento por medio del uso de herramientas TIC, y deben comenzar a orientar su accionar educativo e investigativo en dirección a los parámetros de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC). Esto implica la aplicación intensiva, extensiva y estratégica de las TIC como herramientas y soporte para transmitir contenidos educativos y como auxiliar de la enseñanza tradicional o presencial (Finquelievich & Prince, 2006).

Los estudiantes que actualmente cursan la asignatura Inglés para Propósitos Específicos (IPE) de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis (UNSL) son, en su gran mayoría, jóvenes que pertenecen a la llamada generación NET, es decir, aquellos nacidos después de la década del '80 y hasta 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 lo cual no implica que sepan cómo aprovecharlas con fines educativos. Es la educación formal conducida por los docentes, inmigrantes digitales, la que debe acompañarlos y orientarlos para aprender y lograr una alfabetización digital. La alfabetización digital no es, en un sentido estricto, una nueva alfabetización, sino el conocimiento y la habilidad de integrar múltiples lenguajes y formas de representación y comunicación a través de instrumentos con potencialidades hasta hace poco desconocidas (Area Moreira, Gutierrez Martín, & Vidal Fernandez, 2012). Esta formación les permite comprender cómo se produce la información, cómo circula, cómo se consume y cómo llega a tener sentido.

Por este motivo, es necesario hacer un diagnóstico de la situación actual de cada contexto educativo en particular con respecto al uso que se hace de estas herramientas en pos del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento que permita la integración de la comunidad educativa a la Sociedad del Conocimiento.

Esto significa la necesidad de conocer cuál es realmente la situación de estos estudiantes en particular y en un contexto en particular, con respecto a los recursos con los que cuentan, los usos que hacen de ellos y la frecuencia con la que los utilizan para el desarrollo de las tareas y actividades propuestas en la asignatura. En otras palabras, conocer si están siendo partícipes de las nuevas alfabetizaciones que implican el manejo de nuevos saberes, de nuevos conocimientos y habilidades que le permitan acceder a nuevos tipos de textos y nuevas prácticas de lectura (Coll, 2005).

Marco teórico

En las últimas décadas las TIC han producido transformaciones fundamentales a nivel de la sociedad, de las instituciones y de las subjetividades que impactan en la organización de las universidades y de la enseñanza. La posibilidad de acceder a la Sociedad de la Información (caracterizada por la creciente capacidad tecnológica para almacenar y difundir cada vez más información) y el Conocimiento (caracterizada por la capacidad de apropiación crítica y selectiva de la información de los ciudadanos a fin de aprovechar esa información) implica un cambio rotundo en la educación y en la participación de los individuos. Incluye el uso de las tecnologías como medios para aprender y para transmitir conocimiento especializado, ayudando al individuo conectado a adquirir estatus y credibilidad entre los miembros de la propia comunidad para poder participar en ésta de manera auténtica.

Uno de los fines principales de la educación superior es formar recursos humanos capacitados para el logro de la alfabetización digital, entendida ésta como la práctica social que involucra las habilidades, competencias y actitudes para comprender, evaluar y utilizar información en múltiples formatos de una amplia variedad de fuentes presentadas vía computadora (Gilster, 1997). Las competencias más importantes para el individuo conectado, tales como “el trabajo colaborativo (crowding, cocreación, coopetición, etc.), las habilidades de búsqueda o las de filtrado de la información veraz y de calidad, la capacidad de síntesis, la orientación a futuro y a proyectos, la creatividad, la concentración, etc.” (Reig & Vilchez, 2013:26) son las que garantizan una adecuada alfabetización digital.

Al respecto, Dussel (s/f) sostiene que:

“...no es suficiente con enseñar computación y los programas de software (como si fueran técnicas asépticas y neutrales), sino que deberían sumarse otros saberes, disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida de los alumnos, que los ayuden a plantearse preguntas y reflexiones a las que solos no accederían, y que les propongan caminos más sistemáticos de indagación, con ocasiones para compartir y aprender de y con otros.” (p. 9)

Estos cambios que se están produciendo a partir de las tecnologías digitales confieren nuevas características al escenario educativo en general y al nuestro, en particular. Recordemos que el objetivo general de los cursos de lecto-comprensión de géneros académico-discursivos escritos en Inglés que se dictan para carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, FCH-UNSL es, por una parte, que los estudiantes adquieran y/o afiancen conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos de nivel elemental a intermedio en dicho idioma; por otra, que desarrollen estrategias de lectura que les permitan comprender textos, ya sea de interés general o de su área de estudio.

En la actualidad, Internet y los textos electrónicos modifican los elementos básicos que intervienen en los procesos de lectura comprensiva y, con la emergencia de los nuevos alfabetismos, se producen cambios importantes en la definición del texto, del autor, del lector, de los modos de leer y de las prácticas de lectura (Coll, 2005). No obstante, la lectura sigue siendo uno de los instrumentos fundamentales para comunicarnos, pensar, aprender y atribuir sentido a las experiencias propias y ajenas (Coll, 2005). En palabras de Millan (2000, en Coll, 2005:2) “...la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información”.



Por lo tanto, desde la cátedra se aspira a integrar gradualmente a las prácticas áulicas actuales herramientas TIC que permitan al alumno-lector crear y acceder a nuevos tipos de textos y a nuevos tipos de prácticas de lectura. Se piensa en la utilización de buscadores adecuados para la selección de textos académico-científicos, en el uso de diccionario online, traductores automáticos y la utilización de documentos compartidos. Estos últimos 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, 2011:9).

Como se desprende de lo expuesto, las características del actual contexto educativo presentan nuevos desafíos para ambos: docentes y alumnos. Por un lado, y tal como se mencionara con anterioridad, el grupo de estudiantes en los cuales se centra este trabajo pertenecen a la generación NET, generación "Y" o nativos digitales (Corica & Dinertein, 2009). Para ellos el acceso a Internet se ha convertido en una actividad diaria (Reig & Vilchez, 2013), han crecido y se han desarrollado desde estos instrumentos, (Diaz Barriga, 2013), poseen una asombrosa capacidad de adaptación a toda actividad que implique las TIC en general y la computadora e Internet en particular, una capacidad para enfrentar y resolver problemas a partir de una habilidad para la comunicación interactiva y simbólica (Ferreiro, (s/f). Estas particularidades innatas influyen enormemente en sus formas de aprender. No obstante, no aseguran el uso efectivo, comprometido y crítico de los recursos que ofrece la WWW para la formación académica.

Por otro lado, los docentes, inmigrantes digitales, sienten que se encuentran en conflicto ante las tecnologías y en desventaja con respecto a los estudiantes (Diaz Barriga, 2013). Muchos de los profesores en las instituciones de educación superior aún tienen una visión tradicional de la enseñanza y tienden a utilizarlas sólo para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de contenidos (Coll, 2009). Su tarea ahora implica reorganizar la enseñanza teniendo en cuenta los nuevos rasgos de producción de los saberes e indagar las potencialidades que tienen las TIC para modificar las prácticas educativas a las que se incorporan, cómo y bajo qué condiciones se les da un uso efectivo que permita acompañar a los estudiantes en el proceso formativo para que desarrollen las competencias necesarias para desempeñarse en un mundo digital. Asimismo, deben "...fomentar el uso de las TIC para el procesamiento crítico de la información y la generación de conocimiento compartido, el desarrollo de trabajo colaborativo, la resolución de problemas..." (Travieso & Planella, 2008:1) así también como promover actividades de exploración e indagación y el trabajo autónomo.

En consecuencia, hay que apostar a construir un uso educativo y didáctico de las TIC a fin de que su incorporación a la propuesta didáctica abra nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están generando. Esto es, realizar ajustes significativos con respecto a qué se entiende por aprender y qué se considera que debe ser aprendido (Díaz Barriga, 2013). El potencial de Internet y las TIC sólo podrá ser integrado como una herramienta o recurso pedagógico si se adapta a un objetivo pedagógico.

Metodología

Para dar respuesta al interrogante planteado respecto a los recursos, usos y frecuencia de uso de las TIC en los cursos de IPE de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología-FCH-UNSL, se llevó a cabo un estudio siguiendo una lógica cuantitativa, de naturaleza descriptiva.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue una encuesta diseñada por los tutores del Postítulo Especialización Docente en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. La misma se divide en Parte A: Información General, con 7 ítems y Parte B: Tus usos de la computadora y de internet, con 13 ítems de los cuales 6 son preguntas abiertas y los 7 restantes preguntas cerradas. En esta investigación se trabajó con 2 preguntas de la Parte A: 1- “¿Tenés una computadora personal?” y 2- “¿Cómo te conectas a Internet?”. De la Parte B se consideraron: 1- “¿Cuáles son las actividades que realizas más frecuentemente en Internet por tu propia cuenta?” cuyas alternativas eran: Usar un buscador, leer noticias e información, participar en redes sociales, chats o mensajes instantáneos, recibir y enviar e-mails, buscar materiales para resolver tareas de clase y desarrollar trabajos con compañeros; 2- “Nombrá tres sitios o páginas de internet que sean útiles para estudiar o resolver tus tareas”; 3- “Contanos qué criterios utilizás para buscar y validar esa información”; 4- “¿Cuántas veces utilizaste las siguientes aplicaciones durante el año? Word – Power Point – Diccionario, cuyas alternativas eran: nunca, 1 a 5 veces al año, 1 vez por mes, 1 vez por semana y casi todos los días.



Interpretación y análisis

Para la interpretación y análisis de los datos, los mismos se volcaron en 3 tablas: A, B y C. La primera presenta la información de la Parte A de la encuesta en cuyas columnas se incluyen las dos preguntas mencionadas con anterioridad y en las filas los 10 alumnos encuestados. La segunda y la tercera pertenecen a la Parte B. Al igual que la tabla A, en las columnas se incluyen los ítems relacionados con las actividades realizadas en Internet, y en las filas los 10 alumnos encuestados. En la Tabla C se incluyen en las columnas los sitios consultados, los criterios de validación de la información y el uso de aplicaciones y en las filas los 10 alumnos encuestados.

Sujetos

La encuesta fue realizada por 10 alumnos de los 45 inscriptos en el año 2013, para el cursado de la asignatura IPE pertenecientes a la carrera del Profesorado y Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Resultados

A continuación se presentan los datos volcados en las tablas y la interpretación y análisis de los mismos.

Tabla A

ALUM NO	¿Tenés una computadora personal?"	¿Cómo te conectas a Internet?
1	SI	Tengo Internet en casa
2	No	Cuando voy a casa de amigos
3	Si	En casa de amigos
4	Si	Me conecto a antenas del gobierno
5	Si	Tengo Internet en casa
6	Si	Tengo Internet en casa
7	Si	Tengo Internet en casa
8	Si	Tengo Internet en casa
9	Si	Tengo Internet en casa
10	Si	Por celular



Las respuestas volcadas en la Tabla A corroboran que las computadoras han dejado de ser una tecnología exclusiva de unos pocos y forman parte de la cotidianeidad de cada hogar, oficina o institución. Asimismo, el acceso a Internet está prácticamente al alcance de todos, por lo tanto, la brecha digital no consiste, entonces, en los accesos e infraestructuras disponibles sino en el uso más pobre y restringido versus el uso más rico y relevante (Dussel, 2011) que se haga de ellos. Algunos autores (Jonassen *et al.*, 2003; Twining, 2002; en Coll, 2009) sugieren, entonces, desviar el foco de atención hacia el estudio de cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales de enseñanza-aprendizaje pueden modificar las prácticas educativas a las que se incorporan, ya que el valor de las máquinas e Internet está en las metodologías que se usen, en la comunicación, la interacción o la resolución de problemas, entre otros, reconociendo así la importancia que tiene el saber docente como fundante de la relación pedagógica.

Tabla B

		¿Cuáles son las actividades que realizas más frecuentemente en Internet por tu propia cuenta?					
ALUMNO	Usar un buscador	Leer noticias e información	Participar en redes sociales	Chats o mensajes instantáneos	Recibir y enviar e-mails	Buscar materiales para resolver tareas de clase	Desarrollar trabajos con compañeros
1	siempre	a veces	siempre	Siempre	siempre	siempre	nunca
2	a veces	Siempre	siempre	Siempre	siempre	a veces	a veces
3	siempre	Siempre	siempre	a veces	a veces	siempre	nunca
4	a veces	a veces	siempre	a veces	a veces	nunca	a veces
5	siempre	a veces	siempre	Siempre	siempre	a veces	nunca



6	siempre	a veces	a veces	Siempre	siempre	a veces	nunca
7	a veces	a veces	siempre	a veces	a veces	a veces	a veces
8	a veces	a veces	nunca	a veces	siempre	a veces	a veces
9	siempre	a veces	nunca				
10	siempre	Nunca	siempre	Nunca	a veces	nunca	nunca

Se puede observar en la Tabla B que la mayoría de los alumnos de la muestra siempre utilizan un buscador para rastrear información. No se observa un uso intensivo de Internet para leer diarios o noticias con el fin de informarse y actualizarse, siendo que uno de los ejes centrales de la sociedad de la información y del conocimiento es la constante preocupación por mantenerse informado. Si se visualiza un uso casi permanente de Internet para la participación en redes sociales, el chat y en menor medida el uso del e-mail. Esto demuestra lo descrito por Reig & Vilchez (2013) con respecto a los jóvenes y las redes sociales quienes sostienen que los sms y las redes sociales se han convertido en la principal forma de comunicación entre los adolescentes y los jóvenes; incluso han reemplazado el uso del e-mail.

Con respecto a los ítems concernientes a la utilización de Internet relacionada a actividades que sean parte de la resolución de tareas para la asignatura se observa que sólo el 30% de los estudiantes se vuelcan a la Web con este fin. Una de las funciones de los profesores es acompañar a los estudiantes en el proceso de elección de sitios o bases de datos especializadas para el acceso a la información, desmitificando así la neutralidad de las producciones científicas. Posiblemente, este no uso de Internet para resolver tareas de clase se deba a que los profesores no estén brindando a los estudiantes la orientación necesaria que los impulse a hacerlo o no promuevan el desarrollo de estrategias, destrezas y habilidades cognitivas de búsqueda y selección de información para utilizar apropiadamente internet, que el alumno no va a desarrollar por sí solo.

Asimismo, la información derivada de la Tabla revela que los estudiantes no están familiarizados o, al menos, acostumbrados a elaborar informes de manera colaborativa utilizando herramientas TIC. Esto significaría que la opción de compartir la elaboración de un



documento en tiempo real o de modo asincrónico, de compartir la responsabilidad, de leer las opiniones de otros, de buscar acuerdos, de aprender de otras personas que son diferentes, de compartir abiertamente la información, no se aprovecha, siendo que el trabajo colaborativo es una de las e-competencias que deben adquirir los estudiantes para lograr una alfabetización digital y es un ingrediente esencial de la sociedad del conocimiento

Tabla C

ALUM NO	Sitios o páginas de internet que sean útiles para estudiar o resolver tus tareas	Criterios para buscar y validar esa información	Uso de aplicaciones:		
			Word	Power Point	Diccionario
1	Wordreference- Google	Comparo con la bibliografía de clase	Casi todos los días	nunca	1 vez x sem
2	Traductor Babylon- Google	Consejo de los profesores	1 vez x sem	nunca	1 vez x sem
3	Wikipedia- Google	Los que recomiendan los profesores	1 vez x mes	nunca	1 vez x sem
4	Wikipedia- Biblioteca virtual	Veo la fuente	-----	-----	-----
5	Google	-----	1 vez x sem	nunca	1 vez x mes
6	Traductor Google	Conocimiento previo del tema	1 vez x mes	Nunca	1 a 5 veces x año
7	Traductor Google	-----	1 vez x sem	nunca	1 vez x mes
8	Educ.ar- Wikipedia- Google	Uso lo que todos usan	Casi todos los días	nunca	1 vez x sem
9	-----	Con libros	1 vez x mes	nunca	1 a 5 veces x año
10	-----	No uso información para la asignatura	1 vez x mes	nunca	1 vez x mes

Como puede observarse, los estudiantes no tendrían en claro cuáles son las herramientas de la WWW que le serían de utilidad para la resolución de tareas relacionadas con la asignatura. Tres alumnos utilizan traductores automáticos y solo uno menciona el uso de Wordreference (un diccionario online).

Un aspecto importante que se desprende del análisis de esta tabla son los criterios de búsqueda, selección y validación de la información en Internet. Los usuarios de la red, al buscar información en Internet necesitan poner en juego juicios de valor con respecto a la credibilidad de la misma haciéndose preguntas sobre la vigencia, actualización, selección de contenidos y evaluar quién o qué institución u organismo es responsable (Puebla & Puchmüller, 2009). Estos juicios sobre la credibilidad de la información influyen en su decisión de aceptarla o rechazarla. Los estudiantes de la muestra claramente explicitan no tener criterios claros para buscar y validar la información en Internet ya que visitan sólo los sitios recomendados por los profesores. La información proporcionada por los alumnos respecto a su comportamiento frente al uso y selección del material nos permite también hacer un análisis del rol del profesor, en el que, por un lado, se destaca su acompañamiento al expresar su opinión y asesoramiento acerca de qué sitios consultar, ya que es uno de los criterios más usados por los estudiantes.

Pero, por otro lado, pareciera haber aquí una posible grieta en la formación que los docentes podrían estar brindando, pues no basta con proporcionarles las URL de sitios y páginas para consultar, sino que debería enseñárseles cómo y dónde buscar información. Por ejemplo, un motor de búsqueda sugerido para este ámbito universitario podría ser *Google Scholar*.

También se observa en los estudiantes una tendencia a recurrir a fuentes analógicas tradicionales, como los libros incluidos en los programas de las asignaturas, para corroborar la confiabilidad de la información. A pesar de pertenecer a la generación NET, el uso que hacen de las TIC no es con relación a su formación. Esto podría implicar que tampoco se han promovido las habilidades cognitivas necesarias para poder discriminar la información según la valoración de calidad que se haga de la misma. Es decir, que estos estudiantes no han desarrollado el uso de dos competencias fundamentales propias de la alfabetización digital: las habilidades de búsqueda y las de filtrado de la información veraz y de calidad.

En cuanto al uso de aplicaciones, las cuales implican tener un conocimiento de su funcionamiento más bien de tipo técnico, las respuestas dadas indicarían que, contrario a lo



que se esperaría por ser nativos digitales, los estudiantes no utilizan las aplicaciones Word, Power Point o los diccionarios con la frecuencia esperada.

Conclusiones

Se cree que hablar de la incorporación de las TIC en el Nivel Superior no es necesario pues "... es evidente el uso intensivo que se realiza de las mismas, ya sea a nivel de los cursos en línea como en la renovación de las bibliotecas, las redes de investigadores trabajando conjuntamente a través de varios países..." (Ferreiro, 2011:430), entre otros. Sin embargo, el presente estudio revela que, para el cursado de la asignatura Inglés para Propósitos Específicos de los alumnos de la Licenciatura y el Profesorado de Ciencias de la Educación, la realidad con respecto a la utilización de las TIC parecería encontrarse en una etapa inicial.

El análisis de los datos permitió, por una parte, dar respuesta a las inquietudes sobre los recursos tecnológicos que tenían los estudiantes, los usos y frecuencia de uso de los mismos. Pero, por otra parte, develo aspectos relacionados a los docentes que resultan relevantes.

Con respecto a los estudiantes, se concluye que si bien casi todos poseen computadoras y de alguna manera tienen acceso a Internet, el uso se limitaría más al aspecto social o recreativo que al de la formación académica dada la frecuencia con que participan en redes sociales, chats o envían mensajes instantáneos y, en menor medida, e-mails.

El uso de Tic en educación ha dado lugar a la aparición de nuevas necesidades de alfabetizaciones asociadas a las tecnologías digitales (Coll, 2005), entre las que se encuentra la hiperlectura o lectura hipertextual. Parecería que los estudiantes no estuvieran desarrollando estas destrezas y habilidades ya que los hábitos de lectura online, tanto para leer información como noticias, son poco frecuentes.

Tampoco se estaría aprovechando el enorme potencial que tienen algunas herramientas de posibilitar el trabajo colaborativo, la interacción y la construcción colectiva de conocimientos dentro y fuera del aula.

A pesar de su condición de nativos digitales que les otorga una asombrosa capacidad de adaptación en toda actividad que implique las TIC en general y en particular la computadora e internet los estudiantes parecerían no tener en claro qué buscadores usar, qué sitios consultar o qué herramientas utilizar para facilitar la tarea de lecto-comprensión de textos escritos en Inglés. Asimismo, el estudio muestra que los estudiantes ignorarían cuáles



son los criterios de validación de la calidad del material disponible en la red (criterios de autoridad, selección de contenidos, navegabilidad, organización, etc) o no conocerían cómo funciona un buscador, cómo se jerarquiza la información y cuáles son las implicancias de los monopolios informativos los cuales son algunos de los puntos que deberían formar parte de los procesos de alfabetización digital.

A partir de estas formas de actuar de los estudiantes con respecto a las nuevas tecnologías podría pensarse que la formación universitaria no está transmitiendo los saberes básicos que permitan una verdadera integración a la SIC.

Podría pensarse también que los profesores, en su condición de inmigrantes digitales no estarían totalmente capacitados para diseñar una situación de enseñanza-aprendizaje que involucre estas nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC. Sin embargo, sigue siendo el profesor, en su papel no tecnológico, sino intelectual, quien debe guiar y proporcionar a los estudiantes contexto, garantía de calidad y ayuda individualizada (Prensky, 2008). Ni el docente, ni su función desaparecen con la incorporación de las TIC, al contrario, se ve obligado a responder a las condiciones que experimentan los jóvenes y a los cambios que la educación está imponiendo (Díaz Barriga, 2013).

Conocer qué usos hacen los estudiantes de las tecnologías ha permitido tomar conciencia del rol del docente como guía en la utilización de recursos, búsqueda y validación de la información para formar ciudadanos competentes y críticos que puedan utilizar las competencias tecnológicas para su formación como verdaderos ciudadanos en el mundo digital en el que cada vez se desarrolla más nuestra vida.

Como conclusión final, este estudio ha revelado que en este ámbito en particular de la institución de educación superior, los alumnos manifiestan participar en pocos espacios e instancias en las que la relación con el conocimiento o resolución de tareas está mediada por las TIC.

Esta realidad nos conduce a cuestionarnos si el sistema educativo universitario está realmente brindando a la generación NET las trayectorias formativas adecuadas a sus características y necesidades; trayectorias que les permitirán formarse profesionalmente y desarrollar las competencias necesarias para insertarse en el mercado laboral. La posibilidad de acceder a la Sociedad de la Información y el Conocimiento implica un cambio rotundo en la educación y en la participación de los individuos. Incluye el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado, ayudando al



individuo conectado a adquirir un estatus y una credibilidad entre los miembros de la propia comunidad para poder participar de manera auténtica.

Referencias bibliográficas

-Area Moreira, M. et al. 2012. *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales*. ISBN 978-84-08-00823-1. Madrid: Fundación Encuentro y Fundación Telefónica

-Coll, C. 2005. Lectura y Alfabetismo en la sociedad de la información, *UOC Papers*, <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/esp/coll.pdf> Consultado el 12/04/14.

-Coll, C. 2009. Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades, en Carneiro, R., Toscano, J. y Diaz, T. (coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI.

-Corica, J. & Dinerstein, P. 2009. *Diseño curricular y nuevas generaciones. Incorporando a la generación NET*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina.

-Diaz Barriga, 2013. TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 10:3-21

-Dussel, I. (s/f). [Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela.](http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf) http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf Consultado el 30/11/13.

-Dussel, I. 2011. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.

-Ferreiro, E. 2011. Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? En *Revista Educação e Pesquisa* 2: 425-438. Universidade de São Paulo, Brasil. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096014>. Consultado el 21/10/12.

-Ferreiro, R. (s/f) "Generación Net, nuevas formas de aprender". <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/28709.html>. Consultado el 23/03/14

-Finkelievich, S. & Prince, A. 2006. *Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información*. Buenos Aires: Fundación Telefónica.

-Gilster, P. 1997. *Digital Literacy*. New York, USA: Wiley.

-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. & Puchmüller, A. 2009. ¿Cómo evalúan la credibilidad hipertextual los alumnos universitarios?, *actas de ALEDar – Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Regional Argentina*, 17-25.



- Prensky, M. 2008. El papel de la tecnología en la enseñanza y en el aula. *Educational Technology*.

-Reig D. & Vilchez L. 2013. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Madrid: Fundación Encuentro y Fundación Telefónica

-Travieso & Planella, 2008. La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *UOC Papers*, <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/esp/coll.pdf> Consultado el 24/04/14.

**El porfolio de aprendizaje.
Una alternativa para democratizar la evaluación dentro del aula universitaria (1).**

The Learning Portfolio
An Alternative to Democratise University-Level Assessment

Perassi, Zulma (zperassi@unsl.edu.ar)
Marcello, Mabel (mcmar@unsl.edu.ar)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Este trabajo representa una oportunidad para sistematizar y socializar una práctica evaluativa que se viene desarrollando desde hace algunos años, dentro de una materia específica del plan de estudio de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación que ofrece la Universidad Nacional de San Luis

En la evolución histórica que han tenido los modelos de evaluación en el campo educativo, se arriba a un periodo contemporáneo donde la democratización en las concepciones evaluadoras se enfatiza cada vez más, al menos en las intencionalidades discursivas. La experiencia desarrollada en los últimos siete años, constituye una estrategia democratizadora de evaluación, dentro de un espacio de formación de futuros profesionales de la educación. El porfolio se asume aquí, como una praxis evaluadora que concreta una concepción capaz de dar visibilidad al evaluado, alentar procesos reflexivos, recuperar esa perspectiva y ponerla en diálogo con la que posee el evaluador externo.

Esta elaboración, que se encuadra en el Proyecto de Investigación denominado “La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas. Sujetos y contextos” de la Universidad Nacional de San Luis, articula con la docencia que desarrollamos los propios investigadores, para significar recíprocamente dichas prácticas.

Palabras Claves: Evaluación educativa- porfolio de aprendizaje- practicas evaluativas democráticas

Summary

This work represents an opportunity to systematize and socialize assessment practices that have developed over the last years within a specific subject in the curriculum of the Teaching and Licentiate Programmes in Educational Sciences, offered by the National University of San Luis.

Assessment models in education have evolved over the years until a contemporary period, where democratization in assessment ideas is increasingly emphasized, at least for discursive purposes. The experience gained in the past seven years translates into a democratising assessment strategy within an area of training for future professionals of education. The portfolio is assumed here as an assessment practice materialising a conception that can give visibility to the evaluated individual, encourage reflection processes, regain that perspective and put it to discussion with the external evaluator.

This work is part of the research project entitled "*Educational Assessment as a Challenge. Discourses and practices. Subjects and contexts*", of the Universidad Nacional de San Luis (Argentina). It articulates with the teaching practices of researchers themselves, and it aims at giving meaning to those practices.

Keywords: Educational Assessment- Learning Portfolio- Democratic Assessment Practices

Antecedentes y fundamentos

En ámbitos de formación académica, generar prácticas evaluativas enmarcadas en una concepción abierta y participativa, exige que el formador despliegue un arduo trabajo que implican diferentes dimensiones de la evaluación: ética, política y técnica. A su vez, ese evaluador –como sujeto particular o colectivo- necesita redefinir su posición en este proceso, asumiéndose como agente clave pero no exclusivo dentro del mismo. A partir de ello, es el propio evaluador quien crea las condiciones necesaria y habilita al sujeto-evaluado para que pueda apropiarse de un nuevo rol.

En la docencia universitaria un modo de concretar en la acción la efectiva participación de los evaluados, es mediante el trabajo con porfolio o portafolios de aprendizaje.

El portafolio es una herramienta educativa. Se ha planteado como dispositivo de enseñanza y en particular, como una metodología alternativa de evaluación. Es en este sentido que aquí se trabajará.

El portafolio se define como una selección de producciones o evidencias que realiza el propio sujeto a lo largo del proceso vivido, en función de criterios debidamente pautados. Incluye la autorreflexión sobre este proceso y se enriquece también, con la mirada que otros actores poseen sobre el mismo.

Litwin (2008) sostiene que se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso de aprender. Afirma además, que constituye una colección ordenada de evidencias, que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula.

Esta herramienta procedente de otros campos - tales como el del Arte, la Arquitectura, el Diseño,...- fue ganando un espacio importante en educación, en estrecha vinculación con las nuevas concepciones evaluadoras que procuran democratizar este proceso. En este marco, el vínculo clásico existente entre evaluador- evaluado se redefine en un entorno de diálogo, obteniendo clara visibilidad el último componente de la dupla.

El portafolio como instrumento de evaluación involucra al sujeto que aprende vinculándolo con su propio recorrido, permite efectuar el seguimiento y la documentación de episodios claves, fomenta la reconexión entre procesos y resultados alcanzados. Logra promover normas de colaboración, reflexión y análisis. Pero sobre todo, cambia el centro de la actividad evaluadora, que deja de estar a cargo de un observador externo (profesor-evaluador) para otorgárselo al propio sujeto aprendiz.

Murillo Sancho (2012) destaca las ventajas de trabajar con portafolio. Las más importantes de ellas son las siguientes:

- Impulsa la autonomía de quien lo realiza.
- Favorece el pensamiento crítico y reflexivo (...).
- Permite y promueve la formación de competencias.
- Muestra un carácter cooperativo, en los casos donde participan dos o más personas en su desarrollo: por ejemplo el docente y el estudiante.
- (...) la persona proyecta la diversidad de evidencias de desempeños que ha ido haciendo propios.
- Se identifican situaciones positivas y también problemáticas, así como las alternativas para resolverlas y/o mejorar las condiciones de desempeño.

- Favorece hábitos cognitivos y sociales, tales como la síntesis, el análisis, la conceptualización, el compartir hallazgos, la consulta y los comentarios, la formación de opinión propia, (...).
- Favorece la consecución de metas personales y del curso (o actividad para la que se propuso) con niveles diferentes y con temporalidades también adaptadas a cada situación de avance personal.
- Es una construcción-producción personalizada, por lo que no hay dos iguales.
- Promueve la participación en el monitoreo y evaluación del propio aprendizaje.
- Propicia la asunción de la responsabilidad en el propio aprendizaje.
- Brinda la oportunidad de dar a conocer actitudes, intereses, valores.
- Se puede adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de quien lo realiza.
- Promueve la autoevaluación.
- Permite contar con una visión más amplia de lo que la persona ha aprendido.”
(2012, pp. 5-6)

La elaboración de un porfolio es una construcción compleja y rica, que implica atravesar por diferentes fases. En general, los teóricos que abordan este tema, coinciden en identificar ciertos momentos con identidad particular, que nominan de modos diversos. Danielson y Abrutyn (2002) reconocen cuatro momentos en el trabajo con porfolios:

- a. Recolección
- b. Selección
- c. Reflexión
- d. Proyección

Corresponde señalar que antes de iniciar el desarrollo de esta técnica y por tratarse de un proceso evaluativo, consideramos que se torna indispensable explicitar el sentido del mismo, comunicar los objetivos que se persiguen y acordar los criterios que orientarán esta elaboración -por cierto que esos criterios ordenadores pueden ser múltiples y variados-. Los criterios podrán ser propuestos por el equipo docente, discutidos y ampliados con los destinatarios.

Es necesario además, precisar cuáles serán los contenidos del portfolio. Suelen incluirse dentro de él las actividades más significativas, las que resultaron más difíciles, aquellas que provocaron mayores aprendizajes, etc. También pueden incorporarse acciones de revisión de textos, de algunas evaluaciones parciales y producciones diversas. Requerir el análisis y replanteo de nociones iniciales, actividades grupales e individuales, entre otras.

Podríamos afirmar que esta instancia constituye para nosotras la fase cero o fase del diseño, la que tiene esencial importancia pues otorga transparencia al proceso de evaluación que se desarrollará. Es el momento de garantizar que los participantes (en este caso, los alumnos) han comprendido plenamente el sentido de este trabajo.

¿A qué se refieren los momentos enunciados por Danielson y Abrutyn?

- a. *Recolección.*- Es la fase inicial de un portfolio, implica la compilación indiscriminada de producciones, registros, observaciones, evidencias, etc. que van dando cuenta del trayecto de aprendizaje que el sujeto va recorriendo.
- b. *Selección.*- Es en este momento en que el estudiante elige las evidencias en función de los criterios definidos previamente. La cantidad de documentos, elementos, producciones dependerá de los objetivos previstos y constituirán indicios de los conocimientos y habilidades desarrolladas.
- c. *Reflexión.*- Es la instancia de deliberación, análisis, argumentación, registro de pensamientos y emociones,... que se realiza a partir de las evidencias seleccionadas. Se trata de reconstruir el trayecto recorrido recuperando los hitos esenciales que permiten tornar conscientes los avances, obstáculos, posibilidades desplegadas y cuestiones aún no resueltas.
- d. *Proyección.* – Es el momento que permite construir alternativas de avance hacia el futuro, diseñar escenarios prospectivos e insinuar las trayectorias posibles para alcanzarlos.

Esta técnica de evaluación permite que el estudiante se asuma evaluador de sus propios aprendizajes, desarrolle una actitud reflexiva y elabore argumentos de sostén a sus valoraciones. No se trata sólo de autoevaluar el desempeño o las propias producciones, se requiere además, contrastar esas valoraciones con las que realizan los evaluadores externos. Es decir, el portfolio de aprendizaje del alumno debe transcurrir por todas las fases enunciadas para concretar su elaboración, pero la misma no concluye allí, sino que necesita entrar en

diálogo con la evaluación de los aprendizajes de cada estudiante que realiza el equipo formador.

Propósitos

Esta comunicación pretende:

- Reflexionar en torno a una experiencia evaluativa que otorga real protagonismo a los sujetos evaluados.
- Promover el trabajo con portafolios en ámbitos educativos, como una praxis democratizadora de la evaluación, que articula efectivamente discurso y acción.
- Socializar el trabajo realizado, procurando recuperar nuevos aportes que ayuden a mejorar los desarrollos futuros.

Algunos aportes del trabajo

La experiencia que intentamos compartir se desarrolla en una materia de 4º año de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis: el Seminario de Evaluación Educacional.

En dicho espacio hay una búsqueda constante por gestar otro modo de pensar y hacer evaluación, procurando tornar conscientes para los alumnos las limitaciones intrínsecas que poseen los paradigmas clásicos. Se realizan distintas actividades evaluadoras, sin embargo el desarrollo de un portafolio es la elaboración evaluativa más importante de esta materia.

Los criterios centrales de elaboración del Portafolio en dicho Seminario son los siguientes:

- ▶ Reconstrucción del proceso recorrido en el Seminario.
- ▶ Análisis de aspectos más significativos.
- ▶ Pensarse "*en perspectiva*".

El contenido básico del mismo es pautado desde el equipo docente, dándose la posibilidad de ampliar y agregar todo aquello que cada estudiante decida. Esos contenidos inician con una pregunta fundamental que el alumno debe responder: ¿QUIÉN SOY?

A partir de allí, los tópicos que se incluyen refieren a: la recuperación de las ideas iniciales del Seminario, las propias definiciones. Profundización de esos conceptos. Reflexión

sobre el tema, actividad, texto,...que les provocó importante aprendizaje. Reflexiones sobre el primer parcial. Análisis de evaluaciones grupales. Reflexiones acerca de la propia trayectoria de formación. Proyecciones en su función de "evaluador" como futuro profesional. Análisis de los aspectos fundamentales del Seminario que deberían mejorar. Propuesta de mejoras.

En esta presentación se trabaja solo sobre una pregunta del portfolio, aquella que da apertura al mismo. Este no es para nosotras un interrogante más, sino que constituye una pregunta fundacional sobre la que se asienta la identidad profesional. Difícilmente alguien pueda constituirse en el evaluador que desea, si no se conoce como persona.

En esta ocasión se toma una muestra intencional de portfolios de aprendizaje, elaborados por alumnos que cursaron el Seminario de Evaluación Educacional, durante tres años: 2010, 2011 y 2012. Se analizan treinta casos que incluyen varones y mujeres cuyas edades oscilan entre 22 y 50 años.

En el marco de las elaboraciones realizadas por los estudiantes, para esta producción consideramos valioso recuperar las características más sobresalientes que surgieron de los datos identificatorios y destacar algunos rasgos emergentes que se hicieron visibles a lo largo del trabajo.

A. Con relación a los datos identitarios.

La edad: Es significativo que solo la mitad de los estudiantes expresan su edad o indican la fecha de nacimiento, teniendo en cuenta que los años de vida nos brindan un posicionamiento y una perspectiva, caracterizan el momento histórico/social en el que cada uno nació y por tanto, direcciona u orienta la mirada generacional.. La edad de una persona es una coordenada de esencial importancia en la vida de cualquier sujeto.

Lugar de nacimiento: sucede algo similar que en el ítem anterior, si bien su omisión es aún mayor. En solo dos casos aparece nombrado "San Luis", en otros dos, se mencionan provincias vecinas y en seis casos, se nominan localidades pequeñas. Esta escasa referencia al lugar de origen resultó significativa, dado que la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas se caracteriza por estar conformada por alumnos que migran de otras provincias y localidades del interior a la ciudad capital, donde se encuentra ubicada la sede de esa facultad. Si bien, el aumento de la oferta educativa en el ámbito nacional ha modificado las migraciones históricas de estudiantes y esto ha conllevado a la construcción de nuevos grupos poblacionales, el no reconocimiento de su lugar de origen, es una ausencia importante en la

construcción de la identidad. Enunciar el lugar de procedencia, ofrece elementos para comprender la tradición cultural de la que se es parte. Hay conductas, estilos, mitos, *modos de entender la vida*, que toman plena dimensión en la perspectiva de la comunidad de origen.

Se piensan en clave de...: Cuando se analiza este eje, en función de la frecuencia obtenida, se descubre que la mayoría se manifiesta como “*estudiante del último año del carrera del profesorado en Ciencias de la Educación*”, en menor proporción, se reconocen como “*hijos/as de...*”, una cantidad menor hace referencia a sus “*parejas-novios/as-esposos/as*”, no siempre llamados por sus nombres, pero mencionadas como personas que existen en sus vidas, ocupando un lugar destacados para ellos. En último lugar se registra la condición de *padre/madre*, conviene resaltar que cuando esta situación aparece manifiesta, ocupa un lugar preponderante en la búsqueda de la propia esencia, es decir, la condición maternal/paternal se constituye en organizador del propio ser. Esto ocurre de manera similar tanto en mujeres como en hombres, aunque los últimos son minoría en la población de estudiantes. Se registran manifestaciones tales como “*esto lo hago por mis hijos*” o bien, “*retomé los estudios por ellos, para darles una mejor vida...*”, “*él es la razón de mi vida*”, etc. en casi todas las oportunidades la descendencia es nombrada, se comparten sus características: las edades, enfermedades, nombres, anécdotas, nivel educativo en el que se encuentra, sucesos importantes... En algunos casos, dentro del portafolio, incluyen dibujos realizados por los hijos/as, así también como fotos de las más variadas situaciones - en la escuela, jugando, disfrazado, con la familia, etc.-. Sin embargo, cabe destacar que esta situación no siempre ocurre, ya que se identifican pocos casos en que esa condición es silenciada en la elaboración del propio portafolio. Para quienes la expresan, ese vínculo se privilegia por encima de otras condiciones –aún la de ser estudiante–.

B. Con relación a los rasgos de la personalidad del alumnado.

Rasgos de personalidad que emergen: Los portafolios delatan algunos rasgos de la personalidad de sus autores. Para su consideración se definen tres niveles o subcategorías: Sujetos que se muestran con facilidad, personas que tienen dificultades para definirse y aquellos que se enuncian empleando la metáfora como recurso descriptivo.

El primer grupo reúne personas capaces de efectuar una retrospectiva, avanzar en una reflexión sobre sí mismas y disponerse a compartir con otros (en este caso el equipo docente)

las elaboraciones resultantes. En general, se trata de producciones amplia y muy rica, capaces de aportar detalles.

En este grupo se encuentran coincidencia con la categoría anterior: *Se Piensan en clave de...*, puesto que son personas que logran concebirse más allá del solo hecho de *ser estudiantes*. Ellos refieren a sus gustos musicales, sus vínculos familiares, y aparecen reconociéndose *“sumamente emocional”*, con una *“profunda fe en Dios”*, manifestando abiertamente *“amor a su familia”*, *“placer por viajar”*, *“pasión por la música popular”*, *“ganas de crear”*, *“sintiéndose feliz por estar tan cerca a recibirse”*, etc..

Estos jóvenes develan conocimiento de su propia persona, más allá de la formación que están realizando.

El segundo grupo, está conformado por sujetos que tienen dificultades para definirse. En general se piensan solo como estudiantes, les resulta difícil expresar afectos por otros – y por sí mismos-, en pocas oportunidades emiten expresiones tales como *“hago todo por mi hijo”*. Son personas que no se identifican por su lugar de origen, ni por su edad, tampoco por la fecha de nacimiento. En muy pocos casos logran nombrarse.

Este es un grupo que resulta especialmente preocupante, frente al cual inicialmente podría plantearse al menos tres hipótesis explicativas:

- a- Se trata de personas que poseen serios obstáculos para reflexionar acerca de sí mismas. Esta incapacidad puede estar sustentada en múltiples factores, entre otros: inseguridades, temores, falta de ejercicio en esta tarea, fragilidad en la constitución de su autoestima, etc.
- b- Son sujetos que poseen limitaciones para comunicar aquello que perciben sobre sí. Los factores intervinientes en este caso, podrían ser varios: timidez, inseguridad, dudas respecto a qué y cuánto decir, cómo expresar lo que cada uno ve, cómo escribirlo, etc.
- c- Una tercera alternativa sería que ocurran ambas cosas: dificultad para *pensarse* y *decirse*. Las causalidades que pueden ser motivo de esta hipótesis, se apoyarían en los factores antes señalados y por cierto, en la falta de confianza que representa para ese sujeto, esta evaluación.

Cualquiera sea la razón de esta imposibilidad, constituye un hecho grave, en tanto estos jóvenes se encuentran a poco tiempo de graduarse como Profesores o Licenciados en

Educación. Por ello corresponde preguntar ¿cómo logra una persona que no sabe quien es, conformarse en formador de otros sujetos?

El último grupo identificado, reúne a los estudiantes que se “enuncian” empleando la metáfora como recurso descriptivo. La mayoría de ellos no tiene el despliegue del primer grupo y apela a la expresión metafórica para describirse y presentarse.

Ellos logran acuñar ideas que los ilustran y definen en rasgos que sienten son sus distintivos, tales como “buena onda”, “discapacitado” – es el caso de un alumno hipoacúsico, como consecuencia de un ambiente laboral muy ruidoso- “adulto mayor”, etc. Otros, emplean metáforas al definirse como “una caja de pandora” o bien, reconocerse como “aire, fuego, tierra y agua”, etc. Estos sujetos pueden mostrar una importante capacidad de mirarse a sí mismos y además, se atreven a emplear recursos más creativos para describirse y compartirlo.

“Paul Ricoeur (1980) sostiene que la metáfora re-describe la realidad, posee un poder heurístico o de descubrimiento, que es mucho más que un ornamento del discurso, es una creación que aporta nueva información. Capta semejanzas donde la mirada común no percibe parecidos, se presenta como un error calculado, acercando a lo originario, hondo y decisivo. Pone en tensión los términos que la componen” (Perassi, 2011,p. 127)

Estas personas brindan alternativas de presentación, no convencionales, que resultan especialmente valiosas si logran trabajarse dialógicamente en un encuentro, entre profesores y autores, donde se profundizan esas expresiones.

Conclusiones

La elaboración del porfolio o portafolio de aprendizaje constituye una técnica de evaluación particularmente valiosa por las razones que se esgrimieron inicialmente. En esta experiencia particular y situada, que apenas se alcanza a enunciar en el presente trabajo, se pone en cuestión su punto de partida. El modo en que un estudiante se piensa, se visualiza, se comprende y se define como persona, es decisivo para toda construcción adulta.

Es sorprendente observar que existen algunos estudiantes universitarios que se encuentran transcurriendo los últimos tramos de una carrera de formación docente o profesional en el campo de la educación y no lograron apropiarse de las herramientas

indispensables –conceptuales, metodológicas, actitudinales - para poder reflexionar sobre sí mismos, para desarrollar una constante autoevaluación.

Más allá de las posibilidades y fortalezas individuales, esta situación nos compromete como colectivo de profesores universitarios a interrogarnos acerca de la integridad de la formación que estamos proponiendo.

El porfolio brinda la posibilidad de “autoría” a los alumnos, pero también constituye una herramienta evaluadora valiosa para obtener información que nos permita a los formadores reflexionar acerca de los procesos desarrollados.

Notas

1.- Este trabajo fue presentado por las autoras en el I Congreso de Educación Internacional- II Nacional: “Educación: Estrategia frente al cambio” UNSJ. celebrado en la ciudad de San Juan el 20, 21 y 22 de junio de 2013.

Bibliografía

- Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, Edith (2008) Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación en http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/
- Murillo Sancho, Gabriela (2012) “El Portafolio como instrumento clave para la evaluación en Educación Superior” en *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”* Volumen 12, Número 1. Disponible en http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/portafolio-instrumento-clave-evaluacion-educacion-superior-murillo.pdf
- Perassi, Zulma (Coord.) (2011) El desafío de evaluar un programa educativo. La experiencia de PROMSE en una provincia argentina. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Construyendo Psicología en Comunicación.

Un espacio de docencia e investigación en la UNSL

Building-Psychology at Social Communication degree.

An area of teaching and research in the UNSL

Silvage, Carlos Alberto (csilvage@unsl.edu.ar)(1)
Santander, Sara Elizabeth (sara.24090@gmail.com)(2)
Rocca, María Laura (roccamarialaura@gmail.com)(3)
Garro Lopez, Matías (garrolopez.matias@gmail.com)(4)
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

La enseñanza en la universidad debe promover la apropiación crítica del conocimiento. Por más interesantes, novedosos y útiles que puedan ser los contenidos de un programa de estudio, poco significan si no logran conmover la subjetividad del estudiante y no se transforman en herramientas que permitan de-construir y poner en cuestionamiento las realidades sociales que se imponen como verdades indiscutibles.

Así lo entendemos al interior de la asignatura Psicología del segundo año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, concebido como un espacio de formación y de construcción de conocimientos compartido entre docentes y estudiantes.

Los conceptos psicológicos, en diálogo con los de otras asignaturas pueden constituir herramientas que favorezcan al estudiante asumir posturas críticas sobre la compleja trama que condiciona y explica la subjetividad, superando concepciones simplistas, ingenuas o parciales sobre el ser humano y la comunicación.

Se destaca la participación de los becarios tanto en la producción de conocimientos como en las actividades de docencia, logrando sustanciales mejoras en la comunicación de los estudiantes con el equipo docente, generando mayores niveles de participación y motivación en torno a las propuestas didácticas.

Palabras clave: enseñanza de Psicología – Comunicación Social – apropiación crítica.

Summary

Teaching at the university should promote critical appropriation of knowledge. For most interesting , innovative and useful they can be the contents of a program of study, mean

little if they fail to move the subjectivity of the student and not become tools to de-construct and questioning the social realities that are imposed as indisputable truths .

So we understand the interior of Psychology course in the second year of the Bachelor of Communication at the Faculty of Human Sciences UNSL conceived as training while building shared knowledge between teachers and students

Psychological concepts in dialogue with other subjects can be tools that encourage students to take a critical stance on the complex plot that determines and explains subjectivity, overcoming simplistic, naive or partial conceptions of the human being and communication.

Participation of trainees in the production of knowledge and teaching activities is emphasized, achieving substantial improvements in student communication with faculty, generating higher levels of participation and motivation about the educational proposals.

Keywords: Teaching of Psychology - Social Media - critical appropriation.

Introducción

El presente escrito relata algunas experiencias y reflexiones en relación al dictado de la asignatura Psicología perteneciente al segundo año de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

El origen de la signatura estuvo marcado por el deseo de construir una propuesta de formación que superara la mera transmisión, para generar un espacio de co-construcción de conocimientos. En los fundamentos del primer programa en 2008, planteábamos que una Psicología para comunicadores no debe ser solo un espacio de formación en los rudimentos de esta disciplina, sino un espacio de permanente búsqueda y construcción de relaciones entre los dos campos que nos convocan, que operen como herramientas de abordaje de la problemática de la subjetividad en el campo de lo social. Esto implica una propuesta abierta, donde año a año se puedan ir recuperando los procesos de construcción conjuntos entre estudiantes y docentes de esta y otras asignaturas del plan de estudios.

Los conceptos que la Psicología puede aportar, en diálogo con los de otras asignaturas son concebidos como herramientas que permitan al estudiante ir asumiendo posturas críticas sobre la compleja trama que condiciona y explica la subjetividad, para superar concepciones simplistas, ingenuas o parciales sobre el ser humano y la comunicación. Según como se conciba al sujeto, va a ser lo que “se haga” con él desde el campo de la comunicación: sujeto pasivo/activo; funcional al sistema/crítico; determinado/libre; si se lo considera más determinado por lo biológico que por lo socio-histórico-cultural y la mayor o menor

importancia que le dé a los aspectos inconscientes. Una formación integral desde todas las perspectivas que estudian al ser humano: psicológica, antropológica, sociológica, histórica, política, amplía la mirada y contribuye a ejercer una práctica responsable, basada en la ética y el respeto por los derechos humanos.

En esta perspectiva, el lugar del estudiante es central, en tanto permite al equipo docente revisar, a partir de sus demandas, interrogantes y producciones, la selección de contenidos y la elaboración de propuestas didácticas pensadas desde problemáticas propias del campo de la comunicación social. Además de la participación de los estudiantes en clases, consultas e instancias de evaluación, la alternativa de las becas de iniciación permite darle a este proceso de construcción, una mayor profundización, constancia y sistematicidad.

Los conceptos de la Psicología como herramientas

Varios son los temas de nuestro programa que invitan a la relación entre los saberes disciplinares de la psicología con los saberes, prácticas y problemáticas del campo de la comunicación social. Las nociones básicas sobre empirismo, racionalismo y constructivismo, introducidos para comprender algunos modelos psicológicos, adquieren una relevancia particular para los estudiantes de comunicación, no sólo por lo que puede aportar a una reflexión epistemológica de dicho campo, sino por una problemática que atraviesa transversalmente tanto al conocimiento científico como al conocimiento cotidiano, como son aquellas clásicas y vigentes preguntas acerca del acceso a “la realidad”, la noción de verdad, la construcción social de la realidad y de manera particular la polémica cuestión de la comunicación/ construcción mediática de la realidad.

Desde esta mirada relacional se han elaborado propuestas didácticas como por ejemplo, un primer trabajo práctico donde los estudiantes tienen la posibilidad de realizar una lectura comparativa y crítica de textos relativos a epistemología, psicología, y comunicación social, que abordan desde ópticas diversas la problemática del conocimiento y la realidad y llevar esto al análisis de temas, hechos y problemáticas actuales de índole social, política y cultural.

La unidad referida a los procesos cognitivos es quizás la más directamente vinculada a la temática de la comunicación social, al incluir el tema del lenguaje junto a percepción, atención, pensamiento y memoria. Se abren aquí innumerables posibilidades de vinculación teórica y de abordaje de problemáticas y temas propios de la comunicación. Los contenidos socio-culturales que configuran la percepción, el recuerdo y la significación de lo que

normalmente entendemos por “realidad”, son imprescindibles para comprender los fenómenos implicados en la comunicación social. Los factores estructurales de la percepción, los procesos asociados a la atención, la memoria reconstructiva, los conceptos y prototipos sociales, entre otros, constituyen una valiosa caja de herramientas para abordar la comprensión de la construcción personal como colectiva de lo social y en particular los hechos de comunicación mediática.

Entre otras cosas, esta perspectiva de análisis ha dado lugar a una propuesta de trabajo práctico consistente en una de-construcción de titulares de medios masivos de comunicación, integrando herramientas conceptuales del campo de la psicología con los de otras disciplinas, como por ejemplo los aportes de la lingüística, y las conceptualizaciones referidas a Agenda Setting (Rodríguez Díaz; 2004), y Framing (Giménez Armentia, 2006).

Otro ejemplo de propuestas didácticas pensadas a la luz de esta relación es un trabajo práctico que aborda los Procesos motivacionales y afectivos implicados en la Publicidad.

La centralidad del sujeto en nuestra propuesta

La formación puede ser entendida de al menos dos formas bastante distintas tanto en su concepción teórica y epistemológica como en las prácticas que de esas concepciones se derivan. Una, quizás la más tradicional, es la que supone la adquisición de nuevos conocimientos que se suman a los ya existentes, de manera *bancaria* (Freire; 1970). El sujeto que aprende suele ser visto de manera pasiva, y el conocimiento estático. Desde esta perspectiva, se puede adquirir el conocimiento sin mayor implicación subjetiva, y en tanto conocimiento acabado, se puede “aplicar” luego, encajándolo como piezas de rompecabezas en contextos específicos.

La concepción que nos anima coloca al sujeto (estudiante y docente) en el lugar central, lo cual se sustenta en concepciones filosóficas, epistemológicas, antropológicas, y psicológicas, entre otras.

Sujeto y conocimiento conforman un vínculo inseparable. Cuando se lee cualquier producción científica, a veces se olvida que las palabras, las categorías conceptuales, las metáforas con las cuales se intenta explicar un determinado tipo de fenómeno, no son otra cosa que la producción de un sujeto o grupos de sujetos humanos en un determinado contexto social. No son producto de la naturaleza, ni elaboraciones de Dios ni de máquinas. Todas las determinaciones que se quiera enumerar: políticas, económicas, culturales, de género, etc.,

están allí presentes, más o menos explícitas, para dar forma y determinados sesgos a esa producción.

Esto llevado a la formación supone que ningún aprendizaje será significativo para el estudiante si no realiza una apropiación del conocimiento. Que el docente se sienta satisfecho cuando escucha año tras año repetir los mismos conceptos que él explicó en sus clases, por más interesantes, novedosos y útiles que pudieran ser, poco significan si nunca lograron conmover de alguna forma la subjetividad del estudiante.

Partimos del supuesto de que la formación pasa mayormente por el develamiento de procesos y determinaciones que no son evidentes en unas primeras observaciones o lecturas de la realidad, y que precisamente lo que se presenta como evidente a los ojos de un observador, suele estar ya teñido por representaciones sociales, que el docente puede colaborar a dismantelar, desmentir, poner en cuestionamiento.

La insistencia en trabajar con algunas reflexiones epistemológicas en el comienzo mismo de la asignatura, se sostiene en la pretensión de que a partir de algunos ejemplos muy simples trabajados en clase, la realidad que cotidianamente nos entregan los sentidos, se vuelva un poco ajena, algo desconocida, y que esta “sorpresa” ante la desnaturalización de lo familiar, facilite a los estudiantes la comprensión de la realidad no como algo dado ni unívoco, sino como el resultado de una construcción, una de tantas posibles construcciones que el sujeto realiza en tanto sujeto de conocimiento.

El concepto utilizado para tal cometido es el de autorreferencialidad, uno de los pilares teóricos de la perspectiva constructivista moderada, fundamento epistemológico central del Modelo Integrativo de Opazo Castro (1992). El concepto de autorreferencialidad permite entender la relación dialéctica entre el sujeto y los distintos factores que lo constituyen y lo atraviesan: su estructura biológica, la cultura, la dimensión histórica y política, la propia historia de vida. No hay otra posibilidad de conocer el mundo que no sea a partir de la propia subjetividad, las estructuras cognitivo-afectivo-motivacionales conscientes e inconscientes con las cuales nombramos, identificamos, categorizamos, significamos y valoramos los objetos, las personas, los hechos y las experiencias.

Año tras año, cuando se pregunta en una clase a estudiantes de los primeros años, acerca de aquello que hace la diferencia fundamental entre humanos y animales, la respuesta alude casi invariablemente, a la racionalidad. Rara vez se menciona la cultura y el lenguaje. Es probable que esto tenga que ver con el sedimento social de tradiciones filosóficas aristotélico-

tomistas y positivistas que dominaron la educación y la formación ciudadana durante todo el siglo XX y que aun parecen no superadas.

Por ello, tratamos de superar la visión limitada del pensamiento como un proceso exclusivamente racional e independiente del lenguaje y la cultura, con autores como Vigotski (1978) y Bruner (1986), subrayar la dimensión simbólica del sujeto humano desde las perspectivas de Cassirer (1967) y Geertz (1991) y la centralidad del lenguaje en la constitución subjetiva desde la perspectiva psicoanalítica, con Freud (1916-17) y Lacan (2003)

A modo de evaluación. El protagonismo de los estudiantes

Desde una mirada más centrada en los objetivos iniciales, y sin duda sesgada por la autorreferencialidad del docente (con marcos conceptuales histórico-culturales distintos a los de los estudiantes), podríamos señalar que aún estamos lejos de lo que nos proponemos. Los estudiantes nos parecen cada vez menos participativos y críticos, poco apasionados por el conocimiento, y desinteresados por el curso de los acontecimientos sociales y políticos. Evidencian un escaso capital lingüístico y de conocimientos generales, que dificulta sin duda la participación y la construcción de líneas argumentativas con cierto nivel de complejidad o profundidad. Las prácticas de estudio parecen carecer de sistematicidad y profundización y lamentablemente perduran aún en la universidad las prácticas memorísticas, con meros fines de aprobación de instancias evaluativas, también promovido por muchos docentes con concepciones bancarias y enciclopedistas, actitudes autoritarias y conducción arbitraria de la enseñanza.

Una primera lectura de ello, nos habla de que quizás el problema pasa por que las formas de enunciar el problema y las categorías conceptuales para entenderlo y valorarlo, pertenecen al universo simbólico del docente. Vale también señalar que éste especie de “diagnóstico” que hacemos del estudiante excede ampliamente al grupo de Comunicación Social, para incluir también los estudiantes de primer año de Prof. de Educación Especial, Lic. en Fonoaudiología y Lic. en Psicología, que conocemos en otros espacios de docencia.

La otra lectura proviene de la experiencia cotidiana, de aspectos más afectivos que racionales, de aquello que a veces escapa a los criterios y marcos conceptuales con los que tradicionalmente evaluamos y medimos logros y resultados. Para que estos aspectos no pasen a un segundo plano ni queden sólo como algo anecdótico, intentamos “atraparlo” en las redes significantes nombrándolo como “circulación del deseo”.

No son pocos los estudiantes que –respondiendo de algún modo a nuestra propuesta-, se acercan tiempo después de la cursada a expresar de distintas maneras su deseo de “hacer algo”. Los docentes procuramos canalizar esto en formas concretas como becas y pasantías, tanto en tareas de investigación como de docencia. Es así como nuestro lugar de trabajo se ha transformado en un espacio de encuentro y estudio. Los estudiantes se sienten cómodos en ese espacio, donde comparten experiencias y vivencias relacionadas con su formación.

Los becarios participan de manera sostenida en clases, generan una ida y vuelta de comunicación con sus pares, lo cual además de colaborar en mejorar la comunicación con el equipo docente, genera mayores niveles de participación y motivación en torno a las propuestas de la cátedra.

La invitación a participar de este espacio de formación, fue dando sus frutos muy paulatinamente. En 2009, una becaria de iniciación a la docencia realizó un *Análisis comparativo de la noción de masa entre las concepciones de José Ortega y Gasset, y Sigmund Freud*. Otra alumna de la misma carrera realizó en 2012 una pasantía en investigación en el proyecto Psicología Política, realizando un trabajo final referido a *La construcción del “otro” latinoamericano*. Ambas alumnas, obtuvieron posteriormente becas para formación en México y Brasil respectivamente.

En 2013 pudimos concretar un grupo de lectura acerca de los aportes teóricos de Charles Pierce, con la participación de un becario y otros estudiantes que cursaron la materia en el año 2012, algunos de los cuales también se sumaron como becarios en docencia en 2014. No sólo colaboran en Psicología, sin que también participan en otras dos asignaturas que dicta el mismo equipo docente en el primer cuatrimestre: Procesos Psicológicos Básicos de la carrera de Prof. en Educación Especial y Psicología General de la Lic. en Fonoaudiología.

Aun no constituyendo un objetivo específico de nuestra propuesta, debemos señalar que el espacio de formación ha permitido a los becarios explicitar dudas y deseos acerca de sus elecciones vocacionales, que se trabajan en la medida de lo posible y con las herramientas y tiempos de que disponemos. Una becaria, por ejemplo, luego de develar su fuerte deseo hacia la docencia, fue estimulada a incorporarse como pasante a otra asignatura de la Facultad de Ciencias Humanas, en la que se trabajan más específicamente contenidos sobre formación docente.

Y por lo que hemos comenzado a advertir pareciera que la problemática vocacional abarca a buena cantidad de estudiantes de la carrera de Comunicación, tema posiblemente vinculado a una cierta ambigüedad o inespecificidad del objeto de estudio y a las

incertidumbres acerca del campo de inserción ocupacional. La incidencia que esta problemática puede tener en los niveles de participación y motivación de los estudiantes, y posibles deserciones de la carrera ameritaría una futura indagación y elaboración de propuestas.

Conclusión y miradas a futuro

Siempre con el norte en nuestros objetivos iniciales, deseamos profundizar el proceso iniciado. En tal sentido, prevemos indagar de manera más sistemática las expectativas, deseos y marcos culturales de nuestros estudiantes, que nos sirva de insumo para acortar la distancia entre las expectativas y propuestas de los docentes y las de los estudiantes.

En pos de profundizar el protagonismo e implicación de los estudiantes en la construcción de conocimientos, se comenzó a implementar una propuesta de escritura, consistente en la elaboración de producciones tipo ensayo, en parejas, donde se puedan trabajar integradamente conceptos de Psicología, con temas o problemáticas de interés, con especial énfasis en la temática de la comunicación.

Este trabajo atraviesa toda la cursada, a manera de un hilo conductor que va enhebrando distintos temas del programa. Toma la forma de un borrador que se va aumentando y resignificando durante el cuatrimestre. Se presenta para su evaluación en al menos dos instancias durante el proceso de construcción, y ya terminado al final del cuatrimestre, sirve de base para rendir el coloquio integrador con el que aprueban la promoción. Se les pide que no sea un simple enunciado de conceptos sino una narración que además de lo teórico, hable de lo que piensan, sienten, opinan.

La escritura puede colaborar a romper el tradicional lugar de *alumnos* (sin luz) que sólo pueden leer y estudiar saberes estáticos, descontextualizados, inermes, para advertir que pueden ocupar también el lugar de autores, de protagonistas, de hacedores y constructores antes más que de meros “consumidores” y reproductores.

Notas

- 1- Profesor y Licenciado en Psicología y Magister en Didáctica. Profesor adjunto en las siguientes asignaturas de la UNSL: Psicología (Lic. en Comunicación Social. Facultad de Ciencias Humanas), Procesos Psicológicos Básicos (Prof. Educación Especial. Facultad de Ciencias Humanas) y Psicología General (Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias de la Salud) - Integrante del Proyecto de Investigación Psicología Política de la Facultad de Psicología de la UNSL.

- 2- Estudiante becaria de avance y finalización. Año 2014
- 3- Estudiante becaria de iniciación a la docencia- Año 2014
- 4- Estudiante becario de iniciación a la docencia. Años 2013 y 2014

Bibliografía

- BRUNER, JEROME.1986. Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Ed. Gedisa.
- CASSIRER, ERNST. 1967. Antropología Filosófica Introducción a una Filosofía de la Cultura. Fondo de cultura económica. México
- FREIRE, PAULO. 2005. Pedagogía del Oprimido. SigloXXI Editores.
- FREUD, SIGMUND. 1916-17 1ª conferencia. Introducción”, en Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, Ed. Amorrortu, Tomo XV, Bs. As.
- GEERTZ, CLIFFORD JAMES. 1991. La interpretación de las culturas, Gedisa. México
- GIMÉNEZ ARMENTIA, PILAR. 2006. Una nueva visión del proceso comunicativo: La teoría del Enfoque (Framing) Universidad Francisco de Vitoria; Revista comunicación y Hombre, 2: 55-66
- LACAN, J. 2003 .Escritos 1 y 2. Buenos Aires. Siglo XXI.
- OPAZO CASTRO, ROBERTO.1992. Integración en Psicoterapia. Cecidep. Chile
- RODRÍGUEZ DÍAZ RAQUEL. 2004. Teoría de la Agenda-Setting aplicación a la enseñanza universitaria Editor: A. F. Alaminos. Observatorio Europeo de Tendencias Sociales
- VYGOTSKY, LEV S. 1978. Pensamiento y lenguaje. Madrid. Paidós.



Integración educativa de una niña sorda

Educational integration of a deaf girl

María Beatriz Fourcade (fourcade@unsl.edu.ar)
Facultad de Ciencias de la Salud.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
Martha Horas (mhoras@unsl.edu.ar)
Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El Proyecto de Investigación 22S203 "Las adquisiciones del niño sordo: aspectos educativos y terapéuticos" plantea en su línea B "Integración educativa de niños sordos" investigar y analizar las modalidades de integración de niños sordos y su incidencia en los aprendizajes así como diversos aspectos de este proceso. Como parte de las actividades de dicho proyecto se llevan adelante diferentes experiencias de integración de niños sordos, cada una de las cuales se analiza en profundidad a efectos de optimizar el proceso y los aprendizajes de los sujetos, así como aportar al conocimiento de esta realidad tan actual e incipiente y por otra parte tan controversial todavía en las escuelas de nuestro país.

Este trabajo relata una experiencia de integración educativa de una niña sorda profunda hablante de LSA (Lengua de Señas Argentina). Se expone el caso y los avances y dificultades observados en el proceso destacando la singularidad del mismo por la situación lingüística particular de la niña.

Palabras Claves: Sordera- Integración educativa- Lengua de Señas Argentina

Summary

Research Project 22S203 "Acquisitions of deaf children: Educational and therapeutic aspects" poses at line B "Educational integration of deaf children" to investigate and analyze the deaf children integration and their impact on learning as well as various aspects of this process. As part of this project's activities different experiences to integrate deaf children are carried out, each of which is discussed in depth in order to optimize the process and learning of the subjects, and to contribute to the knowledge of this reality as current and emerging and still controversial as the other schools in our country.



This paper describes an experience of educational integration of a profound deaf girl SLA (Sign Language Argentina) speaker. The case is exposed and observed the progress and difficulties in the process highlighting the particularity of the same by the characteristic linguistic situation of the girl.

Keywords: Deafness- Educational integration- Sign Language Argentina

Introducción

El Proyecto de Investigación 22S203 “Las adquisiciones del niño sordo: aspectos educativos y terapéuticos” plantea en su línea B “Integración educativa de niños sordos” investigar y analizar las modalidades de integración de niños sordos y su incidencia en los aprendizajes así como diversos aspectos de este proceso. Como parte de las actividades de dicho proyecto se llevan adelante diferentes experiencias de integración de niños sordos, cada una de las cuales se analiza en profundidad a efectos de optimizar el proceso y los aprendizajes de los sujetos, así como aportar al conocimiento de esta realidad tan actual e incipiente y por otra parte tan controversial todavía en las escuelas de nuestro país.

Marco Teórico

El marco teórico que sustenta las acciones de esta experiencia parte de la premisa expresada por Marchesi (1998) quien señala que la integración es un proceso dinámico y cambiante, que puede variar de un lugar a otro y que puede adoptar estilos diversos en su organización y en su realización. Asimismo esta línea fundamenta sus acciones por las siguientes normativas vigentes:

- La ley de Educación Nacional (2006) expresa en el Artículo 11 inciso n: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”, por lo tanto este Programa dirige su atención al proceso de integración escolar proporcionando las adecuaciones curriculares y los apoyos específicos que esta población requiera, así como la formación de intérpretes en LSA (Lengua de Señas Argentina) y el apoyo extraescolar para los niños sordos integrados en escuelas comunes de la Ciudad Capital de San Luis.

- El Marco Acuerdo A19 (1998) para el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales, del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina expresa: “se reconoce y valoriza la diversidad como inherentes a las personas y a las sociedades humanas;



se generaliza la idea que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales; se admite que no basta con incorporar alumnos a las escuelas, es necesario que la educación que reciban sea equitativa, brindando a cada uno lo que necesita para arribar a aprendizajes equivalentes y de calidad”.

- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación básica de calidad para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Así, el concepto educación para todos va más allá de garantizar a todos los alumnos el acceso a la escuela, sino también a una educación de calidad. Para lograrlo es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; la UNESCO propone que la escuela reconozca y atienda a la diversidad. En este sentido una escuela para todos sería aquella que asegure el aprendizaje de todos los niños sin importar sus características y proponga un currículo flexible que responda a las necesidades y promueva el progreso de cada alumno (Parés, 2002).

- Ley de la Provincia de San Luis Nº 1-0011-2004 (5609”R”) Personas con Capacidades Diferentes. En el capítulo V del acceso a la educación establece: Art. 23.-Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular, deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, tales como oficialización de Lenguaje de Señas, Sistema Braille, y todo tipo de software educativos. 1) Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad, no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional. Solo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Cultura y Educación, a que se refiere el Artículo 24 lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario. 2) El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias al sistema de subvenciones educacionales y/o a través de otras medidas conducentes a este fin.

- Sistema Único de Prestaciones Básicas para las Personas con Discapacidad, regulado por la Ley 24.901 “Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad”, el Decreto 762/97, por el que se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, y el Decreto 1.193/98,



Reglamentario de la Ley de Prestaciones Básicas. Históricamente, las prestaciones de habilitación y rehabilitación integral no habían sido abordadas en forma programática por las obras sociales, que venían respondiendo a las demandas de sus asociados en esta materia con criterios dispares. Por otra parte, las personas con discapacidad carentes de cobertura de obra social, régimen de seguridad social o de otros regímenes de protección, tampoco tenían asegurada la atención de sus necesidades de habilitación y rehabilitación. El Sistema Único de Prestaciones Básicas para las Personas con Discapacidad viene a producir, por tanto, un cambio importante dentro del sistema prestacional, al asegurar la universalidad de la atención de las personas con discapacidad, mediante la integración de políticas y de recursos institucionales y económicos afectados a la temática. Por esta ley del ámbito de salud es posible que las personas sordas accedan a un intérprete de LSA que es solventado por la Obra Social, además de poder recibir atención profesional de un equipo interdisciplinario en sesiones de atención individualizada.

- El Consejo Federal de Educación junto a Ministerios de Educación Provinciales (Resolución 155/2011 Modalidad Educación Especial), se comprometen de manera progresiva a partir del año 2012 a "...diseñar ámbitos educativos accesibles en su infraestructura, materiales y comunicación¹³, con la participación de personas con discapacidad y de las organizaciones de la sociedad civil; fortalecer sistemas de información, monitoreo y evaluación de las políticas jurisdiccionales de la modalidad..."

Presentación del caso

A es una niña con sordera profunda bilateral prelocutiva con una pérdida auditiva en oído derecho de 105 dB y en el oído izquierdo de 105 dB, diagnosticada con síndrome de Klipel Field y displasia de Mondini (malformación congénita de la cóclea), razón esta última por la cual no tiene restos auditivos aprovechables con audífonos ni con implante coclear.

Desde temprana edad, al año, la madre comienza a sospechar de la deficiencia auditiva y se confirma el diagnóstico a los dos años y cuatro meses, fecha en la que inicia atención temprana bilingüe en el Servicio para Sordos de la UNSL(1)

Dadas las características de su pérdida auditiva y el escaso aprovechamiento con audífonos para lograr adquirir la lengua oral, se la expuso a la Lengua de Señas Argentina (LSA) convirtiéndose ésta en su primera lengua.

Relato de la trayectoria escolar



A los 4 años inició su escolaridad en Servicio Especial de Sordos del Centro Educativo N° 21 Puertas de Cuyo en el que permaneció durante 6 años. En ese espacio educativo afianzó la LSA como primera lengua, además obtuvo conocimientos matemáticos aunque un escaso acercamiento significativo a la lengua escrita, por lo que la niña luego de seis años no era capaz de leer un texto sencillo ni de escribir espontáneamente.

En el año 2009 sus padres analizaron la posibilidad de su integración a escuela común. Se realizaron varias conversaciones entre la familia y el equipo del Servicio para llegar a decidir la mejor opción educativa.

Dada la particularidad de la comunicación de la niña fue necesario, en primer lugar, establecer vínculos con una Institución Educativa del medio que estuviera dispuesta a realizar la integración con la presencia de intérprete de lengua de señas en forma permanente dentro del salón de clase. Finalmente se resolvió integrarla a la Escuela N° 5 Bartolomé Mitre. Con las autoridades escolares se realizó un acta compromiso a efectos de realizar un trabajo conjunto, donde el Servicio para Sordos se comprometía a:

- 1) Brindar apoyo extraescolar en las temáticas escolares, especialmente reforzando los aspectos comprensivos y expresivos de la lengua escrita.
- 2) Seleccionar la Intérprete de LSA que acompañaría en forma permanente a la niña en el salón de clases.
- 3) Realizar en forma conjunta con los docentes las adecuaciones curriculares necesarias, propuestas en el documento individual de adecuaciones curriculares (DIAC).

El segundo tema era la decisión en relación al nivel escolar puesto que la edad cronológica de la niña no se correspondía con los conocimientos propios del grado al que debía acceder, razón que constituía una dificultad para lograr una integración adecuada.

La Escuela entonces, realizó un diagnóstico pedagógico y decidió incorporarla en primer grado, a pesar de su sobre-edad, pues consideró válido tomar en cuenta el nivel de conocimientos que poseía la niña en ese momento para su ubicación escolar.

Debido a la situación lingüística particular del caso, cuya comunicación se realiza exclusivamente en LSA, fue necesario incorporar en el salón de clase una intérprete permanente que realizara la interpretación de los conocimientos impartidos por la docente para que la niña los comprendiera. Por lo tanto, las adaptaciones curriculares, al comienzo, fueron únicamente de acceso al currículum a partir de la LSA.



Adecuaciones / adaptaciones curriculares para el caso analizado

Los procesos de integración requieren la elaboración de adecuaciones o adaptaciones al currículum ordinario de la clase a efectos que los sujetos integrados accedan a los conocimientos sin trabas de ninguna naturaleza y puedan realizar sus aprendizajes según sus ritmos propios.

En este caso las adaptaciones curriculares iniciales fueron solamente de acceso al currículum, tal como se explicita anteriormente; sin embargo, con el correr de los años debieron realizarse otras adecuaciones especialmente las propiamente dichas. En ese sentido en el área de lengua, que es donde la niña manifestó mayores dificultades, se propusieron adaptaciones referidas a disminución de objetivos donde no se afectaren los núcleos prioritarios de aprendizaje propuestos para cada nivel.

Asimismo, se realizaron adecuaciones en las evaluaciones a efectos de lograr una mayor autonomía de la niña para realizar las mismas sin la intervención de la intérprete, de modo que se propusieron enunciados de consignas claras, sintéticas y precisas para favorecer la comprensión de las mismas. En cuanto al desarrollo de la evaluación se buscó proporcionar evaluaciones que fueran factibles de ser efectuadas mediante contestaciones breves que no implicaren desarrollo extenso mediante la lengua escrita, además de adaptar las consignas y la prueba en sí teniendo en cuenta aspectos sintácticos y morfológicos de los enunciados.

Cabe resaltar que como se mencionó anteriormente, el área lengua es una de las que mayores retos plantea, sobre todo porque los niños sordos usuarios de la LSA como primera lengua, en este caso adquirida a partir de una exposición propuesta específicamente y no en el ambiente familiar, supuso su desarrollo en tiempos no coincidentes con los del desarrollo en un sujeto oyente, provocando un desfase que requirió mucho trabajo terapéutico. Unido a ello es preciso resaltar que la lengua de señas es una lengua ágrafa, y al no tener un correlato escrito el niño sordo debe aprender la lengua escrita propia del español, sin pasar por la lengua oral, que en este caso analizado era muy dificultoso de adquirir.

En cuanto a las adecuaciones curriculares de contexto fueron naturalmente realizadas por la Institución educativa, dado que el clima institucional era favorable y la Escuela tenía un proyecto integrador en ejecución y era parte del proyecto educativo institucional. Las autoridades y docentes adherían a estos principios integradores por lo que el clima era el adecuado para llevar adelante este proceso integrador.



Actividades Extraescolares de Apoyo

En contraturno a la escuela común la niña recibió y recibe apoyo dos veces por semana en las tareas escolares haciéndose hincapié en lo referido a comprensión y producción de textos, incremento de léxico, aspectos morfológicos sintácticos y semánticos del lenguaje y nociones de matemática.

Para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura se trabajó intensamente con la lectura de cuentos en LSA y diversas actividades previas y posteriores a la lectura. Dentro de esas actividades pueden mencionarse: lectura ideovisual de imágenes, ordenamiento de la secuencia del cuento, relacionar el texto escrito con su imagen, escritura espontánea de un texto a partir de una lámina, renarración del texto, identificar y describir personajes tanto en LSA como en LE (lengua escrita).

Respecto a matemáticas se propuso el trabajo con material concreto en temas como fracciones, operaciones matemáticas, geometría, etc. y se brindaron estrategias de resolución de situaciones problemáticas así como la intensificación de ejercitación específica.

Todo el trabajo buscó mejorar aquellos aspectos que puedan quedar incompletos dentro del salón de clases y propiciar una mayor y mejor comprensión de los temas desarrollados, dado que su léxico, en proceso de enriquecimiento, puede dificultar la comprensión inmediata en el salón de clase y requerir un afianzamiento del significado que solo puede lograrse con un trabajo individual de apoyo.

Avances y dificultades observadas

En relación a las actividades planteadas dentro del Servicio como apoyo a la integración educativa podemos señalar que la niña ha logrado revertir de manera significativa su relación con la lectura recreativa. Disfruta de la lectura de cuentos en su lengua natural, la lengua de señas, solicita textos para llevarse a su casa y hace comentarios sobre lo leído. Frente a un cuento, intenta leer buscando palabras conocidas y su referencia en las láminas.

Es capaz de hacer predicciones y anticipaciones en relación al texto. Consigue renarrar en lengua de señas las ideas principales del cuento. Debido a que la niña continúa en proceso de enriquecimiento de léxico, en ocasiones necesita la apoyatura de láminas para lograr expresar o realizar las preguntas pertinentes acerca de cómo nombrar lo que observa en la lámina, situación más referida a ausencia de vocabulario específico y no a la comprensión del texto ya que es capaz de ordenar la secuencia narrativa correctamente.



Lee en lengua de señas haciendo correspondencia término a término con la lengua escrita. En el caso de encontrar palabras desconocidas para ella apela al alfabeto dactilológico(2).

Algunas dificultades observadas en relación a comprensión de textos es que le resulta complejo extraer información del texto directamente luego de leerlo, ya que, en general, necesita la explicación posterior en lengua de señas.

Con respecto a la producción de textos espontáneos es todavía escasa, en general se limita a frases simples, aunque ha logrado escribir oraciones, aunque manteniendo la estructura sintáctica de la lengua de señas. Aún no logra usar la sintaxis correcta de la lengua escrita en sus producciones espontáneas.

Conclusión

Este caso es el primero que se realiza en la Ciudad Capital de San Luis con intérprete de Lengua de Señas permanente en el salón de clase, lo cual fue posible por la aplicación efectiva de la Ley 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las personas con Discapacidad.

El tema lingüístico, en este caso, ocupa un lugar de relevancia por cuanto la niña integrada solamente se comunica en su lengua natural, la lengua de señas, y todos los conocimientos impartidos por la docente del aula deben ser interpretados para su comprensión.

Las adecuaciones curriculares que en un comienzo fueron solamente de acceso al currículum, con la presencia del intérprete de lengua de señas, con el paso de los años escolares debieron incrementarse y se realizaron adecuaciones propiamente dichas especialmente referidas a reducción de objetivos así como adecuaciones en las evaluaciones que permitieran su realización de forma autónoma.

Debe destacarse que una de las razones de los buenos resultados observados en este caso es la ayuda y compromiso de la familia, que ha actuado como sostén permanente en todo este proceso.

Los logros obtenidos permiten indicar que la lengua de señas como lengua natural en los niños sordos puede vehicular los aprendizajes de un modo similar a las lenguas orales, solo se requieren ayudas y apoyos para que el acceso a los contenidos curriculares se realice de un modo óptimo.



La experiencia puede considerarse exitosa, más allá de la calificación cuantitativa de logros académicos, ya que significó un gran desafío integrar a una niña cuya lengua natural no era compartida por sus pares de la escuela, e implicó capacitación específica del equipo para llevar adelante todo el proceso dado que la tarea de interpretación educativa es aún incipiente.

Notas

1.- El Servicio para Sordos es un Programa de Extensión Universitaria que entrelaza sus actividades con el Proico 22S203 y atiende niños sordos desde los 0 a 6 años en forma gratuita en la Clínica Fonoaudiológica de la UNSL.

2.- “El alfabeto dactilológico es un sistema de comunicación basado en el alfabeto latino, en el cual, cada letra del alfabeto es representada manualmente por un movimiento de la mano único y discreto” Herrera, (2005).

Bibliografía

Consejo Federal de Educación 2011. Resolución 155 Documento Modalidad Educación Especial. <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>. 18 de Febrero 2014

Declaración Mundial sobre Educación para Todos 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>. 18 de Febrero 2014

Fourcade, M. B y otros 2008. Las adquisiciones del niño sordo: aspectos educativos y terapéuticos. Buenos Aires: Editorial Dunken.

Herrera, V. 2005. Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. Revista Psicopedagógica. REPSI Nº 77-78. AÑO 13. pp. 2-10

Ley 24.901: Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad, Decreto 762/97, Decreto 1.193/98. <http://infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/texact.htm>. 18 de Febrero 2014

Marchesi, A. y otros. 1998. Desarrollo psicológico y educación. III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. España: Alianza Editorial.

Ministerio de Cultura y Educación 1998. Acuerdo Marco para la Educación Especial, Documento para la concertación Serie A 19, Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación 2006. Ley 26.206 de Educación Nacional, Argentina.



Parés, B. 2002. Educación de las personas con discapacidad. Mendoza: Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial.

Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis: Ley de la Provincia de San Luis Nº 1-0011-2004 (5609"R") Personas con Capacidades Diferentes.

<http://www.diputadosanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=15>.

18 de Febrero 2014.



"Seguimos pintando la vida". Arte Visual y Plástica para niñ@s en contextos vulnerables. Una Experiencia.

"We still life painting." Visual Arts and Plastic for children in vulnerable contexts.
An Experience

Emma Ester Perarnau(1)(eeperarnau@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El Taller de Educación Visual y Plástica denominado "Seguimos Pintando la Vida" fue pensado y creado en el año 2013 para habilitar espacios de alfabetización cultural para la infancia, y destinado a niñ@s de entre 2 y 12 años de edad que concurren diariamente al Comedor Comunitario "Madre Teresa de Calcuta", el cual conforma un espacio al servicio de los vecinos que habitan en un contexto social vulnerable en el sector oeste de la ciudad de San Luis.

L@s pequeñ@s cuentan con la particularidad de conocer y reconocer solamente expresiones culturales de su entorno cercano de tipo "territorialista"; en donde la expresión plástica es escasamente promovida por las generaciones mayores. Este Taller cobra relevancia al considerar que la educación no formal ocupa el lugar privilegiado para acercar contextos artísticos visuales abriendo un abanico de posibilidades a los que "naturalmente" esta niñez está negada, habilitando la experiencia de la apreciación del universo estético de artistas consagrados de diferentes épocas a nivel mundial, latinoamericano, nacional y provincial. La idea es valorar las expresiones propias que los identifican, pero sin limitarnos por el reduccionismo que determinan las necesidades del contexto; proponiendo objetivos y contenidos que las superen y diversifiquen.

Palabras claves: educación - arte - contexto

Introducción

El Taller de Educación Visual y Plástica denominado "**Seguimos Pintando la Vida**" (2) fue pensado y creado para habilitar espacios de alfabetización cultural para la infancia, referidos específicamente al arte visual, y destinado a aproximadamente a 20 niñ@s de entre 2 y 12 años de edad que concurren diariamente al Comedor Comunitario "Madre Teresa de Calcuta", el cual conforma un espacio al servicio de los vecinos que habitan en un contexto



social vulnerable en el sector oeste de la ciudad de San Luis, específicamente en los barrios Sargento Cabral y Rawson Nuevo.

El mencionado Taller comenzó a desarrollarse en el segundo semestre del año 2013 y entre una gran variedad de experiencias, acerca a l@s niñ@s culturalmente marginados al universo del Arte Visual conformado por la pluralidad estética que presentan las obras de artistas de todos los tiempos reconocidos a nivel mundial, nacional y provincial.

Coincidimos con Eduardo de la Vega cuando expresa con total contundencia (por lo que amerita la transcripción literal del pensamiento compartido) que *desde hace algún tiempo, la educación en la Argentina ha dejado de concebir a la pobreza como condición social a partir de la cual es necesario operar a fin de modificarla, subvertirla o superarla. En cambio, ha comenzado a afirmarse que la pobreza, más que una condición social, es una determinación, un atributo que define de modo unívoco, de una vez para siempre, la identidad del sujeto pobre.* (de la Vega, 2008 : 88).

En consonancia, tanto Nun de Negro (2008) y Vigna (2008) como nosotros sostenemos que el arte, en todas sus manifestaciones, es un valor en sí mismo que está prácticamente ausente en los contextos de pobreza como práctica educativa, ya que l@s niñ@s que habitan los denominados "barrios pobres", sin dudas, encuentran mayores dificultades para acceder a una cultura estética que aquellos provenientes de medios más favorables.

Es por este motivo que este Taller de Educación Visual y Plástica "**Seguimos Pintando la Vida**" cobra relevancia a nivel cultural, ya que consideramos que la **educación no formal** ocupa un lugar privilegiado para acercar el arte visual y plástico abriendo un abanico de posibilidades a los que "naturalmente" esta niñez está negada. La idea es valorar las expresiones propias que los identifican sin quedarse inmóvil en un reduccionismo determinado por las necesidades del contexto, proponiendo objetivos y contenidos superadores, ya que a que entendemos que a través de la expresión artística y cultural cada grupo pueda en distinta medida transformar su realidad; considerando que "*El universo de lo visual es en la actualidad, como lo ha sido siempre, mediador de valores culturales*". (Hernández, 2000:11)

Es por ello que afirmamos que la Educación Visual y Plástica constituye uno de los lenguajes con mayores posibilidades de expresión ya que potencia el desarrollo de la comunicación junto a la Educación Musical y la Dramatización. Esto se da gracias a la riqueza de los medios y de las técnicas que le pertenecen, como también a la gran variedad de soportes sobre los que trabaja, conformando así un área irremplazable y esencial dentro del ámbito educativo sobre todo en la etapa infantil.



Según Einser, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las artes visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aborda: *La contemplación estética de la forma visual*. (Einser, 1995, p.9)

Desarrollo

La docente a cargo del Taller habilita los espacios necesarios para llevarlo a cabo de manera sistemática en una clase semanal, ofreciendo situaciones de aprendizaje para que l@s niñ@s puedan apropiarse de los contenidos plásticos correspondientes, constituyendo nuevos saberes que también determinarán la equidad social en el acceso al conocimiento y a la calidad de la educación.

Este Taller plantea como **propósito global** promover la alfabetización cultural y la inclusión educativa y social concernientes a la Atención a la Infancia en centros comunitarios de contexto de pobreza a través de la Educación en Artes Visuales abarcando el pluralismo estético representado en las obras realizadas por artistas de todos los tiempos, favoreciendo la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades y entendiendo que el arte es una herramienta de cambio propicia además, para crear vínculos comunitarios.

Y como Propósitos específicos se pueden destacar:

-Propiciar la multiplicidad y el desarrollo visual conformando a los espacios de atención a la primera infancia como ambientes de alfabetización visual y de regeneración de los vínculos comunitarios.

-Promover experiencias de acercamiento a un abanico pluricultural visual que habilite la posibilidad de la comunicación de sentimientos y emociones generados por el goce estético.

-Propiciar situaciones de aprendizajes que enriquezcan la imaginación, la expresión y la comunicación de l@s niñ@s posibilitando la ampliación del universo cultural visual con el acercamiento y el intercambio de diversas producciones de la cultura.

Objetivo pedagógico general:

Se pretende que el niño y la niña puedan acercarse a la pluralidad cultural que la expresión visual y plástica ofrece, habilitando experiencias y posibilidades para que puedan apropiarse de los contenidos propios del lenguaje visual.



Objetivos pedagógicos específicos:

Se pretende que el niño y la niña puedan:

- Iniciarse en el conocimiento y la utilización en forma creativa y personal, de elementos del lenguaje visual y plástico, enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación

- Experimentar y avanzar en el dominio de procedimientos y en el uso apropiado de herramientas y materiales, constituyendo un medio para la resolución de problemas de la producción visual.

- Observar y analizar imágenes que permitan a los niños avanzar en sus posibilidades de apreciación y producción.

- Expresarse y comunicarse a través del lenguaje visual y plástico, reflexionando tanto sobre sus propios trabajos como sobre los que han realizado los otros.

- Ampliar y recrear la imaginación y la fantasía, transformando y construyendo modos personales de expresión y comunicación.

Esta experiencia propone (entre numerosas actividades) la invitación a realizar la apreciación y la lectura de imágenes constituidas por reproducciones de artistas plásticos consagrados, cuyas obras eran hasta ese momento totalmente ajenas para l@s niñ@s. Esta instancia habilita la palabra ejercitando la mirada para interpretar los códigos del lenguaje plástico, iniciándolos luego en la posibilidad de recreación de obras; utilizando precisamente ese término y no el de reproducción, porque innegablemente cada niñ@ interpreta la obra desde *"una construcción visual personal"* (Nun de Negro, 2008, p.67); ya que comprobamos que ninguna producción es igual a la otra, al agregarle o quitarle elementos según lo que la obra le sugiere en *"su sentir interior"*. Semanalmente se van incorporando textos de arte, biografías de autores, contextualizaciones, expresiones plásticas variadas, recreaciones de la naturaleza, fotografías, entre otros; con la finalidad de ampliar los saberes propuestos a l@s niñ@s.

Consideramos que los conocimientos propios del lenguaje artístico deben ser puestos al alcance de l@s niñ@s de manera regular y sistemática, acompañados del análisis, interpretación y contextualización de las obras de arte y la indagación en otros referentes culturales.

Adherimos a la propuesta de Nun y García (2000:7) , Berdichevsky (1999: 21) y Spravkin (2000:7) cuando consideran tres niveles o ámbitos de adquisiciones en el arte visual:

- Un nivel de producción (lenguaje visual), imprescindible para el logro de comprobaciones y adquisiciones, sostenida en la fundamentación teórica correspondiente. Este nivel abarca los conocimientos de los códigos propios del lenguaje visual y su instrumentación.

- Un nivel crítico (apreciación), facilitado por el nivel de producción que ayuda al niñ@ a desarrollar su sensibilidad, su agudeza perceptual y un juicio independiente constituyendo así una inteligencia artística cualitativa.

- Un nivel de cultura visual (contextualización), conducente a emitir juicio de valor, sustentados en un pensamiento relacional entre el arte, la sociedad y el entorno, con referencia a nuestra cultura y otras culturas así como a diversas categorías de carácter visual.

Abordar estos tres niveles promoverá:

- Motivaciones particulares en cada nivel evolutivo.
- La adquisición de los códigos visuales (punto, línea, forma, color, espacio)
- La formación de un espíritu crítico, la educación del gusto o la preferencia estética.
- La extensión de la cultura, una apertura hacia otras corrientes y cultura artísticas.
- La atención a la pluralidad estética.

Y así, para la apropiación de contenidos y/o conceptos del lenguaje plástico como: la imagen y sus formas, elementos visuales, materiales, técnicas, representaciones, manifestaciones artísticas, elementos de análisis; debe mediar la pedagogía de las artes en la voz del docente, ya que es imprescindible tener en claro, sobre todo en grupos multiedades como el que conforman los niñ@s que concurren al Taller, los diferentes ritmos, ideas previas, etapas evolutivas e intereses por los que atraviesan para realmente facilitar la creatividad y la expresión con la finalidad de superar la espontaneidad natural creadora que poseen, al ofrecerles herramientas intelectuales significativas.

Una de las experiencias más reveladoras llevada a cabo durante el desarrollo del Taller, es la lectura y apreciación de obras de arte visuales que le permite al niñ@, además, expresarse a través del lenguaje oral, a un nivel simbólico y de abstracción que continúa incorporando a los cinco años. La posibilidad de expresar sentimientos y estados de ánimos a partir de una obra propia o ajena, posibilita la construcción de subjetividades.

Los aspectos objetivos de la lectura de imágenes se relacionan con la estructura de la obra o imagen observada, su composición, los elementos que la integran y las relaciones entre sus partes; por ejemplo qué colores utilizó el autor, o si la imagen es figurativa o no figurativa, etcétera.

Hay, también, algunos aspectos subjetivos que se vinculan con la mirada del observador, mirada que va a estar muy ligada con las experiencias individuales, el contexto sociocultural y el punto de vista personal del que observa; conformando un determinado grado de sugerencia que puede poseer una misma imagen para diversos individuos.

Lo anteriormente expresado queda evidenciado cuando Victoria, de cinco años de edad, realiza la apreciación y lectura de la obra "Sala de Moulin de la Galette" de Toulouse Lautrec. A continuación compartimos el diálogo surgido entre la docente y la niña:

Docente: -¿Querés contarme lo que ves en esta obra?

Victoria: - *Es un señor, que tiene un sombrero y hay personas atrás ... tiene ropa negra, un moño y también ropa blanca*

Docente: - ¿Te agrada esta imagen?

Victoria: - *Hummm , sí*

Docente: -¿Por qué te gusta?

Victoria: - *Por el sombrero y porque tiene ropa negra y por las personas*

Docente: -¿Dónde se ubican las demás personas?

Victoria: - *Ahí, (señala) atrás*

Docente: - ¿Cómo te sentís cuando mirás esta obra?

Victoria: - *Bien*

Docente: -¿Por qué?

Victoria: - *Porque estoy con mi mamá y ya no me da miedo*

Docente: -¿Estás viviendo con tu mamá ahora?

Victoria: - *Sí*

Docente: -¿Y por qué tendría que darte miedo esta obra?

Victoria: - *No, me dan miedo los autos negros*

Docente: -¿Algo de esta obra te hace sentir miedo?

Victoria: - *¡No!, porque ya no tengo miedo. ¡Porque ya me acostumbré a no tener miedo!*

Dice Ribaud que "Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos". (Vyotski; 1997: 23). La emoción artística no nos sorprende sino que por el contrario, la buscamos, la sufrimos intencionalmente, porque nos permite trascenderla, elevarnos por encima de ella y dominar su aparición y existencia desde un plano social. Según Vigotsky (1987)

“El Arte es lo social en nosotros y el hecho de que su acción se efectúe en un individuo aislado no significa que su esencia y raíces sean individuales. De esta forma, el Arte es un juego doble que objetiva el sentimiento social y subjetiva la vivencia para trascender su individualidad. “...el Arte toma su material de la vida, pero ofrece a cambio algo que no se halla entre las propiedades de este material. (...) de este modo, que el sentimiento es originariamente individual y que, a través de la obra de Arte, se transforma en social o se generaliza.”(Corral;2006:8).

En una de las clases, tres pequeñ@s: Victoria (5 años), Bautista (4 años) y Lucía (3 años) tras realizar la apreciación de la obra “Figur Vor Roter” de Joan Miró, y coincidir en que el aspecto figurativo de la misma representa “un robot”; comienzan a crear un cuento inspirado en ella.

A continuación se transcribe un fragmento del momento de intercambio producido por l@s niñ@s durante la creación de la historia:

Victoria: - *Había una vez un robot que vivía solo y triste y no se sentía bien y que no tenía amiguitos*

Bautista: - *Y también no tenía ni un amigo y no tenía nada para tomar ni para... ni una cama acostarse ni nada*

Victoria: - *Entonces un día que quiso tener amigos pero no se portaba bien porque se sentía muy triste y estaba solo*

Lucía: - *Y encontró unos amigos*

(...)

El cuento, como producción creativa y revisada por l@s pequeñ@s, es el siguiente:

“Un robot papá”

Había una vez un robot que estaba triste porque no tenía amigos, y estaba solo, muy solo, y tenía sed y no tenía con qué tomar agua. No tenía una cama para acostarse y nada, y pasó un día y nunca tenía amigos.



Entonces se fue a buscar amigos y juntarse con los amigos y ser bueno en un lugar en donde había otro robot. Y está jugando y ahora es papá.

Fin, este cuento se va en cohete

Victoria, Bautista y Lucía

Como expresa Berta Nun de Negro: "... no se trata de dibujar o de pintar aquellos aspectos figurativos del proyecto, sino de recrearlos e interpretarlos en una construcción visual personal". (Nun, 2008,p.67).

Cultivar la inventiva tanto como el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere de conocimientos especiales y es ahí donde, en este caso, el docente de educación infantil tiene que posicionar su tarea en los conceptos de Vygotski para considerar que sólo mediante el debido desarrollo del pensamiento y del sentimiento, la creación artística del niño podrá desenvolverse en todo su potencial y capacidad.

En cuanto a la evaluación del Taller es pertinente aclarar que se realiza de manera cualitativamente desde una mirada integrada; ya que fundamentalmente se promueve la sensibilidad estética en l@s niñ@s, la apertura hacia la apreciación del arte: cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza; hacia la expresión creadora: cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva; y hacia la comprensión del aprendizaje artístico al alcanzar un cierto grado de comprensión de los códigos artísticos. No se pretende formar artistas, sino niñ@s sensibles y reflexivos, en relación con sus obras y con las obras de otros. También se toma en cuenta la actitud del niñ@ hacia la propuesta de trabajo para repensar estrategias motivadoras que liberen la expresividad que habita en ellos.

Conclusiones:

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) sostiene que la educación constituye un ámbito privilegiado para hacer frente a la vulnerabilidad de los derechos humanos, puesto que tiene un gran potencial transformador, capaz de cambiar las concepciones hegemónicas que sostienen y promueven acciones discriminatorias.

Consideramos que la escuela, como institución sobredemandada y subdotada a la vez, no puede hacerse cargo de todo lo que el Estado debe garantizar, haciéndose hasta imprescindible la articulación y la participación, por fuera de ella, de otros agentes sociales. Intervenir en la polis ocupando espacios educativos no formales, posicionados éticamente



como ciudadanos responsables y comprometidos con el Otro, cuando el sistema educativo no demuestra la capacidad de respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo en favor de una intervención inclusiva de calidad, no hace sino alejarnos de la impronta del “deber ser” para actuar dando prioridad a niñ@s reales en situación de riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela, y/o de obtener magros resultados en sus aprendizajes; otorgando en este caso desde el Taller “Seguimos Pintando la Vida”, un andamiaje desde la primera infancia.

Como docentes debemos orientar nuestras acciones en las prácticas cotidianas, evitando las contradicciones que emergen entre el discurso y la praxis, si queremos realmente construir en la diversidad y en la integración, tenemos que crear redes reales de trabajo, optimizando los recursos y las posibilidades; y no encontrando justificaciones en los obstáculos.

Los resultados obtenidos hasta el momento son más que positivos a pesar de enfrentarnos con dificultades propias del contexto condicionadas por el espacio físico poco adecuado y por la carencia de materiales. Las apreciaciones y las producciones que realizan l@s niñ@s no dejan de emocionarnos al comprobar que significan la posibilidad de acercarse a disfrutar de este lenguaje artístico.

“Sin dudas, la formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora encarnada en el presente”. (Vygotski; 1997: 108)

Notas:

(1) Emma Ester Perarnau. Especialista en Gestión y Administración de Sistemas Educativos. Profesora de Enseñanza Pre-primaria. Auxiliar de 1° efectivo por concurso en la asignatura “La educación inicial en el contexto actual” del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. FCH. Auxiliar de 1° por extensión en la asignatura “Ciencias sociales y didáctica” del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. FCH. Integrante investigadora en el Proyecto de Investigación Patrimonio Cultural y Didáctica. Proico 4-2-95-04.

E-mail: eeperarnau@unsl.edu.ar

(2) El Taller “**Seguimos Pintando la Vida**” se desprende como apéndice multiplicador del Proyecto de Educación Visual y Plástica “Pintando la vida”, cuya autoría le pertenece a la profesora Emma Perarnau y que fue originalmente creado y ejecutado en el Nivel Inicial de la Escuela N° 27 “Saturnino Gonzalez Camarero” desde el año 2006 como un proyecto institucional.

Bibliografía:

- Berdichevsky, Patricia. 1999. *"La apreciación de imágenes. Su articulación con la producción plástica"*. En Educación plástica: expresión, arte, creación. Revista Novedades Educativas La educación en los primeros años. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

-Corral Ruso, R. 2006. *"La afectividad desde el enfoque histórico – social"*. Facultad de Psicología .Universidad de La Habana Publicado en Fariñas, G. y L. Coelho (Orgs.) *Cadernos Ecos*. São Paulo: Terceira Margem

- de la Vega, E. 2008. *"Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible"*. Editorial Noveduc. Bs As.

-Eisner,E. 1995. *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica.

-Hernández, F. 2000. *"Educación y cultura visual"*. Octaedro. Barcelona.

- Nun de Negro, B. 2008. *"Los proyectos de arte"*. Ed. LUMEN. Argentina.

- Nun DE Negro, B. y Garcia, J.S. 2000. *"Guía Didáctica. Plástica en el 3º ciclo de EGB"*. Ediciones Colihue.

- Spravkin, M. 2000. *"Aportes y reflexiones en torno a la educación plástica"*. En Cuestión de imagen. El sentido de la educación plástica en la escuela. Novedades Educativas. Bs As.

-Vigna, M. 2008. El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios. Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos. Universidad Abierta Interamericana: Buenos Aires, Argentina.

Consultado el 14 de Mayo de 2012 en:

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC080671.pdf>

-Vygotski, L.S. 1997. *"La imaginación y el arte en la infancia"*. Distribuciones Fontamara, S.A. México



Literatura infantil y juvenil: Una experiencia estética con chicos especiales

Children's Literature: An aesthetic experience with special children

Paula Morán Maldonado (paula_higiea@hotmail.com)
Elizabeth León Madrid (eli_0704@hotmail.com)
Zulma Fernández (zulyfer@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Como docentes a cargo del dictado de la asignatura Literatura Infantil y Juvenil del Profesorado de Educación Especial (FCH – UNSL) nos fue necesario realizar un acercamiento al ámbito específico en el que se desempeñarán los alumnos que cursan dicha carrera. Para ello, diseñamos y desarrollamos el proyecto de extensión “Hacia una Literatura Infantil y Juvenil sin limitaciones” en el Servicio Nº 10 “Jean Piaget”, Escuela Puertas de Cuyo de la Ciudad de San Luis. El mismo consistió en talleres literarios dirigidos a niñas, niños y jóvenes sordos y ciegos, para quienes realizamos rondas de narración, lectura y dramatización. Para eso pusimos mayor énfasis en las expresiones sonoras, corporales, gestuales, kinésicas, plásticas, olfativas, entre otras, y además contamos con la colaboración de las docentes que interpretaron lo dicho en lengua de señas. Con el presente trabajo queremos ofrecer un relato de la experiencia vivida, y el análisis que realizamos sobre éstas, con miras a brindar aportes teóricos que sirvan para posibles proyectos literarios que tengan como destinatarios a personas especiales.

Palabras Claves: Literatura – Diversidad – Lenguajes simbólicos.

Descripción del proyecto

La oralidad literaria es una antiquísima y actual forma de expresión artística que se esboza a partir de una serie especial de sonidos y movimientos corporales que ocurren de modo regular con la finalidad de conformar un conjunto semánticamente estético por parte de un intérprete. Modo de manifestación artística que busca alcanzar el disfrute compartido entre el que narra, recita o dramatiza y el público que está dispuesto a vivenciar obras ficcionales.

Cuando hablamos de oralidad pareciera ser que sólo las personas que pueden ver y escuchar acceden a este tipo de expresión literaria. Sin embargo creemos que todos, aún aquellos que no poseen dichas capacidades, tienen derecho de disfrutar plenamente con la



literatura, dado que la perciben a través de otros sentidos. Sobre todo considerando que la literatura infantil y juvenil puede ser apreciada estéticamente a través de diversos lenguajes simbólicos.

Es muy importante acercarlos a los pequeños la literatura de manera lúdica, propiciando en ellos el disfrute estético, dado que éste es el objetivo primigenio de toda obra literaria. El autor juega y crea una ficción para satisfacer su deseo de placer. Quien reciba esa obra literaria de manera lúdica podrá saciar su propio deseo de estética. Esto ocurre cuando los códigos que utilizamos para transmitir obras literarias se cargan de significados plurales que buscan el placer lúdico y se convierten en el vehículo que conduce a niñas, niños y adultos a re-crear mundos imaginarios. De ahí la importancia de atrevernos a jugar cada vez que les llevemos la literatura a nuestros alumnos.

A la hora de pensar en este proyecto, lo hicimos convencidas que la literatura infantil es una de las formas artísticas más inclusivas, porque podemos transmitirla a través de diversos lenguajes. Esos lenguajes poéticamente transfigurados, nos brindan la posibilidad de cruzar fronteras y romper con los límites del materialismo que muchas veces los adultos imponemos erróneamente, y que conllevan a tristes consecuencias. En ocasiones se piensa que porque alguien posee capacidades diferentes no puede llegar a “comprender” las obras literarias. Muy por el contrario, creemos que el disfrute y por ende la comprensión son perfectamente posibles para este peculiar público infantil.

Tomando como base estos fundamentos teóricos, nos propusimos alcanzar los siguientes objetivos:

- Resaltar la importancia de la expresión literaria, como bien artístico y cultural de la sociedad, accesible a todas las personas.
- Difundir el conocimiento de la literatura infantil entre los niños y las niñas.
- Propiciar en los niños y las niñas experiencias placenteras por medio del juego imaginario de las obras ficcionales.

A continuación expondremos algunas de las actividades que realizamos con los pequeños a partir de diversos cuentos, cortometrajes, poesías, ilustraciones, entre otros:

Experiencias con niños sordos

Cualquiera diría que al encontrarse con un grupo de niños sordos, va a estar en un ambiente de absoluto silencio, sin embargo nosotras nos encontramos en un espacio lleno de gritos. Ese que imaginamos un público calladito y quieto, se convirtió en un torbellino de



ruidos, corridas, saltos, juegos, entre otras manifestaciones. La maestra hizo la seña de silencio y llamó al orden, algunos no acataron al primer llamado, pero cuando la historia comenzó, poco a poco se aquietaron y comenzaron a observar. Todo parecía indicar que nos estaban permitiendo ingresar a su mundo de fantasías.

- *La estatua y el jardincito* de Fernando Alonso.

La historia cuenta que en medio de un pequeñísimo jardín había una estatua que vestía un maravilloso uniforme militar. Cada día había más coches en la ciudad y al pasar por su lado lo rozaban, a pesar que les gritaba no le hacían caso por eso tenía mal genio. De tanto protestar un día se puso verde como un pepino. Una tarde pasó por su lado el alcalde y al verla así ordenó sacarla, desde el día en que sacaron la estatua el jardincito desapareció para siempre. El libro es un texto ilustrado, las imágenes nos ofrecen diferentes elementos que completan lo escrito, por ello es importante poder leer y disfrutar de las ilustraciones.

Para acercarnos este cuento a los niños escaneamos el libro completo, de esa manera pudimos visualizar las imágenes en la pantalla. La lectura estuvo acompañada de la expresión corporal y gestual de la coordinadora que leía el texto escrito ya que hay niños hipoacúsicos y la docente de la sala iba haciendo la interpretación en lengua de señas. El disfrute de los niños estuvo reflejado en sus rostros, ya que sonreían, señalaban las ilustraciones, o bien comentaban el cuento entre ellos.

- *El vendedor de gorras* de Slobodkina Esphier

El relato cuenta la historia de un vendedor ambulante de gorras que las llevaba apiladas sobre su cabeza. Una mañana no pudo vender ninguna por eso decidió ir a descansar bajo la sombra de un árbol, al despertar descubre que éste estaba lleno de monos y que cada uno de ellos tenía una de sus gorras.

Esta historia fue narrada con el uso de la memoria, haciendo hincapié en la expresión corporal y gestual para que los pequeños pudieran conocer el cuento. Se acompañó con la interpretación en lengua de señas. A medida que se narraba los pequeños iban sonriendo, hablaban en lengua de señas entre ellos, prestaban atención haciendo silencio, esto nos demostró que disfrutaron de la historia.

- *Dulce de Abeja* de Silvia Shüjer

En uno de los encuentros con el grupo de niños sordos, narramos el cuento “Dulce de Abeja” de la autora Silvia Shüjer. Dicha historia cuenta las desventuras de una pequeña abeja bastante haragana que es echada de su panal, por lo que comienza a volar por el campo muy angustiada en búsqueda de un nuevo hogar. Para su suerte se encuentra con una Vaca quien

tiene una idea muy especial para que la abejita pueda regresar con los suyos. Es así como, con la mezcla de la leche de la Vaca junto a la miel del panal, crean un alimento muy sabroso y original el “dulce de abeja”. De esta manera la abejita logra sorprender a la reina, pudiendo volver su hogar.

Luego de haber narrado esta obra, conversamos sobre qué creían que es el “dulce de abeja”, si se imaginaban su gusto y si en realidad existía. Los niños rápidamente nos dijeron que se trataba del dulce de leche, que era delicioso y que lo comían habitualmente en pan, tortas, alfajores, entre otros. Después compartimos unos caramelos de dulce de leche.

Experiencia con niños ciegos:

Nuestro primer encuentro fue en el aula, los bancos estaban dispuestos formando un cuadrado en torno a la mesa de la seño, los varones sentados en sus lugares escuchaban atentos cada palabra, cada movimiento, hasta el mínimo roce. La maestra nos presenta a los niños y se retira asegurando: “ellos ya saben que vienen a contar cuentos”. En ese momento entra la niña, rodea los bancos, toca a sus compañeros y toma asiento junto a uno de ellos. Son muy habladores, se disponen a escuchar recién cuando la narración comienza. En muchas ocasiones los niños ciegos se tapaban los ojos, sobre todo las veces que estuvimos en el salón multiuso, allí tienen almohadones grandes donde se sentaban y ponían sus caras sobre las rodillas, como si eso les permitiera escuchar mejor, o tal vez imaginarse mejor la historia, como una especie de concentración.

- *Tatita córteme las uñas*, de María Teresa Andruetto

Este cuento, perteneciente al libro *Misterio en la Patagonia*, es el relato de un niño que encontrándose junto a su padre en una zona rural, reunidos alrededor del fogón con los peones, nota cómo estos intentan meterle miedo con el mandinga... “*tenga cuidado por el camino, Beto, mire que el diablo anda suelto buscando que le corten las uñas...*” gran sorpresa se llevan al descubrir que los peones tenían razón, ya que el demonio se aparece con la forma menos esperada. Y en el momento en que el diablo toma su forma y pide que le corten las uñas, la voz de la narradora cambia abruptamente, convirtiéndose en una voz ronca y tenebrosa. Ese cambio sonoro, tanto del ritmo narrativo como del tono de voz, produjo gran impacto en los espectadores que volvían a repetir las palabras del mandinga...*Tatita córteme las uñas...* cambiando sus voces a tonos graves. Luego, en encuentros posteriores, nos repitieron esa frase con su voz ronca.

- *El escuerzo*, de Leopoldo Lugones



En un encuentro decidimos llevar como temática “los sapos”. Así narramos primero el cuento *El escuerzo*, ese que revive una vieja creencia que dice que si alguien mata un escuerzo, tiene que quemar el cadáver, porque de lo contrario el susodicho regresa de la muerte para absorber el alma de su asesino dejando su cuerpo sin el más mínimo soplo de vida, sólo piel y huesos te deja. Y para demostrar cómo te deja de “chupadito” el escuerzo, usamos la réplica de un esqueleto humano que tienen allí, en la Escuela. Este instrumento resultó muy interesante porque despertó aún más el asombro del público infantil espantado por la terrorífica historia, al acercarse y percibir el esqueleto con sus manos. El mismo cuento se lo llevamos luego a los chicos sordos narrando muy pausadamente para permitir la correcta traducción a lengua de señas, usando mucha expresión de pánico en el rostro, movimientos corporales exagerando cada acción de los personajes, y con la ayuda del esqueleto, también dio como resultado una práctica artísticamente asombrosa para los niños y niñas.

- *Invitación para un amigo* de Elsa Bornemann

La poesía cuenta la historia de dos amigos que viven en una naranja, ellos comparten muchas cosas adentro de la fruta. Luego del recitado de la poesía una de las coordinadoras les dio una naranja para que ellos pudieran sentir su aroma y conocer su forma. Cuando ellos la tuvieron en sus manos la consigna fue: “hagan silencio y escuchen si hay alguien adentro de las naranjas”. Uno de los niños se muestra escéptico y dice: “que va a haber gente adentro... si es una naranja, sirve para chupar”. Frente a este comentario sus compañeros hicieron otros comentarios como: “Son dos niños que están enamorados, son dos amigos que están peleando, mi amigo está llorando porque su mamá lo reto”. Así es como el primer niño se suma al juego, imaginando que hay vida dentro de la fruta.

Para continuar con las actividades los niños colocaron las naranjas al lado nuestro y al finalizar cada narración o lectura uno de ellos tomaba una y decía: “Seño a la naranja también le gusto el cuento, dice que está lindo.” Evidentemente los pequeños decían lo que pensaban o sentían a través de animar a un elemento inanimado a modo de juego.

- *Se mató un tomate* de Elsa Bornemann

La poesía relata de manera tragicómica la muerte de un tomate y de cómo las verduras prepararon el entierro. Una vez finalizado el relato, se propuso jugar “Adivina que verdura es”, primero tomaban las verduras, la tocaban, sentían su aroma y luego decían de cual se trataba. Así adivinaron el tomate, la lechuga, la cebolla, el zapallo, el ajo, la zanahoria, la berenjena, el choclo, entre otros. Todos eran ganadores. De esta actividad hay dos cuestiones a desatacar, la primera es que a pesar de que ellos son ciegos dijeron que debían



cerrar los ojos para adivinar y la segunda es que al sentir su aroma les era mucho más fácil saber de qué verdura se trataba.

- *La Vaca y la Luna* de M. Elena Walsh

Durante unos de los primeros encuentros con el grupo de niños ciegos, pusimos en juego la narración de la obra *La Vaca y la Luna* de M. Elena Walsh: la luna que antes era perfectamente redonda se aburría mucho de estar tanto tiempo sentada en el cielo, por ello escapaba muy seguido, bajando a la Tierra para divertirse con sus amigos (los grillos, las mariposas, las ovejas y los niños). Pero un día sucedió un terrible accidente, la Luna cansada de tanto jugar, se quedó dormida durante la siesta... cuando se despertó se dio cuenta que le faltaba un buen pedazo a su cabeza. Una Vaca la había estado lamiendo durante toda la tarde, ya que la Luna tenía un delicioso gustito salado. La Luna subió al cielo muy triste, porque ya no sería redonda, desde ese día no volvió a bajar a la Tierra. Pero algunas noches puede escucharse su canto, en el que lamenta ya no ser tan redonda.

Luego de haber narrado dicha obra, los niños rieron y repitieron varias veces la canción que la Luna cantaba en el cuento después de su accidente. Comenzamos a conversar sobre el motivo por el cual la Vaca lamió con tanta energía a la Luna, es decir, el sabor de ésta última. Resulta ser que a las vacas les agrada todo aquello que sea salado. Nosotras les contamos a los pequeños, que cuando éramos niñas alguien nos confesó que la Luna está hecha de queso, por eso su gusto tan delicioso y saladito. Dicha conversación continúa con la revelación de que nosotras tenemos en nuestro poder un poco de "Luna rallada" (mezcla de queso y sal), es así que les propusimos a los niños probar un pedacito de Luna. Lo hicieron con mucho entusiasmo y rápidamente descubrieron que se trataba de estos dos elementos: sal y queso.

En el encuentro siguiente, los pequeños nos recibieron cantando la canción con la que la Luna se lamentaba en el cuento. Además agregaron que noches atrás salieron afuera de sus casas y en un momento de silencio pudieron escuchar a la Luna cantar esa canción.

- *Don Fresquete* de M. Elena Walsh

Dicha obra relata las aventuras de un grupo de amigos en una tarde de invierno en la que nevaba, decidieron construir un gran muñeco de nieve que acordaron en llamar "Don Fresquete", pero resulta que este personaje no era como cualquier muñeco de nieve, sino que resultó ser bastante inquieto y audaz. Ya que al día siguiente, cuando los niños se asomaron por la ventana para darle los buenos días, el ya no estaba allí, pero en su lugar les dejó un



mensaje avisándoles que se marchaba a volar en barrilete. Efectivamente así lo pudieron comprobar cuando miraron hacia el cielo.

Después de haber narrado esta historia, conversamos con los alumnos acerca de los días de invierno, cuáles son sus actividades y juegos favoritos en esos días, también charlamos sobre vivencias en los días de nevadas; los niños contaron que han construido muñecos de nieve, pero que siempre se derriten, he intuyeron que quizás eso fue lo que le sucedió a Don Fresquete.

También dialogamos sobre algunas sensaciones que produce la nieve, como el frío, el dolor, la humedad, los escalofríos. A partir de todos estos aportes les presentamos a los niños un recipiente con un poco de Don Fresquete granizado (hielo molido). Los pequeños lo tocaron y probaron durante un momento, diciendo lo que iban sintiendo.

Reflexiones

Leerles, narrarles o recitarles a niños no videntes es una tarea que involucra en mayor medida nuestra voz, es decir, que por medio de ella tuvimos que transmitir el suspenso, los estados de ánimo, hacer onomatopeyas, en momentos hacer pausas y cambios de tonos, realizar diversos ritmos sonoros, cambios de voz para los diferentes personajes, entre muchos más.

Cuando se trabajó con los niños sordos se hizo más hincapié en la expresión de los gestos, acompañándolos de la kinésica y la plástica; si bien las coordinadoras no conocíamos la lengua de señas, evidentemente lo más importante es la buena predisposición para acercarlos a la literatura.

Queremos resaltar que los pequeños con discapacidad visual y auditiva interpretaron intelectual y emocionalmente todas las obras que les llevamos, las significaron y esencialmente disfrutaron, fueron momento de verdadera felicidad.

Creemos importante rescatar los aportes que nos brindaron las docentes responsables de los grupos de niños, quienes pudieron ver el fruto que surgió de nuestra mediación literaria:

“La presencia de especialistas en el tema, hizo que nuestros alumnos se acerquen a nuevos horizontes y nuevas experiencias, que enriquecieron su mundo real y de fantasías.... Así mismo su alcance logró que en el caso de alumnos muy vulnerables por las dificultades que atraviesan, entrasen a otros mundos y se olvidaran por un instante de las duras realidades que atraviesan.” (Laura, Directora)

“Quiero dar las gracias por compartir momentos tan agradables y afectuosos con nuestra escuela... el acercarse para comunicarse con nuestros alumnos sordos, y llevar la literatura a través de cuentos, imágenes y diferentes materiales elaborados en conjunto con el mundo de los oyentes, y aprender con los demás compañeros de diferentes aulas tan bella experiencia.”
(Analía, Docente)

“A través del Proyecto que ustedes nos hicieron vivir me di cuenta que leer cuentos a los más pequeños puede ser muy beneficioso para ellos, no sólo desde una perspectiva lúdica, sino también intelectual e emocional.” (Paola, Docente)

A modo de cierre, nos resta expresar que a la típica expresión sobre que los niños sordos y ciegos deben ser incluidos a nuestra sociedad, nosotras queremos responder que la Literatura Infantil fue el camino a través del cual éstos niños nos recibieran haciéndonos sentir a nosotras integradas en su mundo de vivencias.

Bibliografía:

- Alonso, F.** (1975) *La estatua y el Jardincito*. Imago. Buenos Aires
- Andruetto, M. T.** (1994) *Tatita, ¡córtenme las uñas!*. En “Misterio en la Patagonia”. Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- Bornemann, E.** (2000) *Invitación de un Amigo*. En “Poesía para Chicos”. Alfaguara, Buenos Aires.
- Bornemann, E.** *Se mató un tomate*. En: www.biblio13de05.blogspot.com. Extraído: Enero 2010
- Esphier, S.** (1972) *El vendedor de gorras*. En: Gómez M. “Narrando Cuentos”. Cuadernos de la Escuela del Magisterio. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina.
- Lugones, L. et All** (2010) *Siete cuentos argentinos de terror*. Buenos Aires. Editorial Guadal S.A.
- Shujer, S.** (2010) *Dulce de Abeja*, en “El Libro de la Lectura de Bicentenario”. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Walsh, M. E.** (2011) *Don Fresquete*, en “Cuentopos de Gulubú”. Alfaguara Infantil-Juvenil, Buenos Aires.
- Walsh, M. E.** (2011) *La Vaca y la Luna*, en “Cuentopos de Gulubú”. Alfaguara Infantil-Juvenil, Buenos Aires.

Una experiencia de aproximación a las problemáticas de la Convivencia escolar en una escuela secundaria de San Luis-Argentina

Josefina Juárez (1) (juarez_josefina@hotmail.com)
Facultad de Ciencia Humanas Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

En el presente informe se relata una experiencia de aproximación a algunas de las problemáticas educativas, que atraviesan actualmente al Nivel Medio, desde la perspectiva de los propios actores institucionales de una escuela secundaria de la ciudad de San Luis-Argentina.

La experiencia se realizó en el marco de la asignatura “Problemáticas didáctico-pedagógicas del Nivel Medio” de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis Argentina. La finalidad fue indagar las problemáticas que atraviesan actualmente al Nivel y cómo las perciben e identifican los actores institucionales.

A partir de la identificación de diferentes problemáticas, se decidió focalizar en la convivencia escolar. Para su análisis se recolectó información por medio de distintas técnicas (entrevista semi-estructuradas, observación y notas de campo) a distintos actores institucionales (directivos, docentes y alumnos). Luego de analizar los datos recaudados pudimos elaborar algunas reflexiones y conclusiones sobre dicha problemática.

Palabras claves: Nivel Medio- Problemáticas-Educativas- Convivencia escolar

Introducción

El propósito de esta experiencia fue desnaturalizar nuestra mirada, para que el ingreso a la escuela, como el espacio de las prácticas educativas concretas, pueda ser abordado ya no desde la naturalidad y el sentido común que no dice más de lo que se puede observar a simple vista, sino desde una perspectiva que tenga presente el espacio, la temporalidad y la perspectiva teórica. El escenario de la escuela media actual es complejo, como también lo es la realidad de escuela en la que trabajé, la escogí en función de las particularidades que forjan su identidad.

Por ello, el objetivo propuesto no es el de hacer una visión panorámica de esta realidad, sino observar con detenimiento en función de detectar alguna problemática.

Para esto fue necesario un trabajo de relevamiento de datos que dieran cuenta de las distintas impresiones y percepciones que los actores institucionales tuvieran de la realidad escolar. Para ello se utilizó entrevistas semi-estructuradas para indagar respecto a sus inquietudes, intereses y críticas. También, se trabajó con los alumnos con la dinámica de talleres por cursos. Por otro lado, las observaciones sirvieron para ir perfilando el rumbo del trabajo y permitieron comenzar a delimitar y especificar algunas de las problemáticas que conviven en el interior del Centro Educativo.

Posteriormente se procedió al análisis de las entrevistas y observaciones y su contraste con la teoría sobre el tema. El interjuego de miradas, reflexiones y datos que surgieron de este análisis, no pretende ser más que una aproximación a la compleja trama donde se inscriben las prácticas educativas.

Problemáticas

Entre los principales conflictos que los actores institucionales identifican se encuentra la comunicación ligada íntimamente a la desvirtuación de las funciones respecto a la tarea dejando a un lado las tareas de tipo pedagógica y administrativa para pasar a ser exclusivamente burocrática o en palabras de los mismos actores institucionales "*hombres y mujeres orquesta*". También se evidencian fuertes conflictos y dobles discursos con respecto a las normas de convivencia.

La identidad de la escuela siempre estuvo ligada a la "lucha", al cuestionamiento y resistencia a las disposiciones del gobierno provincial, con la impronta de querer ser una escuela diferente, destacada por su compromiso con la comunidad y por el intento de ser un colegio democrático, lo que nos habla de su cultura institucional.

Esto da cuenta de las dinámicas, ya que si bien se reconocen los conflictos éstos siempre son visualizados por fuera de quien los enuncia, como un factor externo, el cual se resuelve externamente; de esto da cuenta el clima institucional ya que los mismos actores identifican un clima "*denso, pesado*". Lo antes mencionado deja inferir que predominan *dinámicas regresivas* (Frigerio, G. y otros 1992) con poca capacidad por parte de los actores para resolver los conflictos visualizados.

Convivencia escolar

Gallart (2006) las define como las conductas permitidas se plasman en las normas de convivencia que acompañan y acotan la enseñanza impartida por los docentes. Las reglas de

conducta existentes en cada escuela esconden dos realidades, una se refiere a los valores que debe transmitir, a los objetivos de la socialización. Pero existe una segunda realidad, que es la posibilidad de que dichas normas se mantengan en una institución concreta, esto es el resultado del equilibrio muchas veces inestable entre directivos, docentes y alumnos.

Fue interesante contrastar los discursos de docentes y alumnos en relación a las normas de convivencia, ya que ambos reconocen diferentes situaciones donde se evidencia el poder ejercido por los docentes y la imposibilidad por parte de los alumnos de poder reclamar algunas condiciones de igualdad como son las situaciones de celulares en clase, el faltar a una clase, las amonestaciones, la discriminación que ejercen algunos docentes, entre otras. Esto da cuenta de la segunda realidad mencionada por Gallart (2006) donde se da un equilibrio inestable y en donde se evidencia claramente situaciones de poder y donde la norma es concebida como un instrumento autoritario-disciplinador el cual queda sumamente alejado de ser una instancia de aprendizaje y reflexión sobre lo hecho. En cuanto a los docentes, estos mencionan que evidencian un relajamiento relacionado a los valores en la sociedad y empiezan a surgir valores activadores que cuestan desarraigarlos por ejemplo *“si tenés muchas amonestaciones o muchos unos sos el héroe del curso”* así comienzan a aparecer los contravalores entre los alumnos.

Lo que se evidenció con respecto a estas contradicciones es que la escuela no genera instancias para abordar estos conflictos y estos cambios en las conductas de los adolescentes lo que dificulta aún más la tarea pedagógica, ya que estas conductas y valores impactan directamente en el conocimiento que la escuela pretende inculcarles y en la tarea didáctico-pedagógica que los docentes enfrentan cada día, lo que termina siendo un *“arréglatelas como puedas”*. Sin embargo, está en el discurso de directivos, docentes y también de los alumnos el querer mejorar la escuela, el nivel educativo de la misma.

Es importante resaltar que las normas de convivencia en una escuela se deberían alinear con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los fines institucionales. En éste Centro Educativo hay ausencia de un PEI que oriente la tarea pedagógica, siendo la escuela es un lugar de transición intergeneracional que hace posible y facilita la transmisión de valores democráticos.

Las normas de convivencia escolar buscan educar y socializar por ello, no sólo cumplir las normas enseña sino que también lo hace el participar en su construcción. Acordar con los alumnos, desde los primeros años, tareas y responsabilidades relacionadas con su formación es un modo de prepararlos para la toma de decisiones y la aceptación de las consecuencias del

incumplimiento de los compromisos. Promover estos aprendizajes en las rutinas del trabajo diario es la base de la sociedad democrática. Sin el desarrollo y el cultivo de estos aprendizajes básicos, el complejo proceso de construcción de la convivencia se reduce al estrecho problema de la obtención de la obediencia. Hablar de democracia por lo tanto supone, pensar en decisiones y en formar una conciencia democrática. Es así como la producción de un nuevo acuerdo escolar de convivencia se conecta con la visión de la democracia y favorece que los alumnos desarrollen idoneidades como ciudadanos.

En este sentido y luego de analizar los discursos de los distintos actores escolares y en función de la realidad que hoy atraviesa la escuela media sumando las nuevas identidades adolescentes, creo necesario reflexionar en el pase de una idea de la disciplina como reguladora de la conducta de los estudiantes centrada en la cuestión prohibitiva a una noción de convivencia que implica una mirada más amplia referida a la relación con otros. Los modos en que se entablan los vínculos y las posibilidades de participar, tomar la palabra, emitir voz, desde una perspectiva que habilite y no limite, entendiéndola como promoción más que como prohibición.

Conclusión

Frigerio y Poggi (1992) definen la cultura institucional como aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por los propios actores dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas.

Son diferentes los tipos de cultura que pueden darse dentro de una institución, en el caso del Centro Educativo se puede realizar una lectura de varias cuestiones: el lugar de lo estrictamente pedagógico parece estar amenazado porque la escuela en función de los procesos sociales. Ha tenido que hacerse cargo de las problemáticas y conflictos socio-culturales de los alumnos relegando su función vital como educadora, por lo que aparece aquí con suma relevancia la ausencia de un Proyecto Institucional Educativo (PEI) que oriente la tarea pedagógica del Centro Educativo. Por el contrario aparece como finalidad común la formación en la participación y en la socialización, medios importantes por los cuales es posible un cambio.

Las problemáticas que con mayor frecuencia aparecieron fueron la del vínculo entre alumnos y docentes en relación a la convivencia escolar y la ruptura de las vías

comunicacionales. Vale aclarar que los actores institucionales detectaron dichas problemáticas y expresan estar trabajando para resolverlas aunque esto último no fue tan evidente ni hubo quien diga el cómo lo están haciendo. Lo expresado fue *“se están desarrollando acciones que refuerzan las sanciones y el control de la disciplina”*.

Por otro lado, un sector de la comunidad intenta perpetuar la matriz fundacional de la escuela que desde sus inicios a persistido en la defensa de los derechos humanos, por lo cual los continúan con reclamos docentes a través de huelgas, sentadas y toma de la escuela, como estrategias para ser escuchados por el gobierno provincial de turno y de este modo mantener su sello de “escuela diferente”.

Actualmente, aunque los actores reconozcan las problemáticas, no pueden generar movimientos para resolverlas, por ello la dinámica escolar la imprimen los proyectos externos a la escuela misma y de los cuales recibe financiamiento como son el PROMEDU (Programa de apoyo a la política de Mejoramiento de la equidad Educativa) o los CAJ (Centro de Actividades Juveniles), pero hay pocos movimientos instituyentes en su interior.

En cuanto a la convivencia escolar, los alumnos desconocían la existencia del documento llamado “Tipificación de las faltas y sanciones para Educación General Básica y Polimodal (EGB3)” el cual contiene las situaciones consideradas como faltas a las normas y la sanción que le corresponde.

En cuanto a los docentes generalmente tienen cierta idea acerca de aquello que debe formar parte de un acuerdo de convivencia estaría ligado al castigo, al autoritarismo y al concepto de un “tipo de alumno/a”. Hoy hablamos de convivencia y entendemos que la misma se puede convenir, pactar, acordar ya que pensar en esto un par de décadas atrás, era algo imposible.

También fue importante indagar respecto de lo que los alumnos/as entienden por convivir, porque muchas veces pareciera que la correcta forma de convivir solo la pueden establecer los adultos y creo que esto no es así. Los datos que arrojó esta indagación, mostraron que a los alumnos/as definitivamente les interesa participar, quieren formar parte de la toma de decisiones y el punto de partida es sin duda la opinión. Ellos valoraron y aprovecharon el espacio que se les brindó en cada taller y sus aportes fueron muy valiosos.

Notas

1.- Alumna de 5to año de la carrera de Prof. y Lic. en Ciencia de la Educación. FCH- UNSL- Argentina.

Bibliografía

-Gallar, M.A (2006): "La construcción social de la escuela media" La Crujía ediciones: Buenos Aires.

-Frigerio, G. y otros (1992): "Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Bs. As. Troquel.

-Mastache, A. (s/f): "El nivel medio: una institución". Ficha de Cátedra, UBA.