



Investigación Cualitativa

Vol. 9 - N° 12
(Año 2019)

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 9, Número 12, mayo de 2019

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector Félix Nieto Quintas

Vicerrector Roberto Saad

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana. Mónica Martin

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora: Clotilde De Pauw

Vice Directora: Zulma Escudero

Revista Argonautas

Director: Roberto Araya Briones

Editores: Horacio Del Bueno, Roberto Araya Briones

Comité de redacción: Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

Corrección en español y maquetación: María Virginia Mariojoulus, María Constanza Valdez

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

Soporte técnico: Juan Alfredo Capello

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

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

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

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



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

Comité Científico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla de contenidos

Número 12, Vol. 9

Editorial

Artículos abiertos

01. La atención a los conflictos interpersonales en estudiantes de preuniversitario || *Treatment of interpersonal conflicts in high school students* | 1 |
Filipe Domingos Caizer Baptista

02. Encuentros y desencuentros con adolescentes. Reflexiones desde las experiencias en la cátedra de Psicología, de la UNLPam || *Agreements and disagreements with teenagers. Reflections on the experiences in the course of Psychology, of the UNLPam* | 18 |
Juan Franco

03. Intervenciones en torno a las infancias. Hacia una perspectiva de derechos en la educación inicial || *Interventions around childhoods. Towards a rights perspective in early childhood education* | 36 |
Betiana Alderete y Natalia Savio

04. El discurso cuantificador y los diagnósticos. El furor evaluador del autismo || *The quantifier discourse and the diagnoses. The evaluating rage of autism* | 54 |
Norma Alicia Sierra

05. Función social y valor epistémico de la comprensión lectora en lengua extranjera – inglés – en el ámbito académico universitario Social || *Social function and epistemic value of reading comprehension in a foreign language – english in the university setting* | 61 |
María Estela López, Marcela Puebla, Fernanda Vidal y Mariela Martinucci

06. Una aproximación al campo de los profesionales de lenguas extranjeras en la ciudad de Buenos Aires: de la hegemonía del inglés a la construcción de un cuasimercado de titulaciones || *An approach to the professional field of foreign languages in CABA: from the English hegemony to the construction of a quasi-market of degrees* | 74 |
Gustavo Mórtola y Mariano Montserrat

Dossier Temático

07. Hacia un abordaje en la temática del abandono universitario en las Facultades de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, y Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, en el ciclo profesional || *Understanding University Dropping out in the Professional Cycle: an Approach to the Analysis of the Situation at the Faculty of Economic,* | 100 |

08. El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1) || *The intercultural approach in reading activities present in textbooks for the teaching of english to teenagers (level a1)* || **| 115 |**
Alicia Collado, M. Cecilia Arellano Lucas, Milagro Asensio y Romina Fessia y Lucía Quiroga
09. Aportes de la Investigación - Acción - Participativa al estudio de las Juventudes || *Contributions of the Participatory-Action Research to the study of the Youth* || **| 131 |**
Itati Liliana Arce y María Eugenia Fritz
10. Teorizaciones sobre la no teoría: un análisis de la Grounded Theory de Glaser y Strauss || *Theorizations about non-theory: an analysis of the Theory Founded by Glaser and Strauss* || **| 148 |**
Jorge Luis Duperré
11. El uso de la técnica de Análisis de Contenido en una Práctica de Investigación llevada a cabo dese el Profesorado de Lenguas de la UNSL || *The use of the technique of Content Analysis in a Research Practice carried out by the Language Teacher of the UNSL* || **| 158 |**
Alejandra Juárez
12. Las prácticas investigativas en lenguas extranjeras para propósitos específicos desde una perspectiva cualitativa interpretativa y de la complejidad || *Research practices in foreign languages for specific purposes from an interpretative qualitative perspective and complexity* || **| 183 |**
María Estela López
13. Comunicar para transformar. Reflexiones sobre la comunicación en la Investigación Acción Participativa || *To communicate in order to transform. Reflections on Communication in Participatory Action Research* || **| 208 |**
Maximiliano Verdier
14. Filosofía de la inducción analítica: ¿Puede la estadística solucionar el problema del caso n? || *Philosophy of analytical induction: Can statistics solve the problem of n case?* || **| 220 |**
Martín Zapico
-

EDITORIAL

Para que los argentinos nos “enteráramos” del estado de la Ciencia y la Tecnología en nuestro país tuvo que pasar que una científica manifestara en un programa de preguntas y respuestas de la televisión abierta, que su motivación para ir a participar en ese entretenimiento era buscar fondos que le permita, junto con otros colegas del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), avanzar en la investigación de una cura para el cáncer, investigación que se ve comprometida por el recorte de las partidas presupuestarias realizadas por el Gobierno Nacional destinadas a Ciencia y Técnica.

En manos de estas personas está el país. Se cansan de hablar de la importancia de la Educación y de las Ciencias y son los primeros presupuestos que recortan.

Como dijo Dora Barrancos, quien luego de diez años de representar a las Ciencias Sociales y Humanidades en el CONICET, quien renunció recientemente al cargo, lo que pasa en la Ciencia en Argentina “...no sólo es desinterés, no sólo es negligencia, sino que se trata de una estrategia bien definida. En el caso de las tecnologías, por un lado, se producen procesos de deshabilitación de la soberanía y compra en el exterior de paquetes enteros. Este Gobierno, apoyado por grupos económicos privados muy concentrados, otorga innumerables facilidades para que otros emprendimientos foráneos vengan a ocupar los desarrollos que hasta hace poco tiempo se intentaba realizar aquí. El ejemplo de ARSAT y los satélites es muy claro. Por otra parte, si nos referimos a la ciencia, las acciones oficiales guardan muchas semejanzas con lo que históricamente hicieron las administraciones conservadoras. Gestiones que, para decirlo de manera sencilla, directamente no están interesadas en el desarrollo argentino.”

Mientras tanto, sigamos ensayando en la balsa de Argonautas, lo más parecido a la tierra firme que tenemos los docentes investigadores en esta Argentina.

Bienvenidos a una nueva edición de Argonautas

La atención a los conflictos interpersonales en estudiantes de preuniversitario¹

Treatment of interpersonal conflicts in high school students

Caiser Baptista, Filipe Domingos² (caiserdomingos@nauta.cu, caiserdomingos@gmail.com)
Universidad de Oriente. (Cuba)

Resumen

En el escenario pedagógico se manifiesta un incremento en los diferentes niveles educacionales de los conflictos escolares y la necesidad de una resolución pacífica y dialogada a través de la mediación educativa. Es por tanto poco comprensible que el tratamiento a los conflictos no haya sido parte explícita del Modelo del Profesional de la educación media superior, lo que ha traído como consecuencia no pocas insuficiencias en su desempeño profesional, por la carencia de conocimientos, habilidades, capacidades, valores, que limitan su actuación en la solución creativa de los conflictos que se dan en las relaciones interpersonales del contexto grupal. De ahí que se persigue como objetivo en la investigación la elaboración de una estrategia de superación a los docentes para lograr la mediación en conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario. En la misma se utilizaron diferentes métodos del nivel empírico y teórico como el análisis síntesis, el histórico lógico, la modelación, el sistémico estructural-funcional, la observación, el análisis de documentos, la encuesta, la entrevista, talleres de socialización y métodos estadísticos. Se aporta una estrategia de superación elaborada para lograr la mediación en conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario en el proceso de formación permanente del profesional de la educación media superior y la significación práctica está dada en el impacto social que se logra en el contexto de preuniversitario para la mediación de conflictos interpersonales a partir de perfeccionarse y elevarse el nivel de desempeño de este docente.

Palabras claves: escenario pedagógico, superación permanente, mediación, relaciones interpersonales, preuniversitario, adolescentes.

Abstract

An increase of school conflicts in the different educational levels and the need for a peaceful resolution and dialogue through educational mediation is present in the pedagogical scenario. It is therefore not very understandable why the treatment of conflicts has not been an explicit part of the Professional Model of upper secondary education, which has resulted in lack of knowledge, skills, abilities, and values, to find creative solutions to the conflicts that occur in the interpersonal relationships of the group context. Hence, the aim of the research is the development of an improvement strategy for teachers to achieve mediation in interpersonal conflicts in the pre-university context. Different empirical and theoretical methods were used, such as synthesis analysis, logical history, modeling, structural-functional systemic, observation, document analysis, survey, interview, socialization workshops and statistical methods. The strategy significance in the training process of the high school professional

educator is reflected in the social impact achieved in the mediation of interpersonal conflicts in the pre-university context through the enhancement of the teacher's performance.

Keywords: pedagogical scenario, permanent improvement, mediation, interpersonal relations, preuniversity, adolescents.

Introducción

La formación de un educador que responda a las nuevas concepciones y exigencias de la sociedad, constituye en la actualidad un reto, más aún en los umbrales del nuevo milenio. La voluntad de reconocer y jerarquizar la formación de profesores se expresa en la política educacional de diferentes países de América Latina. Sin embargo, los resultados expresados en términos de calidad del proceso de aprendizaje de los educandos, son aún insuficientes.

En Cuba, las estrategias seguidas para elevar la calidad de la educación, plantean nuevas demandas a la formación del Profesorado. Entre ellos la conjugación de la masividad con la calidad, la unidad dentro de la diversidad y de la centralización con la descentralización ocupan hoy un lugar prioritario.

La formación de un educador que responda a nuevas concepciones, demanda un currículo que logre de manera sistemática el desarrollo de contenidos que se traduzcan en formas de pensar y actuar, frente a los problemas concretos que le plantea la vida social.

En investigaciones realizadas por Pichón, E. (1957); Meier, A. (1984); Casañas, A. (1987); Fuentes, M. (1992); Castellanos, A. (1994); Hernández, E. (1994); González, D. (1995); Coll (1997); Calviño, M. (1997); Arés, P. (1997); Imbert, N. (2004); Fernández, I. (2005), entre otros, se ha constatado que existen grupos con pobre desarrollo, caracterizados por bajo sentimiento de pertenencia, valoraciones mutuas negativas, percepciones inadecuadas, que imposibilitan la unidad y cooperación en su actividad fundamental. No son pocos los momentos en que se experimentan situaciones grupales que entorpecen el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que no siempre se cuenta con los recursos educativos para resolverlos. Corresponde al

profesor de preuniversitario junto a los actores del proceso educativo en la escuela encarar estos retos.

Por la complejidad de la adolescencia tardía en el proceso educativo, el profesor de preuniversitario es una figura social del servicio de apoyo a la mejora educativa, lo que precisa de una formación permanente que desarrolle procedimientos pedagógicos que aseguren la calidad de su preparación profesional para enfrentar la mediación en conflictos interpersonales que surgen en su escenario laboral en el ejercicio de su profesión, respondiendo las complejidades que aparecen en el plano social.

Contribuir con tales fines requiere de investigaciones científicas con la mirada en la superación permanente de los profesionales de la educación, lo que posibilita la movilidad del conocimiento como recurso de la práctica, así como una integración transdisciplinar y los problemas de la profesión, aspectos y exigencias que acercan a pensar en la necesidad del desarrollo de este profesional en el contexto preuniversitario para mediar adecuadamente en los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales.

La formación de profesionales de la educación, ha sido objeto de estudio por diferentes investigadores como: García Ramis, L. (1996); Braslavsky, C. (1999); Blanco, A. (1999); García Batista, G. (2001); Addine, F. (2001); Valle Lima, A. (2001); Parra Vigo, I. (2002) Chirino Ramos, M. (2002); Vargas, F. (2006); Romero, H. (2005); Calzada Trocones, J. (2007); Fuentes, H. (2009); Carmona, M. (2008); por solo citar algunos, quienes abordan como problemática la necesidad de una formación que de una respuesta acorde a las necesidades demandadas por el avance científico y las innovaciones pedagógicas que se producen en el seno de su futura profesión.

En el marco de la comprensión que se expone, aparece en el escenario pedagógico, lo referido al incremento en los diferentes niveles educacionales de los conflictos escolares y la necesidad de una resolución pacífica y dialogada a través de la mediación educativa. Entre los investigadores que abordan esta problemática se encuentran entre otros: Burguet, M. (1999); Fuentes, M. (2000); De Zubiría Samper, S. (2001); Ibarra, L. (2002); Polinszuk, S. (2002); Redorta, J. (2004); Torrego, J. (2005); Puig-Rovira, J. (2006); Vaquer, B. (2006); D Ángelo, O. (2008); Fernández, M. (2009); sin embargo,

estas investigaciones exhiben una dispersión significativa de los marcos teóricos en que se sustentan y abordan, desde diferentes aristas, muchas veces aisladas, aspectos específicos al tratamiento de los conflictos interpersonales.

A pesar de que los conflictos son parte de la vida cotidiana y que desde que se nace y a lo largo de la vida, se va aprendiendo e interiorizando, junto con el lenguaje, las distintas formas de percibir, pensar, sentir y actuar la sociedad en que se vive, en este proceso se construyen creencias y actitudes acerca del conflicto que provienen de diferentes fuentes y también, se toma conciencia de la identidad social en relación con los diferentes grupos a los que se pertenece.

Esa identidad, tanto individual como colectiva, es un proceso de construcción social que ratifica que ni las personas ni los grupos existen de forma aislada y que permite la diferenciación entre “ellos” y “nosotros”, pero no necesariamente esta diferenciación debe realizarse como una relación de antagonismo, estimulando la competencia. El conflicto surge, entre otras cosas, de las diferencias y por eso es inherente a la vida humana. La forma de abordarlo o resolverlo, con los “otros” y no contra “ellos”, es lo que permite el crecimiento como personas.

Es por tanto poco comprensible que el tratamiento a los conflictos no haya sido parte explícita del Modelo del Profesional de la Educación Media Superior, lo que ha traído como consecuencia no pocas insuficiencias en su desempeño profesional, por la carencia de conocimientos, habilidades, capacidades, valores, que limitan su actuación en la solución creativa de los conflictos que se dan en las relaciones interpersonales del contexto grupal, expresadas en el carácter homogéneo, no diferenciado y la utilización de métodos educativos que favorezcan la participación responsable y dialogada para la solución de estos y la estimulación de los aprendizajes convivenciales.

El diagnóstico fáctico y la observación del desempeño de estos profesores en la práctica educativa han permitido constatar que existen las siguientes *insuficiencias*: Insuficiente nivel de preparación del profesor de preuniversitario para la mediación en conflictos interpersonales. Limitaciones pedagógicas para que se logre un adecuado desempeño en estos profesionales para resolver los conflictos que se dan

en las relaciones interpersonales del contexto grupal. Son insuficientes las herramientas pedagógicas teórico instrumentales con que cuentan los profesores de preuniversitario para su mediación en los conflictos interpersonales que se dan en el contexto grupal.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto se revela como problema de investigación: Insuficiencias teórico-metodológicas de los profesores para lograr el tratamiento a los conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario.

Desde el diagnóstico causal se pudo establecer que: La formación del profesor de preuniversitario no contempla de forma intencional y dirigida el tratamiento a los conflictos interpersonales que surgen en el contexto de preuniversitario a fin de que favorezcan su desempeño. Una dinámica de formación de dicho profesional poco coherente que limita el tratamiento a los conflictos interpersonales que surgen en el contexto grupal como fuerza motriz del desarrollo. Ausencia de una estrategia de superación a los docentes para lograr la mediación en conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario.

El análisis anterior revela la contradicción epistémica existente entre: La concepción formativa del profesor de preuniversitario y su expresión en el desempeño pedagógico. Es por lo anterior que se precisa como objeto de investigación: El proceso de formación permanente del docente del preuniversitario. Persiguiendo como objetivo la Elaboración una estrategia de superación a los docentes para lograr la mediación en conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario. Por lo que se precisa como campo de acción: La superación profesional para la mediación en conflictos interpersonales.

El enfoque dialéctico - materialista constituye el sustento de la investigación y la base metodológica para la interpretación y fundamentación de su concepción teórica, metodológica y práctica; aunque utiliza métodos cuantitativos, privilegia el paradigma cualitativo y triangula los resultados entre fuentes y métodos. Dicha triangulación es una de las vías de validación de esta investigación. En este proceso se utilizaron métodos de investigación teóricos, empíricos y estadísticos, tales como: análisis y síntesis: inducción- deducción: histórico lógico: enfoque sistémico, observación,

análisis de documentos, encuesta, entrevista, taller de socialización, criterio de especialistas.

Aporte práctico: la estrategia de superación a los docentes para lograr la mediación en conflictos interpersonales en el contexto preuniversitario elaborada, para lograr la mediación en conflictos interpersonales de los educandos en el contexto preuniversitario.

Significación práctica: está dada en el impacto social que se logra en el contexto de preuniversitario para la mediación de conflictos interpersonales a partir de perfeccionarse y elevarse el nivel de desempeño de este docente.

La actualidad del tema está avalada por su contribución a la Sublínea: Pedagogía General Infantojuvenil y Especial, particularmente responde al proyecto “Nodos formativos y desempeño exitoso del profesional de la educación en contextos educativos”

Desarrollo

El vertiginoso desarrollo que han alcanzado las ciencias en el mundo, exige a los egresados universitarios, asumir una actitud de superación permanente que les permita, por diferentes vías, actualizar los conocimientos en la ciencia que trabaja y con las que ésta se relaciona.

Esta premisa, válida para cualquier profesional, cobra especial importancia en los profesionales de la educación, dado el papel formativo que desempeñan en la sociedad. Nadie como el docente debe estar bien informado de los adelantos que en las ciencias en general y en las pedagógicas en particular, se experimentan día a día, pues ello le permite situar los mismos, en el menor tiempo posible, al servicio de la sociedad y de sí mismo, a la vez que los utilice para transformar la realidad pedagógica en la que participa.

La práctica se ha encargado de demostrar que de nada vale el perfeccionamiento de los documentos que intervienen en el proceso, si no se perfecciona simultáneamente al sujeto que los utiliza. El mejor programa en manos de un docente mal preparado, no funciona. De ahí que se imponga, cada vez más, la necesidad de brindar una atención

permanente a la preparación de los profesionales de la educación, pues de ello dependerá, en buena medida, la calidad que se alcance en el proceso de enseñanza aprendizaje. El desarrollo ininterrumpido de la educación en Cuba, ha garantizado elevar de manera sistemática y estable la calidad de la misma en la formación del personal docente, ya que son estos profesionales los encargados de llevar a vías de hecho todas las transformaciones que expresan la naturaleza y la esencia del sistema educacional.

El investigador cubano Blanco, A. (2001) considera que la educación constituye siempre una forma determinada de comportamiento social (puesto que todos participan en ella) y es, al mismo tiempo, una relación social entre los individuos, en la que alternativamente se asume el papel de educador o educando, pero siempre a partir de una posición concreta del sujeto dentro de la sociedad, o sea, dentro de la estructura de clases, grupos y sectores sociales históricamente establecida.

Desde la Filosofía de la Educación estas consideraciones tienen también una derivación en el plano de la Sociología de la Educación, desde donde se fundamentan las leyes objetivas que rigen el proceso de educación del individuo y el reconocimiento del carácter recíproco de las influencias entre la sociedad y la educación.

En el sentido sociológico se destaca la posición del investigador Meier, A. (1984) para el cual la educación es condicionada y condicionante del desarrollo social, es práctica y función social y se expresa en diversos planos y durante toda la vida. Se considera, además, que no se limita a los procesos de socialización, sino, a los procesos de individualización en los cuales los profesionales de la educación juegan un rol esencial en su doble función de instruir y educar.

El perfeccionamiento de la Educación preuniversitaria en Cuba, se guía por el modelo de formación de profesionales, el cual estipula el carácter formativo de la educación. Desde el punto de vista teórico, demanda la profundización en las categorías pedagógicas de educación y formación.

La formación es una categoría estudiada por diferentes ciencias. En las ciencias pedagógicas se destacan los aportes de diferentes autores Ferry (1997); Bernard, Lothelier, Vaillant (2001), Paz (2005), en cuyas definiciones la formación se considera

como un proceso que tiene como finalidad el desarrollo de las potencialidades del individuo.

En el proceso de formación se enfatiza la participación activa de los sujetos, a partir de la interacción con los otros y la posición reflexiva y autorreflexiva que ocupan. En las posiciones de varios autores, Labarrere (1998); López (2002); Báxter (2002); se destaca la relación de la formación con los procesos de desarrollo y educación. La formación implica desarrollo y se logra a través de la educación.

En investigaciones actuales se concibe la formación como un proceso de construcción activa de la subjetividad, coincidiéndose con Paz (2005), en que el proceso formativo en el estudiante debe ser de construcción y reconstrucción de su subjetividad, orientado al alcance de niveles superiores de desarrollo, a un crecimiento personal y profesional en relación con las demandas que la sociedad le plantea. Esto supone la participación activa, reflexiva y autorreflexiva del estudiante en el proceso de su formación.

El término formación en la educación superior cubana, se emplea según Horrutinier (2007), para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una carrera universitaria, y abarca tanto los estudios de pregrado como los de posgrado. Este autor resalta, como propósito de dicho proceso, el desarrollo integral del estudiante y coincide con Álvarez de Zayas (1999), al analizarlo a partir de tres dimensiones fundamentales: instructiva, desarrolladora y educativa, las cuales en su integración contribuyen a la preparación del profesional para su desempeño exitoso en la sociedad.

El proceso de formación permanente del docente está sustentado en la dialéctica materialista desde la cual se concibe el sistema de leyes, principios y relaciones de carácter dialéctico que le imprimen un basamento científico. De este modo el proceso de superación profesional en preuniversitario se sustenta en la filosofía marxista-leninista como metodología general en la comprensión del objeto de estudio, se nutre, además, de la filosofía de la educación expresada en el ideario martiano y las mejores tradiciones del pensamiento pedagógico cubano.

En correspondencia con lo anterior, desde lo filosófico, la investigación se sustenta en la concepción sobre la estructura compleja de la actividad, que integra los tipos de actividad humana (cognoscitiva, práctica y valorativa), y su manifestación en las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto, de Pupo, R. (1990). Estos aspectos destacan relaciones esenciales que permiten comprender la significación de la actividad para la transformación del sujeto individual y grupal, mediado por lo cognoscitivo, práctico y valorativo.

Entre los fundamentos que sustenta la investigación, desde la Filosofía de la Educación es el referido a la concepción del hombre que se desea formar, en tanto que ello se convierte en el ideal social de lo que debe ser atendido para garantizar la formación del hombre nuevo como tipo de ciudadano que la sociedad requiere. Esta cuestión supone poder contar con el docente que tiene bajo su responsabilidad la conducción de este proceso, es decir se requiere de un docente que conozca de sus funciones y que tenga la capacidad para desplegarlas con suficiencia.

La educabilidad del hombre como otro de los fundamentos en estos estudios se significa en relación con los profesores de preuniversitario, en el sentido de su capacidad para perfeccionarse y desempeñarse como mediadores de los estudiantes que estos deben formar, a través del desempeño de su rol profesional.

Estos aspectos permiten comprender, desde la realidad educativa, cómo se logran los valores e ideales que se expresan en los fines de la educación. De ahí que analizar el proceso educativo, permite valorar cómo se están logrando las exigencias que le plantea la sociedad al profesional de la educación para mediar en los conflictos interpersonales que surgen en el contexto grupal del preuniversitario, de manera que toda actividad de superación profesional que recibe el docente debe responder a las modalidades señaladas y la concurrencia a cualquiera de estas formas deberá tener una incidencia directa en la calidad de su desempeño como profesional.

En el orden epistemológico la teoría histórico cultural de Vygotsky (1988) desempeña un papel central en la comprensión del proceso de formación permanente y en particular en cuanto a la mediación en conflictos interpersonales dada su contribución a la comprensión de la conducta humana, en tanto considera que la misma es

resultado del proceso de internalización de lo social que se refracta de manera particular en cada individuo, lo que evidencia la relación de lo biológico y lo social y cómo se condicionan recíprocamente.

El proceso de formación permanente incide sobre el comportamiento de las funciones pedagógicas del profesional en preuniversitario, en tanto que resignifica el papel de la orientación educativa, enfocada en esta investigación hacia el despliegue del proceso de mediación del docente en las relaciones interpersonales, interviniendo desde una posición que le es otorgada para la contribución a la solución de determinado conflicto en el grupo, a la vez que para potenciar los aprendizajes de convivencia.

La superación permanente del docente constituye un conjunto de procesos de formación, tal y como se señala en el Reglamento de la Educación de Postgrado (1996), que le posibilitan al graduado de los centros pedagógicos la adquisición y perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades básicas y especializadas, así como los valores ético-profesionales requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones como docente con vistas a su desarrollo cultural integral.

Se le asigna especial énfasis a la preparación pedagógica como componente esencial que garantiza el desarrollo de las capacidades que le permiten un desempeño profesional exitoso. De esta manera se contribuirá a transformar las formas de pensar y actuar, eliminando tendencias repetitivas y formales. Permitirá la introducción de formas y tecnologías que garanticen un alto grado de independencia cognoscitiva, a la producción de conocimientos y al estímulo por la profesión. Desde su concepción ofrecerá un espacio para la investigación científica a partir de la determinación precisa de los problemas profesionales que deben resolverse por esta vía.

Para Vygotsky existen dos formas de mediación: la influencia del contexto sociohistórico (los adultos, compañeros, actividades organizadas, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos). Considera que las funciones psíquicas superiores existen en dos dimensiones diferentes: primero en el plano social interindividual o interpsicológico y posteriormente en el plano intraindividual o intrapsicológico. Por tanto, la relación del niño con el mundo que le

rodea, con los objetos e instrumentos de la cultura elaborados por la humanidad está siempre mediatizada por el adulto, por los otros, lo que hace que, en su origen, ante todo, se establezca una relación intersíquica; a través del proceso de internalización las características de esas interacciones se convierten en características de su psiquismo, por tanto, lo intersíquico se hace intrapsíquico, lo que explica cómo se produce el desarrollo psíquico del niño.

De los aportes de la psicología culturalista de Vygotsky (1985), adquiere especial interés para el manejo de los conflictos la concepción referida a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en tanto permite comprender el papel que desempeñan los otros en la aparición y/o atenuación de las situaciones de conflicto, así como de las posibilidades de educabilidad con las que cuenta el individuo, para apropiarse de acuerdo con las características personales, de la cultura, lo cual permite el diagnóstico y pronóstico del desarrollo humano.

Mcfarlane (1997); Kruk (1997); Picard (2002); Fuentes, M. (2001), entre otros, coinciden en que la mediación es un proceso de solución colaborativa que entraña la intervención de un tercero neutral e imparcial, cuya autoridad descansa en el consentimiento que las partes le otorgan para llegar a un acuerdo mutuamente aceptable.

Los conflictos interpersonales y el proceso de mediación

La mediación educativa para la solución conflictos escolares (Vincent, 2010) es un proceso mediante el cual los participantes junto con la asistencia de una o varias personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa, con la finalidad de encontrar opciones y alternativas para llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a las necesidades.

Dadas estas características, la mediación de conflictos interpersonales, tiene un carácter transformador ya que posibilita el fortalecimiento de las capacidades y habilidades sociales propias de cada persona para solucionarlos de forma constructiva. La mediación en conflictos interpersonales y la orientación educativa son procesos que se interrelacionan, pero se diferencian en tanto la primera reconoce los aspectos

humanos que promueve, el tratamiento que se le da a las partes en disputa, la búsqueda de un acuerdo aceptable a ambas partes y el respeto a su dignidad, son elementos que están en el centro de todo el proceso de mediación educativa en conflictos.

La concepción y las actitudes existentes en el entorno, con relación al conflicto determinan en el sentido positivo o negativo el comportamiento del estudiante ante las situaciones de conflictos. Hasta hace poco, tanto los científicos sociales como la creencia popular consideraban el conflicto como algo negativo que habría que evitar, algo relacionado con la psicopatología, con los desórdenes sociales y la guerra.

Al revisar el significado que da del conflicto el diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia en su última edición de 1994, define el conflicto en su primera acepción como “combate, lucha, pelea”, en su segunda como “enfrentamiento armado”, en su tercera como “apuro, situación desgraciada y de difícil salida”, y finalmente en cuarto lugar como “problema, cuestión, materia de discusión”.

Sin embargo, predomina el criterio de que la ocurrencia del conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales, atendiendo a la diversidad de formas que adopta y a las vías que se emplean para su atención. Al respecto se significa que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y por lo tanto la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto, sino saber asumir dichas situaciones y manejarlas con los recursos suficientes para que todos los implicados salgan enriquecidos de ellas.

En la investigación, a diferencia de las posiciones declaradas anteriormente, se parte del principio de que el conflicto genera efectos positivos, en la medida en que evita los estancamientos, estimula el interés, la curiosidad y la creatividad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto individuales como grupales. Así mismo en un plano más concreto, el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocerse mejor y a los demás.

Una vez que el sujeto ha experimentado los beneficios de una solución positiva del conflicto, aumenta la probabilidad de que alcance nuevas soluciones positivas en los

conflictos futuros. Pero, obviamente los conflictos interpersonales también pueden adoptar derroteros destructivos, llevar a círculos viciosos que perpetúan relaciones antagónicas, hostiles y es ahí, donde precisamente, se destaca la figura del profesor de preuniversitario para manejarlos a través de la mediación educativa, direccionándolos positivamente, buscando el enriquecimiento personal para las partes.

En la literatura no existe una única definición de conflicto que sea ampliamente compartida. El término “conflicto” es empleado de un modo muy amplio y flexible, para cubrir un abanico de situaciones muy diversas. La larga tradición del estudio del conflicto desde casi todas las ciencias sociales ha supuesto una multiplicidad de enfoques y escuelas de pensamiento en el camino hacia una teoría general del conflicto.

Algunos de los autores más relevantes han definido el conflicto en los siguientes términos: (Deutsch, 1973), entiende que un conflicto existe siempre que tienen lugar actividades incompatibles, pudiendo consistir esa incompatibilidad en prevenir, obstruir, interferir, perjudicar, o de algún modo hacer menos probable o menos efectiva la acción de uno a través de la del otro. Rubin, Pruitt y Hee Kim, (1994) lo definen como divergencias percibidas de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente.

En la Enciclopedia de Pedagogía (2004: 663), se define el conflicto escolar como “un conjunto de situaciones entre individuos y colectivos que se desarrollan en el territorio social de la escuela, lo que implica su función social por incompatibilidades asociadas a problemas de reproducción y transformación política y cultural de las sociedades”.

En sus trabajos investigativos autores como Vygotsky (1984); Pérez (1997); Burguet (1999); Herrera (2001); Fuentes, M. (2001); Ibarra, L. (2002); González, V. (2003); Fernández, M. (2009), Cruz Roja Juventud (2002); Vinent (2010); Santiesteban (2010), entre otros, consideran que los conflictos se presentan como algo natural en el proceso de interacción de unos sujetos con otros en el medio donde desarrollan su actividad.

Las consideraciones de Fuentes, M. (2001) y D' Ángelo (2008), que reconocen el carácter inevitable de la conflictividad en el cotidiano de vida y la necesidad de saber

afrontarla de manera constructiva para promover el desarrollo social y personal. Según Ibarra, L. (2003), los conflictos son inevitables. Una escuela que niegue y evada el conflicto forma a los sujetos para que no actúen, para que no sean protagonistas de su historia, lo cual sería una forma de controlar el pensar, el sentir y el actuar.

Cuando el conflicto tiene una orientación positiva toma un sentido constructivo, favoreciendo el desarrollo social y personal del sujeto y los grupos, en tanto moviliza los recursos personológicos y sociales para su solución no violenta. Por lo que, toda relación social contiene elementos de conflicto, desacuerdos e intereses opuestos. La escuela como institución social, no está ajena a situaciones de conflictividad y su funcionamiento no puede ser entendido sin considerar la significación del conflicto en la dinámica de los procesos formativos y pedagógicos que se dan en su interior.

Si muchas y variadas son las definiciones del conflicto, no lo son menos las clasificaciones y tipologías a las que ha dado lugar su estudio. La gran diversidad y falta de acuerdo respecto a los tipos de conflictos existentes se debe, principalmente, a los distintos enfoques que cada autor elige para clasificarlos, hecho éste condicionado en parte por su multidisciplinariedad. Algunos autores utilizan para sus clasificaciones, criterios objetivos y claros, como, por ejemplo, las partes implicadas o las causas del conflicto.

Para las investigadoras cubanas Ibarra, L. (2002), los conflictos pueden ser intrapersonales o intrapsíquico, interpersonales, intragrupales e intergrupales y según Fuentes, M. (2001), el origen de los conflictos surge por diferencias de saber, creencias, valores, intereses o deseos, escasez de recursos (dinero, poder, tiempo, espacio o posición) y rivalidad entre personas o grupos que compiten entre sí. En la investigación se asumen los conflictos interpersonales que surgen en las relaciones sociales del contexto del preuniversitario.

Autores como Pichón-Riviere (1975), Meier, A. (1984), Blanco, A. (2001), Báxter, E. (2002), Damas, P. (2002), Torroella, G. (2002), han abordado las relaciones sociales en el grupo escolar y su incidencia en la conducta, aspectos que son significativos en esta investigación en tanto permiten comprender la situación de la convivencia en el grupo estudiantil desde el espacio áulico, en el preuniversitario.

Ha aportado a este análisis Pichón-Riviere con su idea sobre la noción de vínculo, la cual permite comprender las relaciones interpersonales. “Vínculo, manera particular en que un sujeto se conecta con el otro o los otros, creándose una estructura particular para cada caso y momento.” (Pichón-Riviere 1975 en Fernández, L., 2005: 248)

En esta dirección, “...para el docente resulta imprescindible el conocimiento de la estructura real del sistema de relaciones interpersonales en su clase, de donde podía elaborar estrategias educativas adecuadas, tanto para la dinámica grupal como para la atención individual de sus alumnos.” (Blanco, A., 2001: 93).

Relacionado con lo anterior se plantea que la esencia del hombre consiste y es el resultado del conjunto de las relaciones sociales concretas, interpersonales que se han mantenido a lo largo de su vida (Torroella, G., 2002).

Resultan escasos los referentes investigativos nacionales relativos a este campo de investigación, aunque se identifica el trabajo defendido por la Dr. C. Aldana (2017) con respecto al proceso de formación de la competencia profesional manejo pedagógico de conflictos escolares, desde la formación inicial.

Conclusiones

1. El análisis epistemológico del objeto y campo de la investigación, ha permitido revelar que en la superación permanente del profesor preuniversitario el conocimiento sobre mediación en conflictos interpersonales requiere de una mayor sistematización en aras de su actualización, a partir de la significación de este proceso para el crecimiento personal de los educandos, en correspondencia con las exigencias de la sociedad cubana actual.
2. El análisis de los antecedentes históricos del proceso de formación permanente del profesor de Preuniversitario ha transitado por un continuo perfeccionamiento, tendiente al logro de un desempeño más exitoso en su esfera de actuación, aunque no se han logrado los niveles deseados en su preparación como profesional ya que se constata la ausencia de un tratamiento intencional al proceso de mediación para el

que tiene que prepararse un docente que incide directamente en el aprendizaje de convivencia de sus estudiantes.

Bibliografía

- Álvarez, C. (1999) *Epistemología de la Pedagogía*. (CD-ROOM). La Habana.
- Amador, A. (1995) "La orientación de los estudiantes de nivel medio hacia valores sociales" en *El adolescente cubano: una aproximación al estudio de su personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arés, P. (s/f) *Aprender a leer y resolver contradicciones. Una necesidad urgente de adultos y jóvenes en la realidad cubana actual*. (CD-ROOM). La Habana.
- Báxter, E. (1990) *Las orientaciones valorativas en adolescentes y jóvenes*. Tesis en opción del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Bermúdez M., R y otros. (s/f) Curso 48 Pedagogía 2009. Modelo de formación integral del bachiller técnico.
- Blanco, A. (2003) *Filosofía de la Educación. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Calzado, D. y Addine, F. (2006) *Didáctica, currículo e interdisciplinariedad en el preuniversitario*. Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Educación Preuniversitaria: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, B. (1996) *En busca de una cultura del diálogo*. (CD-ROOM). La Habana.
- Cortina, A. (1995) "La educación del hombre y el ciudadano" en *Revista Iberoamericana*, Nº 7, enero-abril, pp. 41 - 63. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1199>
- Fernández, I. (2003) *Escuela sin violencia: Resolución de conflictos*. México: Grupo Editor Alfaomega.
- Fernández, M. P.; Sánchez, A. y Beltrán, J. A. (2009) "Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares" en *Revista Española de Pedagogía*, (229), pp. 483 – 504.
- Forneiro Rodríguez, R. (1996) "El sistema de Formación inicial y continua del personal docente en Cuba" en *Taller Internacional Maestro 96*. Ciudad Habana.
- Fuentes, M. (2000) *Mediación en la solución de conflictos*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela.
- García, J. (2001) ¿Qué bachiller queremos? Entrevista al Dr. Luis R. Jardinot acerca del Proyecto Modelo de Preuniversitario. Periódico Sierra Maestra, Santiago de Cuba, 10 de noviembre.
- Imbert, N. y Reinoso, C. (2012) *Los procesos grupales: su diagnóstico y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jardinot Mustelier, L. R. (2005) *Hacia un preuniversitario de nuevo tipo: Una experiencia de investigación curricular participativa y multidisciplinaria*. Ponencia Congreso Internacional Pedagogía 2003; CD-ROM "Pedagogía a tu alcance".
- Paz, I. M. (2013) *Aprendizaje y Orientación Educativa en el proceso de formación de los estudiantes, Reflexiones*. Santiago de Cuba.
- Torroella, G. (2002) *Aprender a convivir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Vygotsky, L. (1981) *Obras Completas*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
19. Vinent, M. (2000) *Estrategia Educativa para el desarrollo de la autodeterminación en el proceso de formación integral, de los estudiantes de preuniversitario*. Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.

¹ Datos del contexto que dieron lugar al escrito: Proyecto Educativo “Nodos cognitivos y desempeños exitosos del profesional en contextos educativos” en la Sub-línea: Pedagogía General Infantojuvenil y Especial.

Tesis de Maestría del autor: La atención a los conflictos interpersonales en estudiantes de preuniversitario.

² Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología. Cursa actualmente estudios en la Universidad de Oriente, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Centro de Estudios Manuel F. Gram en opción al Título Académico de Máster en Educación.

**Encuentros y desencuentros con adolescentes.
Reflexiones desde las experiencias en la cátedra de Psicología, de la UNLPam.**

Agreements and disagreements with teenagers. Reflections on the experiences in the course of Psychology, of the UNLPam.

Franco, Juan C.¹ (juanfranco@cpenet.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Colegio de la UNLPam e ISFD Escuela Normal Santa Rosa. (Argentina)

Resumen

Construir y ofrecer espacio, un territorio más habitable, que admita la palabra, la comunicación y el movimiento del cuerpo, se torna potente, en propuestas destinadas a jóvenes escolarizados. Desde la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam se trabajó con un dispositivo de intervención, destinado a estudiantes, que asistían a una escuela secundaria de la ciudad Santa Rosa. El instrumento permitió abordar lo vincular transferencial, a través de intervenciones individuales y grupales que favorecieron el inicio de determinados movimientos y cambios en la posición subjetiva de estudiantes y profesoras/es. Abordar las relaciones humanas y lo transferencial, que se entrama en el vínculo escolar entre adultos/as y jóvenes, ayuda a pensar las irrupciones y malestares que se presentan, hoy, en las diferentes escenas escolares; situación que nos lleva a plantear, como equipo, diversos interrogantes, algunos de los cuales se exponen en este trabajo. Las diversas escenas que presentamos en este artículo nos permiten pensar cómo la hospitalidad que ofrece un/a adulto/a favorece la aparición de transferencias positivas en la tarea escolar y cómo, frente a situaciones de hostilidad, el vínculo se deteriora y favorece la indiferencia y la agresión.

Palabras claves: dispositivo-subjetividades- adolescentes- profesores/as-vínculo transferencial

Abstract

To build and offer space, a more habitable territory, that admits the word, the communication and the movement of the body, becomes powerful in proposals destined to schooled young people. From the course of Psychology of the Department of Teacher Training of the Faculty of Human Sciences of the UNLPam, we worked with an intervention device, aimed at students who attended a secondary school in the city of Santa Rosa. The instrument allowed to approach the transferential link, through individual and group interventions that favored the beginning of certain movements and changes in the subjective position of students and teachers. Addressing human relations and the transferential, which is part of the school bond between adults and young people, helps to think about the irruptions and discomforts that are presented today in the different school scenes; a situation that leads us to bring up, as a team, various questions, some of which are presented in this work. The different scenes presented in this article allow us to think how the hospitality offered by an adult favours the appearance of positive transfers in school work and how, faced with situations of hostility, the bond deteriorates and favours indifference and aggression.

Keywords: device-subjectivities- adolescents- teachers - transferential link

Introducción

En los meses de octubre y noviembre de 2018 se trabajó con un dispositivo de intervención, destinado a estudiantes que asistían a una escuela secundaria de la ciudad Santa Rosa, que aborda lo vincular transferencial. Esta, como otras actividades que se ofrecen, se enmarca dentro de las acciones de extensión universitaria, que prevé la cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, con adolescentes, adultos e instituciones de nivel medio.

Esta tarea, de asistir, asesorar e intervenir en aquellos espacios en los que se construyen vínculos escolares entre adolescentes y adultos/as, se torna un desafío en la formación de formadores/as. En muchos casos se trata de abrir el juego, a través de la escucha activa, un dispositivo, que permite “pasar a otros lugares”, en los que el tiempo no se ve reducido a la inmediatez, sino abierto a los tiempos de cada uno/a.

Así, esta instancia se transforma en acción que admite, por un lado, pensar y construir nuevos territorios, habitables, inexistentes, y por otro una “posibilidad otra”, una pregunta, una experiencia.

Estas situaciones ayudan a que, desde la formación docente, podamos acercarnos a la comprensión de los diversos cambios que aparecen en las subjetividades hoy, como también a aquellos aspectos que irrumpen en los nuevos escenarios escolares.

Este insumo, a su vez, se ofrece como un ejercicio de pensamiento sobre procesos de subjetivación, que se van construyendo en campo educativo, -malestares individuales y sociales desplegados- que se convierten, desde el año 2009, en ejes de trabajo e investigación al interior de la cátedra.

Demandas, conversaciones, dispositivo

La propuesta de intervención surge a partir de la demanda realizada por la directora de la institución educativa, al equipo de cátedra.

En cuanto a la institución, se puede decir que se trata de una escuela secundaria que cuenta con edificio propio e instalaciones adecuadas para el trabajo escolar, que se distribuye en dos turnos.

El establecimiento gozó de prestigio, en el imaginario de la ciudad de Santa Rosa, desde su creación en los años 80 y gran parte de los 90. Asistían estudiantes de diferentes barrios de la ciudad, hijos/as de profesionales y trabajadores, quienes elegían la escuela porque ofrecía una formación sólida disciplinar y contaba con un plantel docente de renombre y reconocimiento social. Hoy las cosas han cambiado y, si bien aún persiste un halo de aquello imaginado, las condiciones sociales, culturales y políticas, sumadas a las reformas educativas, han transformado a esta institución. La diversidad de estudiantes, que asisten al lugar, otorgan nuevas características y cualidades a este ejercicio educativo.

La intervención se realiza a un grupo de adolescentes, de 5^{to} año de la Orientación en Comunicación, que según los relatos, presentaban dificultades de integración y comunicación entre ellos/as. Es decir, en la convivencia diaria se evidenciaban discusiones, malentendidos, diversas formas de violencia, y enojos prolongados. A la vez, aparecían aspectos subjetivos singulares, en algunas estudiantes, que generaban tensión en la comunicación y la convivencia diaria con determinados/as integrantes, además del grupo clase y docentes. A los reclamos de los/as estudiantes, se sumaba el de profesores/as que manifestaban, desde su práctica escolar, ejemplos de diferentes situaciones áulicas, que provocaban malestar. Los padres y las madres que asistían a la institución solicitaban otras acciones (¿sanciones?), ya que las conversaciones que mantenía la directora con el grupo, no contribuían a producir determinados efectos, ni cambios visibles entre adolescentes y adultos/as.

Una situación recurrente era la referida a la conducta de un grupo de tres estudiantes que, con su actitud, cierto liderazgo y forma de presentarse y enfrentar la clase, generaban resistencia, rechazo y peleas en el seno del grupo. Este grupo fue convocado a conversar con la Dirección, tanto de manera individual como grupal. La directora visitó el aula en varias oportunidades y conversó con los y las estudiantes. Por un tiempo, la situación recuperó su equilibrio, pero luego, nuevamente, irrumpieron los conflictos.

Para realizar la intervención se presentó a la directora un dispositivo de abordaje que puso el acento en tres cuestiones. En primer lugar, la realización de un trabajo continuado durante, al menos, seis u ocho encuentros; en segundo lugar, alejar a los adolescentes de la clase tradicional y abordar la tarea en otros territorios institucionales como el patio, la sala de video, el gimnasio, espacios más abiertos que permitan la circulación, el movimiento y en tercer lugar ofertar otro espacio donde poder mirarse(nos), en el que circulen las palabras, el cuerpo en movimiento; alojar y producir nuevas experiencias individuales y grupales, que ayuden a poner en palabras los diversos malestares instalados, que se presentan como un obstáculo en las relaciones vinculares de este grupo de adolescentes.

En cada una de las conversaciones, que mantiene el equipo de cátedra con directores/as, profesores/as y equipos de conducción, se aborda la importancia de contar con herramientas conceptuales -no siempre adquiridas en la formación, y que han puesto el acento especialmente en lo disciplinar - que permitan realizar una lectura de las relaciones humanas y de los aspectos subjetivos/transferenciales, que allí se entraman También conocer, para entender, la relación que muchos/as estudiantes tienen con la escuela, y en ocasiones con la vida misma. Estar atenta/o a estas irrupciones en las subjetividades que aparecen hoy nos ayuda a pensar las diversas escenas escolares, acontecimiento que articula, tanto el lugar que ocupa el ofrecimiento de bienes culturales a las nuevas generaciones, como lo vincular transferencial de las relaciones profesor/a-estudiante, lo institucional y sus movimientos. Todo ello atravesado por la singularidad de las diferentes historias desplegadas, en esos escenarios educativos.

Cualquier pedido de ayuda, intervención y/o trabajo “con otros” abre determinados interrogantes en quienes se disponen para “un trabajo entre generaciones”. Nos preguntamos: ¿es posible realizar algún tipo de abordaje con grupos que no conocemos, y donde otros/as ya intervienen? ¿Qué marcas o huellas encontraremos? ¿Hospitalidad u hostilidad emergerá en los encuentros? ¿Qué pliegues es posible desplegar allí? ¿Qué efectos producirían nuestras intervenciones? ¿Podremos afrontar las interpelaciones

que surjan? ¿Es posible generar cambios en las posiciones subjetivas singulares y grupales? ¿A qué “otros” estarán dirigidos sus discursos? Estas preguntas guiaron nuestro trabajo durante los encuentros y nos permitieron seguir pensando posibles formas de abordar el encuentro siguiente, a partir de las diferentes irrupciones, líneas de fuga, pedidos/reclamos, que fuimos encontrando en cada encuentro, junto a las (re)lecturas que hicimos del material entre encuentros. Situación que nos permitió como seguir pensando estrategias de abordaje, para el siguiente espacio compartido.

Acerca del trabajo vincular/transferencial

Sin dudas, ha sido el Psicoanálisis el que ha bridado sus hallazgos conceptuales, primero en el campo de la clínica y luego su aplicación en la educación. Sus aportes permiten un acercamiento y comprensión de la estructura del aparato psíquico, los procesos de constitución subjetiva singular y social, las relaciones afectivas/vinculares y su relación con el campo social y sus instituciones; la comprensión de los fenómenos transferenciales entre docentes y estudiantes; lugares y formas que adopta el discurso individual, entre otros conceptos.

Diversos autores/as como García Arzeno (1995), Follari (1997), Bernfeld (2005), Aichhorn (2006), Tizio (2005), Nuñez (2005) y Zelmanovich (2008) Rascovan-Korinfeld y Levy (2013) retoman este abordaje del vínculo educativo transferencial y consideran importante que el/la educador/a disponga de una preparación o bien escucha psicoanalítica, para no quedarse en la apariencia de lo que el/la alumno/a muestra. Es decir, proponen ir más allá de la primera percepción de una imagen congelada, porque la variedad afectiva del estudiante hacia el/la profesor/a no tiene límites definidos y esto debe tenerse en cuenta para el vínculo con las nuevas generaciones.

En cuanto a lo transferencial, el lazo pedagógico desencadena diversas ambivalencias afectivas –de forma no consciente y no siempre calculables- del/la estudiante hacia profesores/as, situaciones tan difíciles a veces de comprender a simple vista. Desde esta posición teórica, los y las autores consideran que el/la profesor/a debería entender y tolerar los deseos afectivos que se generan sobre él o ella, deseos inconscientes que

habitan la subjetividad, con la finalidad de comprender que no es solo el/la alumno/a el que habla a nivel discursivo, sino que existe otra realidad que lo/a sobredetermina y que desconoce.

“El vínculo (educativo) ata a un destino humano”, al decir de Violeta Núñez (2005, p.39), que se encuentra inscripto en un mundo simbólico, deja una marca, despierta a los posibles mundos por-venir. El educador que no dimite, es aquel que hace entrever el brillo del tesoro a las nuevas generaciones, el que acepta el reto de establecer un vínculo educativo, el que da el tiempo para aprehender algo de lo que está en espera, para que cada sujeto pueda formularse preguntas sobre el mundo. La autora expresa que el vínculo educativo, ante todo, promete un tiempo nuevo, un tiempo otro, el de la libertad, abriendo siempre las posibilidades de lo inédito (2005, p.40) y es allí donde la figura del adulto/a docente cobra importancia.

Los conceptos y aportes, tanto del Psicoanálisis como de otras disciplinas nos ayudan a deconstruir lo que se presenta como incomprensible en las aulas. Desde esa mirada, no se trata de pensar los fenómenos como trastornos, que provocan trazados de estigmatización, victimización o bien patologización de las conductas adolescentes. Nos encontramos con sujetos que despliegan síntomas que tienen una función que es singular en cada caso. Cada persona funciona de una manera y, aunque parezca irracional, hay que entender que tiene una lógica que no conocemos, porque allí intervienen aspectos no siempre conscientes. Esto marca la posición del/la profesor/a que se confronta con un no-saber que, sin dudas, a veces es difícil tolerar.

Encuentros y desencuentros

Para continuar con el desarrollo de la experiencia se abordarán tres momentos que resultaron significativos y que permiten ilustrar situaciones transferenciales y vinculares, que puede ayudar a pensar las formas, en que se producen encuentros entre adultos/as y jóvenes, que potencian las singularidades, el amparo y el respeto en la subjetividad o bien producen desencuentros, desregulaciones, irrupciones que aumentan el malestar subjetivo y social.

1. El encuentro con los y las adolescentes

Nos resulta complejo dar cuenta de las características de un grupo de clase por estos tiempos. Poco se parecen a aquellas experiencias escolares de antaño, que seguramente conservamos en el recuerdo de nuestra historia escolar.

Desde nuestra concepción (¿moderna?) asistir todos los días a la escuela se consideraba un mandato incuestionable, para la conformación de la ciudadanía futura. Sin embargo, hoy enfrentamos otras experiencias. Por ello, se torna necesario estar atentos a esos nuevos territorios y a la caza de nuevos acontecimientos, que permitan iluminar las nuevas prácticas educativas con adolescentes. Es decir, a diario, nos encontramos con un conglomerado de impresiones y sensaciones que se gestan en cada encuentro y producen una transformación con eso que se presenta, ponerle palabras a esas irrupciones, se torna un desafío.

Por eso, en coincidencia con Susana Brignoni (2011, p.7) se torna esencial “incluir al sujeto como ser hablante” al suponer que la conversación producirá un efecto. En los registros de clase se declaraba a veintiséis estudiantes, pero durante los encuentros se produjeron varias ausencias. Al preguntarles qué pasaba, les molestaba explicar los motivos, se producían silencios, bajaban la cabeza, indicaban que le preguntemos a él/ella cuando asistan y que expliquen el motivo de su ausencia ese día a clases. Algunos/as nos dejaron claro “que no son soplones”, o bien “que no trabajan para la policía”. El grupo de chicas señaladas como las conflictivas solo asistieron a dos encuentros; si bien intentamos convocarlas en varias oportunidades e incluirlas en las charlas, no participaron de la actividad propuesta, dibujaban, miraban al resto, conversaban entre ellas, sin demasiada interacción con el resto. Nos pareció un desafío incluirlas y conocer aquellas presentaciones singulares que producen en ellas malestares subjetivos y sociales. El psicoanálisis sostiene que el “no saber” sobre el niño o el joven permite al educador/a buscar fuera de su disciplina, los puntos imposibilidad y lo posible que se abre desde el propio campo.

En los encuentros intentamos construir “una trama”, es decir circunscribir, crear algo, pensar(nos) como una oportunidad para conversar, producir algo que enlace, (nos) enlace. Si bien no se puede comprender todo lo que sucede en los encuentros, debemos

tener claro que hay cuestiones, acerca de uno/a mismo/a –como profesor/a- y el otro – estudiante- en el que no siempre se tiene conocimiento; por lo tanto, una intervención con sus efectos producirá un cierre de la relación o apertura, que favorecerá determinados intercambios.

En dos oportunidades se suspendió el encuentro, la primera vez por lluvia (desde hace algunos años está institucionalizado que cuando es así, no hay clases y se justifica la ausencia); la segunda vez se suspendió porque los/as docentes debían asistir a una jornada institucional.

Nos surgieron entonces algunos interrogantes hacia las diversas prácticas en instituciones educativas. Por ejemplo: ¿qué lugar ocupa la oferta bienes culturales en estos/as adolescentes? ¿qué efectos produce la discontinuidad en las subjetividades escolares? ¿qué lecturas se hacen de las reiteradas ausencias? ¿las ausencias pueden ser leídas en claves de malestares singulares y/o sociales que vivencian los sujetos por esta época?

Otras preguntas se abren en relación a nuestra labor con esos adolescentes: ¿qué efectos producirá un dispositivo grupal como el acordado? ¿qué palabras utilizar y potenciar en los encuentros? ¿cómo producir un enlace entre varios que favorezca el uso y potenciación de la palabra?

2. Vínculos “entre generaciones”

Veamos ahora cómo se construyen a partir de dos escenas los vínculos escolares, y sus efectos en la relación, a partir de la recuperación del relato y la mirada de los/as jóvenes. En uno de los encuentros los y las estudiantes relatan cómo es el vínculo con las profesoras de Historia y Matemática. El estilo docente que se presenta, las identificaciones con aspectos de cuidado y ternura de ambas y las conversaciones personales provocan una huella en las prácticas escolares. Son reconocidas como referentes que estimulan la comunicación, el intercambio y los vínculos saludables con los y las estudiantes. Cuando indagamos sobre la modalidad del vínculo que establecen, se hace presente un discurso en común, la suposición de que hay un sujeto en cada uno de esos y esas estudiantes. Este supuesto se torna central en el trabajo con las nuevas

generaciones, y consiste en suponer que hay sujetos y que puede realizarse allí alguna oferta de bienes de la cultura. Darse un tiempo para conocer a sus alumnos/as, compartir un tiempo y espacio, escucharse y disentir, ayuda a comprender mejor las diversas variables subjetivas que los atraviesan y los malestares que los aquejan, pero también es un tiempo para que los/as docentes desplieguen aspectos personales que los/as alumnos/as puedan descubrir.

Decimos que la educación es una oferta, una oferta que necesita del consentimiento del otro y, por esto, a veces no se produce. Es el sujeto de la educación el que da el consentimiento. Quizá no sea siempre un consentimiento rápido o espontáneo que necesite ser causado por los/as profesores/as, la institución o la misma cultura (Tizio, 2005). Se trata de dos mujeres que han construido un espacio de confianza, estimulan el tomar la palabra, anclaje simbólico, que apuntala el psiquismo en la adolescencia. Este cambio de posición subjetiva de las adultas propicia un movimiento estratégico que habilita un espacio flexible para el diálogo y el intercambio, situación privilegiada al sostener las diversas escenas escolares que los/as atraviesa. Las marcas que se imprimen -a través de las conversaciones- promueve el intercambio intergeneracional, y determinados efectos -no siempre previsibles- en la subjetividad singular y grupal.

Consideramos que contar con ambas docentes permite un trabajo de acompañamiento de elaboraciones psíquicas individuales. Ubicadas en un lugar, como adultas que amparan, son capaces de ver y reconocer a un/a adolescente con una subjetividad en constitución, y consideren que muchas de las actuaciones adolescentes se presentan como ensayos de un personaje en constitución y no una identidad ya definida (Zelmanovich, 2003).

Esta situación y experiencia docente aun no logra ser capitalizada por el equipo de gestión de la institución. En las conversaciones mantenidas con la directora se hizo hincapié en la importancia de recuperar estas prácticas, como potenciadoras de vínculos transferenciales positivos, que estimulan un encuentro intergeneracional con características de contención y amparo.

Diferente es la situación narrada, respecto el profesor que dictaba la materia Comunicación, en la que afloran transferencias negativas. El joven profesor apela a frases como: “no te entra en el cerebro, sos media tonta”, “que vas a saber vos”. Una estudiante expresa, además “Profe, tengo una pregunta”, el profesor le responde “Cuantas, una, dos, tres”, además se ríe al referirse a esto. Durante el intercambio manifestaron que entendían que se trataba de una ironía, situación que no les provocaba risa. Esta experiencia también nos confronta con el lugar que ocupa la ironía en el mundo adolescente, y allí nos preguntamos: ¿es solo patrimonio de la juventud el uso de la ironía? Tampoco debemos olvidarnos que se encuentran atravesados en un proceso adolescente, que favorece el desasimiento de figuras parentales y han iniciado un camino en búsqueda de nuevos referentes, por lo tanto, la voz, los enjuiciamientos de los/as adultos/as están siempre en jaque. La provocación y la indiferencia que el docente genera no permite construir diferencias, ya que sus palabras atraviesan la subjetividad en construcción, pero también los ubica a los/as estudiantes desde un lugar de no saber. Esta situación provoca una desregulación pulsional, que no encuentra cabida y cauce para el trabajo con esos malestares singulares y grupales. Las y los estudiantes explicitan que les molesta el doble discurso, es decir, cuando ese docente es observado por la directora, la clase se torna “una buena clase y entendible”, pero cuando están solos, regresa la hostilidad y determinados maltratos.

Nos permitimos una reflexión. Este profesor joven aún comparte un estilo cercano con sus estudiantes en lo referido a lo sensible, la imagen, lo corporal, pero al mismo tiempo su actitud omnipotente genera una distancia que transforma el encuentro en experiencias incómodas y alejadas de la oferta cultural, ya que sus intervenciones provocan desafiliaciones y hostilidad en las prácticas con adolescentes.

Conversaciones, movimientos, irrupciones

El cuerpo está en el corazón de la adolescencia, un cuerpo en transformación, un cuerpo en identificación, un cuerpo que se sexualiza, un cuerpo misterioso pero maduro sexualmente. Este cuerpo en la adolescencia tiene un nuevo trabajo, enlazar lo

biológico, lo sensorial, lo erógeno, lo imaginario y el habla, todo ello indisociable con el psiquismo, la posibilidad del encuentro con otros o bien un partenaire, es decir que se trata de una nueva experiencia de potenciación subjetivante. Varias/os autoras/es, entre ellas/os, Rodulfo (2004), Quiroga (2005), Palazzini (2006), Rother de Hornstein (2006), Nasio (2011) en diversos escritos se preguntan acerca del interjuego conflictivo entre la permanencia y el cambio que irrumpe por este tiempo nuevo. ¿Qué permanece y qué se modifica en el cuerpo? ¿Qué identificaciones están en jaque, cuáles se reformulan y cuáles se sustituyen? ¿Qué representa el cuerpo adolescente para la cultura hoy? ¿Cuáles son las propuestas identificatorias y los ideales de los discursos sociales en la actualidad? ¿Qué ocurre con la sexualidad en este contexto de significaciones sociales?, entre otras.

A continuación, presentamos dos situaciones que permiten ilustrar las formas en que los y las adolescentes tramitan de manera singular y grupal estas cuestiones, en el ámbito escolar.

La primera se desarrolló a partir de una situación interesante y también potente realizada, en un espacio abierto de la institución. Reunidos en círculo, se les presentó a los/as jóvenes la consigna. La propuesta pretendía abordar las reacciones individuales, sociales y culturales que emergen y que hacen aparecer nuestros prejuicios personales. Se pretendía -a través de diversos disparadores- un acercamiento y revisión de aquellas experiencias y/o miedos que obturan la posibilidad de conocer a un otro/a, que nos resulta desconocido/a, o extraño/a. Se les exhibieron frases potentes, afirmaciones referidas a una vida sexual activa, otras con connotaciones a enfermedades, leyendas que pusieran en evidencia las adicciones, la autoagresión y otras que sostenían un ideal de belleza esperable. Las reacciones fueron diversas, las frases que se asociaban al sexo, a los estereotipos de mujer, generaban risa, algunos/as se miraban con complicidad, hasta burlarse. Cuando aparecieron las frases referidas al VIH, estas generaban un silencio entre los y las asistentes, los/as que hablaron se refirieron a la noción de cuidar, proteger y acercarse a esa persona ya infectada, hablar para que no siga contagiando.

Cuando apareció la frase relacionada a la autoagresión, Lisa enfureció, comenzó a moverse, gritar a uno de los coordinadores. Estaba tan ofuscada, que solo repetía “¿Quién escribió esto?” Se va de la clase, acompañada de Sol y Brisa. Luego, alguien comenta que fueron a hablar con la directora. Seguimos con la actividad y luego hacemos una puesta en común. La conversación se tornó muy productiva, muchos/as pidieron la palabra para ser escuchados, emergieron miedos, temores, se compartieron experiencias, diversas situaciones con las que pudimos pensar/ensayar las formas en cómo enfrentar/abordar determinadas situaciones de prejuicios, en la vida cotidiana. Lisa, Sol y Brisa regresan, se ubican a un costado, solo escuchan los intercambios de sus compañeros/as, luego se retiran y se van al aula. El grupo conversa sobre la situación que las involucra, proponen invitarlas, que se sumen a la actividad, y se pueda hablar acerca de lo sucedido. Comentan que este estilo grupal se repite en el aula, en varias ocasiones. Un par de estudiantes las invita a que regresen y se sumen a la actividad. Los/as asistentes al taller manifiestan que es una lástima que se pierdan estas propuestas de integración, ya que también son pensadas para lograr una mejor integración del grupo. Suena el timbre. En el camino de salida de la institución, algunos/as expresan que les gustó la actividad y recuperan las voces de compañeros/as que no hablan en las clases, y reiteran que les gusta estas propuestas que hacen un intento de trabajo de integración entre ellos/as.

Desde hace algunos años, la práctica con adolescentes, nos muestra que aún se torna difícil gestar -en las instituciones educativas- espacios de conversación e intervenciones con adolescentes y abordar problemáticas de interés. El concepto “estar educador” que desarrolla Korinfeld (2013) nos ayuda en este trabajo de comprensión de los fenómenos desplegados. Se trata de una posición ética que adopta un/a adulto/a, en un camino de reconocimiento de límites, de diferenciaciones y desde un trabajo con intervenciones, que se sostiene desde una responsabilidad política y subjetiva. Entonces resulta potente que, posicionados desde una asimetría en saber y responsabilidad, ocupemos el lugar y estemos allí, para asistir, escuchar y acompañar el despliegue de subjetividades con sus connotaciones particulares.

Consideramos que la aplicación del dispositivo y la intervención escolar favoreció determinados tipos de operaciones que contribuyeron a la producción de sujetos, permitiéndonos dar vueltas los instituidos y encontrar nuevas vías, de manera instituyente, para atravesar los conflictos. Nos referimos a la posibilidad de crear determinados movimientos, que favorezcan la trasmisión de los contenidos culturales, a sabiendas que puede haber consentimientos o bien resistencias. Sabemos que la actividad gustó y abrió un espacio diferente, las palabras circularon, hubo intercambios, comenzaron algunas elaboraciones sobre los atravesamientos vinculares. La irrupción abrió un borde en la misma escena y mostró una posición singular del malestar, dando lugar también a la reflexión del grupo. Por este hecho, luego, en un segundo movimiento, el mismo grupo decidió alojar la experiencia individual, trabajo de tramitación para incluir otras voces, otras versiones sobre las individualidades. Son sus propios/as compañeros/as quienes desearon conversar con ellas, dar la palabra a Lisa y construir un lazo. Podemos decir que el grupo produjo determinados movimientos, cuidados y lazo social.

Desde una mirada individual hacia Lisa podemos decir que ella presentó un malestar singular, un reclamo al adulto (a otros adultos/as y a la institución), acerca de la intención de la frase usada en la consigna. Sabemos que, desde el cuerpo, se organiza la relación con el mundo, y es por ello que el dispositivo ofreció un espacio para “dar lugar al cuerpo”. No alcanzaron las palabras para calmar la irrupción, no hubo cabida para una palabra que interpela. La joven repetía muchas veces la misma frase, y se desplegó su cuerpo descontrolado, molesto, inquieto, realizando constantes movimientos, pronto a descargar una gran furia, dimensión que ponía en evidencia una textura incompresible. La escena nos presentó un reclamo, vía el movimiento del cuerpo; luego se abrió un camino de huida ante lo inesperado. Nos queda el sinsabor de haber hecho poco con ella.

Y nos seguimos preguntando, ante hechos que suceden de forma fugaz, cómo atender al cuidado del sujeto y producir un acto de filiación, un camino para transformar esa indefensión, en un ingreso a la cultura, es decir ayudar a tramitar el malestar singular y

al mismo tiempo cuidarla, al igual que su subjetividad. Entendemos que se precisa entonces de otra instancia, un tiempo que permita la tramitación, una elaboración en otro tiempo (no siempre tiempo escolar), para estas situaciones complejas.

La segunda escena se desarrolló en otro de los encuentros. En esa instancia se conversó con el grupo acerca del rol que, en la actualidad, ellos/as les confieren a las redes sociales, entiéndase Facebook, Twitter, Instagram, Tinder, o el mismo Whatsapp, cómo se produce una oportunidad de diálogo. Indagamos sobre la situación con Sol que fuera señalada, a partir de otras de las experiencias que generaron malestares en el aula.

La cuestión se dio así: una joven que participa del taller relata que aparecieron fotos de una compañera, mostrando, exhibiendo su cuerpo desnudo. Estas imágenes fueron bajadas de su propio Instagram y viralizadas luego por Whatsapp. Varios compañeros/as de aula las habían recibido y confirmaban que otros/as estudiantes de la institución conocían lo sucedido.

El día que conversamos sobre esta situación Sol no se encontraba presente. Como resultaba un tema delicado, pero de interés entre los tópicos planificados, decidimos dar continuidad al intercambio y nos topamos con diversos discursos. Algunas jóvenes nos dijeron que nunca vieron las imágenes viralizadas, pero sabían que Sol exponía sus desnudos en Instagram.

Desde nuestro lugar como coordinador/a comenzamos con una primera intervención centrada en conversar (cuestión que comprenden, al menos a nivel discursivo) sobre el peligro que resulta en las redes sociales estas utilidades y sobre todo el plus posterior que se hace de ellas (memes, burlas, ciberbullying, entre otros) una vez exhibidas en las redes. Abordamos el tópico edad y consentimiento, que resultan una herramienta necesaria para pensar qué y cómo se incluye determinada información o imágenes en estos circuitos públicos.

Valoramos la manera comunicativa y potente que han alcanzado las redes sociales, al visibilizar catástrofes naturales, ayudas humanitarias, femicidios, y muchas otras verdades; también sabemos que su utilización, para mostrar una imagen justamente durante el proceso de metamorfosis corporal o bien producir un escenario de

mostración de diversas partes íntimas del cuerpo, puede generar diversas situaciones de malestar subjetivo y social.

Ambos coordinadores reiteraron la vulnerabilidad que desata este tipo de situaciones en los adolescentes, y los riesgos que ello conlleva. No podíamos olvidar que los considerábamos peligroso, pero ellos/as nacieron prácticamente en la nueva era de la comunicación y con celulares como juguetes. Frente a esos hechos nos preguntamos cómo ayudar a deconstruir estas prácticas vividas “como algo natural”.

Una de las chicas, Brisa, que compartía diversas situaciones escolares, expresa que quizá Sol esté conforme con su cuerpo y quiere mostrarlo a otros/as, exhibirse desnuda, “le gusta y entonces lo hace”. El proceso adolescente de elaboración de un cuerpo atravesado con nuevas identificaciones nos lleva a pensar sobre el trabajo de ligazón que requiere la subjetividad y que produce exigencias y contradicciones en el nuevo mapa libidinal corporal e identificadorio. Brisa comenta también que otras mujeres lo hacen, porque están seguras de la imagen que tienen de su cuerpo. La mirada sobre el género –que posee Sol- construido desde determinada militancia la posiciona en un lugar distinto del resto. Por último, Brisa señaló que Sol –en ese encuentro de taller ausente- iba a conversar con el grupo sobre esta situación y otras vividas dentro y fuera de la escuela. Sugirió darle tiempo y que no se la atacara, que ella quería encontrar el momento para explicitar su posición ante las diversas situaciones acaecidas durante el año anterior y el actual. En ese sentido, consideramos que Sol se encuentra en un trabajo de elaboración psíquica de lo vivido dentro y fuera de la institución escolar, y es posible que no estaría suficientemente subjetivada esa labor, para ser significado, y convertirse en una experiencia transmisibles a otros/as.

La joven portavoz de la misiva – Brisa- también fue cuestionada por el grupo presente, debido a sus decires. Luego de varios intercambios comenzó a visibilizarse, a partir de la conversación, las diferencias entre los tiempos subjetivos, singulares, los grupales e institucionales. El gesto de elaborar un discurso e incluir palabras al malestar vivido por la compañera fue bien recibido por el grupo, quien comenzaba un movimiento hacia la

comprensión de los hechos y, al mismo tiempo, se asistía al inicio de elaboración de los procesos, que involucran la subjetividad y sus implicancias con otros/as.

Se indagó entonces acerca del lugar que ocupan los/as adultas en estas situaciones, se nos dijo que desconocen estas prácticas y que suelen “mirar para otro lado”. En el caso de la institución todos/as acordaron que no creen que algún adulto/a entendiera algo de lo que les sucede a los/as jóvenes, al menos nunca se pronunciaron sobre estas situaciones. Seguimos pensando cuántos desamparos viven estos y otros jóvenes, que atraviesan su propio drama subjetivo.

Estas dos últimas escenas nos obligan a pensar las nociones de cuidado y protección hacia las nuevas generaciones, y el lugar de la vulnerabilidad en el que se encuentran - también- los y las adultos/as en el campo escolar. Es por ello que resulta necesario realizar una advertencia: dejar a las/os adolescentes a merced de su impulsividad y desamparo no colabora en un armado de posibles espacios de comunicación con las nuevas generaciones y contar con apuestas de amparo en el camino de constitución subjetiva.

Esta situación nos lleva a preguntarnos como equipo de cátedra e investigación acerca de la apropiación que realiza cada sujeto adolescente de su cuerpo y su sexualidad. Sabemos que hoy se presenta de forma diferente o bien que nuestra observación – posicionados como adultos/as- de este y otros fenómenos juveniles es diferente. En cuanto a la sexualidad observamos que la represión no se instauraría tal como acostumbramos a observar, produciéndose así desregulaciones y nuevas formas de subjetividad. Además, nos preguntamos si se mantienen las constantes estructurales tal como los sostiene el psicoanálisis y qué se juega en cada caso, sin perder de vista las variaciones de época.

Un cierre provisorio

Como decíamos al inicio del artículo, desde el equipo de cátedra nos resulta difícil calcular los efectos subjetivos que tuvieron nuestros aportes, comentarios, reflexiones, intervenciones en cada uno/a de los/as adolescentes que asistieron al taller.

Fuimos recibidos con hospitalidad, pero también hubo momentos cargados de hostilidad hacia las figuras adultas que formábamos parte de esa conversación. Pudimos abrir espacios de escucha e intercambio, en los que la palabra circuló y cobró sentido, sobre todo en la tarea de deconstruir los aspectos transferenciales y comprender aquello no consciente –siempre presente- en el encuentro y que resulta necesario una labor de tramitación psíquica grupal, pero también singular.

Apostamos a que el mundo adulto comprenda a los diversos personajes que despliegan los y las adolescentes, en los que ensayan para la vida, se equivocan, toman prestadas otras subjetividades. Este despliegue nos obliga a los/as adultos/as a no quedar enganchados en imágenes fijas, que producen efectos de repetición, o bien que lo que percibimos –en esas escenas- resultan el único destino posible para un/a joven, al decir de Zelmanovich (2003).

El encuentro fue la excusa para ofrecer sentidos, es decir acercarlos objetos culturales, que poseyeran un brillo o interés que conecte y remita a un nuevo espacio social, para ese sujeto singular. Conviene aclarar que ni el/a adulto/a ni el/la joven, saben de antemano, cuál será ése elemento que marca la entrada (para ese sujeto), a un nuevo territorio, ni tampoco cuál será ese territorio; es por ello que gran parte de la tarea con adolescentes y jóvenes “se asienta en un vacío”. Como lo expresa Tizio (2005) no existe nada predeterminado en un vínculo social, sino que hay que inventarlo, o, mejor dicho, reinventarlo. Este el compromiso que asumimos desde el dispositivo con adolescentes en las escuelas, una responsabilidad ética del/la adulto/a para acompañar en el trabajo de constitución subjetiva en adolescentes y jóvenes hoy.

Bibliografía

- Aircchorn, A. (2006). *Juventud desamparada* (1925). Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Bernfeld, S. (2005). *La Ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Brignoni, S. (2011). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase Nº 5. *Curso de posgrado Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socio- educativas*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Virtual.

- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica al dispositivo pedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial.
- García Arzeno, M. E. (1995). *El educador como modelo de identificación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tekné.
- Korinfeld, D, Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nasio, J. D. (2011). *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejo para padres y profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nuñez, V. (2005). El vínculo educativo. En Tizio, H. (Coord). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la pedagogía Social y del psicoanálisis*. (pp.19-47). Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Quiroga, S. (2005). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Rodolfo, R. (2004). *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Rother de Hornstein, M. C. (2006). Entre desencantos, apremios e ilusiones. Barajar y dar de vuelta. En Rother de Hornstein, M. C. (Comp). *Adolescencias: trayectorias y turbulentas*. (pp.117-135). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I y Finocchio, S. *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. (pp.49-64). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Zelmanovich, P. (2008). Hacia una experiencia intergeneracional. En Tiramonti y Montes (Comp). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. (pp.141-151). Buenos Aires, Argentina: Manantial/ FLACSO.

¹ Doctor, Licenciado y Profesor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Regular en la asignatura Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Docente en el nivel medio en el Colegio de la UNLPam y en ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Intervenciones en torno a las infancias. Hacia una perspectiva de derechos en la educación inicial

Interventions around childhoods. Towards a rights perspective in early childhood education

Alderete, R. (bralderete@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Savio, Natalia G. (ngsavio@unsl.edu.ar) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

El presente trabajo surge como resultado de un dispositivo-taller, realizado con un grupo de estudiantes de Residencia Pedagógica en Educación Inicial. El norte del mismo y que devino en lo aquí compartido, fue plantear como objeto de debate, el grado de injerencia de las perspectivas de protección integral de derechos, en las intervenciones actuales en el trabajo de sala. Es decir, cotejar hasta qué punto es asumido como demanda, lo planteado dentro de esta nueva perspectiva, en la cotidianeidad de su tarea educativa, O de otro modo, qué tipo de significaciones son las que operan, orientando su accionar.

A partir de ello, la estructura y dinámica del dispositivo giró en torno a recuperar sus voces como elemento de análisis y habilitar un espacio de interrogantes y reflexiones en las que se reflejara el grado de consistencia entre su pensar, decir y actuar.

Como resultado se advierte, la coexistencia de dos perspectivas bien marcadas; a nivel discursivo, posee mayor predominio la perspectiva de derechos, pero en su decir y su práctica, imperan concepciones de una figura de infancia moderna.

Trazos mixtos, que ponen en relieve los cambios significativos que aún quedan por efectuar a nivel cultural, social y esencialmente subjetivo.

Palabras clave: infancias-intervenciones-educación inicial-derechos-prácticas

Abstract

The present work arises as a result of a workshop, carried out with a group of students of the Pedagogical Residence in Early Childhood Education. The aim of the workshop was to debate about the degree of interference of the perspectives of integral protection of rights in the current interventions in the classroom work. That is, to compare to what extent this new perspective is assumed as a demand in the daily educational task; or, in other words, what kind of meanings guide their actions. The dynamics of the workshop revolved around recovering their voices as an element of analysis and enabling a space of questions and reflections in which the degree of consistency between their thinking, saying and acting was reflected. As a result, we can see the coexistence of two well-defined perspectives; at a discursive level, the rights perspective has a greater predominance, but in its saying and its practice, conceptions of a modern childhood figure prevail. Mixed traces which highlight the significant changes still needed at a cultural, social and essentially subjective level.

Keywords: Childhood-Interventions-Initial Education-rights-practices

Los derechos del niño tienen un único significado: manifiestan el compromiso de los adultos para que cada niño pueda, un día, firmar su propia vida.
Meirieu (2009)

El presente trabajo, es fruto de una tarea compartida de reflexión, revisión y análisis al interior de un dispositivo pedagógico, con modalidad de taller, llevado a cabo con estudiantes de Educación Inicial, en su trayecto de residencia, como finalización del profesorado. El objetivo que orientó dicho dispositivo, no solo apuntó a revisar su quehacer pedagógico sino aquellos aspectos de la propia subjetividad puestos en juego en la cotidianidad de la tarea educativa.

Asimismo, el dispositivo permitió advertir la tensión entre las necesidades y demandas de la infancia hoy y la concepción sobre la misma de las futuras profesionales de la educación infantil, develando, de este modo, diversas concepciones, que operan implícitamente en ella.

La premisa que posibilitó trazar nuestro objetivo, se asienta en la convicción del permanente diálogo que creemos necesario realizar, entre aspectos de la práctica profesional, con marcos conceptuales; marcos que cobran sentido al permitirnos problematizar la noción de infancia, en tanto categoría socialmente construida, poniendo en cuestión su sentido histórico, recordando que, como toda construcción humana, está sujeta a transformación.

De ese modo, al ubicar las infancias como categoría de análisis central, en el marco de una perspectiva de protección integral, entendemos que su abordaje en el contexto actual requiere revisar el conjunto de significaciones a partir de las cuales encuadramos nuestro mirar y, por tanto, nuestro hacer. Esta reflexión se constituye en un elemento insoslayable para la tarea o intervenciones que, en torno a la niñez, nos toque realizar.

La relevancia de ese proceso de constante revisión y pregunta, que motiva nuestra labor, estriba en que permite poner en suspenso el universo de significaciones que nos atraviesan como sujetos sociales y develar sus efectos en nuestras prácticas.

Estado de situación: ser niño/niña hoy.... Planteos preliminares

Tal como acabamos de situar, será la infancia desde una perspectiva de derechos nuestro objeto de reflexión. A partir de este norte cabe preguntarnos ¿Cuál es el prisma de significaciones con el cual orientamos nuestra mirada sobre la misma?

Frente a este interrogante, es menester tener presente, que la infancia es una construcción social, fundada en el interjuego de relaciones sociales, producto de un proceso histórico. Empero, como bien se cuestionan Berger y Luckman (2001): ¿hasta qué punto los distintos sectores de nuestro universo de significados llegan a aprehenderse como facticidad humana? Muchos productos de la actividad social terminan siendo aprendidos como hechos de la naturaleza. Es decir que el hombre olvida que él mismo los ha erigido. La infancia como sector de dicho universo, comporta atributos que terminan siendo considerados como parte de la esencia o naturaleza del niño.

Sin embargo, desde diferentes perspectivas, autores como Aries (1981), Danzelot (1990) y Delval (1988), han puesto de relieve el modo en que el sentimiento moderno de infancia se ha ido construyendo. Al interior de esta figura moderna conviven una concepción de niño incompleto, sin racionalidad propia, una visión idílica de la infancia inocente y frágil que requería protección, cuidado, educación; junta a una visión de niños faltos de moral, incapaces de habilidades o comportamientos adecuados que requerían disciplinamiento.

A lo largo del siglo XX un proceso de legitimación sumó justificaciones y explicaciones científicas respecto de lo que el niño podía y no podía lograr. Moldeado o controlado,

debía llegar a ser en función de los valores imperantes realizando el progreso necesario hasta alcanzar la madurez o desarrollo faltante.

El niño moderno se sostiene de esta manera como incapaz o incompleto frente al adulto. Se descalifica, en palabras de Rovello de Castro (2001):

la manera en que aprehende el mundo que lo rodea. En consecuencia, tal perspectiva sobre la infancia deniega su función de coparticipación, y de recreación de la cultura, que el niño efectivamente tiene. Sobre todo, hace parecer natural, evidente y obvia la posición de desventaja política, cultural y jurídica que es atribuida al niño y al joven por el adulto, institucionalizando dispositivos y prácticas que legitiman la desigualdad entre los grupos etarios (p. 12).

Sin embargo, en las últimas décadas, la infancia, como modo que propone la sociedad de habitar un espacio, se ha ido transformando. Han variado sus coordenadas; sus determinaciones socio-históricas: cambiaron las instituciones, las configuraciones familiares, la posición de los adultos y surgieron nuevas variables como las tecnologías, los medios, los mercados, la farmacología y diversos tipos de soluciones y satisfacciones exprés.

Así, la visión moderna del niño se desdibuja, y surgen nuevos trazos de una figura infantil autónoma, activa, con capacidad de decisión, pero que no deja de tomar por momentos, una forma difusa con matices de abuso o abandono; contrastan así, infancias en dos caras, aquellas con más derechos y autonomía, pero en un desamparo que las ubica en situación de calle o inmersa en escenarios delictivos. Se observa de ese modo que la puesta en juego de la idealización de algunos de estos aspectos no convoca siempre al cuidado y la ternura, sino que desampara dejando las más de las veces a los niños solos, a la intemperie, sin el mundo adulto.

La destitución de la infancia moderna va de la mano de la puesta en crisis y modificaciones del lugar destinado a los adultos y del rol de las instituciones como la familia, la escuela y el Estado. En consonancia surgen movimientos sociales y políticos que piensan en la línea de estas perspectivas y sostienen nuevas prácticas que irán a encontrar su expresión en 1989 con la aprobación en asamblea general de las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

El espíritu de la CDN ubica a cada niño como titular de derechos, sujeto activo, participe de su desarrollo y asimismo introduce la dimensión del niño en tiempo presente, como alguien que «ya es». Al incorporar estos nuevos trazos a las figuras de la infancia, la Convención terminará –a decir de Meirieu (2009) – moviéndose

permanentemente sobre dos registros, «dos exigencias difícilmente conciliables, dos exigencias separadas»: la necesidad de proteger teniendo en cuenta su especial fragilidad («el niño, debido a su falta de madurez física e intelectual, necesita una protección y unas atenciones especiales...») y la necesidad de reconocerle «el derecho a la libertad de expresión», la libre elección de sus opiniones y pertenencias, y de tratarlo como un ser responsable, capaz de pensar por sí mismo, algo que, precisamente, todavía no es (Pp. 27- 28).

En nuestro país, la CDN tomó forma concreta al sancionarse en el año 2005 la Ley 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Esta ley resignifica la noción de protección en el marco de un enfoque de derechos humanos, promueve el derecho a la convivencia familiar, orienta las relaciones entre los diversos actores sociales y concibe al niño como un sujeto activo y significativo en la construcción de su entorno. Asimismo, compromete al Estado a promover las políticas y acciones necesarias para garantizar los fines propuestos en la misma (Konterllnik, 2008).

Esta nueva ley, pone fin a casi un siglo de vigencia de la ley de Patronato de menores (1919) sostenida en la doctrina de la situación irregular que dividía a la infancia entre

niños (protegidos en la familia y la escuela) y menores (potencialmente peligrosos bajo el control social penal estatal).

Sin embargo, en consideración de Peralta (2017, p.2) existe notable distancia entre la letra de la convención y las leyes que intentan darle cuerpo. Asimismo, suponemos que la misma diferencia separa los marcos legales de las efectivas y cotidianas estrategias de intervención y sostén de niñas y niños.

Nos preguntamos si a cumplirse tres décadas de la CDN y más de quince años de la sanción de la ley de protección integral en qué medida ha sido destituida la noción de infancia moderna y las prácticas que ella conlleva. En qué medida se ha agotado el tipo subjetivo que ésta constituyó durante tanto tiempo. Hasta qué punto están dadas las condiciones para que la perspectiva de protección de derechos pueda encontrar un lugar en la cotidianeidad.

«El estado adquiere cuerpo, límites y sentidos en las prácticas y representaciones de los actores que lo componen» (Villalta y Llobet, en prensa, p.19) Por tanto, más allá de leyes y normas nos interesa pensar ¿con qué esquema interpretativo abordan la infancia quienes están concernidos a instrumentar medidas para su protección? O, en el caso que a continuación abordaremos, quienes se están formando para ello.

Una mirada a los hechos

A los efectos de esbozar posibles respuestas a los interrogantes anteriormente señalados, analizamos discursos y situaciones concretas de la realidad en las cuales son observables, algunas intervenciones de profesionales que trabajan con infancias. Para ello, realizamos un taller con residentes del profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo, se efectuó mediante tres instancias interrelacionadas. En un primer momento, se trabajó con un dispositivo de preguntas, reflexión y escritura; posterior a ello se realizaron observaciones de algunas de las

integrantes del grupo en su práctica concreta en el trabajo de sala con los niños; y por último, se debatió y socializó en el grupo aspectos recuperados de ambas instancias.

En este cometido, tomamos como orientación dos aportes teóricos fundamentales. El principal, a saber, lo planteado por Peralta (2011) en relación a aspectos centrales a tener en cuenta en procesos de intervención. Asumiendo, en coincidencia con la autora, que nuestra tarea de intervención es una alianza política y estratégica, buscamos primero identificar nuestro perfil estratégico, advirtiendo que el mismo estaría delineado, por lo que la autora antes citada define, como una estrategia indirecta. Aquella que no apunta directamente al sujeto principal (niños y niñas) sino intenta generar transformaciones y/o rupturas en otros sujetos (en nuestro caso quienes se forman para trabajar con aquellos)

De esta manera, nos propusimos propiciar cambios que posibiliten visualizar las necesidades y demandas actuales de las infancias, para lo cual nuestra apuesta giró en torno a ofrecer un camino de reflexión y debate. Un camino, que no aspira sino, a pensar-se en consonancia con el nuevo paradigma, que, desde una perspectiva de derechos, exige volver a mirar dichas infancias, y su acuciante realidad a partir de un prisma de significaciones distinto.

En suma, aportar a mejorar el estado de situación actual de niños y niñas, propósito que solo avizoramos posible, generando primero condiciones que habiliten transformaciones a nivel de las percepciones y actitudes de los docentes que realizan una labor cotidiana con aquellos. De allí se desprende nuestra tarea política, que, como formadores de formadores, en el desempeño de la docencia universitaria, pretendemos realizar.

Asimismo, y teniendo en cuenta lo señalado por la autora de marras, en relación a la entrevista antropológica, es decir, sin perder de vista que no existe la posibilidad de una intervención neutra, librada de todo sesgo en una intervención, intentamos darle la mayor aproximación objetiva posible.

En concordancia con los aportes de Casas (2006, p. 33) en relación a los tipos de representaciones a tener en cuenta en todo proceso de intervención social, y tomando como objeto de análisis los significantes utilizados por las estudiantes en torno a las infancias, armamos los ejes del trabajo. De ese modo, la primera etapa del mismo consistió en que las residentes respondieron una serie de preguntas que versaban sobre: ¿Qué es un niño/niña? ¿Qué entienden por infancia?; ¿Qué necesidades y demandas tienen? En lo que respecta, a su tarea como Profesora de Educación Inicial, ¿qué responsabilidades consideran que les corresponden, frente a niños y niñas? y, En relación a derechos de la infancia... ¿en qué consistiría su rol e intervención?

El dicho del hecho: significados en el ruedo

A partir de lo trabajado por cada residente, realizamos un trabajo de análisis y sistematización de los datos. De dichos datos, se desprende que ser niño/a remite, para ellas, a una etapa de la vida, implica a un sujeto pequeño en desarrollo, inmaduro, único, singular, que requiere el cuidado e intervención adulta. Asimismo, la infancia estaría definida por ser una etapa de la vida sujeta a cambios históricos sociales, culturales políticos, inserta en un contexto que la condiciona y sobre el cual los adultos intervienen. Etapa que requiere atención y cuidado y se caracteriza por el juego, la fantasía, la ilusión y el aprendizaje. En relación a las necesidades que dicha etapa plantea se explicita la dedicación, cobijo, comprensión, escucha, diálogo, amor y el uso de las tecnologías.

En cuanto al lugar y tarea que las convoca como profesionales de la educación infantil describen la enseñanza de contenidos, la formación en valores y pautas para la vida en sociedad, el cuidado del desarrollo emocional del pequeño y la atención de sus necesidades y demanda, así como en general el fomento de los procesos de socialización de niñas y niños.

Por último, consideran en relación al aporte del docente desde lo político- social la formación de niños/as como futuros ciudadanos, el fomento de la construcción de un

pensamiento crítico, de la defensa de sus derechos y el aporte hacia la transformación de la realidad.

Como parte de esta instancia, se les planteó un dispositivo lúdico en el cual debían registrar todas las palabras que vinieran a su mente, que asociaran en ese instante con niño/a-infancia. De esos registros se desprende que la palabra niño/a aparece ligada a inocencia, alegría, vulnerabilidad, juego, creatividad, amor, ausencia de prejuicios, asombro, imaginación y deseo. En relación al término infancias lo que surge es Niñez, niños, Amor, Caricias. y por último, cuál sería su rol y posibles intervenciones en lo referente a los derechos de la infancia. Vinculado a este punto, recurren a expresiones tales como abandono, Olvido, Menosprecio, Juegos, Explotación, Momentos, Recuerdos, inocencia, seres con derechos. Lo que queda en un nivel de ausencia, es lo relativo a su accionar, lo que consideran como posibles estrategias de intervención.

En consonancia con ello, a posteriori, se observaron prácticas concretas en la sala de 4 residentes, experiencia que fue muy rica ya que permitió observar el nexo que establecían entre discurso- práctica; factor central de análisis ya que era el pivote de nuestra propuesta.

De lo allí observado, pudimos advertir un esbozo de lo que luego ellas pondrían en palabras: una actitud maternante y un tanto infantilizada en relación con los pequeños fusionada con matices de los discursos que impregnan la época actual. Lo que preponderaba en sus actitudes de adulto- enseñante era un posicionamiento de cuidador «amoroso», cuyo tono de voz y terminología utilizada parecía adaptarse al dirigirse a los niños/as y que cambiaba al hacerlo con adultos. Por otro lado, el abordaje de los contenidos y los recursos didácticos utilizados respondían asimismo a dicho posicionamiento. En lo que respecta a lo vincular, se mostraban predispuestas al diálogo y a la escucha, un elemento de importancia, considerando que ellas consignan como derecho fundamental de los niños ser escuchados y tenidos en cuenta.

Sin embargo, paradójicamente, al momento de interactuar con los niños/as manifestaban una necesidad de fuerte disciplinamiento y control en relación al «manejo de grupo», aunque este tomara rasgos lúdicos y de aparente ternura. Otro punto que interpretamos como contradicción es que, teniendo en cuenta que la mayoría había considerado en las respuestas, concernientes a su rol docente, la formación disciplinar y la investigación como aspectos centrales de su trabajo, las propuestas de sala planteadas, no daban cuenta de ello; Lo que predominaba era una actitud de cuidador, casi de «segunda mamá» con el que suelen asociar su tarea, aspecto que las corría de ese rol «profesional» al que según su decir, debía orientar su práctica.

Cabe mencionar que, a modo de cierre, se socializó acerca de todo lo que había surgido en las dos instancias previas. En este último encuentro el objetivo era abrir, lanzar al ruedo lo que ellas habían aportado para profundizar en el sentido que atribuían a cada palabra registrada en sus trabajos y no quedar en nuestra mera especulación, acerca de los sentidos que le podían atribuir. Y, en referencia a lo realizado en sala, ver si ellas podían detectar alguna contradicción entre lo que expresaron y lo que efectivamente ponían en juego.

Sintetizando lo expuesto hasta aquí, es pertinente rescatar algunos aportes:

Advierten que la imagen-creencia que poseen en relación a los niños-infancias dista de lo que encuentran en las escuelas y la realidad en general y, en lo referido a derechos del niño/a sólo tiene una idea difusa, lo que pueden recordar de lo visto en materias de la carrera. Si bien enuncian derechos básicos, como el derecho a ser escuchados, derecho a la salud y educación, no se explayan en ninguno en particular.

Con el objetivo de profundizar sobre el tema se reformulan algunas preguntas. En primer lugar: ¿para qué sirven esos derechos que mencionan? ¿En qué acciones cotidianas se pondrían en juego? Al respecto consideran que son importantes para que todos los niños accedan a lo que se plantea en términos jurídicos. Haciendo hincapié, en lo específico de su tarea educativa, se las interpela en aspectos como ¿bajo qué estrategia o acciones podrían efectivizar esos derechos? Esbozan algunos ejemplos que

dan cuenta que comprenden someramente de qué se tratan, pero no aportan algo concreto.

Asimismo, se consulta: ¿Qué herramientas y circuitos de intervención conocen en relación a los derechos de la infancia? La mayoría menciona que existe documentación de protección de derechos, pero no aportan de ninguno en particular. Ante la intervención de las docentes en relación a alguna documentación de leyes en particular, dicen desconocer su contenido y objetivos. Con respecto a los circuitos y mecanismos por los cuales operar en caso de advertir alguna situación de vulneración de derechos, desconocen cuáles son. Por ejemplo, los protocolos de acción a nivel socioeducativo contra la violencia y abuso infantil, ignoran su existencia.

Por último, ante el interrogante de cuál sería su responsabilidad como garantes de derechos, lo asocian a aspectos tales como: Formar a los futuros ciudadanos; aportar a la transformación de la realidad y construir el pensamiento crítico, pelear para defender sus derechos, en suma, aspectos diversos que asocian a cierta «responsabilidad social». Lo que resulta interesante en su decir, es que sus expresiones parecen quedar circunscritas a un plano tan abstracto, que poca relación guarda con las experiencias abordables en la cotidianeidad.

¿Significaciones compartidas? algunas hipótesis posibles...

A partir de todo el recorrido realizado con las residentes y el análisis posterior en el entramado con lo teórico, surge la necesidad de destacar un factor nodal: el conjunto de significaciones compartidas que emergen, en tanto factores subyacentes, en su decir y hacer. Entendemos que dichas significaciones, no responden a hechos aislados, como producto de los sujetos individuales. Pensarlo en estos términos sería depositar en la voluntad de sujetos particulares aspectos que tienen su origen y permanencia –como situamos anteriormente– en una trama social, cultural compleja, de orden estructural.

Quizás, el interrogante clave a abrir aquí sería, cómo se llega a poseer estas significaciones compartidas, en relación a un fenómeno específico, la infancia; y, en consecuencia, cómo se cristalizan sus necesidades y qué formas asumen, desde sus significantes, las posibles intervenciones.

Una apoyatura de análisis y comprensión, sobre el tema, son los desarrollos teóricos realizados por Berger y Luckmann que, desde el marco del interaccionismo simbólico, postulan estos fenómenos sociales como construcciones.

Tomar como coordenadas dichos aportes nos posibilita dilucidar que la realidad y los elementos que la constituyen, son parte de un universo simbólico de significados, contruidos socialmente, a partir de la interacción con otros. Por ende, como señalamos al inicio, lo que entendemos por infancias, en cada contexto cultural y momento histórico particular, no existe en abstracto y por sí mismo, sino que es producto de objetivaciones humanas. Objetivaciones, que se construyen en el intercambio comunicacional intersubjetivo, en la vida cotidiana, ámbito dentro del cual, el lenguaje, cobra un rol fundamental. De ese modo, existe una visión compartida acerca de lo que entendemos y decimos en relación a qué es un niño o una niña, qué necesitan y cuáles son las maneras de asistir esas necesidades.

Son dichas construcciones las que posibilitan que, determinados sucesos de la vida cotidiana adquieran, para los sujetos, cuya visión e interpretación es compartida, el significado subjetivo de un mundo coherente. De ello se desprende, que ciertas formas de interpretación de lo real, sean vividas como evidente y natural, esfumándose el carácter de constructo social, que en realidad le es inherente. En relación a ello, los autores, irán más allá, postulando que:

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por estos (Berger y Luckman, 2001, pp.36-37).

Estas tesis planteadas, nos aproxima a la comprensión de que, más allá de pequeños matices diferenciadores en lo explicitado por cada estudiante, a nivel general poseen objetivaciones en común, hay una correspondencia de significaciones que han sido naturalizadas. Incluso, es posible identificar determinadas «tipificaciones» comunes, entre ellas. Estas últimas, siguiendo la línea de los autores, son formas de categorización que sirven para incluir, dentro de una determinada categoría, un conjunto de hechos que facilitan la comunicación y la acción, en tanto le dan un orden y sentido para los miembros de una comunidad dada.

De ese modo, son ubicados los/as niños/as dentro de la tipificación infancias, necesidades y derechos, y, en función de ello, son aprehendidos y tratados. Un ejemplo de ello es el tipo de lenguaje utilizado para comunicarse con los/as niños/as, con una terminología y tonalidad infantilizada, incluso con una moderación adaptada del tono. Cabría en ello, la interpretación de que lo dicho, da cuenta de un modo de entender al niño/a como el que no entiende, inmaduro, etc. Por ende, habría que situarse en una especie de lógica infantil que torne comprensible las pretensiones y mensajes adultos.

En este punto, es preciso detenerse y analizar, el papel clave que juega el lenguaje. Este, sería un factor decisivo a considerar, no solo en lo que hace a su función central en la construcción y arraigo de las significaciones, sino también como vehículo de expresión de las mismas. Sumado a ello, no debemos perder de vista el lugar protagónico que cumplió como parte de nuestro dispositivo de trabajo, ya que es del análisis de las producciones escritas y orales del estudiantado, que advertimos el bagaje mixto que atraviesa sus concepciones.

De lo indagado, en ambos registros, fue posible observar una combinación de elementos propios de concepciones modernas, y otras, que acusan recibo, de las perspectivas más actuales. Por un lado, las reiteraciones de ciertas significaciones tales como «la infancia se caracteriza por la felicidad, alegría e inocencia», proyectan una imagen dulcificada e idílica de infancia, eximida de todo conflicto y adversidad. Incluso,

definida como «sin prejuicios», lo que pareciera ser un intento de liberarla de toda connotación negativa. Imagen que ubica al niño/a en condición de fragilidad y que justifica su reflexión acerca de «la necesaria intervención responsable y tutela del adulto».

Lo planteado por las residentes, no marca algo nuevo, sino que muestra con claros contornos, las representaciones de infancia que han trazado las bases fundacionales de la Educación Infantil y que ha atravesado fuertemente los discursos pedagógicos y sociales, durante décadas; más aún, hoy son observables las pregnancias de esas figuras, en las intervenciones educativas con niños/as.

Lo que sí introducen como elemento novedoso y tuvo fuerte presencia, en las respuestas elaboradas en el eje derechos de la infancia, fue el de una visión que vincula infancia con significantes específicos como abandono, injusticia y derechos. Percepciones que podrían ser ubicadas en el marco de las demandas que comienzan a circular en relación a las perspectivas de protección integral, de derechos.

Tomando ambos aportes, estaríamos proclives a pensar que solo se trata de una contradicción o discrepancia menor, pero de ese modo perderíamos de vista el carácter sintomático de la coexistencia de ambas miradas, como marca indeleble del momento transicional que atravesamos.

De ese modo, deviene como pregunta troncal cuán posible es generar condiciones que habiliten cambios o al menos, mínimas fisuras, en esta manera de situarse frente a la infancia. Una manera que permita abandonar viejos ropajes, apostando a una perspectiva, que, por lo pronto, propone reestructurar la relación adulto-niño/as, ubicando a los últimos como sujetos de derecho, otorgándoles un rol de mayor autonomía y toma de decisión; limitando de ese modo, la intervención adulta a aspectos que fortalezcan y amparen dicho proceso. Evidentemente más allá de algunas pinceladas en lo discursivo son observables ciertas limitaciones de los adultos, para generar efectos significativos, en la práctica.

En lo concreto de las estudiantes, es observable esa coexistencia, en tanto, ponen en juego aspectos de su propia historia, de significaciones construidas en relación con sus grupos de pertenencia en su entorno cultural, social y épocal; y por otro, todo el acervo de significaciones que componen las tramas discursivas y prácticas en su proceso de formación para ser docente. En suma, la escuela vivida y el paso por los espacios académicos de formación profesional.

Un hecho significativo que otorga fuerza a lo que venimos planteando es que cuando trabajamos con este estilo de dispositivos de preguntas, reflexión y revisión, en los primeros años de la carrera, lo que emerge predominantemente es la primera concepción que asociamos a una mirada moderna de la infancia. Ya avanzadas en los últimos años, en sus praxis finales, empiezan a surgir otros matices discursivos que marcan la permeabilidad de aspectos propios de los recorridos de formación como el comenzar a mirar desde una perspectiva de derechos. Aspecto trabajado en diferentes currículas del profesorado. Quizás, lo que aún falta afianzar responde a cuestiones subjetivas-culturales, que tengan el efecto requerido en la práctica.

Una hipótesis posible, en referencia a lo que se juega es su discurso es que ese saber del sentido común, que fundamenta los intercambios de la vida cotidiana, y, que, a partir de procesos de institucionalización, ha cobrado un fuerte arraigo, comienza a ser puesto en jaque, por la diversidad de experiencias y saberes científicos propios de la formación. Al menos cierta permeabilidad se deja ver, lo que da cuenta de los posibles a hacer.

Una lectura posible a modo de conclusión

Desde este breve camino transitado, nos parece pertinente dejar claro, que no es nuestro norte plantear recetas o soluciones sobre cómo intervenir en relación a la infancia. La motivación que vitaliza nuestro hacer es compartir esta experiencia de trabajo con la esperanza de mantener vivo como tema de debate, una problemática de

la época, desde dónde es posible realizar intervenciones como adultos, en tanto garantes de derechos de niños y niñas.

Si bien posee gran relevancia lo conquistado, en términos de derechos, al hacerlo manifiesto en plano jurídico-legal, inaugurando otras formas de pensamiento y acción en torno a la infancia, es menester avizorar el arduo recorrido que queda por realizar. Aun cuando muchas veces es objeto de crítica en lo referente a su corto alcance, a los vacíos que deja y a no poder avanzar más allá de un plano meramente declarativo, tomando en muchos momentos la figura de letra muerta, contiene un sentido pocas veces reconocido u advertido. Es innegable el valor en tanto elemento de ruptura con una visión hegemónica sostenida por décadas con la cual permite confrontar. Una visión sustentada en un paradigma tutelar que sirvió para justificar una forma de intervención sobre la niñez que desconocía su condición de sujeto.

En nuestro país, como bien señala Villalta (s/f.) la implementación de la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes ha dado origen a situaciones diversas y conflictivas en la práctica. Otro tanto podemos observar entre las significaciones que expresan las estudiantes sobre la infancia y la forma de abordarla e intervenir en la tarea diaria. Evidentemente aún después de varias décadas, en muchos espacios la forma de concebir la infancia expresada desde la perspectiva de derechos a través de normas y reglamentaciones lentamente se observa atravesando algunas significaciones compartidas, pero en la praxis, la figura de la infancia moderna sigue siendo preponderante.

A partir de lo observado en la sala con las residentes, una línea posible de interrogación sería cómo intervenir en la formación para que el accionar de aquellas sirva para empoderar a la niñez en tanto titulares de derechos en vez de caer en una mirada simplista y edulcorada que encorseta a niños y niñas en una lógica de compasión o caridad. Dicha lógica tiende a invisibilizar el lugar e intervención del adulto como garante de esos derechos, ocultando la responsabilidad político-social que le cabe en

ello, dejando sujetas, las necesarias intervenciones frente a las necesidades y demandas infantiles, a la buena voluntad y la moral de sujetos particulares.

Lo señalado no es un aspecto menor dado que puede inferirse al observar el accionar de las residentes en su trabajo de sala un fuerte atravesamiento de dicha lógica compasiva. Sostenidas en la representación de ser «una segunda mamá» creen favorecer las condiciones de niños y niñas cuando en realidad esta posición operaría como obstáculo al reconocimiento de aquellos como sujetos de derechos. Dado que puede advertirse que estas circunstancias generan como resultado el empobrecimiento de los procesos de construcción de ciudadanía inherente a toda tarea pedagógica. Es decir, se evita que los sujetos en tanto titulares de derechos asuman sus necesidades, las elaboren como intereses y demandas, y las transformen en derechos.

De allí la relevancia de nuestro desafío como formadores de formadores que trabajarán con niños y niñas de disponer espacios de reflexión crítica y ofrecer herramientas teóricas para pensar la praxis que está sostenida en las significaciones compartidas que venimos señalando. Consideramos, por tanto, fundamental que las futuras profesionales puedan cuestionar y analizar los esquemas interpretativos a partir de los cuales realizarán dicha praxis. En este sentido, el conocimiento de los actuales marcos normativos (CDN y Ley 26061) es importante, pero se reconoce insuficiente al desplazar la mirada hacia la praxis y vislumbrar con mayor profundidad qué noción de infancia hace de faro en el hacer cotidiano en la tarea de sala.

La apuesta por la revisión y modificación frente al peso de las significaciones advertidas en torno a las figuras modernas de la infancia –que por largas décadas atravesó la pedagogía infantil– no nos impide preguntarnos. Cuánto de lo trabajado en el recorrido de taller y en instancias posteriores de su formación, tendrán un eco significativo de modo tal que pueda promover alguna fisura en ese universo simbólico actual; cuánto de su posicionamiento subjetivo es factible de ser sometido a transformación. O, por el contrario, redundara tal como sostienen Alliaud y Antello

(2009) en prácticas docentes donde el peso siempre cobra balance hacia la escuela vivida, en detrimento de la formación ulterior.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (Comps.) (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Editorial Taurus, Madrid (primera edición en francés: 1973).
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Bs. As. Argentina.
- Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales*. Instituto de Investigaciones sobre Calidad de Vida. Universidad de Girona, Cataluña. España.
- Delval, J. (1988) Sobre la historia del estudio del niño. En *Infancia y Aprendizaje*. Vol 44. Pp. 58-108. Universidad Autónoma de Madrid.
- Donzelot, J. (1990) *La policía de las familias*. Editorial Pre-textos, Valencia (primera edición en francés: 1977).
- Merieu, P. (2009) *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?* Buenos Aires: Octaedro.
- Konterllnik, I. (2008) *La sociedad civil y la implementación de la ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Documento base para la elaboración consensuada de pautas para la acción no gubernamental.
- Peralta, M (2011) *Estrategias de Intervención Profesional con Foco en el Sujeto*. Ficha Teórica. Carrera Licenciatura en Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- (2017) Ficha teórica 1: Notas sobre políticas sociales, intervención y tensiones ante contextos de cambio paradigmáticos. Documento de la Especialización Intervenciones Psicológicas para la Salud Mental en Niñez y Adolescencia desde la Perspectiva Psicoanalítica y Pluridisciplinar. Facultad de Psicología. Universidad Nac. de San Luis.
- Rabello de Castro, L. (2001) Introducción: infancia y adolescencia hoy. En Rabello de Castro, L (org.) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*, Editorial Lumen- Humanitas, Buenos Aires- México.
- Villalta, C. y Llobet, V. (en prensa). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia en Argentina. *Revista Estudios de Sociología* Vol. 19, Nº 36, UNESP, Brasil.

El discurso cuantificador y los diagnósticos. El furor evaluador del autismo The quantifier discourse and the diagnoses. The evaluating rage of autism

Sierra, Norma Alicia * (norma.alicia.2011@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

Las estadísticas han invadido el Siglo XXI, sostenidas en un paradigma de la evaluación pretendidamente científico, cuyas bases están en lo medible y lo calculable. Podríamos afirmar que se trata de un furor *evaluador* que es correlativo a una burocratización de las prácticas, en el marco de un enfoque tecnocrático que propicia la aplicación de protocolos y la búsqueda de resultados eficientes. Para llevar adelante un tratamiento bajo este enfoque, se suponen sustanciales los diagnósticos y las evaluaciones de la manera más precoz posible, dado que la lógica que rige estos procesos es el del paradigma del "problema-solución".

En las prácticas diagnósticas de la actualidad se produce una forclusión de la singularidad, al quedar el sujeto reducido a ideales homogeneizantes sin los cuales se caería todo el edificio de las estadísticas y de la evaluación de la eficiencia. Para poder medir y calcular, es decir evaluar los resultados, se requiere de categorías firmes y definidas de tal manera que sea posible determinar las prácticas a aplicar y luego evaluar sus resultados. Aspiración científica, pero no sin consecuencias desubjetivantes cuando se trata de su aplicación en cuestiones inherentes a la subjetividad humana.

Palabras claves: diagnóstico, evaluación, singularidad, autismo, psicoanálisis

Abstract

Statistics have invaded the 21st century, sustained in a supposedly scientific evaluation paradigm, whose bases are in the measurable and the calculable. We could say that it is an evaluating rage that is correlative to a bureaucratization of practices, within the framework of a technocratic approach that encourages the application of protocols and the search for efficient results. To carry out a treatment under this approach, diagnoses and evaluations are assumed to be as early as possible, given that the logic that governs these processes is that of the "problem-solution" paradigm. In current diagnostic practices there is a forclusion of the singularity, as the subject is reduced to homogenizing ideals without which the whole building of statistics and the evaluation of efficiency would fall. In order to measure and calculate, that is, to evaluate the results, firm and defined categories are required so that the practices to be applied can be determined and the results can be evaluated. Scientific aspiration, but not without desubjective consequences when it comes to its application in questions inherent to human subjectivity.

Keywords: diagnosis, evaluation, singularity, autism, psychoanalysis

Introducción: El artificialismo de las prácticas diagnósticas

En la actualidad nos encontramos ante el anhelo de que el diagnóstico pueda ser realizado de manera automática, y a partir del cual cada caso sea la manifestación del universal que la clase sostiene.

Jacques-Alain Miller (2001) afirma que, para el psicoanálisis, a diferencia de otras corrientes nominalistas, una clase nunca está completamente presente en un individuo.

“Como individuo real puede ser ejemplo de una clase, pero es siempre un ejemplo con una laguna. Este déficit de toda clase universal en un individuo es el rasgo que hace que justamente éste sea sujeto, en tanto que nunca es ejemplar perfecto. (...) Hay sujeto cada vez que el individuo se aparta de la especie, del género, de lo general, lo universal. Es algo que hay que recordar en la clínica cuando utilizamos nuestras categorías y clases –no para descartarlas, sino para poder manejarlas sabiendo de su carácter pragmático, artificial. Se trata de no aplastar al sujeto con las clases que utilizamos.” (p. 255)

Eric Laurent (2013) considera que la civilización está pasando por un momento nominalista y una época del fin de la clínica, lo cual puede ser ubicado desde el DSM III (1981) en adelante, cuyo intento es la anulación del sujeto y su consideración en términos de individuo.

En “El Ruiseñor de Lacan (2001), Miller establece dos modos diferentes de plantear el diagnóstico, como un arte del juicio, o como una práctica automática de clasificación, y se refiere a la situación problemática por la que atraviesa el diagnóstico en el mundo actual.

De acuerdo al análisis que realiza en dicho texto, entiende

“(...) el diagnóstico como un arte, exactamente, como un arte de juzgar un caso sin regla y sin clase preestablecida, lo que se distingue por completo de un diagnóstico automático que refiere cada individuo a una clase patológica. Esa es la utopía del DSM que está en el horizonte. El anhelo del diagnóstico automático es parte de nuestra época. Este diagnóstico se formularía sin que nadie necesite

pensar, pues sería suficiente anotar algunos signos. Tendríamos así una máquina para diagnosticar.” (Miller, 2001, 258).

Un diagnóstico realizado en base a un protocolo predeterminado es un diagnóstico automático, pues es suficiente consignar los signos que previamente se estableció que debían ser observados.

Según esta última perspectiva, las clasificaciones se construyen a partir de una práctica efectiva que ya existe, para lo que se tienen en cuenta los predicados que permitieron hacer predicciones, las que ya se han verificado hasta hoy; es decir, que las teorías de las clasificaciones no se eligen tanto en función de los datos sino de las prácticas lingüísticas, por lo tanto, no están concernidas tan solo en un nivel teórico sino también pragmático.

Por el contrario, para el psicoanálisis un diagnóstico no puede fundamentarse a partir de las similitudes que se encuentran entre los signos que presenta un individuo y los síntomas típicos, dado que la similitud es imposible de definir científicamente, la similitud por sí misma, es dudosa por el carácter artificial de toda semejanza establecida. Son dos formas totalmente opuestas de entender el diagnóstico y por lo tanto la relación entre teoría y práctica que se articula en él.

El diagnóstico como arte, de acuerdo a los postulados de Miller, implica un momento lógico necesario del juicio, en el sentido que lo establece Kant para toda práctica. El juicio al que se alude aquí no es un conocimiento, sino un arte, ya que en esa dimensión la práctica no es la aplicación automática de una teoría. Entre teoría y práctica se establece una hiancia, y es la práctica la que debe redescubrir en cada caso los principios que podrán dominarlo.

Para Freud, para Lacan, el sujeto está obligado a inventar su modo particular de relación con el sexo a diferencia del animal, quien sí se puede realizar a nivel individual el universal de la especie. El ser hablante ante la falta de determinación estructural cuenta con un recurso, el síntoma, y que sólo a medias logra establecer alguna relación a la regla de la especie humana, bajo la forma de la diferencia sexual. El síntoma es una solución al “no hay relación sexual”, al traumatismo de la lengua sobre el cuerpo, por lo cual una solución singular que el psicoanálisis no tratará de eliminar tal como pretenden

las prácticas de salud mental orientadas por el discurso cuantificador y las clasificaciones, ni las terapias de orientación cognitiva-conductual.

Incluso teniendo en cuenta que existen síntomas típicos, aunque tengan la misma forma, el sentido y la función que adquieren para cada sujeto es diferente. Por lo tanto, en un diagnóstico, entre lo universal y el caso particular es necesario insertar el acto de juzgar. Es bajo estas coordenadas, que Miller propone estos dos modos de entender el diagnóstico.

Desde esta perspectiva, un diagnóstico no puede ser puramente descriptivo, ni basarse en acumulación de datos. El diagnóstico para el psicoanálisis, se hace "en el interior de una consulta, bajo transferencia, de modo tal de captar la posición del sujeto" (Tendlarz, 2016: 12).

El autismo y el furor de los diagnósticos: ¿epidemia o sobrediagnóstico?

En el caso del autismo, en los últimos años ha surgido un furor por este diagnóstico, produciéndose varias modificaciones en los manuales psiquiátricos, cada vez más inclinados a las clasificaciones provenientes de las neurociencias, que orientan los tratamientos hacia las terapias comportamentales.

Tal como planteamos al inicio, el Siglo XXI ha sido invadido por las estadísticas y por ende la evaluación. Ruiz Acero (2013), considera que la evaluación "se ha convertido hoy en el modo como dotar de garantía —esa es la pretensión— al objeto que está en juego en las relaciones entre los seres humanos. Nada escapa a lo que ha venido a llamarse el «discurso de la evaluación»." (p. 233)

Esta evaluación generalizada empuja al crecimiento de los diagnósticos, demandados por padres, profesionales, educadores y sociedad en su conjunto, bajo el supuesto de una lógica del tipo "problema-solución". En la conversación entre Miller y Milner (2004) "¿Desea usted ser evaluado?", Milner plantea que hay dos paradigmas en la actualidad que son determinantes del modo en que se van a organizar las profesiones que se ocupan del malestar. Estos paradigmas son el del problema-solución y el de la evaluación. Lo que ambos tienen en común es la medida. Ambos se articulan debido

a que cuando se plantea un problema en la sociedad se busca desde lo político una solución en términos de evaluación, apuntando a su solución.

Esta lógica supone que una vez detectado el problema, a través de un diagnóstico, sabremos cuál es la solución. Si bien esto puede ser así en muchas situaciones y ámbitos de la vida, en los problemas inherentes a la subjetividad no opera de este modo, dado que los diagnósticos pueden decir algo acerca de ciertos síntomas o comportamientos del sujeto, pero al mismo tiempo decir poco o nada del sujeto y de su posición singular, es decir del modo en que cada uno se las arregla en su relación con el otro, con la lengua, con su cuerpo, con los objetos, con el saber, etc.

El autismo no es ajeno a esta evaluación generalizada, por el contrario, es objeto de mediciones que inciden en las políticas de salud y educación. Tendlarz (2016) indica que de acuerdo a estadísticas del año 2000 del Centro para el Control y Prevención de las Enfermedades de Estados Unidos (CDC), uno de cada 150 niños era autista. En el año 2015, el mismo Centro ya hablaba de un porcentaje de uno cada 45 niños.

La pregunta que surge es si se trata de un aumento de casos reales de autismo, o acaso este aumento sea el resultado de un cambio en los métodos de evaluación diagnóstica acorde a la concepción actual de "espectro autista" (DSM IV Y V), que incluye gran diversidad de casos que en épocas anteriores no eran considerados como autismo. De este modo, podrían estar entrando en los porcentajes mayor cantidad de casos de acuerdo a los criterios utilizados por estos nuevos métodos de evaluación y diagnóstico. Tendlarz (2016), considera que han aumentado los casos de autismo, al considerar otra variable, que la difusión del diagnóstico hace que las familias estén más atentas a ciertos síntomas o comportamientos a partir de los cuales se diagnostica el autismo, y por ende hagan consultas muy tempranamente, cuando antes recién se detectaban muchos de estos cuadros en la edad escolar por las observaciones de los docentes.

El problema es que las evaluaciones diagnósticas dependen de los criterios utilizados para establecer una relación entre el individuo y la clase y la determinación de las clasificaciones diagnósticas, lo cual implica una doble direccionalidad entre individuo y clase. Ian Hacking (2001) sostiene que para el *nominalismo* la clase se describe de acuerdo a los individuos incluidos en ella, pero además, hay una interacción

entre los individuos y la clase. Es decir que los individuos quedan incluidos en una clase, y a su vez éstos interactúan con la clase y la modifican (Cfr. Tendlarz, 2016: 11).

En el caso del autismo esta relación es paradójica, dado que el autismo es justamente el corte del lazo con el Otro, entonces ¿cómo podría el sujeto autista interactuar con la clase?

"Aunque los niños autistas no estén en relación con los otros, las personas que están a su alrededor hablan acerca de ellos. A pesar de ser individuos incluidos en una clase en la que no interactúan en forma directa, el lazo que se genera alrededor del autismo hace que la clase se modifique." (Tendlarz, 2016: 11).

De esta manera, la epidemia del autismo que se desprende de las estadísticas actuales, resulta solidaria de la ampliación de los criterios diagnósticos por el mecanismo de modificación de la clase mencionada en el párrafo anterior. Si tenemos en cuenta los cambios que se produjeron en los sucesivos Manuales Diagnósticos del DSM, observamos que en la actualidad ya no está vigente la categoría de psicosis, y lo que predomina es el Trastorno del Espectro Autista (TEA). El uso del término "espectro" atañe a una población cada vez más amplia, por lo cual se pierde la especificidad del autismo, y "el TEA se ha vuelto el diagnóstico que psicopatologiza la infancia. Todos pueden llegar a ser más o menos autistas dentro del espectro autista" (Tendlarz, 2016: 11).

Como vimos anteriormente, una de las dificultades que conlleva la prisa por obtener un diagnóstico a edades muy tempranas para descartar el autismo, es que por el contrario precipita su sobrediagnóstico, enmascarando otros problemas en la constitución subjetiva que sin embargo no son autismo, produciendo un efecto de estigmatización, e incluso restando posibilidades de recibir un tratamiento que impulse un proceso de desarrollo que podría estar inhibido, obstaculizado, por otras razones que no corresponden al autismo, aunque su apariencia comportamental lo sea.

*Docente e Investigadora de la Facultad de Psicología de la UNSL. Directora del Proyecto de Investigación de CyT- FaPsi: PROICO 12-1018, Las nuevas formas del síntoma en la subjetividad contemporánea y los modos de intervención del psicoanálisis.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014), et al. DSM-5: Manual Diagnóstico Y Estadístico De Los Trastornos Mentales. 5a ed. Madrid [etc.]: Editorial Médica Panamericana.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2002). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.
- Brodsky, G. (1999). La solución del síntoma. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Paidós, Buenos Aires.
- Kruger, F. y otros. Primera Noche Preparatoria de las XIV Jornadas Anuales de la Escuela de la Orientación Lacaniana "Síntoma o trastorno". http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=jornadas&SubSec=jornadas_eol&File=jornadas_eol/014/resenas/1ra_noche.html. 2005.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Grama, Buenos Aires.
- Maleval, J-C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Grama, Buenos Aires.
- Miller J.-A., (1987). "Diagnóstico psicoanalítico y localización subjetiva", en *Introducción al método psicoanalítico*. Paidós, Buenos Aires.
- Miller J.-A., (2001). "El ruiseñor de Lacan, Conferencia inaugural del ICBA", en *Del Edipo a la sexuación*. Paidós, Buenos Aires.
- Miller, J-A. (2015). *Todo el mundo es loco*. Paidós, Buenos Aires.
- Miller, J-A.; Laurent, E. (2013). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós, Buenos Aires.
- Ruiz Acero, I. (2004). Reseña del libro: "¿Desea usted ser evaluado? de Miller, J-A y Milner, J_C (2004). Publicada en Athenea Digital - 13(1): 233-236 (marzo 2013) -RESEÑAS- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53725662016>
- Sierra, N.; Delfino, D. (2010). La complejidad de las prácticas diagnósticas, su incidencia en la educación especial. Trabajo presentado en el IV Congreso Internacional de Educación Especial. XIII Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial. 7, 8 y 9 de octubre de 2004 – San Luis – Argentina – Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Ciencias Humanas.
- Tendlarz, S. (2012): *Una clínica posible del autismo infantil*. Grama Ediciones, Buenos Aires
- Tendlarz, S. (2016). *Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia*. Colección Diva, Bs. As. 2016
- Tendlarz, S. y Álvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis*. Diva, Buenos Aires.

Función social y valor epistémico de la comprensión lectora en lengua extranjera – inglés – en el ámbito académico universitario

Social function and epistemic value of reading comprehension in a foreign language – english in the university setting

López, M., Estela (melopezbo@gmail.com)

Puebla, Marcela (mm.puebla@gmail.com)

Vidal, Fernanda (mfernandavidalm@gmail.com)

Martinucci, Mariela (marielamartinucci.5@hotmail.com)

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

Resumen

Esta comunicación se sitúa en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), República Argentina. Tiene como propósito compartir la concepción social y epistémica que subyace a la inserción de las Lenguas Extranjeras, en particular el idioma inglés, en la currícula de Nivel Superior y la consecuente transposición didáctica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés como parte del proceso de conformación de la literacidad académica. Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, la lectura es una práctica social que remite a los usos que se hacen de la comprensión del lenguaje escrito en un determinado contexto socio-histórico y político-cultural. La lectura en lengua extranjera en el ámbito universitario deviene en objeto de adquisición de saberes al estar directamente relacionada con las prácticas de referencia disciplinar. Al tratarse de un contexto exolingüe, los cursos de comprensión lectora de textos en lengua extranjera constituyen espacios de mediación socio-lingüístico-cultural en tanto ayudan a internalizar la lengua para desarrollar competencias a partir de proyectos de lectura pertinentes al ámbito académico y adquieren un valor epistémico en tanto contribuyen a la construcción del conocimiento conceptual de una determinada especialidad.

Palabras clave: Función social – valor epistémico – comprensión lectora – textos académicos en LE (inglés)

Abstract

This paper focuses on “English for Specific Purposes” Courses at the Education, Psychology and Phonoaudiology degree courses at the National University of San Luis (Argentina). The aim is to share the social and epistemic conception underlying the insertion of Foreign Languages, particularly English in the Higher Education curricula. It also highlights the consequent didactic transposition supporting teaching and learning practices related to reading comprehension of academic-scientific discursive genres in English as part of the literacy acquisition. From the perspective of Socio-discursive Interactionism, reading is a social practice which refers to the uses of the written language comprehension in a given

socio-historical and political-cultural context. Reading in a foreign language at university level becomes an object of knowledge acquisition because it is directly related to disciplinary reference practices. Due to the exolingual context, the courses on reading comprehension in a foreign language constitute socio-linguistic-cultural mediation spaces as they help internalize the language in order to develop competences arising from reading projects relevant to the academic setting. These courses play an epistemic role as they contribute to conceptual knowledge construction in a given disciplinary field.

Keywords: Social function – epistemic value – reading comprehension - academic texts in foreign language (English)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo compartir nuestra perspectiva respecto de la función social y la concepción epistémica que subyace a la inserción de las Lenguas Extranjeras (LE), en particular el idioma inglés, en la currícula de algunas carreras de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la necesaria transposición didáctica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los Cursos de lectocomprensión, considerados según Souchon (en Pastor et al., comps. 2006:25) como “espacios irremplazables de mediación socio-lingüístico-cultural”.

En un contexto de características exolingües, el objetivo de los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” se orienta a la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos en inglés y la consiguiente producción oral o escrita en Lengua Materna (LM) español, como parte del proceso de conformación de la literacidad académica y de la socioliteracidad.

En tanto miembros de esta comunidad discursiva universitaria, los estudiantes están expuestos a la consulta de géneros tales como el manual universitario, el libro de autor, el artículo de investigación, entre otros, con el fin de leer para estudiar, para aprender, para construir y producir conocimientos relevantes a su carrera y a su futura profesión.

La inserción de una LE, en este caso el inglés, adquiere indudablemente una función social y un valor epistémico, que comparte con la LM y con otras LE, y que se desarrolla a través de la instrumentación de acciones pedagógicas interdisciplinarias consistentes en un proyecto lector - fines y tareas de lectura - que permite encaminar a los estudiantes hacia la comprensión, construcción y producción de conocimientos de especialidad a partir de un texto académico auténtico editado en inglés.

DESARROLLO

Esta producción se sitúa, entonces, en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tiene como propósito compartir la concepción epistemológica y pedagógica que sustenta las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora en LE (inglés) como parte del proceso de adquisición de la literacidad académica y de socioliteracidad.

Según Johns (1997,2002) la “literacidad” es un término complejo y problemático y es mucho más inclusivo que “leer y escribir”. Requiere comprender tanto la interrelación que existe entre esas dos habilidades como darse cuenta de la influencia que ambas reciben de otras competencias tales como hablar y escuchar. Esta autora considera que el término abarca también los propósitos, los modos de adquirir los contenidos, los lenguajes, las prácticas particulares, los roles de lectores y escritores, así como las estrategias para comprender, discutir, organizar y producir textos.

En esta misma línea de pensamiento, Cassany & Castellà (2010:354) consideran que el concepto

“...incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. (...) incluye

el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”

Lo interesante en el planteo de Cassany & Castellà (2010) es su aproximación semántica al análisis del concepto de “literacidad crítica” considerando que leer, procesar y comprender un texto requiere recuperar contenido e ideología. Por ideología entienden no sólo el propósito del autor o su posicionamiento político sino también el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (conocimientos, valores y actitudes compartidas por una comunidad) y que están insertas en cualquier tipo de discurso. Desde su perspectiva, la comprensión crítica supone situar el discurso en su contexto socio-cultural (identificar propósito, contenido, voces, etc.), reconocer y participar en la práctica discursiva (interpretar el escrito de acuerdo con su género discursivo), y tomar conciencia de los efectos que causa un discurso en la comunidad y en uno mismo (situacionalidad, interpretaciones, etc.).

Según Johns (1997, 2002), los individuos adquieren literacidad y desarrollan su conocimiento discursivo de textos principalmente a través de su exposición a diversos géneros, a los discursos de profesores y de otras personas letradas en una amplia variedad de contextos sociales en tanto miembros integrantes de los mismos. Desde esta visión, el elemento central es el género en tanto vehículo de comunicación dentro de una cultura. No hay separación artificial entre lo que es un texto, los roles del lector y el escritor, y el contexto en el cual ese texto se produce o se procesa. Esta perspectiva, que Johns denomina “socioliteracidad” o “competencia socio-letrada”, se focaliza en el hecho de que los textos se construyen socialmente y

que la literacidad se adquiere por la exposición a y por el (re)conocimiento de géneros discursivos propios de contextos particulares, como lo es el ámbito académico-científico.

Johns (1997, 2002) afirma, que este proceso no se completa y acaba, sino que dura toda la vida, evoluciona de manera dinámica, producto de los intereses personales, de la cultura, de la lengua y de las experiencias previas con los textos. Es por ello que la mediación – instrumental o social – en las clases de lectura y de escritura en los diferentes contextos educativos prepararía gradualmente a los estudiantes para que, a futuro, sigan llevando a cabo prácticas de literacidad y socioliteracidad de manera autónoma durante toda su vida profesional.

Desde la perspectiva del Interaccionismo Socio-discursivo, la lectura en general, y la lectura en lengua extranjera en particular, es una actividad discursiva, dinámica, de producción de sentido, producto de un aprendizaje social, de una práctica mediada que, por un lado, se vincula estrechamente con los contextos situacionales y con sus prácticas específicas, y que, por otro, se relaciona y articula lógicamente e inevitablemente con la escritura, ya sea en la misma LE o en la LM español.

La lectura deviene, en este sentido, en objeto de conocimiento y se la concibe como práctica social (praxis) en tanto responde a condicionamientos históricos y socioculturales, razón por la cual adopta diferentes modalidades de acuerdo con el contexto general y particular en que se sitúe. Dorrzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:59) consideran que el contexto está constituido por factores extralingüísticos, pertenecientes al ámbito o esfera de la acción humana específica con la que se relaciona la actividad discursiva verbal, en este caso, la lectura. Estas mismas autoras precisan el concepto de lectura, focalizado en la comprensión lectora, en LE en el nivel universitario como “...el proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante

el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimientos dentro de un área específica”.

Es en este mismo sentido que Hernández Rojas (2005:93) concibe la comprensión de la lectura como:

“...un proceso constructivo efectuado por el lector en conjunción con los discursos escritos y el contexto sociocultural donde éste ocurre. Por tanto, los significados y sentidos que construimos en la lectura no provienen exclusivamente del discurso escrito, sino también del lector y del contexto en donde se inserta la actividad. Los significados son de hecho una auténtica construcción social conjunta entre autor, lector y contexto; surgen de una situación comunicativa-social”.

Es a partir de esta concepción que la práctica de la lectura en LE adquiere una función social y epistémica que comparte con la LM, es decir, facilita y favorece el desarrollo de formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a la epistemología y a los procedimientos disciplinares específicos, permite la objetivación de los conocimientos de especialidad y, en consecuencia, contribuye a la apropiación de contenidos conceptuales. La práctica de la lectura está indudablemente condicionada por ese contexto sociocultural particular, que determina tanto los propósitos de lectura como los textos a leer y comprender, pertenecientes a diferentes géneros académico-científicos, a saber: manual universitario, libro de autor, artículo de investigación, etc.

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:60-61) retoman conceptos de Bronckart (1996) y se refieren a la importancia del “lugar social”- contexto situacional - como determinante de ciertas metas o propósitos de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectura en tanto prescribe “qué se lee”, o sea, los textos a abordar, y “para qué se lee”, es decir, los propósitos de lectura.

En nuestro caso, el “lugar social” es un ámbito universitario exolingüe, en el cual la finalidad asignada a la lectura y a la comprensión lectora en LE es la construcción y la producción de conocimiento dentro de un determinado campo del saber, o sea lo que se denomina “leer para aprender”. De este modo, la LE deja de enseñarse per se y de ser una materia “instrumental”, aislada e independiente de la currícula para transformarse en un “aspecto esencial” de las asignaturas específicas. El interés gira y evoluciona hacia un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las prácticas discursivas y socioculturales requeridas desde otras disciplinas.

Es en este “lugar social” donde los estudiantes enfrentan el desafío de leer y comprender textos en LE (inglés) inscriptos en géneros discursivos disciplinares; para lo cual, deben activar y desarrollar estrategias que les permitan abordar y construir contenidos conceptuales, pero, además, deben interiorizarse con los modos de razonamiento y las formas de funcionamiento del lenguaje propio de cada campo de estudio. La adquisición de tales aspectos discursivos y de una efectiva competencia lectora en particular, se efectivizan a partir de intervenciones educativas - mediación - consistentes en la instrumentación de acciones pedagógicas en el aula, esto es una transposición didáctica a través de propuestas de tareas de lectura o situaciones-problema.

Efectivamente, Dorrnoro (2006:1) sostiene que los contenidos a enseñar en los Cursos de LE no se deberían limitar a cuestiones lingüísticas, ni estratégicas, sino que deberían centrarse fundamentalmente en los usos que se hacen de la lectura a partir de un corpus que maneja la comunidad académica disciplinar, esto es, deben contemplar las prácticas sociales de referencia.

Es pertinente aquí, entonces, explicitar esta última noción. Martinand (1994, 2003) fue quién, en realidad, introdujo en la década de 1980 aproximadamente, el concepto

de “prácticas de referencia” que ha adquirido notoriedad y que se inscribe en una concepción de articulación concerniente al estudio, análisis y construcción del currículum en disciplinas educativas relacionadas con la ciencia y la tecnología.

Martinand (1994:64) afirma que “los contenidos y las estrategias de las disciplinas escolares o académicas remiten, en general, a prácticas sociales: producción, servicios, investigación, uso...”. Este autor considera que para caracterizar tales prácticas de referencia no es suficiente tener en cuenta sólo los saberes o conocimientos implicados, sino que existen otros elementos constitutivos de las mismas tales como: objetos, instrumentos, problemas, tareas, acciones, contextos y roles sociales. Los conocimientos por su propia naturaleza, no deberían ser considerados de manera aislada y autónoma, como parece legitimado desde un modelo convencional de transposición didáctica, sino que, por el contrario, se los debería situar histórica, sociológica y etnográficamente.

En este sentido adherimos a la concepción de transposición didáctica de Blanchet (en Blanchet & Chardenet, dirs. 2011:198), quién la define como:

...una operación compleja de selección, adaptación, organización de los saberes y de las prácticas científicas, expertas y sociales de referencia con el fin de constituir los objetivos y los contenidos de enseñanza en función de las necesidades y de las modalidades de aprendizaje perseguido.

Esta perspectiva implica una relación recíproca en la que interactúan conocimientos específicos y prácticas de referencia con necesidades y modalidades de aprendizaje. Esta visión de transposición contempla, sin duda, las diferentes aristas de una realidad universitaria y contextual compleja que demanda un correlato didáctico acorde con la realización de “tareas” socialmente significativas (López, Viglione & Zabala (2013).

Martinand (2003:127-128) expresa además que:

“el origen de la elaboración del concepto de práctica socio-técnica de referencia se centra en las confrontaciones con los problemas específicos y las elaboraciones teóricas para los otros campos educativos y disciplinas de enseñanza: en particular la educación física y deportiva, la educación musical, la geografía, la historia, el francés (la noción actual de registro de la lengua se aproxima mucho a la idea de referencia) la educación del medioambiente...”.

Las denominadas prácticas de referencia proponen entonces, relacionar las actividades educativas con prácticas sociales reales. La “referencia” es fundamental para abordar y elucidar desde un punto de vista didáctico los problemas de la elaboración, la implementación, el desarrollo del currículum y la formación de los docentes. Es en este sentido que Martinand (2003) propone repensar la formación de los docentes hacia una doble competencia orientada no sólo a la práctica de enseñanza de su disciplina sino también involucrando una o varias prácticas de referencia. Esto contribuiría con un proyecto de enseñanza que ayude entre otros aspectos, a disminuir el fracaso y a resolver dificultades de aprendizaje.

Hay indudablemente una tendencia en las diferentes disciplinas a “...encerrarse progresivamente en la auto-referencia, en un bucle de contenidos: prácticas de enseñanza–evaluación de aprendizajes–contenidos”. La cuestión de la referencia, es decir, el recurso explícito a prácticas externas es para dicho autor una cuestión crítica en la cual debe existir la voluntad de transformarlas a partir de los aprendizajes, de allí la importancia de explicitar la interacción disciplina-prácticas sociales (Martinand, 1994:67).

Al privilegiar el carácter social y epistémico de la comprensión de la lectura en LE y concebir su práctica como un proceso estratégico, desde un Enfoque Contextualizado como el que abordamos en nuestros cursos, podríamos identificar cuatro factores que conforman el proceso de apropiación de la lectura en LE en la universidad y que se consideran pilares para un Curso de “Inglés para Propósitos Específicos”: el conocimiento de la LE, los géneros discursivos académico-científicos, las estrategias lectoras y el proyecto de lectura, esto es, los fines lectores preestablecidos en relación con la formación, los intereses y las necesidades personales y profesionales futuras (Dorronzoro & Klett, 2008; López, Viglione & Zabala., 2013).

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:63) expresan que “...la enseñanza de la lectura debe favorecer fundamentalmente la apropiación de los usos particulares de la comprensión del escrito en el contexto universitario, es decir, las prácticas de lectura académica en LE propias de la comunidad disciplinar del estudiante...”. Para ello, se torna necesario repensar las “actividades” como modo de superar las visiones y/o representaciones reductoras y aplicacionistas de la enseñanza y asumir una postura constructiva que potencie y dé significatividad a los aprendizajes centrados en nuestro caso, en las prácticas de lectura del texto en LE y de la producción escrita en LM.

En la enseñanza de tales prácticas lectoras no es conveniente dissociar el código lingüístico de sus usos, ni los contenidos disciplinares a los que se pretende acceder, de los contextos de producción y recepción del escrito que los transmite. Es por ello que, en un marco sociointeraccional, las autoras antes referidas, delimitan y efectivizan la enseñanza de la lectocomprensión en LE en una transposición didáctica basada en “tareas lectoras” teniendo en cuenta prácticas académicas como referencia.

Desde el documento del Marco Europeo Común de Referencia se define justamente el concepto de “tarea” (task) como una perspectiva “accional” de un aprendiz, en tanto actor social, hacia la resolución de un problema o de un propósito comunicativo estipulado (Council of Europe, 2001, Willis,1996; Nunan, 1989).

Según Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006: 64-65) una tarea es un procedimiento metodológico conformado por un conjunto de actividades concatenadas en función de un objetivo comunicativo con raíces en la realidad situacional del estudiante y de las prácticas académicas requeridas. Las tareas son metafóricamente un “...trampolín de aprendizaje...” esto es, un potenciador del aprendizaje que deben orientarse siempre “...hacia una significación socialmente pertinente en el campo dentro del cual se desarrollan las actividades discursivas de los sujetos...”. Es por ello que deben actuar como un dispositivo pedagógico motivador y/o desafiante que plantee una situación-problema a confrontar y a resolver, a partir de la lectura de los géneros discursivos en LE que circulan y tienen pertinencia en el escenario institucional y sociocultural.

CONCLUSIONES

Si bien la concepción presentada en este trabajo se contextualiza en los Cursos de “Inglés para Propósitos Específicos” de las carreras de Educación, Psicología y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) entendemos que es válida para aquellos cursos que se focalizan en el mismo objetivo de competencia lectora en otras lenguas y en otras carreras de diferentes facultades de nuestra universidad, así como de otras universidades.

Coincidimos con Souchon (en Pastor et al., comps. 2006) investigador que considera que los cursos de lectocomprensión constituyen un verdadero desafío pedagógico dado que se caracterizan por ciertas especificidades: son

contextualizados, se centran en competencias parciales - lectura en relación con la escritura -, no son instancias exclusivas de enseñanza de la lengua objeto, carecen de un modelo teórico unificado, requieren de una mediación semiótica lingüística y cultural, y además se focalizan en la selección y lectura de textos escritos de transmisión de conocimientos o de construcción de saberes de especialidad.

Estas y algunas otras particularidades específicas de nuestro contexto son las que nos han ido llevando a desarrollar una propuesta que tienda a promover un proyecto de lectura que se relacione y articule con las prácticas disciplinares de referencia. Esto implica proponer tareas de lectura significativas, con un fuerte anclaje y función social, que integren el aprendizaje la lengua inglesa con los contenidos conceptuales provenientes de los textos disciplinares en pos de una construcción epistémica de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir. 2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris, France: Agence Universitaire de la Francophonie. Disponible online http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Bronckart, J. P. (1996). "L'adquisition des discours". En Le Français dans la Monde N° spécial.
- Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica" En Perspectiva. Volumen 28, número 2, pp. 353-374. Disponible online <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Cambridge University Press. Language Policy Unit, Strasbourg Disponible online http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Dorronzoro, M. I. (2006). "La lectura en la universidad y la mediación docente", pp. 1-8 Ponencia presentada en las Jornadas de Lectura y Escritura Universidad del Litoral. UBA y Universidad de Luján.
- Dorronzoro, M. I. & E. Klett, E. (2006). "Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica". En Pastor, R. Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor, pp. 57-72. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.

- Dorronzoro, M. I. & E. Klett, E. (2008). Lire en langue étrangère à l'université: la spécificité de l'appropriation. En Revue de la SAPFESU. Año 26, Nº 31, pp. 67-73. Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Hernández Rojas, G. (2005). "La comprensión y la composición del escrito desde el paradigma histórico-cultural". En Perfiles Educativos, Vol. 27, Nº 107, pp. 85-117. UNAM, México. Disponible online <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=HERNANDEZ%20ROJAS,%20GERARDO>
- Johns, A. M. (1997). Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (Ed., 2002). Genre in the Classroom. Multiple Perspectives. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- López, M. E., Viglione, E. & Zabala, M. T. (2013). "Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera", 10 pp. Disponible online: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>.
- Martinand, J. L. (1994). "La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores". En Investigación en la Escuela Nº 24:60-69. Disponible online http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf.
- Martinand, J. L. (2003). "La question de la référence en didactique du curriculum. En Investigações em ensino de ciencias, V8(2) :125-130. Disponible online http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souchon, M. (2006). "Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural". En Pastor, R., Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor, pp. 25-54. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán & Universidad de Buenos Aires.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-based Learning. Essex: Addison Wesley Longman.

Una aproximación al campo de los profesionales de lenguas extranjeras en la ciudad de Buenos Aires: de la hegemonía del inglés a la construcción de un cuasimercado de titulaciones

An approach to the professional field of foreign languages in CABA: from the English hegemony to the construction of a quasi-market of degrees.

Mórtola, Gustavo (formaciondocente.unaj@gmail.com)
Montserrat, Mariano (marianmont2868@gmail.com)
Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

Resumen

Este artículo analiza el campo de la formación profesional de las lenguas extranjeras en CABA a través de sus tres titulaciones centrales: los profesorados, las licenciaturas y los traductorados. La formación de profesores se ha producido históricamente en el subsistema terciario, mientras que la de los traductores se ha dado mayormente en el subsistema universitario. A su vez, el sector privado ha participado en dichas trayectorias formativas, aunque cuantitativamente siempre en menor medida. En este campo, la hegemonía del inglés se ve impulsada por las demandas sociales en torno a este como lengua de la globalización. De esta forma, por medio de sus demandas sociales, los sectores más dinámicos de las clases medias porteñas han traccionado tanto al estado como al mercado. El sistema formador respondió con la conformación de un cuasimercado como mecanismo de diferenciación y particularización para competir por la matrícula, la que implícitamente beneficia a las carreras de traductorado. El artículo ofrece entonces variables interpretativas para el diseño de políticas en este campo.

Palabras clave: CABA / lenguas extranjeras / títulos profesionales / Hegemonía del inglés / cuasimercado profesional

Abstract

This article analyzes the field of foreign language professional training in CABA through its three core degrees: teaching, "licenciaturas" and translation degrees. Teacher training has historically occurred in the tertiary subsystem, while that of translators has mostly occurred in the university subsystem. In turn, the private sector has participated in these training trajectories, although quantitatively always to a lesser extent. In this field, the hegemony of English is driven by the social demands around it as the language of globalization. In this way, through their social demands, the most dynamic sectors of Buenos Aires middle classes have propelled both the state and the market. The training system responded with the conformation of a quasi-market as a mechanism of differentiation and particularization to compete for enrollment, which implicitly benefits translation training programs. The article then offers interpretative variables for the design of policies in this field.

Key words: CABA / foreign languages / professional degrees/ English hegemony / professional quasi-market

Introducción

Las profesiones se constituyen como construcciones sociales de enorme especificidad enclavadas en un tiempo histórico particular. Si se considera a las lenguas extranjeras como un campo profesional, podemos observar que en Argentina existen distintas titulaciones relacionadas con ámbitos de prácticas y tareas diferenciadas. Tres son las principales: profesorado, licenciaturas y traductorados; todas en plural pues sus títulos e incumbencias profesionales están asociadas a lenguas particulares.

Que hablemos de titulaciones conlleva que para su obtención se han desarrollado procesos formativos específicos. Es decir, que existen organizaciones de la sociedad que brindan formación a individuos y están autorizadas a otorgar títulos que habilitan un desempeño profesional considerado valioso socialmente. En este sentido: ¿Cuál es la situación del campo de la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en nuestro país? Éste es todavía joven y no se encuentran aún investigaciones que den cuenta de su rica historia, de sus logros y de sus disputas pasadas y presentes. Podemos también agregar que hay una casi total ausencia de problematizaciones basadas en estadísticas que expresen las características actuales del campo profesional en cuestión. Tampoco se encuentran estudios prospectivos que visualicen cómo direccionar dicho campo con el objetivo de promover más y mejores aprendizajes para un creciente número de individuos, en particular de sectores sociales que aún no han podido acceder a las lenguas extranjeras.

En este artículo brindaremos un mapeo general y algunos guarismos que expresan la situación de la formación en lenguas extranjeras en la ciudad de Buenos Aires (CABA). Nos focalizamos en un territorio particular como un ejercicio que invite a los lectores a problematizar un campo profesional con datos y estadísticas. A partir de los datos que compartiremos analizaremos dos aspectos que consideramos que dichos guarismos encierran: la hegemonía del inglés y la constitución de la oferta como cuasimercado.

Somos conscientes de que las titulaciones que se obtienen en una jurisdicción habilitan a sus portadores a circular por territorios que exceden al que hemos analizado. También vale la pena explicitar que los fenómenos que analizamos son el resultado de políticas que tienen

lógicas diferentes. En los profesorados, las licenciaturas y los traductorados intervienen las universidades y las instituciones terciarias tanto públicas como privadas. De este modo, la situación del campo que describiremos es el resultado de complejas políticas en las que han intervenido en un largo ciclo histórico el estado nacional, el estado de CABA y el sector privado de formas complejas, intrincadas y a menudo yuxtapuestas y contradictorias entre sí.

1) Los profesorados

En el año 1904, el ministro de educación Joaquín V. González impulsa la creación en la ciudad de Buenos Aires de los Institutos de Profesorado de Lenguas Vivas y del Instituto Nacional Superior del Profesorado como seminario pedagógico, cuestión que pone de manifiesto la necesidad de formar docentes que pudiesen enseñar idiomas extranjeros en el nivel medio. El proyecto incluía la apertura de carreras de profesorado en francés, inglés, italiano y alemán, pero, en una primera instancia, sólo se crearían las carreras de las dos primeras lenguas. Las cuatro lenguas aparecen igualadas en tanto proyecto, pero en términos prácticos se privilegian al inglés y al francés, al menos durante unos años hasta la apertura de los profesorados de italiano y alemán. El portugués aparece más tardíamente (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Oferta de Profesorados en la Ciudad de Buenos Aires (año 2018)

Institución	Sistema	Gestión	Inglés	Francés	Italiano	Alemán	Portugués
IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"	Terciario	Pública	sí	sí		sí	sí
ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. Broquen de Spangenberg"	Terciario	Pública	sí				sí
ISP "Dr. Joaquín V. González"	Terciario	Pública	sí	sí	sí		
Instituto Daguerre	Terciario	Privada	sí				
Instituto del Profesorado	Terciario	Privada	sí				

"Sagrado Corazón" A-29							
Instituto del Profesorado del Consudec "Septimio Walsh"	Terciario	Privada	sí				
Instituto Superior del Profesorado "San Agustín" A- 757	Terciario	Privada	sí				
Instituto Superior "Nuestra Señora de la Paz"	Terciario	Privada	sí				
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	Universitario	Pública	sí				

Elaboración propia en base al mapa de la formación docente del INFD e información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias

Pasados ya más de 100 años, la oferta actual de profesorado en lenguas extranjeras se realiza a través de ocho instituciones terciarias – tres públicas y cinco privadas – y una universidad privada. Todas las instituciones ofrecen profesorado en inglés y solo los públicos cuentan con francés (2), portugués (2) y solo una carrera de profesorado de italiano y alemán.

Se observa claramente un fenómeno que en otros trabajos hemos caracterizado como la hegemonía del idioma inglés, por su presencia dominante en la oferta de formación docente (XX, 2018). Al respecto, vale la pena señalar que la ciudad de Buenos Aires es una “rara avis” entre las jurisdicciones del país, ya que se constituye como el único distrito que cuenta con profesorado terciario de las cinco lenguas extranjeras de las que existe oferta formativa en nuestro país.

Cuadro 2. Oferta de Profesorados terciarios de lenguas extranjeras en las distintas provincias (año 2018)

Profesorados	Provincias	Total provincias
Inglés	Catamarca, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Mendoza, Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero, Tierra del Fuego	12
Inglés y Francés	La Rioja, Salta, San Juan	3
Inglés y Portugués	Misiones	1
Inglés, Francés y Portugués	Buenos Aires, Jujuy, Tucumán	3
Inglés, Francés e Italiano	Santa Fe	1
Inglés, Francés, Italiano y Portugués	Chaco, Corrientes	2
Inglés, Francés, Italiano, Alemán y Portugués	CABA	1

Elaboración propia en base al mapa de la formación docente del INFD. La provincia de La Pampa no cuenta con profesorados terciarios de lenguas extranjeras

Como una posible perspectiva de aproximación a este campo profesional, nos proponemos analizar las matrículas, ingresantes y egresados ya que estos nos brindan datos para hipotetizar diversos aspectos de una profesión en sí, tales como su demanda social, el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes y la terminalidad de las carreras. En el Cuadro 3 y el gráfico I se observan la evolución de la matrícula, los ingresantes y los egresados de las todas las carreras de profesorado – públicos y privados - en lenguas extranjeras en la ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 3. Matrícula, ingresantes, egresados de los profesorados terciarios de lenguas extranjeras

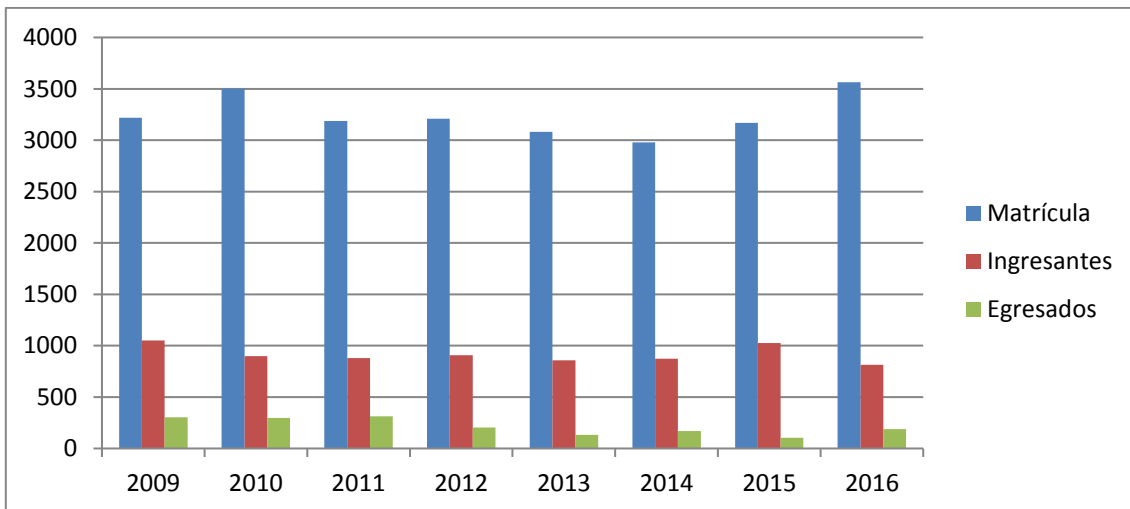
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matrícula	3219	3.501	3187	3208	3081	2979	3168	3565
Ingresantes	1051	898	879	907	857	872	1026	813
Egresados	304	299	313	205	131	170	105	190

Elaboración propia en base a datos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE - CABA)



Si la matrícula y los ingresantes se mantienen relativamente constantes a pesar de ciertos altibajos en un período de ocho años; por el contrario, los egresados bajan significativamente a partir del año 2012. Una preocupación que podemos plantear respecto a las políticas educativas es que este descenso de egresados se da en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario regulada por la Ley Nacional de Educación (26.206) en el año 2006 y las políticas de ampliación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel primario a partir del año 2009 en CABA. De este modo: ¿se podrán cubrir a futuro los cargos docentes en las escuelas de la ciudad con profesores titulados ante la situación que representan los guarismos compartidos?

Gráfico I. Matrícula, ingresantes, egresados de los profesorados terciarios de lenguas extranjeras



Elaboración propia en base a datos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE - CABA)

Para dar un poco más de carnadura a lo analizado en los párrafos precedentes, comparar al sector público con el privado brinda algunos elementos para pensar las políticas de formación docente. El Cuadro 4 da cuenta de la situación de los ingresantes y egresados en los profesorados de lenguas extranjeras por tipo de gestión.



Cuadro 4. Ingresantes y egresados de los profesorados terciarios por tipo de gestión

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ingresantes	Público	851	778	832	662	692	703	832	613
	Privado	200	283	194	245	165	169	194	200
Egresados	Público	148	150	156	115	83	136	69	150
	Privado	156	149	157	90	48	34	36	40

Elaboración propia en base a datos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE - CABA)

Es interesante observar que las tres instituciones públicas tienen mayor cantidad de ingresantes que las cinco privadas. Si bien con algunas variaciones a lo largo del período analizado, las instituciones de ambos tipos de gestión mantienen relativamente estable la cantidad de ingresantes. Sin embargo, se observa una marcada diferencia en la relación ingresantes/egresados a favor del sector privado hasta el ciclo lectivo 2012. A partir del 2013, la situación parece revertirse, en tanto se observa un pronunciado descenso de la cantidad de titulados en este último sector¹.

Respecto de los egresados por idioma extranjero hemos obtenido datos elaborados por la “Unidad de Información” dependiente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), guarismos que tienen algunas diferencias con los aportados por la ciudad de Buenos Aires. Pero si tenemos en cuenta los porcentajes de egresados para el período 2011-2016, de la base de datos del INFD se aprecia que el 82,6 % son titulados en inglés, el 6,8 % de portugués, el 4,2 % de italiano, el 3,9 % de francés y el 2,5 % de alemán. No es de extrañar la enorme diferencia de egresados en idioma inglés en tanto que los ocho profesorados terciarios ofrecen profesorados en éste y el resto de los idiomas son solo ofertados por el sector público en dos carreras de francés y portugués y una de italiano y alemán.

Por último, y tal como hemos señalado, solo una universidad privada forma profesores de inglés en la ciudad de Buenos Aires². Los datos que aporta la Secretaría de Políticas Universitarias permiten visualizar la cantidad de ingresantes y egresados desde el año 2001 al 2016.

Cuadro 5. Ingresantes y egresados de los profesados terciarios universitarios

	2001/02	2003/04	2005/06	2007/08	2009/10	2011/12	2013/14	2015/16
Ingresantes	35	26	37	29	30	24	23	20
Egresados	18	26	32	37	4	14	6	8

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

En el Cuadro 5 puede verificarse que el único profesorado universitario es pequeño con una cantidad de ingresantes y egresados que tiende a la baja en el período analizado. El aporte del sector universitario para pensar políticas educativas lingüísticas centradas en los niveles inicial, primario y secundario es escaso, teniendo en cuenta la escala de profesores necesarios para abastecer las necesidades del sector educativo tanto público como privado. Es interesante señalar a este respecto que debido a las trayectorias históricas tanto del sistema educativo en CABA, como en la mayor parte de nuestro país, la universidad no asumió con fuerza la formación de profesores de lenguas extranjeras, dejando dicha tarea al sistema formador terciario desde sus inicios.

2) Las licenciaturas

Otra titulación presente en el campo profesional de las lenguas extranjeras es la de licenciatura. En el territorio de la ciudad de Buenos Aires se ofertan cinco licenciaturas, todas vinculadas con el inglés, de las cuales cuatro son privadas y una es pública. Las hay de dos tipos:

- Como ciclo complementario: tienen una duración de dos años y están destinadas a profesores que ya cuentan con una titulación de cuatro años de duración o traductores con titulaciones universitarias de cuatro años o de tecnicaturas de tres.
- Como licenciaturas en sí mismas: con un trayecto formativo cerrado de cuatro años de duración. Tienen exámenes de ingreso en la que los postulantes deben acreditar saberes de inglés.

Cuadro 6. Oferta de licenciaturas en idiomas en la Ciudad de Buenos Aires

Institución	Gestión	Inglés	Titulación
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	Privada	sí	- Licenciatura en Lengua Inglesa (4 años)
Universidad CAECE	Privada	sí	- Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés (2 años – ciclo complementario a distancia)
Universidad de Belgrano	Privada	sí	- Licenciatura en Lengua Inglesa (2 años – ciclo complementario)
Universidad del Salvador	Privada	Sí	- Licenciatura en Lengua Inglesa (4 años)
Universidad Tecnológica Nacional	Pública	sí	- Licenciatura en Lengua Inglesa (2 años – ciclo complementario)

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

Los alcances que describen los sitios web de las universidades mencionan, entre otros, la capacidad de comprender y producir todo tipo de textos orales y escritos en inglés, la docencia, la investigación y la asesoría pedagógica. La Universidad CAECE brinda un tipo de titulación particular pues focaliza la licenciatura en la enseñanza del inglés. En tal sentido, entre sus alcances figura la capacidad de planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en inglés, realizar estudios e investigaciones educativas en su área de competencia y llevar a cabo tareas de asesoría pedagógica.

Si se analizan los ingresantes y egresados de las cinco licenciaturas mencionadas, se aprecia que desde el 2009 al 2016 tanto los ingresantes como los que se licencian han sufrido una baja más que significativa.

Cuadro 7. Ingresantes y egresados en licenciaturas de inglés en la Ciudad de Buenos Aires (2009-2016)

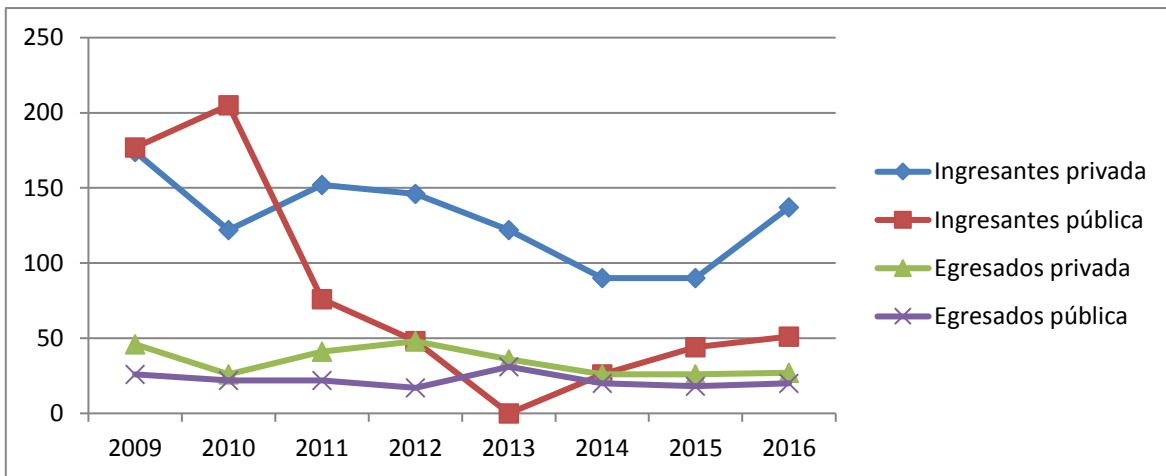
	Tipo de gestión	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ingresantes	Privada	174	122	152	146	122	90	90	137
	Pública	177	205	76	48	0	26	44	51
	Total	351	327	228	194	122	116	134	188
Egresados	Privada	46	26	41	48	36	26	26	27
	Pública	26	22	22	17	31	20	18	20
	Total	72	48	63	65	67	46	44	47

Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)



Mientras que en el sector privado la cantidad de ingresantes descendió desde el año 2012 hasta llegar a la casi la mitad en el año 2015, en el sector público la baja fue más pronunciada pues es de casi el 75 % en el mismo período. Es llamativo que hacia el final de la serie en ambos tipos de gestión vuelve a ascender el número de ingresantes. En cambio, los egresados sufren una baja más relevante en el sector privado en el que - si bien con oscilaciones - entre los años 2009 y 2016 se observa un descenso que va de los 46 egresados en el inicio de la serie a 27 en el último año. Los egresados en el sector público se mantuvieron relativamente estables a lo largo del período (ver también Gráfico II).

Gráfico II. Ingresante y egresados a las licenciaturas de inglés en la Ciudad de Buenos Aires (2009-2016)



Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU)

La creación de las licenciaturas en inglés respondió a una necesidad de complementación de la formación terciaria inicial con el objetivo de mejorar la formación de los docentes ya titulados. En este sentido, el estado reguló las reglas de juego apostando a una nueva forma de titulación como dispositivo de intervención para la mejora. Esa dinámica inicial se proponía generar un nuevo “mercado simbólico” (Krotsch y Atiano, 2008) que, aunque medianamente exitosa en sus comienzos en términos de matriculación, se vio sin duda afectado por la subsiguiente regulación que permitió el acceso de los profesores terciarios de carreras de cuatro años a maestrías y doctorados.

Sumado a este último factor, las licenciaturas ofrecen una formación de tipo generalista sin alcances en los que se visualicen competencias, habilidades y/o disposiciones que conformen una titulación con atributos netamente diferenciados para el desempeño en el campo profesional de las lenguas extranjeras. No obstante, esta titulación habilita a los docentes con titulaciones terciarias a asumir cargos docentes en la universidad. Además, permite a los profesores que se desempeñan en los niveles básicos de la educación pública sumar puntaje para los concursos y, a partir de la sanción de recientes normativas porteñas, a cobrar un adicional por titulaciones universitarias (de grado, maestrías y doctorados).

3) Los traductorados

Los traductorados conforman una oferta formativa en lenguas extranjeras amplia y diversificada en la ciudad de Buenos Aires. Si bien en esta ciudad existen ya desde mediados del siglo XIX circuitos de formación de traductores, no es hasta el año 1913 que se formaliza en la Universidad de Buenos Aires la carrera de traductor público (Chaia, 2014). Los profesorado comenzaron a brindar esta titulación con posterioridad en tanto que el IES en "Lenguas Vivas" Juan R. Fernández" abre los traductorados literarios y técnico-científico en inglés y francés y el Interpretariado en inglés en el año 1971 mientras que en 1995 se crea el traductorado en alemán (Falcón, 2017).

Afirmamos que se conforma entonces una oferta amplia pues son cuatro institutos terciarios – dos públicos y dos privados – los que brindan este tipo de titulaciones y siete universidades, de las cuales solo la Universidad de Buenos Aires (UBA) es pública. Y es variada en tanto son distintas titulaciones las que se ofertan: traductor público, traductor científico, literario y/o técnico e interpretariado asociados a las distintas lenguas. Por supuesto, el inglés es el predominante en la mayoría de las instituciones que ofertan este tipo de carreras. Es también destacable que las duraciones oscilan entre los tres y los cinco años y medio (ver Cuadro 8) y que esta última está asociada a la carrera de Traductor Público en la Universidad de Buenos Aires, vinculada históricamente a la carrera y estudios de Derecho dadas las incumbencias legales de la traducción de documentos públicos.

Cuadro 8. Oferta de traductorados y titulaciones afines en la ciudad de Buenos Aires

Institución	Sistema	Gestión	Títulos e idiomas	Duración
IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández"	Terciario	Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Traductorado en francés, alemán y portugués • Traductor literario y audiovisual en inglés • Intérprete inglés-español • Traductor científico y técnico en inglés 	9 cuatrimestres
ENS en Lenguas Vivas "Sofía E. Broquen de Spangenberg"	Terciario	Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Traductorado en inglés 	4 años
Instituto Daguerre	Terciario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnicatura superior en traducción literaria y técnico científica en inglés 	3 años
Instituto Superior del Profesorado "San Agustín" A-757	Terciario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductorado literario y técnico científico en inglés 	3 años
Universidad de Buenos Aires	Universitario	Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público (inglés, francés, italiano, alemán, portugués y otras lenguas) 	5 años y medio
Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público (en inglés) 	4 años
Universidad CAECE	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público, Literario y Científico-Técnico de Inglés 	4 años
Universidad de Belgrano	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público (en inglés) 	4 años
Universidad Argentina de la Empresa	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público (en inglés) 	4 años
Universidad del Museo Social Argentino	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Traductor Público (en inglés) • Interpretariado en idioma inglés 	4 años
Universidad del Salvador	Universitario	Privada	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado en Interpretación de Conferencias en Inglés 	4 años

			<ul style="list-style-type: none"> • Traductorado científico y literario en portugués, inglés e italiano • Traductor público en portugués, inglés e italiano 	
--	--	--	--	--

Elaboración propia en base al mapa de la formación docente del INFD e información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias

La Universidad de Buenos Aires ofrece traductorados en otros idiomas mediante un sistema de exámenes libres en las materias específicas de lengua extranjera, a solicitud del aspirante y siempre y cuando haya disponibilidad de profesores examinadores. En los últimos años se han titulado traductores de ucraniano, ruso, holandés, chino y esloveno. Cabe mencionar que es una universidad pública de enorme densidad organizacional la que puede generar estos dispositivos fuertemente particularizados que movilizan recursos escasos, tanto en lo profesional como en lo que implica económicamente tal oferta esporádica.

Los traductorados terciarios muestran una matrícula que tiende a aumentar entre los años 2009 y 2016 mientras que los ingresantes se expresan con oscilaciones en el mismo período (ver Cuadro 9).

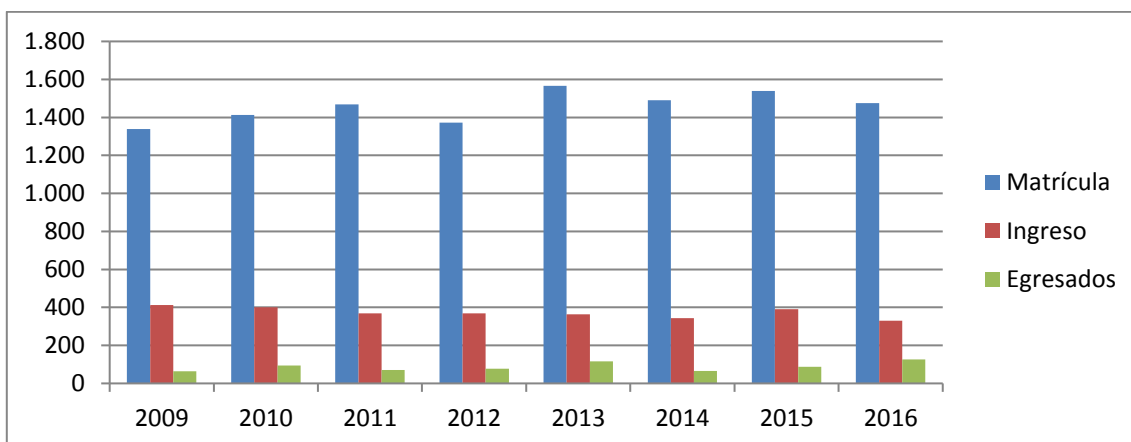
Cuadro 9. Matrícula, ingresantes, egresados de los traductorados terciarios de la ciudad de Buenos Aires

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Matrícula	1.338	1.413	1.468	1373	1567	1490	1539	1475
Ingreso	412	401	369	369	363	343	391	330
Egresados	64	94	71	77	116	66	88	126

Elaboración propia en base a datos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE - CABA)

El aumento de la matrícula, al mismo tiempo que desciende la cantidad de ingresantes, parece expresar trayectorias más largas y sostenidas de los estudiantes de este tipo de titulaciones en el subsistema terciario. Por su parte, los egresados tienden a incrementarse en los últimos años – más allá de cierta observable baja terminalidad – a pesar de las oscilaciones que se aprecian en el período.

Gráfico III. Matrícula, ingresantes, egresados de los traductorados terciarios de la ciudad de Buenos Aires (2009-2016)



Elaboración propia en base a datos de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE - CABA)

En los traductorados universitarios es interesante observar como la UBA es la institución que domina la demanda, en tanto los ingresantes tienden a ser más del doble de los que se inscriben en las seis instituciones privadas. En la UBA se observa que la cantidad de ingresantes aumenta levemente durante el período analizado comenzando en el 2009 con 1098 inscriptos y finalizando en el 2016 con 1250. En el sector privado parecería que la inscripción se ha mantenido relativamente estable ya que en el período oscila entre un mínimo de 506 en el año 2015 y un máximo de 589 en el 2014 (ver cuadro 10).

Cuadro 10. Ingresantes y egresados de los traductorados universitarios de la ciudad de Buenos Aires (2009-2016)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ingresantes Pública	1098	1168	1164	1155	1031	1165	1164	1250
Egresados Pública³	67	66	74	14	21	11	17	20
Ingresantes Privada	537	517	574	551	550	589	506	535
Egresados Privada	302	272	244	235	247	247	252	136

Elaboración propia en base a datos de información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias

A pesar de cierta debilidad de los datos obtenidos de la UBA, parecería que en las universidades privadas la terminalidad de los estudios es bastante superior a la de la universidad pública si se compara la cantidad de egresados en relación con la cantidad de

ingresantes. En el sector privado la terminalidad se ubica en torno al 50 % si se hace el cálculo clásico tomando como referencia una duración teórica de la carrera de cuatro años. Por último, nos detendremos en algunos datos que nos permiten analizar la hegemonía del inglés más allá de la oferta (ver Cuadro 11). Los egresados de la UBA de lenguas no sajonas entre los años 2012 y 2016 ponen de manifiesto el lugar secundario que ocupan el francés, el italiano, el alemán y el portugués en la formación de profesionales del área de los traductorados⁴. No contamos con datos desagregados en las distintas lenguas para los traductorados terciarios pero la hegemonía del inglés en la oferta institucional nos hace hipotetizar que la mayoría de los egresados de este subsistema pertenecen a los traductorados de inglés.

Cuadro 11. Egresados de los traductorados de lenguas no sajonas de la UBA (2012-2016)

	2012	2013	2014	2015	2016	Total	%
Francés	4	6	1	6	5	22	26,5
Italiano	4	5	1	3	4	17	20,5
Alemán	2	3	5	3	0	13	15,7
Portugués	4	5	3	4	8	24	28,9
Otros	0	2	1	1	3	7	8,4
Total	14	21	11	17	20	83	100,0

Elaboración propia en base a datos de información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias

Analizaremos a continuación dos tópicos que emergen del recorrido que hemos realizado hasta aquí: la hegemonía del idioma inglés y la conformación de un cuasimercado en la formación de profesionales de lenguas extranjeras en CABA.

a) La hegemonía del inglés

Hemos observado como el inglés es hegemónico en el campo de la formación de profesionales de las lenguas extranjeras en CABA. Sin embargo, es sumamente llamativo que dicha hegemonía sea una cuestión poco analizada en el campo de las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras. En las tres titulaciones descriptas el inglés es la lengua dominante tanto en la oferta pública como en la privada. ¿Por qué es este el gran triunfador entre las lenguas extranjeras que constituyen este campo?

Hemos analizado en otros trabajos las normativas educativas y materiales curriculares del estado nacional vinculadas con las lenguas extranjeras desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad en relación con la educación básica (Mórtola y Montserrat, 2018). Tanto las normas nacionales como muchos documentos que emanaron desde el estado central oscilan entre igualarlas en una secuencia que enuncia al inglés, francés, alemán, italiano y portugués en su totalidad o en gran parte de ellas o, alternativamente, nos encontramos con textos en los que aparece alguna de ellas destacada por sobre las otras. En algunos casos hemos visto que la presencia desigual es explícita y, en otros casos, implícita. Si focalizamos nuestra atención en los últimos treinta años podemos sostener que durante la década del 90 las normativas pusieron al inglés como gran protagonista de las políticas lingüísticas nacionales⁵. Por el contrario, el período 2003-2015 expresa una igualación teórica y retórica de las cinco lenguas en la mayor parte de los documentos que fueron aprobados en el marco del Consejo Federal de Educación como ámbito de concertación de las políticas educativas del país⁶. Sin embargo, y más allá de las variaciones a lo largo de más de un siglo, el inglés se convirtió en la lengua hegemónica del sistema educativo, tal como lo refleja la oferta del sistema de formación docente que hemos descripto escuetamente en el Cuadro 2. A la luz de tales evidencias, los textos normativos y curriculares del estado nacional para los niveles inicial, primario, secundario y terciario no universitario no parecen explicar – ni tampoco explicitar – tal hegemonía del idioma inglés en el país en general y en CABA en particular.

Hemos mencionado que CABA es el único distrito que cuenta con profesorados de las cinco lenguas extranjeras presentes en nuestro sistema educativo. En el caso de los traductorados, también se observa la presencia de ofertas para francés, portugués, italiano y alemán. Pero la cantidad de egresados de los profesorados y traductorados en lenguas distintas al inglés convierte a estos idiomas en “residuales” frente a la sustancial diferencia numérica con los titulados en inglés. Señalamos que este término es utilizado en forma descriptiva para dar cuenta de una cuestión que en cualquier otro campo sería eje de acaloradas disputas, pero que en el campo de las lenguas extranjeras no forma

parte siquiera de la agenda de discusión.

Aun si tomásemos en cuenta la presente configuración desde un aspecto estrictamente descriptivo, la potencia del proceso que hace hegemónico al inglés no podría explicarse si no se analiza la interrelación entre el inglés como lengua internacional y las demandas sociales que expresan una aspiración por una movilidad social ascendente. En la ciudad de Buenos Aires de la modernidad, grandes porciones de lo que se conoce con la difusa nominación de “clase/s media/s” se configuraron como tales desde el último cuarto del siglo XIX, valorando de manera creciente la importancia del inglés para la educación de su proge. Desde nuestra perspectiva el inglés se constituyó en una aspiración social respecto del aprendizaje de una segunda lengua. Ahora bien, ¿pueden influir las aspiraciones sociales en los decisores de políticas públicas? Hart (2016) sostiene que las aspiraciones sociales pueden establecer el curso de la acción pública, la política, la inversión, la regulación y la legislación. Ciertas aspiraciones sociales que se convierten en hegemónicas obtienen en muchas ocasiones una poderosa capacidad de influencia y persuasión sobre actores sociales que participan de ellas.

Reflexionar acerca de lo que denominamos aspiraciones sociales implica también dar cuenta de las dinámicas que las constituyen. Una forma de aproximarnos y comenzar a dar cuenta de éstas es a través del concepto de ideología del lenguaje (Woolard, 2009). Este concepto representa aquellas representaciones del sentido común que las personas poseen acerca de las lenguas, las que son tanto colectivas como a menudo irreflexivas. Se crean a partir de aspectos de la experiencia subjetiva que luego son generalizados y ampliamente compartidos.

En este sentido, una de las creencias ampliamente generalizadas acerca del inglés es que dominarlo posibilita el acceso a mejores oportunidades laborales, lo que en palabras del sentido común se expresa en “el inglés abre puertas”. No se trata entonces solo de la difusión de la lengua inglesa globalmente, sino de cómo el inglés se entrelaza con las sociedades que lo usan, así como también las creencias que se desarrollan acerca del rol

que esta lengua juega en las vidas de estos nuevos usuarios. Si el estado no toma cuenta de dichas representaciones y demandas, las creencias o ideologías del lenguaje pueden devenir aspiraciones sociales que traccionen a éste y al mercado reduciendo los márgenes de direccionamiento real de las políticas con una diferencia central: el mercado posee una más rápida capacidad adaptativa a la demanda social, lo que le permite un mayor dinamismo e innovación.

Finalmente, afirmamos entonces que la oferta porteña para la formación de profesionales de las lenguas extranjeras es el producto de un complejo entramado de dinámicas sociales en el que juegan con potencia el inglés como lengua global y las aspiraciones sociales, particularmente las de las elites y las clases medias más dinámicas, que luego son incorporadas subjetivamente por los nuevos aspirantes a estos estratos. Para todos ellos, el inglés porta representaciones y creencias, que, aunque diferenciadas en su sofisticación, se encuentran ensambladas alrededor de un eje común: no poseerlo significa correr el riesgo de quedarse por fuera de la carrera por la movilidad social. Estos sectores movilizaron entonces tanto al mercado como al estado a través de sus demandas para que dieran respuesta a sus necesidades formativas y de titulaciones en relación con las lenguas extranjeras.

b) Un cuasimercado jerarquizado de titulaciones

Imaginemos a un joven que habla, lee y escribe fluidamente en una lengua extranjera y visualiza en este conocimiento algo que lo atrae al punto de querer hacerlo un medio de vida. Si quisiera estudiar una carrera para dedicarse profesionalmente a las lenguas extranjeras puede hacerlo en un profesorado o en alguna de las diversas titulaciones que ofrece la universidad. Si optase por la traducción puede realizar sus estudios en un profesorado de tipo terciario o uno universitario. Pero, además, debe elegir entre el traductorado a secas, el público, el literario y científico, el audiovisual y literario o alguno de los interpretariados que se ofertan como licenciaturas o tecnicaturas terciarias. Asimismo, si se formara como profesor tiene la posibilidad de realizar una licenciatura

aunque solo en lengua inglesa. Como se puede observar, el campo profesional de las lenguas extranjeras ofrece una relevante diversificación de titulaciones ofertadas por instituciones terciarias o universitarias tanto privadas como públicas en un territorio geográficamente acotado como el de CABA.

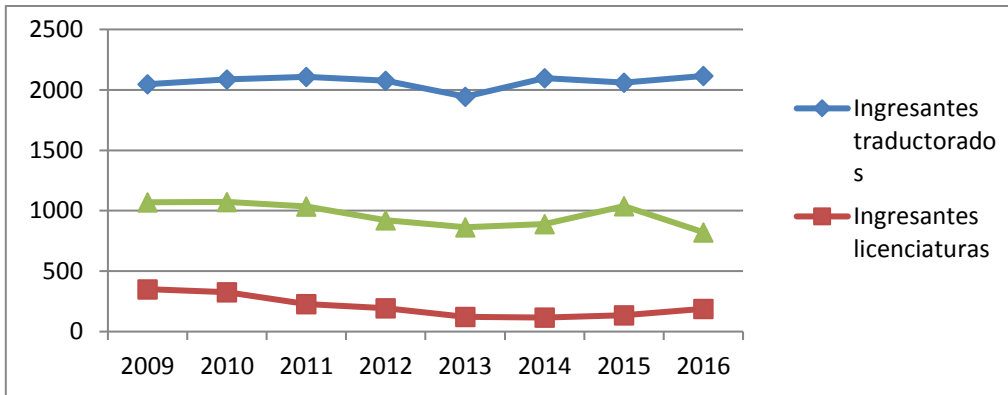
Por otra parte, el joven de nuestro ejemplo podría preguntarse por las posibilidades laborales futuras a las que lo habilitaría cada uno de estos títulos. Los pocos datos disponibles permiten afirmar que el sistema educativo de CABA en todos los niveles requiere de gran cantidad de profesores de lenguas extranjeras. La inclusión de la enseñanza de una segunda lengua desde primer grado de nivel primario en CABA y la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 incrementaron la cantidad de profesores necesarios en la educación básica. Si este joven consultase los datos del CIPPEC del año 2007 – únicos disponibles en forma pública – podría observar que del total de docentes del sistema público de CABA el 6,1 % eran de idioma extranjero, mientras que en el privado dicho guarismo ascendía al 12 %. En tanto que la matrícula de la ciudad se distribuye casi en mitades en ambos subsistemas, nuestro joven podría inferir a partir de estos datos que sus probabilidades para ejercer como docente de idioma serían mayores entonces en el sector privado. Las posibilidades de trabajar como profesor titulado parecerían ser altas en CABA si se toma en consideración que en el sitio web de la Gerencia Operativa de Lenguas se afirma que “actualmente en casi la totalidad de los Distritos se están cubriendo los cargos con personas con título, algo que no era así hace algún tiempo”⁷. Además, las oportunidades de dar clases no se limitan al sistema educativo formal, pues los institutos privados, las clases particulares y la capacitación en empresas son una importante salida laboral. ¿Qué tipo de posibilidades existen si se recibiese de traductor? No existen datos disponibles para dar respuesta a este último interrogante, pero hipotetizaremos que deberían ser menores que las que ofrece la docencia.

¿Cómo se comporta la demanda de titulaciones en lenguas extranjeras? Si como una expresión de la demanda consideramos a los ingresantes a las distintas titulaciones se



observa que los que acceden a estudios de traductorado duplican a los que aspiran a titularse como profesores (Ver gráfico IV). El período 2009-2016 muestra que el ingreso a todos los traductorados de CABA se mantuvo relativamente constante en torno a los 2000 estudiantes por año en todo el ciclo. Por su parte, el ingreso a los profesorados comienza en el período analizado con poco más de 1000 estudiantes y en un lento descenso finaliza el período con poco más de 800 ingresantes. El caso de las licenciaturas de inglés es el de menores ingresantes y se advierten guarismos descendentes que van de los 351 del año 2009 a los 188 del 2016.

Gráfico IV. Ingresantes a los profesorados, traductorados y licenciaturas (2009/2016)



Elaboración propia en base al mapa de la formación docente del INFD e información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias.

En sintonía con los ingresantes de las tres titulaciones analizadas, los egresados de los traductorados superan ampliamente a los profesorados y licenciaturas. Los casi 3000 traductores que se recibieron en el período 2009-2016 superan con bastante amplitud a los 1862 profesores y 452 licenciados.

Cuadro 12. Egresados de los profesorado, traductorados y licenciaturas (2009/2016)

Carreras	Tipo de institución	Cantidad de instituciones	Cantidad de egresados 2009-2016	% por tipo de institución y carrera	Totales
Profesorados	Terciarios privados	5	1007	54,1	1862
	Terciarios públicos	3	710	38,1	
	Universitarios privados	1	145	7,8	
Licenciaturas	Universitarias privadas	4	276	61,1	452
	Universitarias públicas	1	176	38,9	
Traductorados	Terciarios privados	2	226	7,7	2927
	Terciarios públicos	2	476	16,3	
	Universitarios privados	6	1935	66,1	
	Universitarias públicas ⁸	1	290	9,9	

Elaboración propia en base al mapa de la formación docente del INFD e información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias.

Desde nuestra perspectiva, las posibilidades laborales en el campo de las lenguas extranjeras son más amplias en la docencia que en la traducción. Es factible que la gran mayoría de los docentes titulados hayan accedido a puestos en la educación no formal (institutos y capacitación empresarial, entre otras) o a horas cátedra en escuelas. Pero dudamos que los 2927 traductores titulados entre el 2009 y el 2016 hayan conseguido emplearse en su área de incumbencia. Muy probablemente para hacer uso de sus saberes gran parte de estos traductores hayan asumido tareas docentes.

¿Por qué si hay mayores posibilidades laborales en la docencia que en la traducción esta última profesión del campo de las lenguas extranjeras tiene un importante saldo a favor en la cantidad de titulados? Una característica de la división del trabajo es la jerarquización de las distintas esferas profesionales. Patrick Rozenblatt analiza cómo las sociedades modernas califican, valoran y jerarquizan a los distintos trabajos a partir de lo cual resulta “un juicio social sobre el valor comparado de los trabajos, una escala comparada de las capacidades,

méritos y poderes" (Rozenblatt, 1999:9). Los docentes y los traductores no portan la misma valoración social en nuestro país y el lugar diferenciado de la universidad en la formación de docentes y traductores habla por sí mismo de esta jerarquización. El 92,8 % de los profesores recibidos en el período analizado lo hacen en las instituciones terciarias. Por el contrario, el 76 % de los traductores lo hace en las universidades. ¿Podemos atribuir a una simple casualidad de la historia y al devenir de la formación profesional esta especialización formativa de los institutos terciarios y las universidades en el campo de las lenguas extranjeras?

Además de este sistema implícito de jerarquización, se aprecia que las titulaciones en el campo de las lenguas extranjeras tienden a diferenciarse y particularizarse, principalmente en la oferta universitaria. En tal sentido, de las cinco universidades que ofrecen licenciaturas cuatro cuentan con la "Licenciatura en Lengua Inglesa". Sin embargo, una se diferencia del resto especializando y particularizando su titulación al denominarla "Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés". La situación de los traductorados es más variopinta, ya que entre los títulos se encuentra los traductorados a secas (asociados a algún idioma), los públicos, los científicos y técnicos, los literarios, los audiovisuales, los interpretariados y una "Licenciatura en Interpretación de Conferencias en Inglés". Esta diversificación de títulos de los traductorados se visualiza tanto en la universidad como en los terciarios, pues es uno de estos últimos el que incluye el término "audiovisual" en la denominación de la titulación.

Krostch y Atairo (2008) analizan la oferta del sistema universitario de CABA y la periferia bonaerense y observan una amplia diferenciación y particularización a partir de las nominaciones de los títulos que brindan. Estos afirman que el sistema universitario ha expandido la oferta de títulos, fenómeno que se ha acompañado con una gran expansión de sus denominaciones. El sector privado ha mostrado una mayor capacidad en este sentido en tanto que el comportamiento de las universidades públicas "parecería ser más conservador". Para estos investigadores, esto "se asocia directamente a la búsqueda de diferenciación que requiere la competencia en el mercado de títulos. Por otro lado, se puede inferir que la constitución de familias de títulos está vinculada a una estrategia de

posicionamiento en el mercado de títulos más que a una genuina diversificación disciplinaria y curricular expresión de intereses de grupos académicos emergentes” (Krotsch y Atario, 2009:64).

La oferta de titulaciones del campo de las lenguas extranjeras presenta una activa participación del sector público y privado tanto de nivel universitario como terciario. El sector privado ha respondido creando profesorado, licenciaturas y traductorados, dando cuenta de la hegemonía del idioma inglés en tanto que la mayoría de las titulaciones que ofrece son en este idioma. Además de responder a la demanda ofertando titulaciones preferentemente en ese idioma, el sistema formador se ha diversificado en las titulaciones que ofrece en las licenciaturas y traductorados.

Esta respuesta de la oferta del sistema formador en el campo de las lenguas extranjeras a la demanda y sus aspiraciones no es exclusiva de este tipo de formación de profesionales titulados. Tal como sostienen los ya citados Krotsch y Atanio (2008) la oferta universitaria en CABA y su periferia se caracteriza por la fuerte articulación con las aspiraciones de movilidad social de las clases medias que se ha conformado adaptativamente a la demanda social más que a la investigación.

Cabe preguntarse entonces: ¿Sucede esto solo la universidad? Creemos que no. Los traductorados terciarios y los profesorado privados terciarios también responden a la demanda de los sectores medios innovando en la denominación de sus titulaciones o focalizando su oferta en el inglés. La organización de la oferta de titulaciones además de satisfacer la demanda procura buscar con esta diferenciación matrícula en una forma de competencia entre instituciones que conforman entonces un **cuasimercado**. Las titulaciones son un bien que para los individuos adquieren relevancia para sus propios posicionamientos competitivos en la búsqueda de trabajo, obtención de ingresos o status. Así, muchos estudiantes valoran además de la obtención de una titulación determinada qué institución la brinda (Verger, 2013). Si la demanda se expresa en un territorio en el que las instituciones ofertantes compiten entre sí, es fundamental que el consumidor de titulaciones pueda expresar toda su potencialidad de elector.

Conclusiones

El análisis realizado a lo largo de este artículo de las tres titulaciones centrales en lenguas extranjeras en CABA da cuenta de un complejo entramado, producto de sedimentaciones históricas y subdivisión de tareas en las formaciones profesionales. Como hemos visto, entre dichas titulaciones destacan los profesorados, las licenciaturas y los traductorados. Asimismo, la titulación de profesores se ha producido histórica y mayoritariamente en el subsistema terciario, mientras que la de los traductores se ha dado centralmente en el subsistema universitario, especialmente en el caso del traductorado público, asociado a la profesión liberal de la abogacía. A su vez, el sector privado ha participado en dichas trayectorias formativas, aunque cuantitativamente siempre en menor medida.

Un factor central en este campo de titulaciones es el predominio o hegemonía del inglés, que como hemos visto, se ve impulsado por las demandas sociales en torno a éste como lengua de la globalización, que los sectores más dinámicos de las clases medias urbanas porteñas han hecho propia en su carrera por la movilidad ascendente. De esta forma, por medio de sus demandas sociales, estos sectores han traccionado tanto sobre el estado como el mercado. Así, hemos visto como el sistema formador respondió con la conformación de un cuasimercado como mecanismo de diferenciación y particularización para competir por la matrícula. Dicho cuasimercado jerarquiza implícitamente a través del número de sus egresados, a los traductorados por sobre los docentes. Este hecho parece apoyarse fuertemente en la valoración social asociada a los traductorados de cuño universitario por sobre la docencia de nivel terciario.

Este análisis intenta presentar datos que permitan la construcción de un GPS de variables interpretativas a considerar para un territorio – geográfico, normativo e histórico – complejo, desordenado y a menudo contradictorio. Nuestro interés central reside en la formación docente y en estudiar cómo ampliar y mejorar el acceso a las lenguas extranjeras, especialmente al inglés, de aquellos sectores que se han visto históricamente relegados. El inglés se constituye como lengua extranjera hegemónica en nuestro sistema, como

resultado de un entramado de demandas sociales y de las formas en que el estado y el mercado interactuaron a lo largo de ese proceso. Es claro que se necesitan más docentes titulados de lenguas extranjeras y de inglés en CABA y que la valoración social de los traductorados y el desprestigio social actualmente asociado a la docencia conspiran contra la satisfacción de tal necesidad. Creemos que pocas cosas desigualan más que el dominio de una lengua que funciona como lengua franca de la tecnología, Internet, la difusión del conocimiento y el entretenimiento global. Un futuro diseño de políticas públicas debería sopesar cuidadosamente cada una de las variables analizadas si su objetivo fuera el de mejorar tanto la cobertura de cargos en el sistema educativo como una mejora sustantiva en sus logros. No hacerlo implicará probablemente seguir sumando en el futuro nuevas capas sedimentarias, complejizando aún más la situación actual y haciendo más complejas futuras intervenciones. Este artículo pretende entonces brindar coordenadas, que, aunque aproximadas y provisionales, devengan orientadoras de tales acciones.

Bibliografía

- Chaia, M. C. (2014) Los traductorados en Argentina: una aproximación al estado de la cuestión. Segundo Ateneo Interuniversitario de Traductología "La formación para la traducción". Congreso llevado a cabo en La Plata, Argentina. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278158187_Los_traductorados_en_Argentina_una_aproximacion_al_estado_de_la_cuestion
- CIPPEC, (2007) *La enseñanza universal de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Falcón, A. (2017) "Apuntes sobre el proceso de institucionalización de los Estudios de Traducción en el Lenguas Vivas y en la Facultad de Filosofía y Letras" en *Revista Lenguas Vivas*, Año 17, (13), pp. 24-38.
- Hart, C. (2016) "Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu" en *Bloomsbury*, Vol. 4, pp. 65-78.
- Krotsch, P. y Atairo, D. (2008), *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas*, Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Mórtola, G. y Montserrat, M. (2018) "La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina" en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 10, Vol. 10, pp. 167-191. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804>

Rozenblatt, P. (1999) El cuestionamiento del trabajo. Clasificaciones, jerarquía, poder. Buenos Aires: PIETTE, Documento de trabajo N° 1. Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/06/s11rozenblatt.pdf>

Verger, A. (2013) "Políticas de mercado, estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior" en *Revista de Educación*, (360). Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/en_prensa_3.htm

Woolard, K. (2009) Language Ideologies: Issues and Approaches. *Pragmatics* Vol. 2, (3), pp. 235-249. Recuperado de <https://journals.linguisticsociety.org/elaanguage/pragmatics/article/download/225/225-1833-1-PB.pdf>

Sitios ministeriales consultados:

Mapa de Institutos de Argentina (INFED): <https://mapa.infed.edu.ar/>

Secretaría de Políticas Universitarias – Guías de Carreras Universitarias: <http://ofertasgrado.siu.edu.ar/>

¹ Cabe señalar el cierre del Profesorado de Portugués A-1380 durante el año 2017. Este profesorado era ofertado por el Centro Cultural Brasil dependiente de la Embajada de Brasil.

² En las bases de datos provistas por la SPU, la Universidad del Museo Social Argentino, la Universidad del Salvador y la Universidad de Belgrano aparecen con algunos pocos ingresantes y egresados del profesorado de inglés. Por su escasa incidencia estadística se decidió solo incluir los datos de la UCA pues es el único profesorado de universidad privada que está activo en la actualidad.

³ Los egresados de pública pertenecen a la UBA. Para los años 2009, 2010 y 2011 hay datos solo de inglés. Para los años 2012 al 2016 solo hay datos de los traductorados para lenguas distintas al inglés.

⁴ En el Cuadro 10 se observa que, en los años 2009, 2010 y 2011 la cantidad de egresados del traductorado de inglés de la UBA se ubicó en torno de los 70. Cabe señalar además que en la base de datos brindada por la SPU no se registran egresados de los traductorados de portugués e italiano de la Universidad del Salvador.

⁵ Ver particularmente el Acuerdo-Marco N° 15 para la Enseñanza de Lenguas del año 1998.

⁶ Las normativas más relevantes son: Res. CFE N° 137/11, Res. CFE N° 181/12 y el Proyecto de Mejora de Lenguas Extranjeras.

⁷ El Ministerio de Educación de CABA implementa todos los años una prueba de idoneidad para cubrir cargos docentes en idiomas extranjeros con personal no titulado (<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/prueba-de-idoneidad>).

⁸ Los egresados de pública pertenecen a la UBA. Para los años 2009, 2010 y 2011 hay datos solo de inglés. Para los años 2012 al 2016 solo hay datos de los traductorados para lenguas distintas al inglés.

Hacia un abordaje en la temática del abandono universitario en las Facultades de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, y Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis, en el ciclo profesional

Understanding University Dropping out in the Professional Cycle: an Approach to the Analysis of the Situation at the Faculty of Economic, Juridical and Social Sciences and the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences of the National University of San Luis

Lucero, Verónica (vslucero032015@gmail.com) Universidad Nacional de San Luis (Argentina);
Catuogno, Alicia (alicia2510@gmail.com) Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “*Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes.*” (2018-2021) de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis.

El abandono es uno de los mayores temas de preocupación que enfrenta la Educación Superior. Analizarla es un factor clave y su estudio es complejo.

El objetivo de este trabajo es investigar, explorar y relevar la situación de abandono-deserción actual en la carrera de Ingeniería Industrial y Bromatología de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) y de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS). Así como también, mostrar la perspectiva sobre este tema de deserción, de los coordinadores de las carreras y de los representantes de los Centros de Estudiantes de las facultades. Para de este modo, y en un futuro próximo, posibilitar y articular estrategias, dispositivos, y acciones que fomenten la retención y el egreso de los estudiantes.

Palabras Clave: Estudiantes-retención-causas.

Abstract

The present work is framed in the research project “*Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes - 2018-2021*” (Emerging Technologies and Pedagogies, Key Tools for the Inclusion, Retention and Graduation of Students at the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences - National University of San Luis). Dropping out is one of the most alarming aspects faced by higher education. Its analysis is a fundamental but highly complex process. The aim of this paper is to explore the current situation of dropping out in the Industrial Engineering and Bromatology academic programs of the Faculty of Engineering and Agricultural Sciences (FICA), and in the Certified Public Accountant and Licentiate in Management academic programs, of the Faculty of Social, Economic and Juridical Sciences (FCEJS), at the National University of San Luis. This work also aims at showing the perspective of the academic coordinators involved in the the programs

mentioned above and that of the presidents of the students' centers of both faculties in relation to the problem of dropping out.

Keywords: Students - Retention - Causes.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado "*Tecnologías y pedagogías emergentes, herramientas claves para la inclusión, retención y egreso de los estudiantes.*" (2018-2021) de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. El abandono es uno de los mayores temas de preocupación que enfrenta la Institución mencionada. Analizarla es un factor clave y su estudio es complejo.

El objetivo de este trabajo es investigar, explorar y relevar la situación de deserción actual en la carrera de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) y de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales (FCEJS). Así como también, mostrar la perspectiva sobre este tema de deserción, de los coordinadores de las carreras y de los representantes de los Centros de Estudiantes de ambas Facultades. Para de este modo, y en un futuro próximo, posibilitar y articular estrategias, dispositivos, y acciones que fomenten la retención y el egreso de los estudiantes.

Se pueden discutir causas, orígenes, y estrategias de retención. No obstante, la reducción en la matrícula de los estudiantes disminuye a medida que nos centramos en los años del ciclo superior de las carreras mencionadas. Como así también, se puede debatir y discutir acerca de la importancia y el interés de las autoridades de las entidades educativas en esta temática.

En el presente trabajo resulta atractiva la comparación del fenómeno entre Facultades y entre carreras.

Marco teórico

El primer paso, a la hora de realizar el presente trabajo, es definir el concepto de “deserción” de estudiantes de Educación Superior de las carreras mencionadas de FICA-FCEJS. En este sentido, el abordaje se remite al ciclo profesional, es decir, el que abarca tercero, cuarto y quinto año de las mencionadas carreras. Así como también de las causas y características.

Como punto de partida, hemos hallado las siguientes definiciones siguiendo a reconocidos autores en la temática, como Tinto (1982) y Giovagnoli (2002:34,35). Ambos definen a la deserción como “una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo”. Por otra parte, similar a la definición antes mencionada, Himmel, en Losio y Macri (2015:114) define la deserción como el “abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado y comprende un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore”. A su vez, González Fiegehen (2005:16) marca la distinción entre causas internas y externas y la define como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”. Por otra parte, en nuestro país en la Universidad Nacional del Litoral, tomando el trabajo de Zandomeni Norma, Pacífico Andrea, Pagura Fernanda, Canale Sandra, Nessir Andrea (2014:2) “puede definirse al abandono como la situación en la que se encuentra un sujeto que se matricula para cursar una carrera universitaria, pero por factores exógenos y/o endógenos a la institución universitaria, no continúa con sus estudios”.

Asimismo, podemos considerar tres Perspectivas metodológicas, a nivel mundial, al hablar de deserción y abandono: tal como expresa Santos Sharpe (2016:18,19,20), en “Un análisis histórico en el abordaje de la deserción en Argentina”, existen tres perspectivas o paradigmas: Perspectiva Social (francesa), que alude a un abordaje Sociológico. Esta considera al estado y a la universidad como actores clave que facilitan o dificultan el estudio universitario. Por otra parte, la perspectiva del Capital Humano, es un abordaje de corte Económico, (basado en las tendencias neoliberales de los años

90'), en relación al "gasto" o peso en las arcas del estado, enfatiza el impacto en el presupuesto nacional de la deserción de los estudiantes, en quienes el estado "ha invertido" y quienes finalmente abandonan sus estudios.

Haciendo un paréntesis, y en disonancia con la perspectiva Económica, en la Universidad Nacional del Litoral se encuentran actualmente investigando respecto al "Valor Agregado" que significa "haber pasado por las aulas de la Universidad", a pesar de abandonar los estudios, respecto a quienes no hicieron su paso por la Universidad en relación a la empleabilidad en el mercado laboral argentino. Sugieren, en sus avances, que el hecho de haber cursado y estudiado en la Universidad, a pesar del abandono, marca una ventaja comparativa sobre quienes no incursionaron en la universidad.

Retomando, seguimos con la perspectiva Individual (originaria de EEUU) y según la cual el foco está puesto en los rasgos de personalidad del estudiante. Es decir, características de personalidad y/o cognitivas que faciliten la permanencia y egreso de los estudiantes, versus quienes no las poseen y abandonan. Claramente, una perspectiva de corte Psicológico.

Ampliando el análisis teórico, vale destacar también que se reconocen tres momentos clave o críticos para la deserción en la trayectoria académica de los estudiantes, siguiendo a Canale y otros (2008), a saber: (p. 150)

- a. Durante el traspaso o transición desde el nivel medio hacia el nivel superior, que genera ansiedades por el ingreso a un ambiente "desconocido".
- b. Durante el proceso de admisión: que permite el contraste entre las expectativas de los estudiantes y la realidad, y puede generar por ende, decepciones en los mismos.
- c. Durante situaciones en las que el estudiante no obtiene una performance acorde a la currícula estudiantil por diversas causas, y no logra con sus propias herramientas o las de la Universidad continuar, generando abandono. Por ejemplo, si debe comenzar a trabajar por dificultades económicas, mientras estudia.

Exploración en América Latina y Argentina sobre deserción

Haciendo una mirada retrospectiva en América Latina, el interés por la calidad educativa a nivel superior toma auge en la década de 1990, como mecanismo para responder a las demandas y exigencias de un mundo globalizado, según Garbanzo Vargas (2007). Al respecto, señala la autora el marcado crecimiento de la matrícula universitaria en América Latina, en el siguiente cuadro:

Número de estudiantes de educación superior en América Latina

Año	Instituciones
1950	267.000
1970	1.640.000
1980	4.930.000
1990	7.350.000
2000	2.000.000 aproximadamente

Fuente: Tomado de (Lamarra, 2004, p. 2).

Extraído de: “Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina”, Sharpe (2016)

Es precisamente en la década del '90, continuando con Garbanzo Vargas Ob. cit, que emergen políticas de corte neoliberal en América Latina, que repercuten en un reemplazo de las políticas protectoras, con “visión de mercado” y de tendencia a la privatización de la educación superior, imponiendo fuertes restricciones al financiamiento de la Educación Pública, en detrimento de la calidad educativa. Son estas mismas políticas económicas de corte neoliberal a nivel mundial las que dan origen a la Perspectiva Económica señalada anteriormente. Al remarcar el impacto del gasto en el presupuesto nacional de quienes inician estudios superiores y abandonan. Es decir, se trata de una perspectiva netamente cuantitativa que desconoce o excluye otras causas, dada la complejidad del fenómeno de la deserción. Las restricciones al financiamiento de la Educación Pública Superior son las que dan término a acciones retentivas como las becas (para material de estudio, para comedor, etc.), servicios de asistencia sanitaria, psicológica, entre otras. Lo antes expuesto, sumado a las dificultades económicas de los estudiantes y, gracias a políticas neoliberales de ajuste

presupuestario a nivel macro, han empujado a miles de estudiantes al inicio de una relación laboral no voluntaria para el sustento del grupo familiar, en perjuicio de la continuidad/finalización de los estudios superiores, en el caso de hogares de escaso poder adquisitivo.

Siguiendo a Sharpe (et. Al.) (2016), observamos que la preocupación de parte de las Ciencias Sociales por el fenómeno de la deserción universitaria en Argentina es reciente, surge en la década del '60, y toma auge a comienzos del nuevo milenio. Tal emergencia se remonta al gobierno peronista, a la necesidad de inserción de profesionales en el sector industrial y al proceso de sustitución de importaciones. Durante los primeros años del gobierno de Perón ('46 al '52) se crearon 14 facultades en 5 universidades. En ese momento, se implementaron políticas centradas en el "proceso" más que en el resultado (egreso): por ejemplo, la eliminación de exámenes de ingreso, la supresión de aranceles, un nuevo sistema de becas, etc. Ello generó un incremento significativo de la matrícula universitaria. En este momento en Argentina se marca un punto de inflexión que contrasta con los años previos, dado que hubo en forma predominante una mirada centrada en lo "subjetivo" e individual del estudiante, sin considerar lo complejo del fenómeno del abandono universitario, es decir, causas sociales. El enfoque se centraba en aspectos personales que garantizaran la finalización y egreso. Es decir, un enfoque en sintonía con la Perspectiva Psicológica, según la cual los estudiantes tienen o carecen de competencias intelectuales y conductuales que les facilitan u obstaculizan la continuidad en los estudios para lograr finalmente el egreso con título universitario.

Ya hemos señalado previamente que el estudio del fenómeno de la deserción es un tema complejo, por la cantidad de variables que intervienen.

Trabajo de campo-análisis

El enfoque metodológico del presente trabajo es de tipo descriptivo, a fin de elaborar un diagnóstico, a partir de la exploración de autores y referentes que anteriormente se han mencionado en la temática, que es el punto de partida para articular estrategias de intervención; y cualitativo, obtenido a partir de las mencionadas entrevistas-

encuestas a actores claves en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel superior.

Se toma como encuadre a nivel teórico en el presente trabajo la Perspectiva Social, indagando en las causas socio-económicas que originan o favorecen el abandono de los estudiantes.

Para el trabajo de campo y para la recolección de información y datos se realizó una exploración bibliográfica a fin de elaborar el marco teórico y se realizaron entrevistas semi dirigidas (en forma presencial, en la medida en que esto fue posible y en forma virtual cuando no fue así) con el fin de que los entrevistados se extendieran en sus respuestas facilitando la comunicación y que compartieran información adicional que sirviera para nuestro estudio. Siendo la entrevista una técnica que permite recoger información y contrastarla con los diversos actores que responden a las mismas, y posibilitar la recolección de información adicional que el investigador no hubiese contemplado. Por ejemplo, Ander Egg (1982:226) la define de la siguiente manera: “consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es entrevistador y otro u otros son los entrevistados; estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional, que puede ser «...obtener información de individuos o grupos; facilitar información, influir sobre ciertos aspectos de la conducta (...) o ejercer un efecto terapéutico”.

Por otra parte, se consultó la información disponible en las Facultades, dentro del programa Programa de Asistencia y Seguimiento de Alumnos (PASA), como así también del Anuario 2017, en los cuales se cuenta con datos sobre deserción en primero y segundo año, y del ciclo superior. No es posible desde estas fuentes contar con datos sobre deserción para el ciclo superior.

Información Obtenida

En función de las entrevistas realizadas a actores claves (Coordinadores de Carreras, Presidentes de los Centros de Estudiantes, Directora de Servicio Interdisciplinario de Orientación al Estudiante -SIOE-) de la institución, se observa que existen estudiantes

en situación de abandono de sus estudios en las Facultades, por diversos motivos.

Entre estos se pueden mencionar:

- Causas Económicas: dificultades para afrontar los gastos de transporte, fotocopias, etc. que obligan al estudiante a trabajar, descuidar y abandonar los estudios.
- Obstáculos epistemológicos: dificultades en el aprendizaje, por ejemplo, dificultades para interpretar, comprender, organizar y manejar los tiempos de estudio.
- Obstáculos epistemofílicos: dificultades emocionales, por ejemplo, temores a enfrentar situaciones de examen.
- Problemas en el vínculo con el docente: dificultades en la relación con el profesor o miembros del equipo docente.
- Dificultades para elaborar, desarrollar y presentar formalmente el trabajo final de carrera. A veces estas dificultades obedecen a la falta de disponibilidad o ausencia de Docentes guía/directores del trabajo final de carrera, como así también demora en las respuestas, falta de seguimiento, de parte de dichos docentes, etc.

Los actores claves antes mencionados “repcionan” quejas, problemas, dificultades, etc. y, en algunos casos, pueden ayudar/orientar y asistir a los estudiantes (el SIOE particularmente). Es por ello que se decidió implementar las encuestas a estas personas por el rol que desempeñan y las posibilidades de detectar, sondear, recoger datos, indicios y posibles causas de abandono.

El Informe de Autoevaluación Institucional de la UNSL (CONEAU, 2016:62) hace mención sobre la existencia del problema de abandono y la creación del Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE) que es una de las estrategias definidas, junto a otras, con el objetivo de reducirlo. Entre las acciones de la política institucional que se ha encarado para reducir el abandono estudiantil, además de ese programa, están los servicios de orientación vocacional, las consultorías de docentes y las becas, tanto las propias de la UNSL, como las del Ministerio de Educación, para

favorecer la permanencia y, en menor medida, se cuenta con becas del gobierno provincial.

La Directora del SIOE expresa, que recibe estudiantes que “suspenden” sus actividades universitarias; se trata de estudiantes que no abandonan sus estudios, sino que van muy lento en la carrera”, y solicitan la reincorporación. Agrega que, desde la institución, se los debe “incluir” y contener para que continúen sus estudios. Manifiesta también, que mantiene entrevistas personales con los estudiantes antes mencionados y afirma que gran parte de las causas de retraso obedece a cuestiones laborales. Agrega que “la mayoría de los estudiantes encuentra obstáculos alrededor de tercer año por la carga horaria de cursado de teoría y práctica. Aquellos que han terminado de cursar toda la carrera y aún deben rendir entre 12 y 15 asignaturas, quedan en igualdad de condiciones que los estudiantes de tercer año, a quienes se les vencen las regularidades de las asignaturas solicitan la extensión de regularidad”. El SIOE posee registros e informes sobre el trabajo realizado en el Servicio y elevados a las autoridades entre 2015 y 2017. Pero desde el año 2018, se planteó a las autoridades que no se iba a continuar con las entrevistas porque eran, en la mayoría de los casos, los mismos estudiantes que se encuentran en esta situación año tras año. Agrega, su Directora, que para no invadir o molestar al estudiante no se realizan las llamadas telefónicas. Se sigue con los estudiantes que, por motivos propios, acuden al servicio del SIOE o por docentes que conocen el servicio y los derivan. Por último, observa que este tipo de problemas ocurren en FICA, sobre todo en Ingeniería Mecánica y Agronomía, y algunos estudiantes de Ingeniería Química, Industrial y Alimentación. En FCEJS, esto mismo ocurre en la carrera de Abogacía y Trabajo Social en los primeros años.

La Coordinadora de la Carrera de Ingeniería Industrial (CII) observa que las principales dificultades que presentan los estudiantes para avanzar en la currícula en tiempo y forma, en los primeros años, son “el bajo nivel de conocimientos con que llegan a la universidad, sobre todo en matemáticas, física, química y lengua”, como así también, la falta de hábitos de estudio, dificultades de manejo de tiempos y organización. Además, la dificultad en comprensión lectora y comunicación oral y escrita. También

expresa que otro inconveniente es el escaso personal docente en materias básicas de primer año, en el cual la matrícula es elevada y agrega que “se deberían buscar alternativas para mejorar esto”. Acotó que, desde la coordinación, se brinda asesoramiento ante consultas y orientación al estudiante, como así también se trata de articular y colaborar en las instancias de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) y Tesis Final, a través de posibles contactos con empresas para inserción de los estudiantes en modalidades como pasantías”.

Por otra parte, los coordinadores de Ciencias Económicas -CPN y LA- coinciden con la apreciación de la Directora del SIOE en que existen cuellos de botella en algunas asignaturas de segundo y tercer año, tanto de CPN como de LA, causando retardo o rezago, y hasta abandono de los estudiantes. También observan que los estudiantes, además de hacer un mal uso del tiempo para estudiar cuando cursan, rinden varios exámenes finales al mismo tiempo. Esto implica una sobrecarga de tareas en el cuatrimestre. Hay mesas extraordinarias que, en un principio, fueron pensadas para estudiantes que ya habían terminado de cursar y avanzar en la culminación de sus estudios. Afirman, los coordinadores, que este beneficio se ha extendido a todos los estudiantes, lo que genera que se mezcle la cursada con los exámenes finales. Otra de las dificultades que observan es que la asistencia a clases es discontinua, llegan tarde, se retiran antes, no realizan los prácticos. Por último, informan que no se llevan registros específicos de abandono, ya que los estudiantes no lo informan y agregan que se podría llevar un registro cuando regresan y solicitan la readmisión. Un estudiante, para ser efectivo o regular, debe cumplir con los requisitos académicos: el primero es la reinscripción anual y el segundo es contar con la aprobación de 2 (dos) asignaturas por año académico como mínimo. Si pierde esa condición de alumno efectivo o regular se puede acceder al beneficio de readmisión, solicitando el pedido, ante la Secretaría Académica de la Facultad respectiva. (Ordenanza del Consejo Superior Nº 13/03).

En relación a la Carrera de LA, la coordinación informa que las tasas más altas de abandono se dan entre Primero y Segundo año, con más fuerza en el Primero. La

deserción o abandono se equilibra con los pases por equivalencia de alumnos que se pasan de CPN a LA, que no son pocos. El pase, en general, se justifica por dificultades en la asignatura Contabilidad I (CPN). Aclara que “no se descarta el abandono por motivos socio-económicos, que no lo manifiestan personalmente, pero que sus compañeros lo comunican tibiamente”. En relación a la Carrera de CPN, los estudiantes presentan dificultades con las asignaturas Contabilidad I (Primer año), Contabilidad II (Segundo año) y Costos (Tercer año).

En el caso de LA, se ha elaborado un Taller de Trabajo Final para estudiantes del quinto año, segundo cuatrimestre, para acompañarlos en la elaboración de dicho trabajo. Este ha tenido un impacto positivo, ya que desde que se dicta se recibieron alrededor de 70 estudiantes. Agrega que “el buen resultado se debe, en parte, a que hemos ido a buscarlos por todos lados para que rindan, ejerciendo cierta presión”. Se han encontrado que hay más de 40 alumnos que están en condiciones de realizar el Taller, pero no lo han hecho para no perder pasantías o Becas. El Coordinador de la Carrera de LA dice que “quienes no avanzan en el trabajo final, es porque no rinden exámenes finales, más allá de que hay mesas todos los meses”.

Desde las Comisiones de Carrera de LA y CPN se está trabajando, hace más de cuatro años, en un servicio de orientación al estudiante que implica un proyecto de acompañamiento al estudiante en el Ingreso, en el desarrollo de su carrera y para el último año; pero aún no se ha puesto en práctica. Sería un gabinete especial para trabajar la deserción y otras problemáticas más, coordinados desde la Secretaría Académica.

Por último, los Presidentes de los Centros de Estudiantes de las Facultades de FICA y FCEJS argumentaron que las principales causas de abandono, en principio, “no estarían asociadas estrictamente, como causa principal, a problemas internos de la facultad, sino a múltiples causales de índole social, cultural, económico, educativo, salud, emocional, político, etc”. Agregan que la mayoría de los jóvenes tienden a buscar carreras cortas y con rápida salida laboral. Las quejas y reclamos que reciben frecuentemente, por parte de los estudiantes, y que profundizan el malestar y/o frustración, son las siguientes:

1. Docentes que no dan consultas.
2. Programas de asignaturas desactualizados donde no está actualizado el contenido ni las condiciones para cursar y aprobar.
3. Re cursado de asignaturas críticas, es decir aquellas que tienen correlativas y que si no aprueban no pueden cursar el cuatrimestre siguiente.
4. Falta de vinculación entre la facultad y el polo industrial, escasez de convenios, visitas técnicas, rondas de vinculación entre FICA, cámara de industria, empresas, colegio de ingenieros, Municipio, Gobierno Provincial/Nacional, asociaciones, como principales actores.
5. Estudiantes con avance de trabajo final y que aún no acceden a la PPS.

Estas dificultades se nuclean mayoritariamente en los primeros 3 años de las Carreras de Ingeniería como ocurre en las Carreras de Ciencias Económicas y Sociales.

Actualmente para reducir el abandono, por un lado, se re dictan asignaturas, para el caso de las ingenierías; no es el caso de las carreras de ciencias económicas. Y, por el otro, se extienden regularidades. El presidente del Centro de FICA expresa que existe un Programa de Atención y Seguimiento de Alumnos (PASA), para ingeniería y agrega que es muy importante, dado que cuenta con datos de ingreso y egresos, recolecta información y debería analizarlos para poder tomar decisiones sobre esta problemática. Continúa afirmando que “algunos docentes deberían tener vocación por la enseñanza y la transmisión de conocimiento”. Agrega que el régimen promocional de las asignaturas contribuiría a que una vez que se termina de cursar, en el caso de ingeniería, el estudiante no deba rendir entre 8 y 12 finales. Por otro lado, destacó que el estudiante, muchas veces no valora la oportunidad de estudiar porque la universidad es gratis. Finalmente menciona, en sintonía con la Coordinadora de Carrera de II, que el Taller de Trabajo Final implementado brinda apoyo al estudiante próximo a recibirse y articula el nexo con profesores para agilizar, de este modo, la dirección de Trabajo Final de carrera.

Conclusiones y consideraciones finales. Un cierre que abre

La temática del abandono y de la retención de estudiantes de ciclo profesional universitario de las carreras de FCEJS-FICA desarrolladas en este trabajo, es verdaderamente compleja, por la cantidad de variables y actores que deben considerarse en su abordaje. A ello se suma la falta de datos sobre deserción de la institución universitaria. Resulta difícil el “rastreo” y seguimiento de alumnos dispersos que discontinúan sus estudios, que los aplazan o los abandonan.

Nuestra labor en este sentido se encuentra en fase inicial, de relevamiento y diagnóstico de distintos actores y agentes involucrados.

Las Coordinaciones de Carreras y los Centros de Estudiantes coinciden en que la mayoría de los estudiantes encuentra obstáculos en sus estudios alrededor de tercer año, causando retardo o rezago y hasta abandono de los estudiantes.

Luego de indagar a los distintos actores de la institución sobre las posibles causas de abandono, se concluye que serían principalmente económicas, intelectuales, como dificultades para interpretar, comprender, manejar de los tiempos y organizar el estudio; y finalmente dificultades en la relación con profesores y también para elaborar el trabajo final de carrera.

Para tratar de revertir o subsanar esto, desde la Institución se han implementado estrategias para disminuir el abandono de los estudiantes a través de la puesta en marcha con éxito del Taller de Trabajo Final (LA y IM), para dar apoyo al estudiante en esa situación y articular el nexo con profesores y agilizar la dirección de Trabajo Final de las carreras. Otra de las estrategias que se espera implementar, próximamente desde las Comisiones de Carrera de LA y CPN, es un servicio de orientación al estudiante, un proyecto de acompañamiento en el ingreso, desarrollo de su carrera y finalización de la misma. En concreto, se trata de un gabinete especial para trabajar la deserción y otras problemáticas, coordinado desde la Secretaría Académica.

No obstante, este trabajo permitió acceder a información actual sobre posibles causas de abandono y articular luego, en un futuro posibles estrategias de retención, que maximicen el egreso y terminalidad de los estudiantes. Y, así, establecer un punto de

partida y “diagnóstico” en ambas Facultades respecto a la temática abandono-deserción.

Este relevamiento es fundamental en la fase inicial del proyecto de investigación, para proyectar a futuro acciones que minimicen las posibilidades de atraso, abandono y deserción.

Entre las próximas acciones a implementar, se encuentra la Encuesta a estudiantes de las carreras mencionadas, a fin de relevar la perspectiva estudiantil respecto al fenómeno “deserción-abandono”, siendo éste un aporte significativo al Proyecto de Investigación.

Adicionalmente, el presente trabajo tiene como finalidad la puesta en valor de esta temática en la agenda de la próxima gestión de las Facultades.

Para finalizar, es importante mencionar que, en esta discusión y debate sobre causas de abandono y estrategias de retención para aumentar la tasa de egreso, se debería considerar el perfil de los docentes en cuanto a competencias genéricas que deberían poseer, más allá de las especificidades de cada asignatura.

Frente a las dificultades antes expuestas, cabe reflexionar: ¿qué características deberían tener los docentes frente a estudiantes con dificultades intelectuales, económico-sociales o de índole afectiva? Considerando el hecho que el docente es clave en el vínculo con el estudiante, depende de éste, entre otras variables, la decisión del alumno de continuar o abandonar sus estudios. Esto fue planteado por Presidentes de centros de estudiantes anteriormente.

Bibliografía

- Ander Egg, E. (s/f) “La entrevista como técnica de investigación social Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos”. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43994110/La_entrevista_como_tecnica_de_investigacion_social_Fundamentos_teoricos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1544640204&Signature=GswirbGu5%2Fp8I21psrHK0hRStDw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_entrevista_como_tecnica_de_investigac.pdf
- Canale, S.; Pacífico, A.; Moretti, M. B.; & Pagura, M. F. (2008) Autoevaluación de las Carreras de Grado de la Facultad de Ciencias Económicas: Primeros Lineamientos. *Ciencias Económicas*, 1(8), 147-153. Recuperado de <https://doi.org/10.14409/ce.v1i8.1125>

- Coneau (2006) Informe de Evaluación Externa. Universidad Nacional de San Luis.
- Garbanzo Vargas, M. G. (2007) Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/1252/1315>.
- González F., L. E. (2005) Uribe; Jorquera & Gonzalez Vidal (colaboradores) Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC IES/2005/ED/PI/45 Date of Publication: April 2005. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001400/140087s.pdf>
- Losio, M. S. y Macri, A. (2015) "Deserción y Rezago en la Universidad. Indicadores para la Autoevaluación" en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2 Nº 3, noviembre, pp. 114-126.
- Ordenanza del Consejo Superior Nº 13/03. Recuperado de <http://www.fcejs.unsl.edu.ar/reglamentaciones.php>
- Santos Sharpe, A. (2016) Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200002
- Tinto, V. (1993) Reflexiones sobre el abandono.
- Tinto, V. (1989) Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf
- Zandomeni, N.; Pacífico, A.; Nessier, A.; Pagura, F. & Canale, S. (2014) Abandono en los estudios universitarios: el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. Tercera Conferencia CLABES. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/874/901>

El enfoque intercultural en actividades de lectura presentes en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel a1)

The intercultural approach in reading activities present in textbooks for the teaching of english to teenagers (level a1)

Collado, Alicia (alicollado@gmail.com), Arellano Lucas, M. Cecilia (ceciliasoule@yahoo.com.ar), Asensio, L. Milagro (mil.asensio@gmail.com), Fessia, Romina S. (rominafessia@gmail.com) Instituto de Formación Docente Continua. San Luis. Quiroga, Lucía B. (lucigalaxy@gmail.com) Instituto de Formación Docente Continua. San Luis – Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

El presente trabajo describe un proyecto de investigación, llevado a cabo en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, que tuvo como objetivo analizar y describir en relación al enfoque intercultural las actividades de lectura en manuales para la enseñanza de la lengua-cultura extranjera inglés de nivel A1 disponibles en Argentina. Se desarrolló una investigación exploratoria-descriptiva que respondió a una lógica de investigación cualitativa. Debido a la saturación de datos, se incluyeron en la muestra compuesta por siete manuales las secuencias de lectura correspondientes a las primeras tres unidades de cada manual. Los resultados sugieren que la inclusión del enfoque intercultural tiene un rol superficial, secundario y no transversal a los contenidos, y que lengua y cultura se presentan como aspectos disociados. Las actividades que promueven la competencia comunicativa intercultural son de personalización y de búsqueda de información ampliatoria, y tienden a ser unidireccionales sin promover la reflexión intercultural.

Palabras claves: Enfoque intercultural; manuales de lengua-cultura extranjera; enseñanza-aprendizaje; actividades de lectura; inglés como lengua-cultura extranjera.

Abstract

This work presents a research project carried out at the Instituto de Formación Docente Continua San Luis. It aimed at analyzing and describing, in terms of the Intercultural Approach, reading activities found in textbooks published for the teaching and learning of English as a foreign language-culture (level A1), available in Argentina. The research was exploratory-descriptive and followed a qualitative logic. Due to data saturation, the sample was made up of the reading sequences present in the first three units in seven textbooks. The results show that the inclusion of the Intercultural Approach has a secondary, superficial role in the reading activities analyzed, and that it does not work cross-curricularly. It also suggests that language and culture are presented as dissociated entities. The activities promoting the Intercultural Communicative Competence are personalization and search-for-information activities, and tend to be unidirectional, without promoting intercultural reflection.

Keywords: Intercultural Approach, textbooks for the teaching of a foreign language-culture; teaching-learning; reading activities; English as a foreign language-culture.

Introducción

La perspectiva intercultural se ha introducido paulatinamente en las prácticas de enseñanza de las lenguas-culturas extranjeras (LCE) a través de diferentes replanteos que cuestionaron las modalidades de acceso a la cultura del otro y la manera de relacionarse con ella. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), (Consejo de Europa, 2002), elaborado como base común para las orientaciones curriculares de las lenguas, propone un mejor conocimiento de las lenguas y culturas europeas modernas “con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos” (p. 2). Asimismo, los documentos nacionales recientemente elaborados en el área de Lenguas Extranjeras (LE), a saber, Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Consejo Federal de Educación, 2012) para la Educación Primaria y Secundaria, y el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario (Consejo Federal de Educación, 2011), reconocen que una de las metas fundamentales de la didáctica radica en la valoración de la diversidad cultural y el interés por el otro. Ambos documentos proponen la integración de la perspectiva intercultural al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela, fomentando así la comprensión y el interés intercultural. La perspectiva intercultural se plasma mediante el enfoque intercultural que valora el desarrollo de las habilidades lingüísticas tanto como la comprensión y la mediación intercultural; ambos objetivos resultando igualmente importantes.

Entre los múltiples mediadores pedagógicos que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje (E/A) de la LCE en el ámbito escolar, los libros de texto para la enseñanza del inglés (o manuales de inglés) constituyen una parte fundamental de las prácticas didácticas. Los manuales son utilizados masivamente en el ámbito escolar, lo que implica que las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional a este tipo de materiales (Pasquale, 2014). Muchas veces el manual es la única fuente de contacto con la lengua que se aprende y el único medio de acercamiento que el estudiante tiene hacia la lengua y su cultura. Entonces, si los manuales determinan en gran medida la E/A del inglés, en tanto selección y secuenciación de los contenidos, y

tipo de actividades y de textos a trabajar, entre otros, resulta imperativo analizar si los manuales escolares reflejan el cambio planteado por las nuevas agendas que entienden al inglés como una lengua de diversos hablantes, contextos y culturas, y, por ende, si adoptan un enfoque intercultural. Este trabajo de investigación consistió en un primer estudio del tratamiento del enfoque intercultural en los manuales de inglés a través de las actividades de lecturas incluídas en dichos manuales. El siguiente interrogante guió esta investigación: ¿Cómo se presenta el enfoque intercultural en las actividades de lectura en libros de texto editados para la enseñanza del inglés a adolescentes (nivel A1) disponibles en Argentina?

De esta forma, el objetivo general del proyecto fue analizar y describir las actividades de lectura en los libros de texto para la enseñanza de la LCE seleccionados para la muestra en relación al enfoque intercultural. Los objetivos específicos fueron: Identificar la presencia de actividades de lectura que remitan al enfoque intercultural, y caracterizar las actividades de lectura que remitan al enfoque intercultural en la muestra seleccionada. La investigación se realizó en el IFDC de la ciudad de San Luis, ya que se considera esta una temática pertinente que requiere de especial atención de parte de los docentes del profesorado de Inglés ya que el desarrollo de la interculturalidad, de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la selección bibliográfica son cuestiones relevantes tanto para los estudiantes de formación inicial como para los docentes del sistema educativo provincial que participan de las propuestas de capacitación y perfeccionamiento continuos.

Revisión de antecedentes

En los últimos años, y como consecuencia del surgimiento de nuevas tendencias para la enseñanza de las LCE, ha habido un creciente aumento de investigaciones realizadas sobre libros de texto, particularmente en lo que respecta a su contenido cultural (Agdanli, 2013; Bloom & Eriksson, 2011; Hasan & Raddatz, 2008; Koehler, 2007; Matsuda, 2002; Méndez García, 2005; Ndura, 2004; Taki, 2008). Sin embargo, y tal como lo indica Caukill (2011, p. 60), una revisión de las investigaciones sobre libros de texto para la enseñanza de las LCE también pone de manifiesto que en esta era en la que hay

un marcado énfasis en la conciencia intercultural y la globalización, hay pocos estudios que examinen las cuestiones interculturales en el material didáctico recientemente publicado.

Algunos estudios que investigan la temática de la interculturalidad en libros de texto tomando como eje a la interrelación entre lengua, cultura y conexión social son los de Paricio Tato (2005), Caukill (2011), Lappalainen (2011), Siddigie (2011), Golubeba (2013), y Homayounzadeh (2015). Paricio Tato (2005) propone una serie de pautas para someter a análisis crítico el modo en que los materiales curriculares abordan contenidos culturales. El estudio concluye que hay una tendencia a homogeneizar el registro lingüístico y una persistencia de la tradición centralista desde el punto de vista geográfico, predominando Inglaterra o EEUU con una marcada ausencia generalizada de otros países anglófonos. Asimismo, Caukill (2011), que analiza las oportunidades para el entendimiento intercultural que dos libros de texto proporcionan al estudiante de inglés, revela que el corpus se orienta hacia las identidades británicas y occidentales en general y con una marcada ausencia de representaciones de culturas no europeas y orientales. Caukill (2011) propone argumentos para la consideración de la diversidad cultural en el diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés que promuevan la conciencia intercultural.

En línea con el estudio de Caukill (2011), los trabajos de Lappalainen (2011) y Siddigie (2011) estudian el enfoque intercultural en libros de texto utilizados para la enseñanza de la lengua cultura inglesa en Finlandia y Bangladesh, respectivamente. El primero analiza y compara cuatro series de libros de texto utilizados para la enseñanza de inglés en Finlandia con sus ediciones anteriores y concluye que las ediciones anteriores de los libros analizados presentaban mayores referencias culturales a los Estados Unidos que los libros actuales, lo que ilustra la tendencia actual hacia una diversificación de las referencias culturales. Por otro lado, se concluye que las series para la educación secundaria se ajustan más a los principios del aprendizaje intercultural que aquellos para educación secundaria superior. Por su parte, el estudio de Siddigie (2011) se focaliza en la proporción de contenidos locales e internacionales en el manual así como los tipos de temas interculturales presentados. Los resultados indican que el

manual analizado utiliza bastantes contenidos interculturales y que estos podrían ser interesantes y fructíferos para promover la adquisición del lenguaje de los estudiantes de Bangladesh. Homayounzadeh (2015), en cambio, investiga la representación de las identidades socioculturales en seis libros de texto y evalúa su potencial para promover la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. El estudio concluye que una de las series presenta una mayor diversidad de identidades socioculturales, por lo que intenta establecer las bases de la interculturalidad para su audiencia, mientras que la otra tiene un enfoque unilateral en la presentación de identidades. Por su parte, Golubeva (2013) realiza un análisis comparativo cuantitativo del componente intercultural en los manuales de lenguas extranjeras de tres lenguas (inglés, ruso y español) con el objetivo de demostrar hasta qué punto estos promueven la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes adultos en Hungría. Los resultados de la investigación demostraron una marcada superficialidad en los libros de texto actuales analizados con respecto al tratamiento de la cultura. Entonces, si bien hay estudios relacionados con la temática de esta investigación, ninguno pertenece a la Argentina ni coincide exactamente con el recorte del objeto de estudio de la misma.

Marco teórico

La enseñanza del inglés como LCE ha sido abordada durante años desde diferentes métodos y enfoques, los cuales implican distintas formas de pensar sobre cómo funciona el lenguaje, para qué se lo utiliza, cómo se aprende y cómo se lo enseña, en consecuencia. En la actualidad el enfoque más utilizado por los docentes de inglés como LCE es el enfoque comunicativo, el cual enfatiza la función del lenguaje como medio principal para el intercambio de información. Sin embargo, la mayoría de las actividades que propone el enfoque comunicativo para el aula de inglés cae en la categoría de actividades de brecha de información (en inglés, *information gap filling activities*) donde el estudiante debe intercambiar información naturalmente para lograr comunicarse (Corbett, 2003). Corbett (2003) sostiene que esta mirada ha subestimado el concepto de cultura dentro de la enseñanza del inglés como LCE.

Desde esta perspectiva tradicional, la noción de cultura se percibe como estática y desde la alta Cultura, es decir, por un lado, se entiende a la cultura como el conocimiento autónomo de los hechos y los artefactos culturales a través de la observación y el aprendizaje, pero no a través de la participación. Por otro lado, se equipara a la cultura con la noción de civilización cuyo foco suelen ser, por ejemplo, el canon literario y otras expresiones artísticas valoradas como conocimiento cultural, tales como las artes visuales o la música (Rivers, 2007). A esta visión tradicionalista, que no ofrece una conexión clara entre la lengua y la cultura, se contraponen la percepción de la cultura como procesos dinámicos y la noción de hibridaciones culturales (García Canclini, 2001). Es decir, se percibe a la cultura como constantemente renegociada a través de la lengua, ya que siendo la lengua una construcción cultural, esta refuerza y refleja el contexto cultural en el cual está inmersa (Rivers, 2007). Esta nueva concepción de la cultura ha dado lugar al concepto de interculturalidad. Según Byram, Gribkova y Starky¹ (2002) la interculturalidad percibe la complejidad y multiplicidad de las identidades y evita la estereotipación al percibir al interlocutor como un individuo mediador cuyas cualidades deben ser descubiertas en lugar de ser tomadas como representativas de una identidad atribuida externamente. La comunicación intercultural es, entonces, “comunicación en base al respeto por los individuos y la igualdad de derechos humanos como la base democrática para la interacción social” (Byram, Gribkova y Starky, 2002, p. 9).

Siguiendo esta perspectiva, el enfoque intercultural para la enseñanza-aprendizaje de la LCE parte de la concepción de la lengua, la cultura y el aprendizaje como elementos que están íntimamente relacionados, y ubica a esta interrelación dialógica precisamente en el centro del proceso de aprendizaje. Este enfoque remarca la importancia primordial de la lengua como medio para el intercambio de información, enfatiza la función social de la lengua y reconoce que el intercambio de información entre individuos varía de una comunidad a otra. El enfoque intercultural sostiene que la comunicación está influenciada por valores culturales, actitudinales y de comportamiento y por la influencia de la cultura en las reacciones de la gente y en sus respuestas (Corpas Arellano, 2008, p.3).

Corbett (2003) explica que un enfoque intercultural no sólo apunta al desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje, sino que también se centra en el desarrollo de la habilidad cultural mediante estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales. Así, los estudiantes pueden alcanzar conocimientos más profundos de como la lengua es utilizada para lograr los objetivos culturales implícitos y explícitos de una comunidad extranjera determinada; esto facilita y promueve la reflexión sobre su propia lengua, sobre como su propia lengua y comunidad funcionan para lograr dichos objetivos comunicacionales (p. 2). Este nuevo enfoque tiene como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa intercultural (CCI). El desarrollo de esta competencia contribuye a su vez al desarrollo de los estudiantes como hablantes interculturales o mediadores; es decir, interlocutores que perciban la complejidad y la multiplicidad de las identidades, eviten los estereotipos y perciban al otro no como una representación social, sino como alguien cuyas cualidades deben ser descubiertas.

Según Deardorff¹ (2006), la CCI es una combinación compleja de conocimientos y habilidades que comprende cuatro saberes necesarios para la mediación intercultural. Esta competencia, definida como “la habilidad para comunicarse e interactuar a través de las fronteras” (Byram, en Rivers, 2007) se compone, a su vez, de cuatro elementos interrelacionados: actitudes, conocimientos/habilidades, resultados internos y resultados externos, según el Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales desarrollado por Deardorff (2006) (Imagen 1).

La competencia comunicativa intercultural es un proceso que se desarrolla durante toda la vida y comienza a nivel individual con el desarrollo de actitudes de respeto, apertura, curiosidad y descubrimiento, y con otros dos componentes: conocimiento y comprensión, y habilidades (para escuchar, observar, y evaluar, para analizar, interpretar y relacionar). De acuerdo al modelo, el desarrollo de estos componentes a nivel individual producirá un impacto en torno al resultado interno deseado, al producir un cambio en el marco de referencia del sujeto (es decir, adaptabilidad, flexibilidad, visión etnorelativa y empatía). En cuanto a la relación con los otros (nivel interactivo), los componentes individuales antes mencionados también

producirán impacto en el resultado externo deseado al posibilitar comunicación y un comportamiento efectivo y apropiado en una situación intercultural.

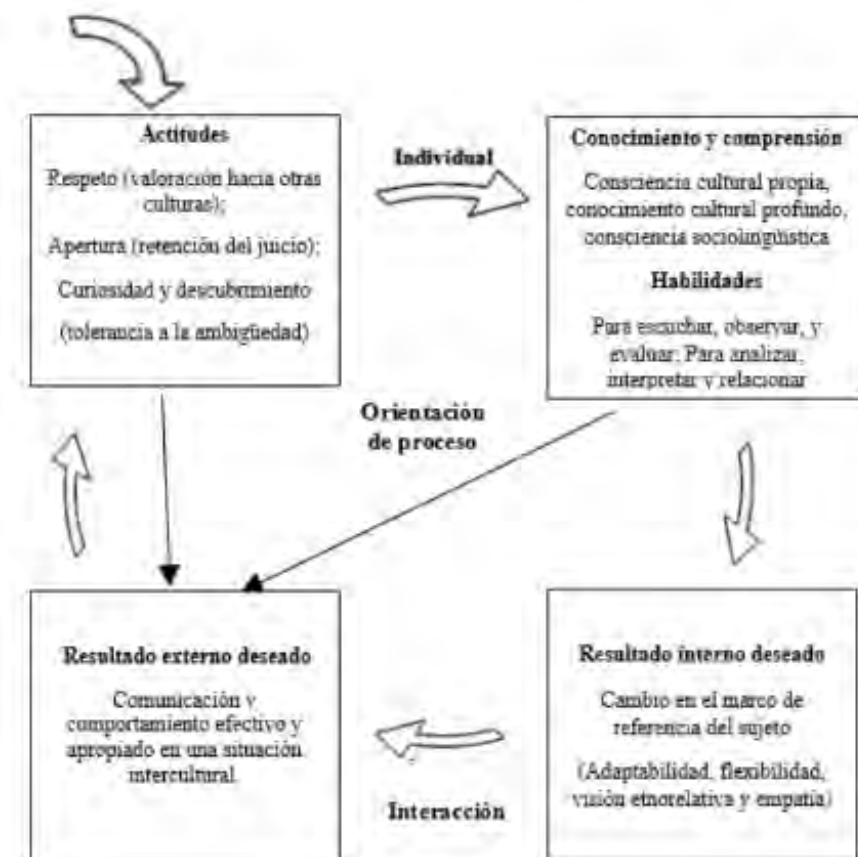


Imagen 1 (Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales, Deardorff , 2006).

En el ámbito del aula, el papel de los materiales didácticos para promover la CCI en la enseñanza-aprendizaje de la LCE no puede ignorarse. Los manuales, entendidos como los instrumentos principales utilizados en el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden convertirse en medios eficaces para el desarrollo de la CCI (Golubeva, 2013, p. 139). Al tener un rol tan protagónico, los manuales de lengua extranjera (MLE) se convierten en agentes de mediación, es decir, “uno de los engranajes básicos en la constitución y la transmisión de la disciplina escolar” (Pasquale, 2014, p. 12). Un manual, o libro de texto, es definido por Hamilton (1990) como “un libro que ha sido conscientemente diseñado y organizado para cumplir con los propósitos de la escolaridad” (p. 1). Los MLE son concebidos como construcción social y como objeto epistémico. La primera concepción remite a la influencia de las políticas lingüísticas

locales, instauradas por organismos públicos nacionales, y a las políticas lingüísticas de los países cuya lengua se enseña en el sistema educativo formal. En este sentido, los MLE reflejan las representaciones sociales construidas en torno a la cultura y la lengua cultura que se aprende. Como objeto epistémico, el MLE se ubica en el centro del sistema escolar y se define por su pertenencia a una disciplina, en este caso, la LCE (Pasquale, 2014, p. 12).

En los manuales se presentan contenidos, formas de transmisión, procedimientos específicos y tareas escolares prototípicas. Estos se organizan en los manuales en forma de secuencias de actividades, entendidas como “el esquema general de lo que puede emerger como un plan formal de clase” (Harmer, 2014, p. 215); este esquema general puede ser estructurado de maneras variadas. En la mayor parte de los casos, las secuencias de actividades están organizadas en unidades o módulos temáticos y se diseñan en torno a los procesos que desarrollan, a saber, secuencias de lectura, de escucha, de habla y de escritura. Esta investigación se enfocó en las secuencias de lecturas, entendidas como las propuestas para el desarrollo de la comprensión lectora. Las secuencias de lectura están conformadas por textos, imágenes y actividades ordenadas en una secuencia lógica. A los fines de esta investigación, sólo se analizaron las actividades que, según el MCER (Consejo de Europa, 2002) “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea” (p. 9).

Metodología

El tipo de estudio seleccionado para esta investigación es el exploratorio-descriptivo y responde a una lógica de investigación cualitativa puesto que se pretendió identificar, interpretar y caracterizar las actividades de lectura en los libros de texto para la enseñanza de la LCE seleccionados para la muestra en relación al enfoque intercultural. La metodología escogida se caracteriza por ser holística e inductiva.

La muestra, de fuentes secundarias, perteneció a un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia ya que se conformó por aquellos libros a los que se tenía

acceso y que correspondían con los criterios pre-establecidos para la selección. Se trabajó con un grupo de libros representativos del universo de libros de texto editados entre los años 2010 y 2015 para la enseñanza de inglés como LCE, publicados por editoriales extranjeras con sede en Argentina. Los manuales seleccionados son de carácter universalista, es decir, manuales producidos en los países de la L2 (lengua de destino del estudiante) para públicos diversos. Debido a la disponibilidad de material, la muestra quedó conformada por 7 ejemplares. Se trabajó con un corpus de 58 secuencias de lectura que contenían un total de 295 actividades. El criterio para seleccionar las secuencias de lectura fue la presencia de un texto escrito y la explícita identificación de la secuencia como de lectura (*Reading*). Sin embargo, se analizaron también otras secuencias que si bien no se presentan como de lectura, trabajan con temas culturales o interdisciplinarios.

Este estudio utilizó como técnica de recolección de datos el Análisis de Contenido, el cual, según Abela (2002), se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida (p. 2). Se construyó un instrumento metodológico que posibilitó descomponer los libros de texto haciendo que emergiesen los aspectos que se buscaba estudiar agrupándose en categorías. Las primeras categorías surgieron a partir del marco teórico: a) presencia o ausencia del enfoque intercultural (de acuerdo a lo que se especifica en el libro del docente), b) actividades que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (presentes en las secuencias de lectura del libro del estudiante).

Se construyeron dos instrumentos que permitieron la recolección y sistematización de la información en dos instancias: 1) el análisis de los libros de texto de manera individual (por unidad didáctica y por libro de texto), y 2) la visión del conjunto: sistematización y comparación de los datos obtenidos de todos los manuales. A partir del primer análisis de los documentos surgieron las siguientes categorías emergentes: a) Referencia al enfoque intercultural (de acuerdo a lo que se especifica en el libro del docente), b) Tipo actividades que promuevan el desarrollo de la competencia

intercultural (presentes en las secuencias de lectura del libro del estudiante): Personalización² (información personal, preferencias, conocimiento cultural, opinión) y búsqueda de información ampliatoria; c) Aspectos que atraviesan a las actividades referidos a: Direccionalidad (unidireccionalidad y bidireccionalidad) de la actividad hacia una cultura o la otra, instrucción explícita o implícita, abordaje superficial o profundo de la cultura, alta cultura o cultura popular, ubicación de las secciones culturales con respecto a las unidades/módulos.

Análisis e interpretación de datos

En los 7 ejemplares se analizaron las secuencias de lectura correspondientes a las primeras tres unidades de cada libro ya que todas las unidades mostraban similar estructura y disposición de actividades. Al comprobar este hecho, se decidió no incorporar más unidades de los libros puesto que se producía la saturación de los datos. Primero, se procedió a analizar las especificaciones sobre el enfoque pedagógico-didáctico que se mencionaban en el libro del docente de los 7 (siete) ejemplares. Luego, éstos fueron clasificados en tres grupos, a saber:

Grupo 1: ejemplares hacen referencia en el libro del docente al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a la cultura como disparador para el aprendizaje de una lengua o al desarrollo de habilidades sociales y conciencia intercultural/global y ciudadanía.

Grupo 2: no presentan explícitamente la propuesta pedagógico-didáctica en el libro del docente sobre la cual se basan las actividades incluidas.

Grupo 3: El libro del docente no incluye sección alguna que haga referencia a la propuesta pedagógico-didáctica empleada.

El análisis de la postura metodológica-didáctica de los manuales reveló que no hay mayor diferencia entre aquellos manuales que explicitan un abordaje de la cultura y aquellos que no lo hacen en relación a la cantidad y al tipo de actividades propuestas para el desarrollo de la CCI. Se observó la presencia de actividades que promueven la CCI en todos los manuales siendo su inclusión y abordaje, sin embargo, de carácter superficial y poco explícito.

Si bien todos los manuales analizados cuentan con secciones extra dedicadas a la cultura, estas se encuentran separadas del resto de la unidad, lo que implica su carácter opcional y secundario y la falta de transversalidad de los contenidos incluidos en el manual. Es precisamente en estas secciones donde se encontró la mayor cantidad de actividades que promueven la CCI, lo cual demuestra que la lengua y la cultura se siguen presentando como aspectos disociados.

De un total de 295 actividades analizadas, se identificaron 56 actividades que promueven el desarrollo de la CCI, dentro de las cuales 43 fueron clasificadas dentro de la categoría de personalización, mientras que las 13 restantes pertenecen a la categoría búsqueda de información ampliatoria. Entre los aspectos visibles de la cultura explorados en las actividades sobresalen los relativos a herencia cultural, patrimonio cultural, arquitectura y arte, entre otros, lo que corresponde a la percepción desde la alta cultura, entendida esta como la valoración de ciertos productos culturales para ponderarlos sobre otros. El análisis de estos dos tipos de actividades (personalización y búsqueda de información ampliatoria) demostró una tendencia hacia la unidireccionalidad al enfocarse únicamente en la cultura de origen o a la cultura de destino/otras culturas, lo cual no promueve la reflexión intercultural. Asimismo, se observó que estas actividades no realizan un tratamiento profundo de las culturas, sino que el abordaje permanece en un nivel superficial. Tanto las actividades de personalización como las de búsqueda de información ampliatoria se ubican dentro de los elementos denominados Conocimiento y Comprensión y Actitudes (según el Modelo de Desarrollo de las Competencias Interculturales, Deardorff, 2006), lo que implica un estadio inicial a nivel individual de desarrollo de la CCI.

El análisis de las actividades de personalización (información personal, preferencias, conocimiento cultural y opiniones) refleja el predominio de las actividades de información personal, siendo las de opinión las menos frecuentes. Se observa que en muchos casos se prioriza el objetivo lingüístico por sobre la significación de la información recabada en la actividad. Se observó también un balance entre las actividades de personalización dentro de la unidad y aquellas fuera de las unidades. El análisis reveló que una minoría de las actividades de personalización resulta más

enriquecedora que el resto, ya que integra dos o más aspectos que desarrollan la personalización, resultando en una discusión más abarcativa.

Mediante el análisis de las actividades de búsqueda de información ampliatoria se identificó el predominio de las actividades de búsqueda de información acerca de la cultura propia por sobre las que promueven la búsqueda acerca de la cultura de destino/otras culturas. Asimismo, se observó una sensibilización parcial hacia la pluralidad constitutiva de los pueblos de habla inglesa ya que predomina la búsqueda de información acerca de culturas anglófonas dominantes o personajes de las mismas. Estas actividades se encuentran en su mayoría en secciones extra separadas de la unidad. Resulta llamativo que mientras que las actividades de personalización aparecen distribuidas tanto en las secuencias dentro de la unidad como en aquellas fuera de la unidad, las actividades de búsqueda de información ampliatoria se encuentran mayormente fuera de la unidad. La búsqueda de información ampliatoria como estrategia de aprendizaje no aparece integrada, sino que tiene un lugar extra y opcional.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado y fundamentado la necesidad de formar docentes que adopten una perspectiva cultural amplia, abrazando una variedad de otras culturas que trasciendan la británica y la estadounidense y que incluyan la cultura local. Así, la relación dialógica entre diferentes culturas fomenta el desarrollo de la CCI. A menos que haya procesos de reflexión profundos y sistemáticos guiados por el docente en su rol de facilitador y mediador cultural, ni el aprendizaje significativo ni el desarrollo de esta competencia se verán favorecidos.

Se considera necesaria la elaboración e implementación de lineamientos de acción desde el IFDC San Luis tanto en formación inicial como en capacitación para incluir el desarrollo de la CCI en el currículo escolar y así contribuir a consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LCE. Como institución formadora y capacitadora se ha comenzado a delinear un trayecto de capacitación en relación a las temáticas de esta investigación, destinado a todos aquellos docentes del sistema que no han tenido formación acerca del enfoque intercultural en sus profesorado. Se espera lograr en los

futuros docentes de inglés una formación con mayor capacidad de reflexión y sentido crítico en la enseñanza de la lengua y la cultura.

Consideraciones para futuras investigaciones

Resultaría enriquecedor ampliar estos resultados a través del análisis de otros elementos que componen la secuencia de lectura, como textos e imágenes, ya que estos complementan el aspecto didáctico de la secuencia y del desarrollo de la CCI. Por otro lado, sería interesante identificar y describir las actividades de lectura en relación al enfoque intercultural en los libros de texto para la enseñanza de la LCE correspondientes a niveles de manejo de la lengua más altos. Esto nos permitiría detectar si a mayor complejidad de la lengua se incluyen otros elementos del Modelo para el Desarrollo de las Competencias Interculturales desarrollado por Deardorff (2006). Consideramos que la investigación en estas direcciones nos permitiría profundizar los aspectos estudiados en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. España: Fundación centro de estudios andaluces, Universidad de Granada.
- Agdanli, A. (2013). La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (2), pp. 7-30.
- Bloom, M. y Eriksson, K. (2011). *Análisis del contenido cultural de los libros de texto Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural*. Suecia: Uppsala Universitet.
- British Council (s.f.). *Teacher knowledge database*. Disponible en <https://www.teachingenglish.org.uk/article/personalisation>
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- Caukill, E. (2011) Learning English in an English Speaking World: examining opportunities for intercultural understanding and connectedness through representations of identities in English language textbooks. In Dashwood, A. & Son, J. (Eds.) *Language, Culture and Social Connectedness*. Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Educación primaria y secundaria. Lenguas extranjeras*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. UK: Cromwell Press Limited.
- Corpas Arellano, M. D. (2008). La interculturalidad en el aula de lengua extranjera: intercambios, fiestas, tradiciones y costumbres de España y Australia. *Revista Digital Práctica Docente*, 9. CEP de Granada.
- Deardorff, D. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education* (10), pp. 241-266.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.
- Golubeva, I. (2013). *Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de ELE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental*. Hungría: Universidad de Pannonia, Veszprém. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/15_golubeva.pdf
- Hamilton, D. (1990). What is a Textbook? *Paradigm* (3). Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html>
- Harmer, J. (2014). *The Practice of English Language Teaching* (5th Edition). Oxford: Pearson Education.
- Hassan, A. & Raddatz, V. (2008). Analysis of EFL elementary textbooks in Syria and Germany: cognitive, affective and procedural aspects in their inter-cultural context. *Journal of Intercultural Communication* (17), pp. 1-11.
- Homayounzadeh, M. (2015). An intercultural approach to textbook evaluation: a case of Topnotch and Summit series. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(1), pp. 199-208.
- Koehler, K. (2007). *Communicating intercultural competence in German language classes. An analysis of German and American textbooks*. Tesis de Maestría. Alemania: Universidad Georg-August.
- Lappalainen, T. (2011). *Presentation of the American culture in EFL textbooks: An analysis of the cultural content of Finnish EFL textbooks for secondary and upper secondary education*. Tesis de Maestría. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.
- Matsuda, A. (2002). International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21 (3), pp. 436-440.

- Méndez García, M. (2005). International and intercultural issues in English teaching textbooks: the case of Spain. *International Education*, 16(1), pp. 57-68.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: an analysis of elementary through high school textbooks in the western United States of America. *Language Culture and Curriculum*, 17(2), pp. 143-153.
- Pasquale, R. (2014). *Del manual en general al manual de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Luján.
- Paricio Tato, M. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 15(2), pp.133- 144.
- Rivers, J. (2007). *An introduction to the concept of intercultural communicative language teaching and learning: A summary for teachers*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Siddiqie, S. A. (2011). Intercultural exposure through English language teaching: An analysis of an English language textbook in Bangladesh. *Journal of Pan-pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), pp. 109-127.
- Taki, S. (2008). International and local curricula: the question of ideology, *Language Teaching Research*, 12(1), pp. 127-142.

¹ Todas las referencias al trabajo de Deardorff (2006) son traducciones de las autoras.

² La personalización ocurre cuando las actividades permiten a los estudiantes el uso de la lengua para expresar sus propias ideas, sentimientos, preferencias y opiniones. La personalización es una parte importante del enfoque comunicativo ya que implica una comunicación real en la que los estudiantes comunican información sobre ellos mismos (British Council, s.f.).

Aportes de la Investigación- Acción- Participativa al estudio de las Juventudes

Contributions of the Participatory-Action Research to the study of the Youth

Arce, Itati Liliana (itatiarce@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Fritz, María Eugenia (eugeniafritz.85@gmail.com) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

Este artículo es el resultado del trabajo realizado en el marco del Curso de posgrado “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” de la U.N.S.L. En el mismo intentaremos dar cuenta de un proceso de reflexión en torno al abordaje teórico y metodológico de las juventudes en las Ciencias Sociales, valorizando la Investigación Acción Participativa como enfoque crítico que no sólo cuestiona las lógicas de producción de conocimiento positivistas, sino que también se diferencia de los abordajes cualitativos en tanto constituye una herramienta de transformación social y política. De esta manera, nos problematizamos sobre las diversas realidades en las que viven cotidianamente los jóvenes desde una perspectiva crítica.

En una primera instancia sentaremos las bases de nuestro posicionamiento en relación al estudio con jóvenes desde una perspectiva relacional y dialéctica, ya que nos permite trabajar desde la complejidad y la multidimensionalidad de la problemática. Asimismo, analizaremos las principales características de las metodologías cualitativas y sus aportes al análisis del mundo social. Finalmente nos aproximaremos a ciertos aportes de la I.A.P al trabajo con juventudes ya que constituye la oportunidad de valorar a los jóvenes como sujetos políticos activos en el proceso investigativo, lo cual habilita procesos de transformación social.

Palabras Claves: Jóvenes, IAP, metodologías cualitativas.

Abstrac

This article is the result of the work done in the frame of the U.N.S.L's Postgraduate Course “Qualitative Research in Social and Human Sciences”. In this we will try to present a reflection process about the theoretical and methodological approach of youth in the Social Sciences, appraising the Participatory Action Research as a critical approach that not only questions the logics of the positivists knowledge production, but also differs from the qualitative approaches while it constitutes a social and political tool transformation. In this way, we problematize ourselves about the several realities which young people lives every day from a critical perspective.

At first instance we will lay the foundations of our position in relation to the study with youth from a relational and dialectical perspective, being that allow us to work from the complex and multidimensionality of the problematic. Also we'll analyze the main characteristics of the qualitative methodology and their contribution to the social world analysis. Finally we approximate to some P.A.R's contributions to the work with youth as it's constitute the

opportunity to value the young people like active politicians subjects in the investigational process, which enable process of social transformation.

Keywords: Young people, PAR, qualitative methodologie

Introducción

El presente artículo constituye una aproximación a la reflexión teórica y metodológica de la problemática de las juventudes desde la Investigación Acción Participativa (IAP). Esta metodología no sólo nos posibilita aproximarnos a la realidad desde la perspectiva de los propios actores, sino también favorece procesos de transformación social y política. En una primera instancia, definiremos qué entendemos por juventud, planteando nuestro enfoque relacional y dialéctico para el trabajo con las juventudes.

Nos proponemos acercarnos a los fundamentos de la IAP, como metodología cualitativa que cuestiona las lógicas de producción de conocimiento positivistas. La simultaneidad, flexibilidad y revisión constante de las formulaciones, decisiones y acciones implicadas en la indagación, son aspectos propios de la perspectiva cualitativa que nos permiten aproximarnos de manera rigurosa a la comprensión de los sentidos y significados de los sujetos en relación a sus realidades sociales.

En la investigación con jóvenes, resulta fundamental remarcar que la clave desde los métodos cualitativos está en valorar la voz de los propios sujetos en el proceso investigativo, quienes actúan como guías en la construcción de las problemáticas a investigar. En este sentido, la IAP nos permite construir desde la praxis histórica un diseño metodológico para cada realidad juvenil generando espacios de co-construcción de conocimientos y de reflexión colectiva para delimitar problemáticas que sean de interés y representatividad de les¹ jóvenes.

Problematizando “La Juventud” desde enfoque relacional y dialéctico

El surgimiento de la categoría “juventud”, como concepto analítico en la historia de las ciencias sociales se encontró en medio de una disputa de saberes disciplinares legítimos hacia su estudio: la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc. Sin embargo, frente a esta diversidad de abordajes aún predomina una mirada común adultocéntrica y en la mayoría de los casos eurocéntrica. Esta mirada dominante, y en ocasiones prescriptiva, establece cómo debe ser vivida cada etapa de la vida; universaliza y legitima formas específicas de ser niño, joven o adulto, a la vez que invisibiliza y niega otras formas.

Es así que, que una perspectiva frecuente en el trabajo con jóvenes es la evolucionista, la cual define “La juventud” poniendo el acento en los factores fisiológicos, genéticamente determinados, siendo el ambiente un factor secundario. De esta manera, la juventud es entendida como una etapa etaria caracterizada por su “incompletud”, en la que por medio de cambios hormonales y fisiológicos se gestan transformaciones corporales y de personalidad que llevarán a la “adultez”. Al plantear la juventud como una etapa cronológica, se sugiere un ordenamiento lógico, lineal y progresivo que entiende la situación de los jóvenes como una existencia social separada. Esto les deja socialmente fuera de juego hasta estar preparados para las más “elevadas funciones” que vendrán de la mano de la adultez.

En este sentido la antropóloga Mariana Chaves (2010) afirma que existe un procesamiento sociocultural de las edades, que implica operaciones ideológicas que actúan como dispositivos de control social. Es decir, se producen las condiciones simbólicas y materiales de cómo ser/estar en cada etapa de la vida, se naturalizan determinadas expectativas, prácticas y estereotipos hegemónicos. En palabras de Bourdieu (2002), las clasificaciones por edad son siempre una manera de imponer límites, de producir un orden en el que cada quien debe mantenerse. Estos sistemas de categorías representan un recorte de lo real, a través de la división de sujetos en compartimentos etarios y una homogeneización de aquellos al interior de los mismos.

Esta doble operación de división y homogenización, no es neutral implica la exclusión de otras formas de categorizar el mundo social, de construir otredades.

En concordancia con nuestro posicionamiento, adherimos a la idea de *juventudes* como concepto que remite a la heterogeneidad y diversidad de maneras de “ser joven”. Esta premisa es destacable porque existen importantes diferencias teniendo en cuenta las trayectorias personales, la pertenencia a medios urbanos o rurales, los diferentes estratos socioeconómicos, y los países centrales y periféricos, incluyendo también las distintas épocas. Es así que, hacemos nuestra la reflexión de Chaves (2005), cuando afirma que “La juventud” como tal, no existe, pues lo que se verifica en la práctica es la existencia de una amplia y variada gama de grupos juveniles.

Checa (2003), al respecto sostiene que la juventud no es una etapa homogénea, por lo tanto, hay diferentes maneras de ser joven. Los distintos contextos sociales y culturales, en diferentes momentos, son los que darán la particularidad a esta configuración. Desde un abordaje similar Kustrín (2007) afirma que hay muchos modos de vivenciar la juventud, las pertenencias identitarias se inscriben en diferentes sectores sociales, épocas y espacios geográficos. Reconocer la heterogeneidad de las formas de *ser joven*, es indispensable para comprender al “*mundo de los jóvenes*”, como una “*forma de reflejar el sentido de complejidad y diversidad de situaciones y de interconexiones contradictorias y complejas en que se articulan y constituyen las biográficas de los jóvenes en nuestro tiempo*” (Sánchez, 2005: 9).

A los fines analíticos, Mariana Chaves (2010) propone distinguir juventud, condición juvenil y juventudes. Por *juventud* entiende una categoría analítica, que cobrará sentidos diversos en el mundo social. La *condición juvenil* refiere a qué es ser/estar joven en ese tiempo y espacio. Por último, por *juventudes* entiende a grupos identificables en procesos de auto y hetero identificación. Esta investigadora propone una perspectiva relacional de las juventudes, que entienda a estos sujetos como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis debe llevarse adelante desde la complejidad. Para ello esboza diferentes dimensiones de análisis que les investigadores deben tener en cuenta: **contextual**

(espacial e históricamente situado), **relacional** (de conflictos y consensos), **heterogénea** (diversidad y desigualdad), **dinámica** (cambiante, que se reconstruye en la interacción social), **cotidiana** (sus ámbitos de referencia son íntimos, cercanos, familiares: los barrios, la escuela, el trabajo,) **de “lo imaginado”** (en referencia a la música, estilos, hobbies, etc), **del tránsito** (a diferencia de las identidades estructuradas / estructurantes más perdurables como las de clase, étnicas, nacionales o de género). Para la autora un abordaje relacional debe poner siempre en tensión como las prácticas y significaciones cotidianas -insertas en tramas estructurales socio-económicas e históricas- construyen identidades juveniles diversas y contradictorias, es decir no sólo hay que tener en cuenta la construcción cultural de la juventud, sino también como los jóvenes producen cultura.

En una misma línea, Reguillo (2000), David León (2004) y Sánchez (2005) proponen la necesidad de un enfoque que tenga en cuenta las juventudes en su dimensión cotidiana. Lo cotidiano nos remite al contexto de relaciones y prácticas sociales en las cuales tiene lugar el proceso de construcción al interior de tramas estructurales socio-económicas, en contextos políticos y ecológicos. Resulta importante un análisis social del sujeto empírico “joven” en un contexto histórico concreto, donde existen una lucha de poder por definir los criterios de clasificación social (Reguillo 2010).

Por último, creemos necesario contextualizar la construcción de las distintas etapas etarias, lo que implica romper con la idea naturalizada de que el ciclo de la vida, es igual para todas las culturas y todas las sociedades. Es así, que elegimos hablar de *juventudes*, poniendo el acento en el proceso de construcción a lo largo del tiempo atravesado por las dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas e históricas.

Como profesionales de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales pretendemos desde una mirada crítica, no solo dar voz a los jóvenes, sino también promover prácticas de investigación comprometidas, que permitan construir respuestas colectivas a las necesidades sentidas de las juventudes. La IAP como metodología cualitativa en el estudio de las juventudes permite pensar otra lógica de investigación

social donde no sólo se recupera la voz de los jóvenes, sino que los mismos participan activamente en el proceso investigativo, siendo sujetos políticos comprometidos con su transformación social.

La IAP como estrategia metodológica cualitativa

Hasta mediados del siglo pasado, la investigación social estaba encuadrada estrictamente bajo el enfoque cuantitativo, dirigido por el método científico, propio de las ciencias naturales, positivista. El conocimiento científico entiende la realidad en términos de procesos susceptibles de ser aprehendidos a través de leyes universales y absolutas. Este postulado al mismo tiempo que tiene el propósito de desarrollar estructuras científico-técnicas; expulsa al sujeto y excluye su auto-representación en el proceso de producción del conocimiento, constituyendo el punto de partida para afirmar la posibilidad de objetividad y neutralidad valorativa.

La influencia de los paradigmas teórico-metodológicos de las ciencias naturales en las ciencias sociales, no es más que el producto natural y lógico del Episteme de la Modernidad, fundamentado primordialmente en la Razón. De lo que se trataba era de encontrar el principio universal que regía todas las cosas, en función de reducir la aparente diversidad de los fenómenos sociales a la simplicidad de unos cuantos postulados que permitirían la enunciación de una ciencia positiva-objetiva (Rodríguez, 2012).

Thomas Kuhn (1972), manifestó oportunamente su descontento con la visión epistemológica clásica de la ciencia como una suerte de escalera progresiva en torno al conocimiento de la realidad, abriendo camino hacia la necesidad de construir abordajes dinámicos y complejos del mundo social. Proponía una nueva racionalidad que supere el determinismo y la escisión del hombre con la naturaleza, siendo el ser humano un elemento activo en su propia realidad.

Sostenemos que nuestro contexto político latinoamericano marcado por innumerables luchas sociales, exige nuevos paradigmas en la construcción del

conocimiento científico, un giro epistemológico hacia enfoques comprensivos y comprometidos con las realidades que se investigan. El desafío sería una nueva mirada social que, con independencia de los recursos conceptuales adoptados, penetre y articule todo el tejido existencial de un nuevo estar en el mundo (Vidal, 2011).

En este sentido, las metodologías de investigación cualitativa constituyen un acercamiento complejo al mundo social, permitiéndonos abordar problemáticas que no son medibles o cuantificables, por lo que escapan a la metodología de la investigación tradicional. Estas metodologías constituyen un abordaje riguroso que nos permite adentrarnos y sistematizar el mundo de los imaginarios, las representaciones, y las prácticas sociales.

A su vez, este tipo de investigación favorece un proceso interpretativo de indagación, multimetódico en el que se pone en interlocución la subjetividad y el bagaje del investigador (conceptos, cuerpos teóricos, métodos y técnicas) con la subjetividad y el bagaje de los sujetos a quienes quiere conocer (conceptos, métodos, prácticas, etc.); examinando críticamente los principios teóricos que lo orientan y discutiendo teóricamente los hallazgos que resultan del trabajo empírico o de campo (Guber, 2010).

En el marco de estos enfoques de investigación, las preguntas que se realizan los investigadores respecto a su objeto de estudio, se orientan a dar cuenta de la perspectiva de los actores sociales (Vasilachis de Gialdino, 1992, 2006; Geertz, 1994). Esto implica centrarse en la comprensión de los marcos de referencia de los sujetos, de cómo perciben el mundo, del contexto de sus prácticas, de su vida cotidiana; desde una perspectiva holística, que toma en cuenta todos los puntos de vista como válidos para su estudio. Es por ello que, estas metodologías están sostenidas en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y los contextos, generando datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Los aportes del paradigma cualitativo a la comprensión de diversos aspectos de la vida social desde una mirada en profundidad y con la atención puesta en garantizar la participación es lo que marca la diferencia respecto a perspectivas investigativas de

corte tradicional. Sin embargo, en el campo de las investigaciones cualitativas, hay diferentes formas de entender esta participación de los sujetos involucrados en el proceso investigativo. Muchas de estas niegan o ignoran los saberes de los propios sujetos, explicando la realidad desde miradas sociocéntricas y ahistóricas, por lo que se pierde el potencial participativo, ya que los sujetos pasan a ocupar el lugar de “objeto de estudio” con las consecuencias epistémicas y políticas de lo esto implica.

En tal sentido, mientras el paradigma positivista escindía la ciencia de la esfera política, enmascarando una ciencia burguesa al servicio de las clases dominantes, la perspectiva teórica y metodológica de la IAP concibe una ciencia del pueblo para el pueblo, que sintetizaría en un nuevo conocimiento emancipador, los saberes populares y el método científico. El compromiso político-ideológico del investigador es entonces el fundamento de su ciencia, y lo lleva a definir ¿para qué hacer ciencia? y ¿Para quién se hace ciencia? A su vez, el investigador puede ser “sujeto” y “objeto” de investigación al mismo tiempo, acercándose o distanciándose, en movimiento dialéctico de acción y reflexión (Borda,1990).

Desde nuestro posicionamiento epistemológico y en concordancia con el político-ideológico asumimos en nuestras trayectorias de investigación, y lo comunicamos en este artículo, el compromiso social en la generación de espacios colectivos críticos-reflexivos que nos permiten avanzar hacia horizontes de transformación social. Es por ello que consideramos que la IAP constituye una opción metodológica dentro los abordajes cualitativos de importante riqueza ya que genera respuestas concretas desde nuevos marcos de referencia a las problemáticas que se presentan en la realidad social. Nos desafía a una producción de conocimiento en la propia acción, recuperando la teoría en juego dialéctico con la praxis.

En palabras de Krause y Montero (en Mardones Carrasco y Velázquez Tapia, 2015) la IAP representa una metodología que permite diagnosticar, intervenir y evaluar los procesos psicosociales considerados injustos o problemáticos, tanto por los investigadores como por los participantes de las comunidades, transformando la teoría

en práctica y la práctica en teoría, movilizando una conciencia crítica y transformadora de la realidad social.

Es así, que podemos construir una problemática de estudio desde una mirada en profundidad, considerando nos sólo el contexto socio-estructural y comunitario sino también los procesos subjetivos que se ponen en juego. Los fundamentos de la IAP nos permiten pensar y reconocer que la producción de conocimiento nunca es neutral, sino que responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su contexto socio- histórico y político.

Según Fals-Borda (1985) los principales objetivos de la IAP son: (a) el proceso colectivo de investigar temas sociales para producir conocimiento; (b) la recuperación crítica de la historia; (c) el uso y la validación de la cultura popular, y (d) la devolución y difusión de conocimiento nuevo. Estas características hacen de la IAP una estrategia posible con capacidad de producir transformaciones a través de la acción conjunta entre agentes externos e internos. Esta metodología de investigación resulta coherente con el fin de visibilizar las experiencias y perspectivas de los grupos, cuyas vivencias y voces no son consideradas (Freytas & Cross, 2011).

En tal sentido, el proceso investigativo se resignifica no sólo a partir de la mirada de los investigadores, sino también desde la experiencia de los sujetos que participan del proceso de indagación de su propia realidad. Es por esto que la IAP es un abordaje fecundo para pensar las realidades juveniles latinoamericanas, tema que nos convoca en este artículo, ya que no sólo logra recuperar la voz de los distintos actores sociales, sino que la colectiviza para construir preguntas y respuestas en conjunto que fortalezcan el proceso de investigación, al mismo tiempo que transformen la realidad desde la praxis.

Aportes de la Investigación-Acción Participativa (IAP) Al Trabajo Con Jóvenes

La Investigación-acción-participativa como opción metodológica nos permite corrernos de la mirada hegemónica que concibe a los jóvenes como sujetos homogéneos y apolíticos, o en “vías de ser/ejercer” la política y lo político; para concebir a los jóvenes

como sujetos políticos, reflexivos de sus prácticas y con posibilidades de acción y transformación de la realidad en que viven.

Les investigadores lejos de ser observadores neutrales, se asumen también como sujetos políticos con determinados intereses y visión de mundo. La observación participante no se concibe entonces como una mera observación experimental, sino como *diálogo* entre personas intervinientes que participaron conjuntamente de la experiencia de investigación, compartiendo la información obtenida y consensuando la utilización estratégica del conocimiento construido.

En este proceso la asimetría de poder en la relación investigadores- investigades, donde les investigadores llevan un control celoso y unívoco del proceso de investigación, es cuestionada, por una relación de horizontalidad y cooperación entre cientista social y en este caso les jóvenes. Esta cercanía permite avanzar hacia acciones colectivas que den respuestas reales a las necesidades concretas de la comunidad.

Como sujetos investigadores adultos la IAP nos invita a descentrarnos de la mirada adultocéntrica, y a adoptar cierta flexibilidad metodológica para redireccionar nuestro camino según los emergentes del contexto. Nos invita a concebir otra forma de construcción del tiempo, del territorio, de los cuerpos e identidades. El diseño de la IAP permite además combinar operaciones de construcción teórica colectiva e investigación participativa, donde se parte del contexto de descubrimiento científico, para la problematización y planteamiento de los interrogantes que guiarán la investigación.

En este sentido la IAP, como nos señala Pérez-de-Guzmán Puya, y Trujillo Herrera (2011), nos permite diseñar proyectos de participación con jóvenes abiertos, flexibles y adaptados al contexto territorial. Es desde la misma praxis donde se fundamenta el diseño metodológico para cada particularidad juvenil. Por ello es la praxis, el criterio de validación del conocimiento. Esta entendida como una unidad dialéctica compuesta por teoría y práctica, en la cual la práctica no es el fin, sino el comienzo del movimiento cíclico del conocimiento.

Las instancias dialógicas entre lo teórico y lo práctico, entre lo subjetivo y lo colectivo, tienden a romper la barrera de un sujeto investigador, detentor del saber, de

los sujetos investigados, como interlocutores no válidos para producir saberes. Son los jóvenes quienes están invitados a producir conocimiento para comprender su mundo y su lugar como sujetos históricos activos de su propia transformación (Shabel, 2014). La IAP nos habilita entonces a espacios de debate y reflexión emergentes durante todo el proceso investigativo, siendo partícipes que accionan en las diferentes etapas.

Maza Monsalve (2006) nos advierte que la hora de investigar la construcción social de las identidades como un proceso dinámico desde la IAP, es necesario considerar ciertos elementos de análisis indispensables como el espacio, la memoria histórica y la participación. En tal sentido, creemos que para un trabajo investigativo desde un enfoque relacional de las juventudes con una metodología de IAP, es necesario tener presentes ciertas coordenadas teóricas y metodológicas que consideramos fundamentales:

- **La conformación de los grupos de investigación-acción-participativa de manera diversa y multireferencial**, ya que permite una mayor legitimidad de la IAP ante los jóvenes. Es importante que participen mujeres y varones, jóvenes de distintas pertenencias sociales, teniendo en cuenta la heterogeneidad del mundo juvenil y sus múltiples adscripciones de género, etnia, clase, territorio. La participación de los jóvenes permite profundizar la comprensión de los sentidos diversos que la *Juventud* adquiere en los procesos actuales de globalización, como el análisis en detalle de la *condición juvenil* en nuestros contextos socio-espaciales, y el conocimiento de primera mano de las *juventudes* en tanto diversidad de agrupaciones identificables.

- **El compromiso y participación de los jóvenes** es crucial para identificar emergentes que guíen el proceso investigativo. Esta participación implica no sólo recuperar su voz de los jóvenes, sino también que los mismos tengan voz y voto en los procesos de transformación de sus propias realidades cotidianas. El fin de la IAP es que los jóvenes generen conciencia histórica y accionar político, para lograr ser críticos tanto de los procesos opresión y dominación como también de la desigualdad social y económica.

-**La superación de la relación sujeto investigador-objeto de conocimiento por la relación de horizontalidad de sujeto-sujeto**, esto permite a los investigadores no solo tomar conciencia de las miradas adultocéntricas y cronocéntricas implícitas en sus análisis y concepciones acerca de las juventudes, sino también en las miradas paternalistas y socio-céntricas que lo posicionan como poseedor unívoco del saber.

- **El intercambio dialógico y democrático del conocimiento**: que implica trabajar la conciencia de los jóvenes como colectivo histórico y generacional, donde sus experiencias, vivencias, significaciones son valorizadas epistémica y políticamente para generar organización y movilización en los mismos. Esto trae aparejado una vigilancia epistémica para no imponer formas y lógicas de organización y participación ciudadana adultocéntricas, como a la aceptación de los ritmos y tiempos de los jóvenes. Esto no significa escamotear el conocimiento sobre formas de organización política históricas y actuales presentes en nuestra sociedad, sino la real elección y decisión de los jóvenes de sectores populares por ejemplo en la lucha por sus derechos.

-**El proceso de investigación-acción es espiralado y dialéctico**: en la IAP conocer y actuar forman parte de un mismo proceso. La actividad reflexiva y la acción transformadora en relación dialéctica van generando nuevos conocimientos que se ponen nuevamente en movimiento. Es decir, la IAP implica una reflexión sistemática en la praxis. En este punto es necesario resaltar que, frente a los programas estatales dirigidos a los jóvenes (como a las políticas internacionales que de arriba hacia abajo imponen formas de gestión y regulación de las juventudes) la IAP plantea modos de organización desde los jóvenes y para los jóvenes, abiertos al cambio, al contexto local y particular en donde viven cotidianamente estos sujetos.

- **Diseño metodológico para cada realidad juvenil, construido desde la praxis histórica**. Como vimos en torno a la categoría de juventud, no existe una sola forma de “ser joven”, sino una diversidad de juventudes. Por ende, la IAP debe partir de la particularidad de

cada agrupación juvenil, su posición en la estructura social y sus relaciones contextuales. Es necesario generar espacios de co-construcción del conocimiento y de reflexión colectiva para delimitar problemáticas que sean de real interés y representatividad de los jóvenes.

-Comunicación sencilla y polifónica: en el trabajo con jóvenes debemos comprender sus mundos de sentidos, sus modos de ver y nombrar realidades cotidianas para realizar una comunicación adecuada de la investigación. Dicha comunicación no debe responder a los cánones de la comunidad científica burguesa, sino a un lenguaje sencillo y directo que pueda ser comprendido y apropiado por los jóvenes; una comunicación que sea representativa de las diferentes formas de nombrar el mundo. Ciencia, política y comunicación de resultados, son elementos sustanciales del proceso dialéctico que la praxis entreaña. (Borda, 1990)

Para finalizar pretendemos sintetizar los aportes de la IAP al trabajo con jóvenes, enunciando aspectos destacados como la obtención de información a partir de dispositivos grupales y no solo individuales, ideados a partir de dinámicas interactivas, la observación participante, entre otras.

La investigación- acción logra ser participativa si se da en un contexto de confianza y respeto que se vea favorecido en el desarrollo de actividades construidas a partir de propuestas territoriales, es decir emergentes del contexto propio que es investigado. La presencia o no de esta modalidad de trabajo, puede implicar una gran diferencia entre una acción comunitaria rígida y tradicional, y el logro de una investigación acción abierta y flexible, que sea capaz de hacer del territorio un espacio de desarrollo y crecimiento para todos los sujetos involucrados. Mucho más si se trata de jóvenes, quienes han sido relegados a una concepción pasiva desde una mirada adultocéntrica que los ve incapaces de crear y transformar su realidad.

Nuestro desafío como investigadoras sociales es ser eternas aprendices, conscientes de nuestros socio-centrismos y miradas sesgadas, acercarnos a los jóvenes buscando la mayor horizontalidad posible en el proceso investigativo para conocer sus

vivencias, necesidades y deseos con el fin de diseñar conjuntamente las estrategias que permitan dar respuestas acordes a sus realidades cotidianas. De esta manera y a través de un proceso de investigación con jóvenes desde los lineamientos de la IAP, todas las acciones repercuten en un proceso de fortalecimiento de los sujetos involucrados que a su vez impacta en acciones transformadoras de la realidad.

Reflexiones Finales

El principio de analizar los fenómenos sociales como “cosas en sí”, exteriores e independientes de los sujetos cognoscentes, transpolando la metodología de las ciencias naturales al mundo de lo social, constituye el principal objeto de crítica por parte de los enfoques metodológicos cualitativos en investigación. La comprensión de los sentidos y significados que tienen las prácticas y el mundo social para los propios sujetos actuantes, complejiza y profundiza el análisis social.

Valorizamos dos elementos fundantes en la IAP, que son sumamente fecundos para el trabajo con jóvenes. Por un lado, la participación horizontal y el compromiso en el proceso investigativo del cientista social y de los jóvenes estudiados que se estudian a sí mismos, despertando la conciencia histórica de su posición en la estructura social y de su emergencia en la historia. Por otra parte, la IAP es un posicionamiento político ante el mundo para cambiarlo, es praxis concreta orientada hacia la transformación de las múltiples opresiones y desigualdades. Por lo que se concibe una realidad que no está dada de antemano, sino que está en permanente deconstrucción, construcción, reproducción, reconstrucción y cambio, por un sujeto siempre político.

En concordancia con este abordaje de la realidad social, asumimos una perspectiva relacional y dialéctica de las juventudes, siendo las mismas resultado de una construcción social e histórica, un proceso dinámico, intersubjetivo, contextual, que implica un campo de relaciones de poder y luchas por legitimar visiones de mundo, de cómo ser/estar en el mundo y en el tiempo. La IAP nos invita a descentrarnos en la praxis de la mirada adultocéntrica, para asumir que los jóvenes son sujetos activos, que pueden

ser hacedores de su propia transformación, de las múltiples opresiones del sistema capitalista.

Para finalizar sintetizaremos los ejes metodológicos que consideramos deben estar presentes para el abordaje relacional dialéctico de las juventudes desde la I.A.P:

- La conformación de los grupos de investigación-acción-participativa de manera diversa y multireferencial.
- La superación de la relación sujeto investigador-objeto de conocimiento por la relación de horizontalidad de sujeto-sujeto, para lo cual es necesario el compromiso y participación de los jóvenes en el proceso investigativo.
- El intercambio dialógico y democrático del conocimiento, desde una comunicación sencilla y polifónica que recupere las categorías de su uso cotidiano.
- La construcción de un diseño metodológico para cada realidad juvenil, teniendo presente la heterogeneidad de sus posiciones sociales como la diversidad en sus pertenencias identitarias.
- No existen verdades absolutas, universalmente aplicables, sino un proceso de investigación-acción espiralado y dialéctico.

En nuestro recorrido como investigadoras buscamos pasar de la posición de meras observadoras a la posición de implicación con el grupo de jóvenes con el que interactuamos.

A través de este proceso comunicativo e interactivo logramos aproximarnos a las concepciones de los sujetos. Como refiere Duschatzky y Corea (2011), es el encuentro el que produce la voz que no existía antes ni por fuera de esa experiencia de encuentro.

Notas

¹La elección de colocar la letra “e” es debido a nuestro posicionamiento de utilizar un lenguaje inclusivo no heteronormativo en los ámbitos académicos, que permita superar las dicotomías varón y mujer, a través del uso un vocablo no genérico.

Bibliografía

- BORDA, F (1990) *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer mundo editores. Colombia.
- BORDA, F y Rahman, M.A (1994) *La situación actual y las perspectivas de la investigación acción participativa en el mundo*. En Salazar, M: La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. Editorial Popular, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1990) “La “juventud” no es más que una palabra en Sociología y Cultura, Editorial Grijalbo, S.A, México, D.F. (pp. 163-173).
- CEDEÑO SUÁREZ, M.A (2001) *Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 1, núm. 1, enero-junio, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Rev. Última década nº23. pp. 9-32 CIDPA Valparaíso.
- (2010) Capítulo 1 *¿Juventud?* en Chaves, M. Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio Editorial. Pp.25-49.
- (2012). *Subjetividad en la ciencia. Crítica a la razón neopositivista*. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3922813
- CHAVES, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.) (2012 en prensa) *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos* (provisorio). Buenos Aires: Espacio– Foro -CIC. 300 págs.
- CHECA, S. (2003). Introducción. *Aproximaciones a la problemática de la sexualidad adolescente*. En Checa, S (comp). “Género, Sexualidad y Derechos Reproductivos en la Adolescencia”. Ed Paidós. Buenos Aires.
- CHIRIGUINI, M. C. (2006) “*Identidades socialmente construidas*”. En María Cristina Chiriguini (comp.): Apertura a la Antropología. Alteridad-Cultura-Naturaleza humana. Proyecto Editorial, Buenos Aires. pp.43-55.
- COLMENARES E., A.M y PIÑERO M., L (2008) *La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- DÁVILA LEÓN, O. (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Última década, 12(21), 83-104. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- de investigación participativa*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 159-170.

- GUBER, R (2010). *El proyecto de investigación en Ciencias Sociales: Aceptación, concepción y redacción*. En *Proyectos en acción: técnicas, métodos y claves para la investigación en ciencias sociales*. CAICYTCONICET. Argentina.
- KUHN, T. S. (1972). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- KUSTRÍN, S. (2007) “*Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis*”. HAOL, Núm. 13. (Pp.171-192). ISSN 1696-2060. Recuperado de: [file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-JuventudTeoriaEHistoria-2479343%20\(3\).pdf](file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-JuventudTeoriaEHistoria-2479343%20(3).pdf)
- MARDONES CARRASCO, R. y VELÁZQUEZ TAPIA, F. (2015). *Fortalecimiento de la participación comunitaria a través de la radio local*. Una propuesta de investigación-acción participativa (IAP) con jóvenes en Chaitén. *Magallania*, vol. 43, núm.- 3, pp. 77-90. Universidad de Magallanes Punta Arenas. Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50643662007>
- MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: SAGE.
- MAZA M., L (2006) *Reflexión teórica en torno a la construcción social de la identidad y la investigación-acción-participativa* *Sociedad Hoy*, núm. 10, primer semestre, pp. (127-141) Universidad de Concepción. Concepción, Chile.
- PÉREZ-DE-GUZMÁN PUYA, V y TRUJILLO HERRERA, J (2011) *Educación e investigación de manera participativa: la implicación asociativa juvenil en las actividades de ocio y tiempo libre*. *Tiempo de Educar*, vol. 12, núm. 24, julio-diciembre, 2011, pp. 235-256 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089004>
- REGUILLO CRUZ, R (2000) “*Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*”. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- RODRÍGUEZ, F. (2000). *El paradigma de la complejidad. Crítica a la razón simplificadora*. *Espacio Abierto*, vol. 9, núm. 2, pp. 243-25. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- SÁNCHEZ, S (compiladora) (2005) “*El mundo de los jóvenes*”. Cea-Cu. Rosario. Laborde Libros.
- SHABEL, P. (2014). *Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso*
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- VIDAL, (2011): *El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna*. Cinta Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Chile.

Teorizaciones sobre la no teoría: un análisis de la *Grounded Theory* de Glaser y Strauss

Theorizations about non-theory: an analysis of the Theory Founded by Glaser and Strauss

Duperré, Jorge Luis (jlduperre@gmail.com),
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

Resumen

El recorrido que intentaremos trazar a continuación comprende un minucioso repaso crítico en torno a los postulados centrales que sustentan la "Teoría Fundamentada" (*Grounded Theory*) de los investigadores norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967). Nuestro objetivo último es favorecer la discusión de aquéllas premisas controversiales que abriga dicha teoría. Dos son los puntos sobre los cuales focalizaremos nuestro análisis crítico: en primer lugar, haremos hincapié en lo paradójico que resulta la propuesta metodológica de estos autores, la cual establece como premisa descartar cualquier teoría preexistente a la actividad investigativa; es decir, una teoría (la Fundamentada) que reclama el descarte de toda teoría preconcebida. En segundo lugar, problematizaremos sobre el desplazamiento del sujeto, en tanto productor de conocimiento, que subyace en la formulación de la *Grounded Theory*; en ese sentido procuraremos develar cómo este método de análisis cualitativo se explica a partir del "diseño teórico en desarrollo" (donde los incidentes, propiedades y categorías son comparados permanentemente a partir de los datos recolectados), en el cual las inquietudes, preconcepciones, expectativas e intereses que posee todo investigador son, en términos generales, ignorados.

Palabras clave: Teoría Fundamentada; subjetividad; monismo metodológico; epistemología

Abstract

The following paper is a critical review about the central postulates that sustain the "Grounded Theory" of Barney Glaser and Anselm Strauss (1967), which are North American researchers. Our goal is to favor the discussion of those controversial premises that this theory holds. There are two points that we will focus our critical analysis: first, we will emphasize the paradoxical result of the methodological proposal of these authors, which establishes as a premise the discarding of any preexisting theory of research activity; that is, a theory (the Grounded) that claims the discarding of all preconceived theory. Second, we will problematize about the displacement of the subject, as a producer of knowledge, that underlies the formulation of the Grounded Theory; in that sense we will try to reveal how this method of qualitative analysis is explained by the "theoretical design in development" (where incidents, properties and categories are constantly compared from the collected data), in which the researcher's concerns, preconceptions, expectations and interests are, usually, ignored.

Keywords: Theory Founded; subjectivity; methodological monism; epistemology

¿En qué consiste el método de la Teoría Fundamentada?

Repasaremos aquí los aspectos, según nuestro punto de vista, más relevantes del método de análisis cualitativo conocido como *Grounded Theory*. Dicho método, decíamos, se cimienta sobre un principio absolutamente novedoso para su época (mediados de la década del '60): *la teoría emerge desde los datos y no a la inversa*. En otras palabras, se trata de una aproximación inductiva a la realidad social, que se preocupa menos por verificar una teoría que por desarrollarla.

Sus autores son Barney Glaser (Universidad de Columbia) y Alselm Strauss (Universidad de Chicago), quienes realizaron numerosos trabajos en colaboración vinculados a la investigación cualitativa, entre los que se destaca el análisis de la “conciencia de morir” en hospitales de EE. UU. (1965). Y, precisamente, es a partir de este estudio que ambos implementan una estrategia de recolección de información absolutamente novedosa para la época, y que tendrá un impacto considerable en el campo de la investigación cualitativa: nos referimos al célebre *muestreo teórico*. Los autores definen a dicho método de la siguiente manera:

“El muestreo teórico es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar teoría tal como surge. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente, sea esta sustantiva o formal.” (1967: 45)

En concordancia con ello, pronto se inauguró una corriente que se caracteriza por desestimar las formulaciones teóricas preconcebidas y rígidas, adoptando, de esta forma, un diseño flexible de recolección y análisis de datos, que se va reconfigurando continuamente según los criterios de relevancia que establece la teoría emergente. Para ser más precisos, el muestreo teórico se propone –mediante el proceso simultáneo de recolección, codificación y análisis de los datos– descubrir categorías y propiedades y sugerir las eventuales interrelaciones entre ambas dentro de la teoría. Es así que los

autores coinciden en destacar el proceso de construcción de teoría como la forma más rigurosa de producción, síntesis e integración del conocimiento científico.

En lo que respecta a la aplicabilidad de este método, recordemos que Glaser y Strauss (*op. cit.*) identifican cuatro condiciones imprescindibles para juzgar la pertinencia o no de la teoría en relación al estudio de un fenómeno determinado:

- a) fidelidad: que permite una aproximación reflexiva a la “realidad social”, inducida desde los datos;
- b) comprensión: en tanto y en cuanto representa a la “realidad”, la teoría va a ser comprensible no solo para el analista sino también para las personas estudiadas;
- c) generalidad: la teoría es lo bastante flexible y amplia para su interpretación conceptual, volviéndola aplicable a contextos disímiles de un mismo fenómeno;
- d) control: la teoría favorece la observación permanente de la acción del investigador ante el fenómeno que analiza. Y esto resulta posible porque la hipótesis que lo orienta proviene de datos fieles relativos a dicho fenómeno.

Asimismo, la teoría explicita las condiciones bajo las cuales es factible su aplicación. Es por ello que la teoría desde los datos permite el testeado de los conceptos y sus relaciones a medida en que se van formulando.

Otras dos nociones, que reconocemos como sustanciales del método de investigación que nos convoca, son las de *creatividad* y *sensibilidad teóricas* que requiere, según Glaser y Strauss, todo metodólogo enmarcado dentro de la *Grounded Theory*. En efecto, ellos destacan a la primera como un componente vital del método de la teoría basada en los datos y apuntan que la creatividad es posible de reconocerse en las competencias que el investigador posea a la hora de formular categorías adecuadas, de establecer asociaciones novedosas y de hacer comparaciones que conduzcan a nuevos descubrimientos. El investigador creativo, digamos, es aquél que se despoja de los planes procedimentales rígidos e inamovibles y que se atreve a avanzar un poco más hacia el horizonte de la incertidumbre, destacándose, así, entre los investigadores

“competentes”. La segunda noción, la de la *sensibilidad*, también representa un factor humano de relevancia a la hora de investigar. Incluso Glaser y Strauss afirma que su desarrollo es el que permite al investigador, por un lado, enriquecer sus recursos para la formulación de categorías e hipótesis, y, por el otro, tener discernimiento teórico acerca de las múltiples posibilidades que se le presentan luego de la recolección de datos.

Críticas a la Teoría Fundamentada

Hecho ya el repaso por los postulados más relevantes de la *Grounded Theory*, nos abocaremos ahora a reflexionar sobre algunas inconsistencias teórico-epistemológicas que, a nuestro criterio, posee este método.

1. Una teoría sobre la *no teoría*

Tal como lo adelantamos en el título de este apartado, Glaser y Strauss establecen las bases de una paradójica teoría sobre la no teoría. Y es que la perspectiva que inauguran ambos autores se trata, en última instancia, de una “teoría general de la acción” (aunque no lo asuman en esos términos), para la construcción de una “teoría emergente”.

Si le concedemos rigor a su propuesta, inmediatamente surgen interrogantes tales como: ¿Cómo se llega a seleccionar y delimitar un objeto de estudio, el cual, a su vez, se inserta dentro de un campo de conocimiento determinado? ¿Cómo formulo el problema y los objetivos de investigación? ¿Es posible que el investigador pueda “desnudarse” de los referentes teóricos, el campo disciplinar de proveniencia, la propia experiencia previa en materia investigativa, etc.?

Quién crea en que todo esto es factible padece, en el mejor de los casos, de una ingenuidad epistemológica. Naturalmente, esta metodología es motivo de controversias aún hoy en día, y nuestro señalamiento al respecto es también discutible, pero nos parece pertinente explicitar aquí nuestro posicionamiento.

Partimos de considerar que es erróneo producir saberes sobre la base de un conocimiento construido absolutamente *a posteriori*, tal como lo postula la Teoría

Fundamentada. Su basamento epistemológico emula, pese que algunos autores señalen lo contrario, al *paradigma positivista*, en tanto monismo metodológico que plantea la posibilidad de extrapolar al “mundo social” las lógicas procedimentales para abordar el “mundo natural”. Otro rasgo positivista que posee la *Grounded Theory* es su forma de concebir la “realidad”. La misma preexiste en forma objetiva a la que el metodólogo se aproxima desde sus márgenes, sin estar “permeado” por sus avatares y dinámicas propias. De esta manera, se establece una doble escisión (por demás ficticia) entre, por un lado, sujeto cognoscente y sujeto(s) cognoscible(s) y, por el otro, entre sujeto cognoscente y “realidad cognoscible” (escenario en el que se encuentra inmerso y busca estudiar. Para ser más claros, consideramos que en la propuesta de Glaser y Strauss incurre en dos desaciertos puntuales: a) la voluntad de uniformizar los procedimientos a implementarse en campos de conocimientos totalmente disímiles (monismo metodológico); y b) la creencia de que es posible indagar “la realidad” en la que se desenvuelve un “otro” (sujeto, vale recordar), “objetivando” ambas dimensiones y tomando, el investigador”, una distancia epistemológicamente prudente, que en apariencia lo “inmuniza” de cualquier condicionante proveniente de aquéllos.

Al respecto, Eduardo Escalante Gómez (2011) sostiene que:

“Las realidades sociales no son separables del investigador, esto porque los investigadores construyen los mundos que investigan.

El procedimiento de la teoría fundamentada variará enormemente según la postura epistemológica que se sustente, tanto con relación a la recolección de los datos como con los procesos interpretativos de los resultados. Es innegable el valor de un esquema elemental de descripción, ordenamiento de datos, una codificación, y de algún modo, el de categorización, pero es cuestionable, por ejemplo, el proceso de generación de teoría según la interpreta la teoría fundamentada. El uso de herramientas analíticas claramente posiciona al investigador como autor, quien reconstruye el significado en el proceso investigativo y el proceso es opaco hasta que el investigador asigne dicho significado y su especificidad.” (p. 61-62)

Asimismo, Escalante Gómez señala que el problema central de la *Grounded Theory* está vinculado con el lugar que se le atribuye a los factores interpretativo y comprensivo. En este sentido, critica que a ambos se lo conciba como una mera narrativa dentro de un plan procedimental con pretensiones de objetividad ontológica. Y sentencia:

“Cuando se sostiene la validez de la indagación cualitativa, se está asumiendo la validez de la interpretación y la comprensión en el mundo social. Esta comprensión se construye a partir de lo que nosotros como personas, interpretamos lo de otros: sus palabras, sus acciones. Las interpretaciones se construyen a partir de lo que significa ser humano. Un método no sustituirá los esenciales de esta humanidad. La interpretación no busca, produce sentido.”
(*Ibíd.*: 64-65)

Sobre el lugar que ocupa el sujeto en el marco de esta perspectiva volveremos en el próximo apartado.

En lo que respecta exclusivamente a los datos, postulamos aquí que los mismos son el resultado de un proceso en el que se le otorga una identidad teórica; y que sólo desde allí pueden ser interpretados. En esta dirección Duperré y Falconier (2018) afirman que “el dato no es obtenido, sino que, por el contrario, es producido; es gestado”. Y luego añaden que aquél:

“no puede ser tratado como un objeto, una cosa autónoma, desprovisto de un sentido que le fue otorgado a lo largo del proceso de construcción; es la expresión final de la acción de medir, entendida como la asignación de un significado a un determinado fenómeno de la realidad, mediante la implementación de abordajes teóricos y metodológicos. Es la intersección de estos abordajes, por lo tanto [...] lo que otorga identidad al dato, lo que hace que podamos comprenderlo e interpretarlo.” (p. 231)

Dicho lo anterior, sólo nos resta agregar que todo problema de investigación requiere de una teoría que lo formule, lo circunscriba y lo interrogue. Para ello es fundamental partir de una hipótesis o anticipación de sentido que brinde ciertas nociones

apriorísticas que, naturalmente, luego serán objeto de validación y, eventualmente, factibles de ser descartadas. Todo este procedimiento implica un sinnúmero de decisiones metodológicas que, en gran parte, se explican a partir de criterios interpretativos-comprensivos del investigador, quien, a su vez, se encuentra permanentemente interpelado por la problemática que decide abordar y de la que, en algún sentido, forma parte.

Por todo ello rechazamos de plano todo planteo que pretenda formular teoría solamente a partir de los datos y desconozca los modelos explicativos construidos a tales efectos.

2. Una teoría emergente, *desubjetivada*

Es cierto que la *Grounded Theory* destaca algunos rasgos de la subjetividad a la hora de acometer el proceso de recolección y análisis de los datos. Nos referimos a las ya mencionadas dimensiones creativa y sensible que debe poner en juego todo metodólogo. Pese a ello Glaser y Strauss señalan que ambos “factores humanos” deben estar al servicio de la formulación de categorías e hipótesis a partir de los datos y no a los conocimientos y habilidades previas que posea el investigador. Esto representa, a todas luces, un corte ilusorio entre un momento de “pre-creatividad” y “pre-sensibilidad” en el cual el metodólogo debe estar despojado de cualquier idea procedimental anterior al arribo al campo y un momento creativo y sensible orientado al desarrollo de la teoría. Asimismo, los autores conciben a ambos factores como de carácter *volitivo* y *utilitarista*, puesto que se esperan que entre en juego sólo en la etapa investigativa adecuada y no antes. De acuerdo con ello, el investigador tendría la posibilidad de echar mano a estos atributos personales en el momento en que lo considere necesario.

Por innecesarias que parezcan estas aclaraciones, creemos que resultan importantes si tenemos en cuenta la vigencia que aún poseen las formulaciones que Glaser y Strauss en la década del '60. Entre todas ellas, nos interesa sobremanera el lugar marginal donde es recluido el investigador que se encuadra dentro de la Teoría Fundamentada.

Ya vimos más arriba los postulados del paradigma positivista de los que aquella es heredera.

Las continuidades que podemos establecer entre la tradición positivista y la teoría de Glaser y Strauss nos convocan, por otra parte, a incluir la problemática de la subjetividad –vinculada a la producción de saber– en una perspectiva histórica un poco más amplia. Comenzaremos por decir que la ciencia clásica inauguró una tendencia caracterizada por la pretensión de mostrar al desarrollo científico como un proceso ajeno a la actividad humana; es decir, se intentó presentar al saber como entidad autosuficiente que se situaba sobre el sujeto cognoscente.

Sin embargo, las cualidades sustanciales de los entes no emanan de su interior, sino que las mismas son atribuidas, en gran medida, por un sujeto que, a su vez, organiza dichos entes, los clasifica y les otorga un determinado sentido a través del lenguaje.

En otras palabras, los datos recolectados están definidos, en cierta forma, por la percepción del observador y el modo en que éste le confiere un significado. La confusión reside, a nuestro criterio, en el hecho de que, a través de la historia, el avance científico fue desplazando paulatinamente al hombre de su lugar central en la construcción de sentido, situándolo en un segundo plano dentro del campo del saber; como mero intérprete de los fenómenos que, en consecuencia, comenzaron a tener una lógica propia.

De esta manera, los términos hombre y ciencia fueron resignificados, suprimiendo todo vínculo existente entre ambos.

El filósofo argentino Alejandro Piscitelli (1993) se ocupa de esta problemática y acuña el concepto de “desantropomorfización”, un neologismo mediante el cual explica cómo la ciencia clásica situó al saber por encima del sujeto cognoscente, como proceso independiente e inaprensible para poder comprender el mundo:

“La novedad de la ciencia clásica, canónica, coextensiva de la revolución newtoniana, del determinismo, del mecanicismo, de lo unilineal, de la causalidad homogénea, de las ideas claras y distintas fue haber pretendido destronar al

hombre como vara de medida del conocimiento válido, situando en el centro de la reflexión a un método objetivo y autosuficiente”. (p. 14)

El autor, quien al respecto propone re-introducir la subjetividad constitutiva de toda construcción intelectual, define al método científico del siguiente modo:

“El método científico surge a partir de la compleja relación entre lo social, lo político y lo económico que se da en cada época [...] Ni siquiera el método es inmune a la erosión y los condicionantes históricos”. (*Ibíd.*:13)

Por lo expuesto, y cuidándonos de incurrir en expresiones reiterativas, consideramos que todo estudio que tenga como objeto la producción de conocimientos será parcial o erróneo si se encuentra escindido del contexto sociopolítico e histórico en el que se encuentra inmerso.

A modo de cierre

A lo largo de estas páginas hemos intentado recuperar, en una primera instancia, las nociones fundamentales sobre las que se sustenta el método de análisis cualitativo conocido como Teoría Fundamentada, cuya autoría pertenecen a los sociólogos norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss. Destacamos que la particularidad de esta perspectiva reside en que postula la emergencia de la teoría a partir de los datos y no a la inversa.

En una segunda instancia nos abocamos a señalar los puntos, a nuestro criterio, más controversiales de la *Grounded Theory*. El primero de ellos tenía que ver con lo incongruente que resulta el aporte de una serie de herramientas teórico-epistemológicas orientadas a rechazar, *a priori*, todo tipo de herramienta teórico-epistemológica como método de investigación. En términos más sencillos, sentenciábamos que se trata de “teoría sobre la no teoría”. El segundo punto que cuestionamos era el intento de borrado del sujeto en tanto productor de conocimiento, o, para decirlo en los términos de Piscitelli, la desantropomorfización del

método científico. En relación con esto, reconocíamos ciertos “préstamos” que tomaba la Teoría Fundamentada del paradigma positivista.

Una línea más, a modo de corolario: nuestra intención a lo largo de este sucinto recorrido ha sido, como lo adelantáramos en la parte introductoria, arriesgarnos a realizar un análisis crítico de la teoría de Glaser y Strauss; de tensionar sus postulados a la luz de los debates que, desde su aparición hasta la fecha, han suscitado y suscitan en muchos de los campos de saber que conforman lo que denominamos genéricamente como “Ciencias Sociales y Humanas”, y que de manera muy parcial y arbitraria hemos pretendido recoger aquí.

Bibliografía

Escalante Gómez, E. (2011) “Revisitando la crítica a la teoría fundamentada (grounded theory)”, en *Revista Poliantea*. Bogotá: Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano.

Duperré, J. y Falconier, F. (2018) “Inscripciones ocioso/laborales del cuerpo. Aportes para un abordaje de la gestión mediada de las sensibilidades”, en *Metodología de la investigación: estrategias de indagación II / Claudia Gandía... [et al.]; compilado por Claudia Gandía... [et al.]*. - 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago: Aldine Publishing Company.

----- (1965) *Awareness of dying*, Chicago: Aldine Publishing Company.

Piscitelli, A. (1993) “Nos preguntamos, se preguntan”, en *Ciencia en Movimiento: la construcción social de los hechos científicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Strauss, A. Corbin, J. (1998) “Elementos básicos de la investigación cualitativa”, 2da. edición. Traducción de *Basic Qualitative Research. Grounded theory Procedures and Techniques*, London: Sage Publications.

El uso de la técnica de Análisis de Contenido en una Práctica de Investigación llevada a cabo dese el Profesorado de Lenguas de la UNSL

The use of the technique of Content Analysis in a Research Practice carried out by the Language Teacher of the UNSL

Juárez¹, Alejandra María Gabriela (alejandramg.juarez@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

El presente estudio aborda una práctica de investigación cualitativa en la que se empleó la técnica de Análisis de Contenido para indagar la iconografía textil mapuche en el contexto de las tradiciones textiles de la franja Andina de Nuestra América. La problemática que se buscó indagar se desarrolló en distintos niveles de análisis focalizándose en buscar, como objetivo de estudio general, los sentidos que subyacen en los íconos textiles mapuches en el contexto de la tradición textil de la franja Andina de Nuestra América. Nuestro marco teórico para el estudio de los textiles hace referencia, primeramente, a la teoría de la enunciación en términos generales, desarrollada por Émile Benveniste (1974) y específicamente en el análisis de los subjetivemas axiológicos planteados por Catherine Kerbrat Orecchioni (1986). Al mismo tiempo, los desarrollos de la sociolingüística, entre ellos los abordajes de John Lyons (1997), permiten comprender en su contexto de creación los textiles que estudiamos. En cuanto al encuadre epistemológico los conceptos vertidos por Boaventura de Sousa Santos (2009) en su llamada Epistemología del Sur nos permiten ubicar nuestro análisis en el contexto de esos conocimientos producidos desde otros saberes, los emergentes en la llamada epistemología fronteriza, según expresa Walter Mignolo (2002).

Palabras Claves: Lenguajes -Textiles – Saberes -Análisis de Contenido - Sentidos

Abstract

The present study deals with a qualitative research practice in which the Content Analysis technique was used to investigate the Mapuche textile iconography in the context of the textile traditions of the Andean strip of Our America. The problem that was sought to be investigated was developed in different levels of analysis focusing on searching, as a general study objective, the meanings that underlie the Mapuche textile icons in the context of the textile tradition of the Andean strip of Our America. Our theoretical framework for the study of textiles refers, first, to the theory of enunciation in general terms, developed by Émile Benveniste (1974) and specifically in the analysis of axiological subjectivemas posed by Catherine Kerbrat Orecchioni (1986). At the same time, the developments of sociolinguistics, including the approaches of John Lyons (1997), allow us to understand the textiles we study in their creation context. Regarding the epistemological framework, the concepts expressed by Boaventura de Sousa Santos (2009) in their so-called Epistemology of the South allow us to place our analysis in the context of that

¹ Estudiante de la Especialización en Investigación en Ciencia Sociales y Humanas -UNSL-.

knowledge produced from other knowledge, emerging in the so-called border epistemology, as expressed by Walter Mignolo (2002).

Keywords: Languages -Textiles - Knowledge - Content Analysis - Senses

Introducción

En el presente trabajo se expondrá una práctica de investigación cualitativa en la que se empleó la técnica de Análisis de Contenido para indagar la iconografía textil mapuche en el contexto de las tradiciones textiles de la franja Andina de Nuestra América. Dicha práctica se realizó en el marco académico del proyecto de investigación PROICO N.º 40114/2 “Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas”. Este proyecto se desarrolla en el Profesorado de Lenguas, en la Universidad Nacional de San Luis, dirigido por la Esp. Brinia Guaycochea y codirigido por la Pro. Dora Luengo. En este contexto, desde el 2012 a través de una Pasantía de Investigación, como alumna de la Lic. en Comunicación Social, realizamos este abordaje de los íconos textiles. Los resultados de los distintos niveles de indagación fueron expuestos en diversos eventos académicos en la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Rosario, en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Así también se publicaron en los E-book de dichos eventos los informes de investigación.

La problemática que se buscó indagar se desarrolló en distintos niveles de análisis focalizándose en buscar, como objetivo general de estudio, los sentidos que subyacen en los íconos textiles mapuches en el contexto de la tradición textil de la franja Andina de Nuestra América. Desde aquí el primer abordaje realizado se refirió a lograr un acercamiento a la comprensión de los aspectos socioculturales de la comunidad Mapuche y analizar la subjetividad en la iconografía telera a partir de conceptos desarrollados en los estudios acerca de la enunciación. Luego, en un segundo momento, al análisis se centró en indagar sobre aspectos sociolingüísticos en la enunciación iconográfica de los textiles mapuches y su continuidad en los artesanos tejedores de la provincia de San Luis. Avanzando en la búsqueda de la interpretación de los sentidos latentes de los iconos textiles se abordó el estudio de los textiles como lenguajes

ancestrales siguiendo dos vías de indagación: la estructura representacional de los tejidos y la actividad realizada a través del telar. Entendiendo a los íconos textiles como otra forma de lenguaje emergentes desde otros saberes, se buscó comprender los sentidos de los tejidos mapuches enmarcado en la tradición iconográfica andina en el contexto de la llamada *epistemología del sur* (Boaventura De Sousa Santos, 2009) y un *paradigma otro*, según lo expresa Walter Mignolo (2002). Por último, se propuso la incorporación de conocimientos relacionados con la iconografía mapuche dentro de los contenidos socioculturales de materiales didácticos de nivel 2 producidos en Argentina para la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera).

El objetivo que nos propusimos indagar, principalmente, fue conocer los sentidos que portan los textiles Mapuches y sus íconos. Éste sería, entonces el objeto de estudio general. De él se desprenden objetivos particulares tales como: indagar los aspectos socioculturales de la comunidad Mapuche y analizar la subjetividad en la iconografía telera; analizar los aspectos sociolingüísticos en la enunciación iconográfica de los textiles mapuches; indagar sobre la estructura representacional de los tejidos considerados como lenguaje ancestral y la actividad realizada a través del telar por las mujeres y, por último, analizar el contexto epistemológico que sustenta esta forma de saber artesanal ancestral.

Marco Teórico Epistemológico

Nuestro marco teórico epistemológico para el análisis de los textiles hace referencia, primeramente, a los estudios acerca de la enunciación en términos generales, desarrollada por Émile Benveniste (1974) y específicamente en el análisis de los subjetivemas axiológicos planteados por Catherine Kerbrat Orecchioni (1986). Los estudios acerca de la enunciación, como análisis que se ocupa de la relación del sujeto con su discurso, tienen sus antecedentes en Bajtín (1979), Benveniste (1979) y Ducrot (1972). El objetivo principal de Benveniste es el de caracterizar formalmente la instancia de enunciación, descubrir sus huellas, sus manifestaciones explícitas. Una de las características que señala este autor respecto a la enunciación tiene que ver con el

deseo de todo sujeto hablante de implicar o influir sobre el interlocutor. En términos generales, entonces podemos señalar algunos puntos centrales de su teoría: el lenguaje tiene de eminentemente distintivo el establecerse siempre en dos planos, significante y significado. Pero el lenguaje es también un hecho humano; es, en el hombre, donde tiene lugar la interacción de la vida mental y de la vida cultural y, a la vez, el instrumento de esta interacción. Además, puede considerarse que este lenguaje realizado en enunciaciones registrables es manifestación contingente de una infraestructura oculta. Es entonces la búsqueda y el esclarecimiento de este mecanismo latente lo que sería objeto de la lingüística.

Con Catherine Kebrat Orecchioni (1986) los desarrollos referidos a la enunciación adquieren otra particularidad pues pone énfasis en las huellas o marcas que permiten establecer cómo el sujeto se inscribe en el enunciado, es decir que expresan la subjetividad del enunciador: deícticos y términos con valor axiológico y evaluativo. Es así como el sujeto con su punto de vista, su visión del mundo, su posicionamiento ideológico, se encuentra siempre tras los bastidores de la enunciación. Los subjetivemas manifestarán la valoración que el hablante realiza durante su enunciación de ciertos hechos u objetos del mundo, la cual puede ser positiva o negativa. Para este análisis nos centramos en los Subjetivemas que Kebrat Orecchioni agrupa en Subjetivos – Evaluativos – Axiológicos, a través de estos se aplica al objeto denotado un juicio de valor, positivo o negativo. Por otro lado, para poder realizar una lectura de la iconografía telera de la cultura Mapuche desde los estudios de la enunciación realizamos una descripción morfológica y funcional de sus imágenes, para luego aplicar en ellas las herramientas de análisis que proporciona el marco conceptual desarrollado por esta especialista en lingüística.

En lo referente a la consideración del estudio de los textiles mapuches desde la sociolingüística, John Lyons (1997) sostiene que ésta enfoca a la lengua como hecho social en el contexto de la comunicación en sociedad, estudia el funcionamiento del sistema lingüístico dentro de las relaciones interpersonales y reconoce al lenguaje como

símbolo de la identidad individual y social. La lengua no es un inventario léxico, sino que define la experiencia de un universo construido en la que lo objetivo y subjetivo pueden asumirse como complementarios en un proceso epistemológico. La capacidad semiótica de las lenguas constituye un medio para transmitir la cultura, así el lenguaje se conforma en un instrumento mediador entre el individuo, el contexto y los objetos. De lo anterior surge un mundo intermedio que puede designarse como visión del mundo. Desde aquí es posible crear imágenes de la realidad que responde a dos tipos de fuerzas: ontogénesis en la que el hablante le imprime a su expresión verbal el sello de sus conocimientos, y filogénesis que alude a las experiencias acumuladas de generaciones precedentes. Desde aquí se puede afirmar que toda organización sociocultural resulta impensable sin la lengua. Las imágenes textiles entendidas como lenguajes permiten realizar una lectura que contempla la densidad léxico - semántica expuesta en la enunciación de sus manifestaciones simbólicas.

En cuanto al encuadre epistemológico los conceptos vertidos por Boaventura de Sousa Santos (2009) en su llamada Epistemología del Sur nos permiten ubicar nuestro análisis en el contexto de esos conocimientos producidos por *“grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado”*. Los pueblos indígenas, y los Mapuches entre ellos, han organizado su saber a través de distintas expresiones textuales o textiles donde han quedado registradas sus ideas, cosmovisiones, su corpus conceptual y espiritual que los identifica como pueblo. De Sousa Santos define la Epistemología del Sur como el *“reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales...”* (2009, p. 98).

En esta dirección Walter Mignolo (2002) propone una epistemología otra como una forma de lenguaje que nos habla en pro de la vida, del buen vivir, más cercana a *“las vidas que gritan a través del sujeto, las miserias a las que fueron llevadas por años de*

colonialismo y, últimamente de civilización neoliberal", (2002, 1), que a la filosofía del vitalismo europeo. Este pensador define al paradigma otro o paradigma fronterizo como:

la diversidad de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad más que por aquellas, dominantes hasta ahora, asentadas sobre las historias y experiencias de la modernidad. El "paradigma otro" es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que ... tiene en común es el conector, los que comparten los que han vivido y aprendido en el cuerpo el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia -por quien puede hablar de derechos humanos y de convivencia- de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores del progreso, de bienestar, de bien-ser, han impuesto a la mayoría de los habitantes del planeta que, en este momento, tiene que "re-aprender a ser". (p. 2)

Mignolo ubica, además, a este paradigma emergente en los mismos pueblos indígenas, señalando a Felipe Guaman Poma de Ayala como uno de los referentes principales y quien nos ha dejado uno de los documentos más valiosos en los que se historiza las condiciones esclavizantes del trabajo textil en el período colonial. Señala este autor:

La gestación del "paradigma otro", a fines del siglo XV y principios del XVI, tuvo su continuación en los autores indígenas del siglo XVI y mediados del XVII (Guaman Poma de Ayala, Pachacuti Yamki, Alvarado Tezozomoc, ...) en los anónimos gritos, quejas, conversaciones, murmullos y rumores de los esclavos negros en las costas del Atlántico y en las islas del Caribe, tanto hombres como mujeres. (p. 4)

Este pensamiento crítico tendrá su continuación en los desarrollos de autores de la modernidad que buscan delatar las intenciones hegemónicas y deshumanizantes del pensamiento considerado verdadero, único, el pensamiento neoliberal:

De a poco, sin embargo, el paradigma otro va encontrándose en las páginas, en la imprenta. Surgen W. E. B. DuBois en EEUU y José Carlos Mariátegui, en Perú, a principios del siglo XX; Aníbal Quijano y Enrique Dussel, que siguen los pasos de Mariátegui en la segunda mitad de este; Aime Césaire y Frantz Fanon en ese mismo período en el caribe francés; ... (p. 5)

Marco Metodológico

Desde el inicio de la investigación se decidió abordar los estudios de los tejidos de la tradición textil mapuche desde un marco metodológico cualitativo, considerando a la técnica de Análisis de Contenido como estrategia apropiada para alcanzar nuestro objeto de estudio: conocer los sentidos subyacentes que portan los íconos textiles mapuches.

Gomes Campos y Ribeiro Turato (2007) señalan que el análisis de contenido incluye un conjunto de técnicas de organización de comunicaciones/informaciones. Entendida como una importante herramienta metodológica, busca realizar un abordaje comprensivo en la investigación cualitativa que busca interpretar los símbolos en las Ciencias Humanas. Desde aquí su objetivo es la búsqueda de los sentidos contenidos en los documentos, material recolectado ya sea por medio de entrevistas, o en notas de observación tomadas en diarios de campo. Su interés se centrará en indagar aquello que subyace, lo latente del discurso de los sujetos, los contenidos mudos de los mismos. Apela, además, a la capacidad creativa en el proceso de interpretación.

La inferencia, la contextualización, la generación de categorías, los criterios de relevancia, los procesos de validación son notas centrales en el análisis de contenido. La inferencia será entendida como uno de los procedimientos centrales en el análisis de contenido, como una operación lógica, por la cual se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones ya aceptadas como verdaderas. A su vez, le confiere al método una relevancia teórica. Por otro lado, la interpretación será realizada

según la perspectiva de los individuos bajo estudio y no en la cosmovisión del científico (principio émico). Estos autores señalan, además que:

... para que se produzcan inferencias en análisis de contenido, se debe principalmente, producir conocimientos subyacentes a determinado mensaje, y también vincularlos a un cuadro de marcos teóricos, situándose en un paradigma académico, situación concreta que es visualizada según el contexto histórico y social de su producción. (2007, 3)

En cuanto a la contextualización donde tienen lugar los datos conforma un procedimiento central en esta estrategia ya que permite una mayor comprensión de la información si es entendida en su contexto. Por otro lado, la categorización, como otro de los elementos sustanciales que integran los procedimientos del análisis de contenido, aquella conforma, según Campos:

grandes enunciados que abarcan un número variable de temas, según su grado de intimidad o proximidad, y que pueden, a través de su análisis, expresar significados importantes que atiendan los objetivos de estudio y creen nuevos conocimientos, proporcionando una visión diferenciada sobre los temas propuestos. (2004, 4)

Además, por el criterio de relevancia se garantiza la obtención de un material consistente para lograr una mayor profundidad en el conocimiento de nuestro objeto de estudio. Así también, los procesos dialécticos de inducción y deducción, donde se parte de datos particulares para inferir hacia una verdad general o universal, buscando presentar conclusiones generalizadoras (inducción); y, a su vez partiendo de un universo general ya constituido hacia una particularidad, donde para el proceso de codificación de los datos se parten de conceptos, constructos e hipótesis, estableciendo relaciones totales para observar y analizar los datos particulares (deducción), ambos caminos, realizados de manera complementaria permitan un acercamiento enriquecido a nuestro objeto de estudio. Y, finalmente el proceso de validación en el tratamiento de los datos

es otra nota distintiva que señalan estos autores, considerando la triangulación de métodos y teorías como una de las formas de validación más usadas en la actualidad.

Jaime Andréu Abela (2000) también pone énfasis en el carácter interpretativo de la estrategia de investigación, señalando, además, la centralidad de la inferencia como propósito fundamental del análisis de contenido, el cual permite acceder al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Cuando se habla de inferencia se está refiriendo a *“la comunicación simbólicas o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables”*. Señala, además que:

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. (2000, p. 2)

El contexto también es un elemento fundamental para este autor pues éste es entendido como como el marco de referencias donde tienen lugar los mensajes y los significados.

Nos interesa señalar en el presente estudio una serie de notas características que marca Abela referente al análisis de contenido y que lo diferencian de técnicas que le son fronterizas como el análisis lingüístico, el análisis documental, textual, de discurso y semiótico. Estas características fueron tenidas en cuenta al desarrollar nuestra investigación referente a los sentidos de los iconos textiles mapuches y se refieren a que el análisis de contenido: trabaja sobre la práctica de la lengua; busca comprender a los actores o al ambiente en que estos actúan; tiene en cuenta fundamentalmente las significaciones (latentes y profundas); trata de saber lo que hay detrás de las palabras (de las imágenes textiles en nuestra investigación); actúa sobre los mensajes comunicativos. Además, el análisis categorial temático es una entre varias técnicas de análisis de contenido; trata de establecer inferencias o explicaciones en una realidad

dada a través de los mensajes comunicativos: se puede realizar también a través de observaciones no textuales, por lo tanto, las técnicas de análisis de contenido pueden abarcar tanto a análisis textuales, así como también a análisis no textuales. Afirma Abela:

cuando nos estamos refiriendo al análisis de contenido de un texto y, en general de cualquier tipo de expresión a lo que se está aludiendo en realidad, de una forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a algo que estaría localizado fuera de él y que se definiría y revelaría como su "sentido". (2000, 10)

Por otro lado, cuando es la sociología la que se ocupa del análisis lingüístico esta nueva técnica de análisis será denominada sociolingüística donde el análisis de la lengua se va desplazando hacia el establecimiento de relaciones entre las estructuras lingüísticas y sociales. Es esta técnica desde donde fue abordada nuestra investigación, como se señaló en el apartado anterior. Por su parte, el análisis de contenido sociológico hace hincapié en la relación entre los contextos sociales y el sentido del texto y el análisis de discurso sociológico hará foco en la interacción social que se producen en el acto conversacional.

Análisis de Contenido de los íconos textiles mapuches

En el plan de investigación trazado para indagar los sentidos de los íconos textiles se siguieron los pasos indicados por estos autores: una vez determinado el problema de estudio: indagar ¿cuáles son los sentidos latentes que subyacen en la iconografía textil mapuche?; se establecieron los objetivos que nos permitieron abordar nuevos conocimientos, los planteados al inicio del presente trabajo de estudio. Se procedió a contextualizar, categorizar y a realizar inferencias, luego de haber seleccionado un grupo de íconos textiles significativos de la comunidad mapuche.

Luego se procedió a resolver cuáles serían las unidades de análisis, entendidas éstas como aquellas porciones del universo observado para analizadas. En nuestro caso las unidades de muestreo que se desprenden del marco teórico elaborado están en la tradición textil mapuche. Se determinó, además la unidad de registro, considerada como

la parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada. Es decir, ese “segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”, según lo señala Hostil (1969). En nuestro caso las unidades de registro son los íconos textiles, donde se decidió analizar sus formas y colores. Forma y color ofrecen unidades de análisis que valen como indicadores de los mensajes seleccionados. A través de dichas unidades surge la información sobre los sentidos; los aspectos socioculturales; las concepciones cosmogónicas; la subjetividad en la iconografía telera; los aspectos sociolingüísticos en la enunciación icnográfica textiles mapuches y la estructura representacional de las mismas que se pretenden analizar. Y luego se definió la unidad de contexto, es decir, la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro. En nuestro caso las unidades de contexto son las telas tejidas en telar.

A través de la técnica de Análisis de Contenido organizamos la información de los datos obtenidos por medio de la lectura especializada en el tema de estudio, en un primer momento, las entrevistas que se realizaron a un grupo de tejedores/as de San Luis y de la observación de mantas, ponchos, caminos de mesa y fajas tejidas en telar.

De la lectura especializada pudimos acceder al conocimiento de los íconos textiles como portadores de mensajes latentes que nos hablan de su cosmovisión, de los sentidos que les daban a los distintos acontecimientos de sus vidas: la posición de los hombres y mujeres en el cosmos, el trabajo, la vida en comunidad, los sentimientos, sus dioses, sus creencias. Afirma la historiadora Ruth Corcuera:

el textil actuó como un registro de símbolos que nos habla de las cosmovisiones de estos pueblos y que permite tender un puente hacia esos otros que nos precedieron y nos dejaron numerosas enseñanzas.... Lo estético es siempre una forma de aproximarse a la intimidad del otro y a la propia interioridad, a ese lugar donde las palabras suelen ser barreras, pero el color y la forma invitan al encuentro con otras interioridades. (Corchera; 2010, 15)

Por su parte la historiadora y especialista en Paleografía² Branka Tanodi realizó un amplio estudio acerca de la escritura de los pueblos originarios. En su investigación esta especialista afirma que:

Las teorías más nuevas respecto de la escritura de los incas están dirigidas a estudiar los tejidos como soporte o materia escriptoria, y los tocapus, como signos de la escritura. En distintas culturas, en diversas partes del mundo, y en diferentes épocas, se han usado los tejidos como medios de comunicación o registro de acontecimientos. (2010, 117)

A partir de lo afirmado por estos autores podemos señalar que los símbolos son portadores de gran cantidad de información. Y no solo local; acompañando un dinámico intercambio humano y cultural, muchos fueron trasladados por toda América y adoptados, por necesidad o imposición, para expresar nuevos conceptos. Rastreando sus evoluciones se puede seguir el camino de las ideas. Fiadone (2010) al analizar los diseños indígenas argentinos señala cómo los signos pertenecientes a los pueblos originarios se han desarrollado autónomamente y evolucionado libremente y su progreso se pueden explorar enajenándolo de otros parámetros, *“es decir que existieron íconos originarios cuyas partes fueron dissociándose y adquirirán nuevos sentidos según su forma y disposición”*. Fiadone habla de *“íconos viajeros”*. Dentro del territorio llamado hoy Argentina fueron muchos y frecuentes los traslados de artículos con iconografía diversa, así lo señala (Fiadone: 41) *“las comunidades originarias eran en extremo inquietas, transportando en sus traslados sus mercancías y culturas”*. En este marco de consideraciones generales acerca de los textiles seleccionamos un conjunto de piezas textiles de la tradición mapuche, contenedoras de íconos significativos para esta comunidad: ***Willodmawe Nimin, Pichitrarüwe o Lukutuel, Mapu, Huilloz, Rayen, Lalén Kuzé o Llalin y Perimontunfilu.***

² Tanodi, Branka explica que la Paleografía es la disciplina que estudia la escritura en general. El paleógrafo no puede entender sobre todas las escrituras que se han usado a lo largo de la historia de la Humanidad. Tiene que cortar en el punto cronológico que le convenga en función de la letra que trata de conocer y explicar, y que sus apartados respondan a los apartados y grupos en que esas escrituras se distribuyen de por sí, según su naturaleza y sus características gráficas.

Para alcanzar una mayor comprensión de la información acerca de los textiles y sus sentidos se decidió contextualizar nuestro objeto de estudio en las tradiciones textiles que tienen lugar en la franja Andina de Nuestra América ya que estas tradiciones influirán unas sobre otras, pudiendo reconocerse una continuidad en los sentidos que los íconos de los textiles portaban. Pero además porque este espacio geográfico conforma el marco de referencias donde tienen lugar los mensajes y los significados. En estudios anteriores hemos arribado a la siguiente consideración de contexto:

En la franja andina de nuestra América se desarrollaron distintas tradiciones textiles. Interesa aquí la tradición textil mapuche, cuya iconografía puede ser leída como un espacio artístico en el que se inscribe una cultura ancestral. En este contexto, el telar es el instrumento mediador que imprime en los tejidos el carácter simbólico de un lenguaje cargado de sentidos míticos y cosmogónicos. (Juárez; 2014, 1)

Organizamos en un cuadro los iconos seleccionados que conforman nuestras unidades de análisis o registro a fin de poder reconocer en ellos a partir del marco teórico señalado:

1. El nivel de lo enunciado, lo expresado explícitamente a través de la descripción estética pictográfica y el nivel enunciativo, que constituye el proceso subyacente; sus sentidos.
2. Las otras categorías que integran el sistema teórico enunciativo tales como los subjetivemas evaluativos axiológicos que permiten abordar las significaciones de la simbología telera Mapuche como resultado de decisiones, motivaciones e intencionalidades del sujeto: el campo semántico.



ÍCONOS TEXTILES MAPUCHES	DIVERSAS SIGNIFICACIONES	DESCRIPCIÓN ESTÉTICA PICTOGRÁFICA	CAMPO SEMÁNTICO
	<p>Willodmawe Nimin</p> <p>Diseño que se enrolla sobre sí mismo, representando un abrazo.</p> <p>Otros significados aluden a ganchos que representan una serpiente, animal de gran importancia en la cultura Mapuche.</p> <p>"Las espirales y grecas suelen asociarse con el agua y cultos agrarios o de fertilidad. Se las ha comparado con el recorrido de los canales de riego en los campos de cultivo, que en sitios con depresiones eran terrazas dispuestas en espiral" (Fiadone: 119-120).</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Grecas: Repetición de ángulos rectos, con líneas en posición vertical y horizontal en distribución paralela.</p> <p>En cuanto al Color: Empleo del Blanco y Negro</p>	<p>En esta imagen prima la valoración positiva en cuanto alude a un sentimiento como el abrazo, así como también a la fertilidad.</p> <p>Se advierte, además que comparte este último sentido con la imagen anterior, con Perimontunfilu.</p> <p>Se trata de una imagen polisémica ya que contiene varios significados en un mismo significante.</p>
	<p>Pichitrarüwe Mujer adulta. Símbolo del arte textil.</p> <p>Likutuel Hombre o mujer, arrodillado en actitud de oración y súplica, en medio del drama cósmico diluvial. Se trata de una de las figuras principales de la iconografía mapuche y A. Fiadone (2007: 83-84) desentraña su significado:</p> <p>"Luku: rodilla; lukutu: de rodillas; lukutun: hincarse, arrodillarse; tue: suelo, tierra. Lukutuel: el arrodillado. Muestra a un personaje arrodillado en actitud de rezo... La imagen de Lukutuel representa a cualquier integrante de la comunidad, por eso no tiene sexo determinado: no es hombre ni mujer, es ambos a la vez."</p> <p>Pero además este autor señala otras traducciones de este término: "Likutuel se traduce como imagen del cosmos y todo lo que hay en él. Perteneció al universo femenino, porque así como la mujer, en su doble condición de ser imperfecto por lo humano y perfecto por su capacidad divina de generar vida, simboliza la conexión de los mundos natural y sobrenatural, el arante representa la intención del contacto entre ambos planos cósmicos."</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p>	<p>Por lo enunciado en esta imagen se observa un contenido de valor positivo.]</p> <p>Por poseer un significante con varios significados se trataría de una imagen polisémica.</p>

	<p>Mapu</p> <p>La cruz simboliza la tierra. Es el plano del mundo natural, donde las fuerzas del bien y del mal se equilibran. Solo en este icono se encuentran ambas categorías juntas, generando así el concepto de dualidad, presente en todos los aspectos de la cultura mapuche.</p> <p>La antítesis entre el bien y el mal indica que todo necesita, para tener sentido, un contrasentido: nada existe sin su opuesto, que equilibra su influencia en el cosmos.</p> <p>Pero además de este plano natural se distingue la valoración ética de este icono, su sacralidad: donde cada cuadrante representa una región cósmica, concebida desde lo religioso y signada por lo natural y donde a cada uno le corresponde valores éticos.</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Repetición: como principio ordenador que genera ritmos continuos o progresivos.</p> <p>En cuanto al Color: Empleo del Blanco y Negro</p>	<p>Desde su sentido equilibrador se advierte positividad en la valoración que se concibe este icono.</p> <p>Se trata de un icono monosémico ya que un significante se asocia a un solo significado.</p>
	<p>Huilloz</p> <p>El trazado de grecas representa la preparación para el viaje que deberían realizar después de la muerte hacia el mundo de los espíritus ancestrales, ya que esos dibujos laberínticos representaban el camino a recorrer, al que solo sortearían con éxito si lo conocían con antelación. El espiral cuadrangular se repite en la iconografía de todo América</p> <p>El término alude, según Fiadone (2007: 103) a "una realidad circular, ya sea en espiral o tubular ascendente." Lo que se busca representar por medio de espiral "el trayecto utilizado por los místicos para viajar en espíritu al más allá por un camino tortuoso, laberíntico, con circunvoluciones."</p> <p>Según cómo se desarrolle la imagen, sostiene este autor, podría ampliarse su sentido y entonces "Varias figuras de huilloz juntas, en una faja ceremonial, unidas formando una sucesión encadenada a lo largo del eje de simetría, estaría aludiendo al concepto de infinito al constituir figuras en 'S', enlazadas unas a otras en un desarrollo sin principio ni fin y sin una dirección determinada."</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Grecas: Repetición de ángulos rectos, con líneas en posición vertical y horizontal en distribución paralela. Repetición: como principio ordenador que genera ritmos continuos o progresivos.</p>	<p>En su sentido de camino tortuoso presiente negatividad de su valor, pero al referirse sentido de infinito contiene un valor positivo</p> <p>En cuanto a su forma estaría integrando campo semántico de Willodmawe Nimin.</p> <p>Podría decirse que se trata de imágenes sinónimas.</p>



	<p>Raven</p> <p>Representa a las flores en general. Significa flor que alude a las posibilidades de fecundación de la mujer.</p> <p>Esta flor se transforma en tallo de cuatro líneas oblicuas paralelas. Los estudiosos asocian este hecho a las cuatro extremidades de Lukutuel (los dos brazos y las dos piernas). (Mege; 1987: 102-103)</p> <p>Es un símbolo de la exuberancia de lo fecundo, es la representación de la vida gestada y realizada —que ha florecido—. La flor es la fecundidad plena y feliz. (Mege, 118)</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Repetición: como principio ordenador que genera ritmos continuos o progresivos.</p> <p>En cuanto al Color: Empleo del Blanco y Negro</p>	<p>Desde el sentido señalado donde se entiende esta imagen como signo de la fecundidad plena y feliz se advierte su positividad en la valoración que se concibe de este icono.</p>
	<p>Lalén Kuzé o Uaiin</p> <p>Uno de sus dioses: La araña vieja. Símbolo del arte textil, de la sabiduría y maestra del tejido. La geometrización de las imágenes es una de las características de la iconografía telera mapuche. Los rombos con patas conformaban las arañas, imagen religiosa asociada al origen de las mujeres hilanderas y tejedoras. También esta imagen romboidea era interpretada como representación del sapo.</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Repetición: como principio ordenador que genera ritmos continuos o progresivos.</p> <p>En cuanto al Color: Empleo del Blanco y Negro</p>	<p>Esta imagen lleva consigo un valor positivo.</p> <p>Se trataría de una imagen polisémica al contener varios significados en un mismo significante.</p>
	<p>Perimontunfilu</p> <p>Culebra. Visión generalmente del mal agüero, "lo inexplicable". Se trata de una figura mítica, íntimamente relacionado con la experiencia mística.</p> <p>También se traduce como la "visión", tener visiones, asustarse de algo, sentir miedo.</p> <p>Se trataría de un animal extraño que nunca nadie ha visto en la tierra y que aparece en los sueños, visiones o alucinaciones.</p> <p>Pero también la serpiente se vincula con el culto agrario, con la fertilidad de la tierra. A veces sus formas integran líneas ondulantes, derivadas de la representación de batracios, vinculados con el agua y la lluvia.</p>	<p>En cuanto a la Forma</p> <p>Simetría: distribución equitativa y armónica del diseño a ambos lados de uno o de dos ejes centrales.</p> <p>Estructuras regulares: como organización de los elementos de manera ordenada, estructural.</p> <p>Repetición: como principio ordenador que genera ritmos continuos o progresivos.</p> <p>En cuanto al Color: Empleo del Blanco y Negro</p>	<p>Observamos que este diseño presenta un significado de valoración negativa en cuanto se asocia al miedo.</p> <p>Pero también hace referencia a un valor positivo en cuanto se lo vincula con la fertilidad de la tierra.</p> <p>Se trataría de una imagen polisémica ya que contiene varios significados en un mismo significante.</p>

Una de las inferencias que podemos realizar a partir de esta organización y análisis que le hemos dado a la información reunida puede señalarse de la siguiente manera:

La lógica enunciativa en esta iconografía se manifiesta en cómo los pueblos Mapuches fueron construyendo sus discursos con una intencionalidad de comunicación de mensajes plenos de sentidos a través de las imágenes que iban tejiendo en sus telares. La elaboración de símbolos, la disposición geométrica junto con la elección de colores, significativos para su mundo social, político y religioso, develan cómo fueron organizando el discurso de su cosmovisión y del sentido que le daban a la vida y a lo que en ella acontece. (Juárez; 2013,254)

Como se señaló más arriba las unidades de registro son los íconos textiles, donde se decidió analizar sus formas y colores. Forma y color ofrecen unidades de análisis que valen como indicadores de los mensajes seleccionados. Las imágenes tejidas

Willodmawe Nimin, Pichitrarüwe o Lukutuel, Mapu, Huilloz, Rayen, Lalén Kuzé o Llalin y Perimontunfilu constituirían el *nivel de lo enunciado*, los diseños con las formas y colores expresados explícitamente; mientras que los mensajes que dichas imágenes portan, aquellos sentidos que el pueblo Mapuche pretendió comunicar, a saber los abrazos, el hombre orante, la mujer adulta, la tierra donde se equilibran el bien y el mal, el camino a recorrer que guía al más allá, la tierra, el miedo, lo sagrado, la fertilidad, lo misterioso el *nivel enunciativo*.

El color juega un papel significativo de importancia en el análisis de la configuración visual de los textiles mapuches. Mariana Accornero (2007) realiza un estudio en profundidad del despliegue de los recursos plásticos de esos textiles, los que se encuentran en íntima vinculación con la técnica empleada y el tipo de pieza realizada. Señala que *“los motivos y colores dependen de la funcionalidad del textil. Las características principales serán: líneas y formas cerradas, predominio de rectas tanto verticales, horizontales como diagonales”*. Además, afirma esta especialista que entre los motivos representados se encuentran: antropomorfos y zoomorfos. Como se indicó en el cuadro: hombre mujer, araña, sapo, culebra son protagonistas de estos textiles. También señala que:

Los campos visuales están demarcados por los colores, por estructuras textiles y por técnicas decorativas estructurales. Las diferentes áreas de un textil y la presencia o ausencia de decoración dependen del significado de los textiles dentro de la cultura mapuches. La configuración y la estructura visual de los mismos forman un lenguaje significativo y creativo que habla de signos de tradición iconográfica.

Desde aquí podemos inferir que figura y color son solidarios entre sí y con el material del textil, articulándose de manera necesaria. Lo que dice una figura es confirmado por el color, pudiendo afirmar con Paul Cézanne (1906), *“cuando el color logra su justeza, la forma alcanza su plenitud”*.

Desde el análisis semiótico dos principios organizadores rigen estructuralmente la

disposición de los colores, según Pedro Mege (1987), por medio de un principio de solidaridad estética (afinidad formal entre colores), y en base a sus subyacentes enlaces semióticos. *“El sentido de cada color nunca es único, ya que éste depende exclusivamente del contexto a que se le asocie. Toda criptología del color debe asumir la polivalencia semiótica de cada color particular.”*

Es importante señalar aquí la utilización del color en los diseños mapuches en el contexto de las formas en que fue utilizado el color en el mundo andino. Gallardo y Cornejo señalan al respecto:

...los complejos sistemas simbólicos elaborados por los pueblos mapuches y aymara en torno al color (buscan) develar y los códigos y lógicas coherentes que subyacen en cada decisión acerca del uso de los colores, por penetrar en el modo en que el color comunica mensajes. (Desde aquí) nos aventuramos al mundo precolombino, procurando reconocer aquellas asociaciones recurrentes que nos conducen a la trama de significados detrás del color... (1992, 7)

El lenguaje plástico es aquel que se expresa mediante imágenes visuales los cuales tienen gran importancia y desarrollo en la cultura andina. Los autores mencionados anteriormente señalan que se tratan de lenguajes o sistemas de comunicación que dicen expresan un sentido a través de las formas, las líneas, las cualidades cromáticas, la organización de los espacios, etc. En este contexto *“los colores son empleados para decir cosas al ser incorporados a algún mensaje. Por ejemplo, el empleo la combinación rojo-verde para decir diablo”*. También señalan que en los Andes el color ha servido para significar desde tiempos muy antiguos, para definir espacios de actuación cultural, *“el mundo de los colores andinos fue un sistema de signos que, aunque nunca fueron los mismos, persistieron en el tiempo”*.

Hoces de la Guardia, especialista en colores andinos, señala que junto al color la textura conforma otro de los factores sensoriales fundamentales en la configuración táctil-visual de las imágenes en los textiles. El mismo escenario geográfico andino es

portador de color y textura. En este escenario geográfico los mapuches iniciaron su actividad cultural artística. Afirma De la Guardia:

La percepción de los colores es indisociable de la textura, que en los textiles está condicionada por las características fisicoquímicas de las fibras utilizadas, su tratamiento previo, la hilatura y el tipo de estructura tejida, ya que en cada uno de estos pasos se va determinando y modificando la superficie textil que recibe y refleja la luz. (2011;4)

Los artesanos textiles mapuches organizaron su propia paleta de colores y realizaron combinaciones que elaboraron a través de una tecnología textiles *“en correspondencia con el discurso que los pueblos andinos necesitaban formular, transmitiendo mensajes, ideologías y organización social, dando cuenta, además, de identidades y jerarquías”*. (op. Cit, 5)

En cuanto a la forma la simetría, el equilibrio, la regularidad, la armonía le dan una direccionalidad al diseño textil: las formas cruciformes, romboideas, escalonadas, rectangulares, triangulares y las combinaciones de éstas se organizan para significar: el trabajo de los dioses (tejedores/as), las formas de relación humana (la comunidad mapuche), la naturaleza en su fertilidad, los caminos de la vida, la religiosidad y el sentido de trascendencia. Todos ellos:

... son iconos que conforman un corpus conceptual y visual que integran la cosmovisión del pueblo mapuche. Pero al mismo tiempo forman parte de la herencia textil andina, donde se traman voces del pasado que enuncian significados que develan su identidad. (Juárez; 2013, 259)

En los estudios acerca de la Enunciación realizados por Catherie Kebrat Orecchioni (1986) se pone énfasis en las huellas o marcas que permiten establecer cómo el sujeto se inscribe en el enunciado, es decir que expresan la subjetividad del enunciador: deícticos y términos con valor axiológico y evaluativo. Desde este análisis el sujeto con su punto de vista, su visión del mundo, su posicionamiento ideológico, se encuentra

siempre tras los bastidores de la enunciación. Los subjetivemas manifestarán la valoración que el hablante realiza durante su enunciación de ciertos hechos u objetos del mundo, la cual puede ser positiva o negativa. Para este análisis nos centramos en los Subjetivemas que esta autora agrupa en Subjetivos – Evaluativos – Axiológicos, a través de estos se aplica al objeto denotado un juicio de valor, positivo o negativo.

Optar por significar el color blanco con la pureza, lo bueno, el bien; el color negro con lo malo, la oscuridad, las tinieblas o la muerte; la simetría con la búsqueda de la armonía, la angularidad como ordenamiento movilizador; es organizar el discurso de su mundo visual e ideológico hacia un cosmos de significación particular, el de la cultura Mapuche. Es así que, en los colores, en las formas y en su combinación el artista textil Mapuche imprime marcas a través de las cuales el sujeto realiza una valoración respecto del mundo y de las cosas. Dichas marcas constituirán los subjetivemas axiológicos, referido a las marcas a través de las cuales el sujeto realiza una valoración respecto del mundo y de las cosas. Se puede interpretar desde aquí que:

El artesano Mapuche como creador de símbolos se apropió de los sentidos de las imágenes que observaba del mundo que los rodeaba para luego transformarlas en discurso social iconográfico y finalmente poder enunciarlas a su pueblo. El hombre Mapuche encontró su lugar y su sentido en sus imágenes y desde ellas se fue configurando como persona. (Juárez; 2013, 258)

Hasta aquí se pudo lograr un acercamiento a la comprensión de los aspectos socioculturales de la comunidad Mapuche y analizar la subjetividad en la iconografía telera a partir de conceptos teóricos de la enunciación, de tal modo que:

A partir de los datos obtenidos del análisis de las iconografías teleras mapuche podemos comprender a través del legado no escrito pero visible en las imágenes lo que significaba para la cultura Mapuche lo bueno, lo malo, lo lindo, lo feo, lo correcto e incorrecto. Color y forma son las huellas de la interioridad de la cultura de este pueblo, sus valores y sentidos expresados en sus símbolos. (Juárez; 2012, 111)

En lo referente al análisis desde la sociolingüística donde indagamos acerca de la incidencia del contexto en la conformación semántica de la iconografía mapuche señalamos que el sistema representacional de los dibujos, como símbolo de la identidad individual y social, pone de manifiesto el funcionamiento de las relaciones interpersonales y comunitarias de una cultura ágrafa que supo exponer sus ideas mediante la correspondencia de significado entre contexto, lenguaje y obras textiles. Los diseños Mapuches contienen información acerca de su filosofía de vida y de sus orígenes, por lo tanto, en ellos se visualiza la densidad léxico – semántica propia de los códigos que designan su cosmogonía y su identidad. Los conceptos esgrimidos por la sociolingüística y la visión que considera a la enunciación como portadora de huellas de quien las enuncia deriva en la posibilidad de comprender los sentidos de estas imágenes.

Tal como ocurre al interior de la concepción de lenguaje verbal el carácter sígnico de las representaciones icónicas Mapuches no constituye un inventario léxico, sino que puede identificarse como portador de códigos culturales e instrumento mediador entre el individuo y los objetos. No obstante, los principios que orientan esta enunciación icnográfica dentro el contexto natural de formulación posibilita establecer relaciones de tipo sociolingüísticas, dado que los signos gráficos mapuches se comportan como unidades léxicas cuyo contenido conceptual tienen el valor de un lexema. Aquí cada lexema adopta un significado según el contexto de aparición y puede, además, ser aislado o explicado mediante aquellos contenidos parciales y específicos del mismo. Tales unidades de información conocidas y compartidas entre pares son procesadas en términos de valores dominantes, por lo tanto, la comprensión de los objetos y del mundo organiza axiologías particulares. Es decir, que los textiles muestran rasgos semánticos comunes y registran el sentido discursivo desde el cual es interpretada la realidad por parte de este grupo étnico.

Pero los sentidos que otorgaron los pueblos mapuches a sus imágenes entraron en pugna con las imágenes que el conquistador vino a imponer. Desde aquí podemos afirmar que

... frente a la conquista de América, el silenciamiento se instaura como un mecanismo de defensa ya que las relaciones intersubjetivas y la interacción social se anulan para preservar su tradición y cultura. La conquista de América produce profundos cambios sociales y modifica el sistema de relaciones que se repliega ante el poder beligerante, la agresión, la imposición y el avance sociocultural del conquistador. (Juárez; 2014, 111)

Fiadone (2007) señala que los conquistadores debieron reconocer esta propiedad de los signos y la capacidad de buena parte de la población para reconocerlos. Y a ello se debe la sistemática destrucción de todo aquello que lo contuviera. Otros autores señalan que este silenciamiento que pretendió imponer el extranjero fue resistido por estos pueblos pues sus imágenes persistieron hasta la actualidad. Denise Arnold afirma que los textiles han podido subvertir todo el aparato del poder colonizante de los españoles durante siglos. Señala al respecto:

Desde las reformas toledanas de 1572 adelante, en el contexto de la rebelión de Tupaq Amaru I, se prohibía la figuración textil por miedo de los mensajes religiosos e ideológicos codificados en esta iconografía, a la vez que la iglesia realizaba el holocausto de los kipus trenzados, en las postrimerías del Tercer Concilio de Lima (en 1584), por los mismos temores. (1997, 23)

Otra especialista en textiles andinos, citada por Arnold, Sophie Desrosiers, asegura que, en la ausencia de la figuración, eran las mismas estructuras textiles que llevaban los mensajes culturales:

La conservación de ciertos rasgos técnicos está vinculada probablemente a la existencia de un substrato simbólico que los españoles estaban muy lejos de imaginar... ninguno pensó que unos elementos técnicos podían tener un peso ideológico propio y desempeñar así un papel subversivo” (1997, 333).

En este contexto de análisis podemos inferir que los textiles mapuches, en el marco de los textiles andinos, se comportaron como lenguajes textiles de resistencia. Ante el avance colonialista, los textiles se conformaron en espacios artísticos de resistencia a través de un lenguaje ancestral:

Los sentidos expresados de manera artística se manifiestan como sentidos de resistencia a la palabra de los extranjeros cuyo mensaje central es el vivir mejor, a costa del otro, explotando al otro, saqueando los recursos naturales, violando a la Madre Tierra, y privatizando los servicios básicos, según lo expresado por Evo Morales Ayma (2011). Mientras que los sentidos expresados por nuestros pueblos indígenas a través de los textiles creados por ellos manifiestan el Vivir Bien, entendido este concepto no en términos de ingreso per-cápita, sino de identidad cultural, de comunidad, de armonía entre nosotros y con nuestra Madre Tierra. (Juárez; 2018, 2)

Willodmawe Nimin (los abrazos), Pichitrarüwe o Lukutuel (el hombre orante o la mujer laboriosa), Mapu (el cosmos), Huilloz (el camino de la vida), Rayen (la vida fecunda y feliz), Lalén Kuzé o Llain (la diosa Tejendera) y Perimontunfilu (la fertilidad) conforman el corpus conceptual y artístico de estos pueblos expresados en textura, color y forma textil. Desde el sur entendido no como concepto geográfico sino como una metáfora sobre el sufrimiento humano causado por el capitalismo y el colonialismo y sobre las resistencias para superarlo, nuestros pueblos indígenas siguen expresando estos mensajes en la persistencia de sus creaciones textiles. Siguen custodiando esos otros saberes que conforman su cosmovisión, su filosofía en la continuidad de las obras tejidas de los tejedores actuales:

En la Provincia de San Luis se puede dibujar la “Ruta del Arte Telero”. Artesanos y artesanas se dan cita para urdir los hilos y crear obras que ensamblan tradiciones ancestrales con historias recientes. Allí se desarrollan prácticas teleras ancestrales y en sus diseños se observa una continuidad de los diseños tejidos por la tradición mapuche. Cruces, grecas, las mismas técnicas e

instrumentos forman parte del paisaje cultural artístico donde se vuelve a pronunciar valores, sentidos, sentimientos, una forma de habitar la vida. (Juárez; 2013, 260)

A partir del análisis realizado podemos sugerir un grupo de categorías emergentes del presente estudio: colores textiles andinos, iconos textiles viajeros, lenguaje textil de resistencia, memoria textil, saberes textiles. Dichas categorías deben seguir siendo investigadas en todas sus potencialidades. Los diálogos entablados con los tejedores de San Luis, las lecturas de autores especializados y la observación de las piezas textiles nos permiten triangular esta información de manera metodológica y teórica realizando de esta manera el proceso de validación que caracteriza a este tipo de técnica.

A modo de Conclusión

Para la investigación de los textiles iconográfico realizada constituyeron un protagonismo central los dos elementos fundamentales del análisis de contenido: texto y contexto. Y esto debido a que se entendió que solo en el marco sociocultural, político y geográfico en que fueron creadas estas imágenes pueden ser entendidas en todos los sentidos que ellas portan. Los textiles mapuches conforman imágenes con mensajes cuyos códigos abundaban en contenidos sociales (la comunidad mapuche), políticos (resistencia), culturales, religiosos (lo sagrado), la vida cotidiana (los abrazos, el trabajo, la enseñanza de la maestra Tejendera). Contenidos expresados en sus formas y colores, en su manera de ser elaborados, en los instrumentos empleados. A través del Análisis de Contenido pudimos acceder a un primer acercamiento del conocimiento de la dinámica de la cartografía textil que tiene lugar en la región Andina de Nuestra América, la profundidad de los mensajes que estas obras tejidas portan en sí, los sentidos latentes que subyacen en sus colores, formas y texturas.

En el contexto del presente año declarado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) “Año Internacional de las Lenguas Indígenas” creemos que la presente investigación reviste particular relevancia pues conocer la multiplicidad de lenguas que

poseen los pueblos indígenas hermanos nos permiten ingresar a los saberes que nos hablan de un lenguaje humanizante. Las lenguas de los pueblos indígenas generan conocimiento y comprensión del mundo y son consideradas como un derecho humano fundamental en la libertad de los pueblos indígenas. Esas voces del pasado expresadas en el lenguaje textil conforman esos otros saberes posibles que pueden ser integrados en la educación de nuestras universidades donde se ratifique los derechos que los Pueblos Indígenas poseen, el de hablar sus propias lenguas y vivir de acuerdo con sus propias cosmovisiones y epistemologías.

Bibliografía

- Accornero, A. (2007). El rol del diseño y los sistemas simbólicos en América Prehispánica. Córdoba. Brujas. En: <http://books.google.com.ar/books?id=02iJ-> . Última entrada: 12/12/2012
- Andréu Abela, J. (2000) Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000.
- Arnold, D. Y., y Otros. (2007). Hilos sueltos: Los Andes desde el textil. Bolivia. PLURAL e ILCA EDITORES. Recuperado en: <https://books.google.com.ar/books?id=sUi6p7OcPWkC&pg>. Fecha: 21/02/2019
- Benveniste, E. (1974). Los niveles del análisis lingüístico. En: *Problemas de lingüística general*, I. México. Siglo XXI.
- Corcuera, R. (2010). Herencia Textil Andina. Buenos Aires. FUNDACIÓN CEPPA.
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México. CLACSO y Siglo XXI.
- Fiadone, A.E. (2007). Simbología Mapuche. El territorio tehuelche. Buenos Aires. MAIZAL Ediciones.
- Fiadone, A. E. (2010) El diseño indígena argentina. Una aproximación estética a la iconografía precolombina. Buenos Aires. La Marca.
- Gallardo, I. F. y Cornejo, B. L. E. (1992). Colores de América. Chile. Museo Chileno de Arte Precolombino.
- Gomes Campo C. y Ribeiro Turato E. (2007). Análisis de contenido en investigaciones que utilizan la metodología Clínico-Cualitativa: Aplicación y Perspectivas Rev. Latino-am Enfermagem 2009 marzo-abril; 17(2) .
- Hoces de la Guardia, S. Otros (2011), Registro cromático en textiles de la cultura Arica en el período intermedio tardío: caso inkuñas. Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino. Vol.16 no.1 Santiago 2011. SCIELO. Recuperado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-68942011000100005&script=sci_arttext. Último ingreso: 12-06-2015.
- Juárez, A M. G., Luengo, D. D., otros (2012). Aspectos socioculturales en la enunciación pictórica de pueblos originarios: el caso de los Mapuches. En: Libro de Resúmenes del Segundo

Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia: COPUCI 2012. San Luis. Editorial Universidad Nacional de San Luis.

-Juárez, A M. G., Luengo, D. D., (2013). Lo enunciado en el diseño textil mapuche. Su continuidad en la textilería de los artesanos tejedores de la provincia de San Luis. En: E-Book - 1ra Ed.-Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2014. ISBN 978-987-702-055-7. Link: <https://issuu.com/visualidadesinfinitas/docs/visualidades2.0>

- Juárez, A M. G., Luengo, D. D., otros (2014). La influencia del contexto en la conformación iconográfica Mapuche. En: E-Book -1ra Ed.-Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2014. ISBN 978-987-702-055-7. Link: https://issuu.com/visualidades2.0/docs/compaginacion_final

- Juárez, A M. G., Guaycochea, B., otros (2014). La condición de la mujer en el espacio artístico de un lenguaje ancestral. Editorial de la Universidad Nacional de San Martín UNSAM/IDAES. ISBN 978-987-1435-89-0. Link: <http://www.idaes.edu.ar/sitio/noticias/novedades.asp?idNov=346&tipo=idaes>.

- Juárez, A M. G. (2018). Saberes textiles desde el sur: lenguajes y sentidos de resistencia de los pueblos indígenas de Nuestra América. Memorias de una Investigación. En el Acta de Resúmenes de la: *VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Las luchas por la Igualdad, la Justicia Social y la Democracia en un mundo turbulento. Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico*. Buenos Aires. CLACSO.

-Kerbrat Orecchioni, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Buenos Aires. Hachette.

-Lyons, John. (1997) Semántica Lingüística: Una Introducción. Barcelona. Paidós

Mege, R. P. (1987) Los símbolos constrictores: una etnoestética de las fajas femeninas mapuches. 89. Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino. Nº 2, ,pp. 89-128. Santiago de Chile. En: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0035077.pdf>. Última entrada: 29/08/2014.

-Mignolo, W. D. (2002). Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal. 2002

-Tanodi, B. (2010). Escritura de los pueblos originarios e hispanoamericanos. Córdoba. Brujas.

Las prácticas investigativas en lenguas extranjeras para propósitos específicos desde una perspectiva cualitativa interpretativa y de la complejidad.

Research practices in foreign languages for specific purposes from an interpretative qualitative perspective and complexity

López, María Estela (melopezbo@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

Este trabajo tiene como propósito comunicar de manera reflexiva mi experiencia como miembro integrante de proyectos de investigación en lenguas extranjeras (LE) (1) en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en articulación con algunos contenidos desarrollados en el Curso de Posgrado “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018), en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

Sintetiza el devenir de la investigación en lectura en general y en particular, la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de textos académico-científicos en carreras de grado de la UNSL. Da cuenta del proceso de construcción gradual de un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, enmarcado en una perspectiva crítica-interpretativa y de la complejidad y abordado desde una lógica cualitativa y relacional dialéctica.

Palabras clave: prácticas investigativas - lenguas extranjeras – comprensión lectora – textos académico-científicos - reflexión epistemológica

Abstract

The aim of this paper is to communicate in a reflective way mi experience as a member of Research Projects in foreign languages at the National University of San Luis in articulation with some of the contents developed in the Post Graduate Course “Qualitative Research in Social and Human Sciences (UNSL, 2018), considering that our practices become meaningful only in the light of epistemological and methodological principles.

It synthesizes the research development in reading en general, and particularly, in teaching and learning reading comprehension of academic-scientific texts in undergraduate courses at the UNSL. It accounts for the construction process of an object of study from 1994 to the present, framed within a critical-interpretative and complexity perspective and approached from a qualitative and dialectic relational logic.

Keywords: research practices – foreign languages – reading comprehension – academic-scientific texts – epistemological reflection

Introducción

El objetivo de este trabajo es articular de manera reflexiva mi experiencia como miembro de proyectos de investigación en lenguas extranjeras (LE) (1) con algunos contenidos abordados en el Curso de Posgrado sobre “Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales y Humanas” (UNSL, 2018) en tanto sólo a la luz de ciertos principios epistemológicos y metodológicos adquieren significatividad nuestras prácticas.

La investigación formal en el campo de las LE en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se remonta a 1994 año en el que se conforma e inicia el primer proyecto de investigación en el que participamos docentes de idioma. Dicho proyecto bajo la denominación “Lingüística y poética”¹, incluía una línea para las indagaciones relacionadas con lengua materna (LM) español y otra para las LE inglés y francés. A partir de esa fecha, se han efectivizado de manera ininterrumpida estudios referentes a diferentes aspectos y competencias en el marco de varios proyectos² relativos específicamente a diferentes idiomas en contexto exolingüe (2). Actualmente, integro el PROICO “La perspectiva de género en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) en entornos universitarios”, siendo miembro de la línea 1: ‘Dispositivos didácticos para la enseñanza del ILE en entornos universitarios’ (2018-2021).

Las indagaciones se han enmarcado desde los inicios y en el transcurso de los años en una Perspectiva Cualitativa Interpretativa, pero se han ido adecuando

¹ Proyecto de Investigación Nº 439408 “Lingüística y Poética”. Directora: Norma Chillemi de Lucero (1994-1996 & 1997 1999). Secretaría de CyT, UNSL.

² PROICO Nº 439408 “La Competencia Lingüística en Lengua Materna y en Lengua Extranjera”. Norma Chillemi de Lucero (2000-2002); PROIPRO Nº 4-1-0403 “Teoría de géneros: Aplicaciones a la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación”. Directora Norma Susana Rezzano (2003-2005); PROICO Nº 4-1-0403 “Pedagogía de la Lengua Basada en Géneros. Desarrollo de Materiales para la Comprensión-producción de Textos en la Comunidad Universitaria”. Directora Norma Susana Rezzano (2006-2009); “Desarrollo de la Competencia de Género para la Comunicación Académico-científica en un Contexto Plurilingüe”. Directora Norma Susana Rezzano (2010-2013); PROICO Nº 4-0414 “La Comunicación Académico-científica: textos, contextos, recursos e intervenciones”. Directora Norma Susana Rezzano (2014-2017). Secretaría de CyT, UNSL.

paulatinamente a principios de lo que se conoce como Paradigma de la Complejidad, considerando las características complejas y entramadas de nuestro objeto de estudio y tratando de realizar la debida “vigilancia epistemológica” (3).

En relación con las líneas que he integrado dentro de los diferentes proyectos desde 1994 a la fecha me ha interesado indagar en los Cursos Curriculares de “Inglés para Propósitos Específicos” la problemática de la enseñanza y/o el aprendizaje de la comprensión lectora de géneros discursivos académico-científicos pertinentes a carreras de formación disciplinar de la UNSL (psicología, educación y/o fonoaudiología): procesos de comprensión lectora, estrategias lectoras, mediación instrumental, mediación social y dispositivos didácticos.

Esta inquietud ha surgido de las vivencias y experiencias en las prácticas áulicas en el intercambio con los estudiantes, de las discusiones al interior del equipo docente y/o con algunos docentes de la especialidad, al tratar de recuperar la función y el valor de la LE en los planes de estudio. Además, considero que abordar tal objeto de estudio adquiere relevancia socio-cultural y científica dado que se orienta a dilucidar y ahondar aspectos menos indagados de tales prácticas de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de características exolingües. En este sentido, intentamos brindar una visión situada de la praxis - práctica reflexiva -, desnaturalizar nuestras prácticas, repensar las acciones educativas relativas a las LE y tratar de reconstruirlas para poder, con posterioridad, proponer alternativas que ayuden a transformarlas. Esto contribuiría a su vez, a enriquecer el campo de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en especial, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) (4).

Devenir de la investigación en lenguas extranjeras: la comprensión lectora como objeto de estudio

La producción teórica y la aplicada en el campo de la lectura en general y de la lectura en LE en particular, se ha dado desde tres concepciones investigativas que no han

sido arbitrarias ni caprichosas, sino que responden al desarrollo y a los cambios acontecidos en el ámbito de la ciencia a partir del desarrollo de la Física. Los diferentes modelos de la ciencia - mecanicista de la Física clásica y modelo organicista de la Física moderna - han influido y permeado indudablemente las concepciones teóricas de la lectura de modo tal que emergen: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y posteriormente, la lectura como proceso transaccional. Sin embargo, el paso del abordaje de la lectura como un conjunto de habilidades a los enfoques interactivo-transaccionales no se ha dado de manera rápida y efectiva. Esto lo demuestra la influencia que aún hoy tiene el modelo mecanicista en la Didáctica de las lenguas en muchas instituciones educativas (Dubois, 1989 & 1996; Viglione, López & Zabala, 2005).

Sin embargo, en los últimos años los avances en investigación en el campo de la lectura en LM y en LE se han orientado hacia nuevas perspectivas crítico-interpretativas y de la complejidad sustentadas lógicamente en algún paradigma. Estas nuevas concepciones han derivado, en consecuencia, en nuevas actitudes pedagógicas acordes con los descubrimientos y los tiempos globalizados que corren. Esto no descarta la coexistencia de modelos y configuraciones anteriores lo que concuerda con el pensamiento de Vasilachis (1992 & 2006) respecto de la convivencia de paradigmas, que en el caso de la investigación aplicada a la lectocomprensión de textos en LE, se torna más que evidente en la indagación teórica y por ende, en sus derivaciones didácticas.

Los paradigmas son según Vasilachis (1992) los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad. Esta autora da cuenta de la coexistencia de tres paradigmas en el campo de las ciencias sociales: el materialista-histórico, el positivista (ambos consolidados) y el interpretativo. Estos paradigmas tienen presupuestos ontológicos y epistemológicos diferentes por lo cual el avance y la reflexión producidos al interior de cada uno pueden no aplicarse a los otros. Cada

uno define de manera diferente lo que entiende por conocimiento y por producción del mismo. Asimismo, Vasilachis expresa que esta convivencia en las ciencias sociales no constituye una excepción, sino que vendría a ser una regla. Esta co-presencia surge de la necesidad de emplear distintos métodos provenientes de otros paradigmas para captar y comprender la complejidad de la realidad y poder profundizar el análisis.

En relación con la temática de la lectura y de la comprensión lectora como objeto de investigación, Dubois (1996) expresa que la concepción transaccional, que se fue imponiendo con el transcurrir de los años, basada en una Perspectiva Interpretativa, fue desarrollada por Louise Rosenblatt (1978). Su teoría del proceso de lectura afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Adopta el concepto “transaccional” de John Dewey para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido. El término transacción refiere al “circuito dinámico fluido”, al “proceso recíproco en el tiempo”, a la “interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado”, desde un poema hasta un informe científico.

La lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinados en circunstancias que también son particulares – contexto situacional. Lector y texto son mutuamente dependientes durante el proceso y el sentido de la lectura surge de su compenetración mutua. Según Rosenblatt, el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto logra significación. Dicha autora lo sintetiza poéticamente de la siguiente manera:

“El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Éste llega a ser parte del flujo

perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano” (en Dubois, 1996:17).

Esta concepción de la lectura de ningún modo se opone a la perspectiva interactiva, sino que más bien la trasciende - de allí la denominación “interactivo-transaccional” - porque da un paso más al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de dicho proceso transformados. En términos filosóficos el texto contiene el significado “en potencia” y el lector en esa transacción que supone la lectura “actualiza” dicho significado. En consecuencia, el significado del texto y el que surge o se construye a partir de la lectura no son nunca idénticos sino aproximados. Para Rosenblatt se dan de manera coordinada la lectura estética - lo que el lector piensa y siente durante el proceso la lectura - y la eferente - lo que el lector se lleva o con lo que se queda después de leer el texto. A medida que el lector transactúa con el texto se produce la adopción consciente o inconsciente de una actitud o postura que afectará todo el proceso de lectura.

Goodman (1996) quien investiga el proceso de lectocomprensión en inglés como LM, también ha adoptado el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se transforma sino también los esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. En realidad, tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción, es decir, con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal (Dubois, 1989).

En este sentido, el lector selecciona del texto sólo la información relevante a sus conocimientos, a su experiencia de vida y a su objetivo de lectura. El texto construido

por el lector será diferente al escrito por el autor, ya que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales de cada uno y en el reservorio de conocimientos, pensamientos y sentimientos. Para Siegel (1983, en Dubois, 1996) el proceso transaccional supone que el texto no es un objeto sino un potencial actualizado durante el acto de lectura por un sujeto lector; la comprensión surge de la compenetración lector-texto y es así algo único en este evento; el texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

A diferencia de las investigaciones enmarcadas en un Paradigma Conductista, que hacían hincapié solamente en el valor de lo escrito y plasmado en el texto, las perspectivas fundamentadas en las nuevas epistemologías – denominadas Epistemologías Alternativas –, adquiere relevancia el sujeto, por lo cual ambos – escritor y/o lector – interactúan entre sí a partir del texto y esa interrelación ocurre en un contexto socio-político-cultural determinado.

Díaz de Kóbila (2003) argumenta que, ante la crisis del Positivismo, el campo epistemológico se fue abriendo y surgieron nuevas alternativas de comprensión de la ciencia, algunas de las cuales se habían venido desarrollando de forma paralela al positivismo. De este modo, entraron en escena las denominadas Epistemologías Alternativas: el post-positivismo anglosajón (Kuhn, Feyerabend); la corriente dialéctica de crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Habermas); la epistemología histórico-dialéctica francesa (Bachelard, Desanti); la arqueología y genealogía del saber (Foucault); el constructivismo piagetiano; la epistemología de la complejidad de Morin; la sociología del conocimiento y de la ciencia de Bourdieu.

Según esta misma autora la historia de la ciencia es una sucesión discontinua de paradigmas que suponen cambios gestálticos de percepción. La percepción es comunitaria, pues el sujeto es un sujeto social inmerso la comunidad científica. “Paradigma y comunidad científica remiten uno a otro: aquél es condición constitutiva de ésta, ésta de aquél” (Díaz de Kóbila, 2003:139). Asimismo, afirma que

el Positivismo fue una “epistemología sin sujeto”, mientras que desde las nuevas epistemologías se han recuperado la problemática del sujeto y la cuestión epistemológica de la formación, ya sea desde el modelo de la evolución, del adiestramiento o del hermenéutico-crítico. En consecuencia, el sujeto pasa de ser un observador del mundo a ser un participante activo y un constructor del mismo, el objeto ya no es externo e independiente, sino que se construye en la interacción con el sujeto actuante en la experiencia. Esta autora considera que el conocimiento no se origina ni en el objeto ni en el sujeto, sino en su interacción y no consiste en la representación interna de un mundo, sino en una construcción tanto cognitiva como subjetiva.

Es en este sentido que Vasilachis (2006) destaca, retomando a Strauss & Corbin (1998), el interés por la vida de las personas, sus experiencias subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus acciones e interacciones, sus sentidos. Por otra parte, enfatiza la importancia de una interpretación y comprensión situada en el contexto particular en que se lleva a cabo la indagación. Además, resalta que al privilegiar el factor humano, sus diferencias y heterogeneidad, la investigación cualitativa contempla y facilita la incorporación de nuevas y renovadas formas de conocer.

Guyot (2008) expresa que estos nuevos paradigmas surgidos a fines del siglo XX han aportado nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica de ella derivada. Ilya Prigogine y Edgar Morin, máximos representantes de lo que se conoce como el Paradigma de la Complejidad, han realizado un diagnóstico minucioso de la cultura científica, de los efectos de las intervenciones realizadas en la naturaleza y en la sociedad a partir de los instrumentos proporcionados por la tecno-ciencia.

Según Morin (1990) el término “complejidad” no es lo opuesto de la simplicidad, ni tampoco una “palabra solución”, sino más bien una “palabra-problema”. Surge allí donde el pensamiento simplificador no puede brindar respuestas suficientes, e

integra los modos simplificadores de pensar. Dicha integración intenta articular los dominios disciplinares aislados en compartimentos estancos por el pensamiento simplificador; sin embargo, de ninguna manera aspira a la completud sino al conocimiento multidimensional, ya que supone que el conocimiento completo es imposible. La complejidad implica la identificación de entidades distinguibles, pero no su aislamiento; conlleva una tensión permanente entre la aspiración a un saber no dividido ni reduccionista y la aceptación de que ningún conocimiento puede ser acabado sino multidimensional. Esto implica que no se puede pensar un objeto de estudio aislado de su contexto y de su historia.

En el mundo actual se está dando un proceso de reconceptualización que implica tener en cuenta la diversificación y la integración creciente de conocimientos, técnicas y modalidades de pensamiento. La explosión demográfica junto con otros procesos sociales, tales como el auge de las técnicas informáticas, ha puesto en evidencia el derrumbe de conceptos simplistas. Evidentemente, los problemas cruciales actuales serían reconocer la complejidad, encontrar los instrumentos adecuados para describirla y efectuar una relectura en este nuevo contexto de relaciones cambiantes entre el hombre y la naturaleza (Prigogine, 1988).

Este proceso de reconceptualización se ve reflejado también en la investigación teórica y aplicada en la Didáctica de las Lenguas y la Didáctica de las Lenguas para Propósitos Específicos como bien lo demuestran los estudios y aportes de Jean Paul Bronckart (2007) y de Dora Riestra (2008). Desde esta última disciplina la problemática de la comprensión de la lectura tanto en LM como en LE tiende cada vez más a analizarse desde la complejidad. Esta nueva tendencia no descarta la perspectiva interpretativa, sino que la amplía, la comprende, pero viene a incorporar y abarcar una multiplicidad de aristas que la enriquecen.

Entender que la lectura, desde la dimensión de la comprensión lectora, es un proceso indivisible y por lo tanto, difícil de abordar, analizar y por ende, de enseñar y que el

lector se constituye en artífice en la creación del sentido del texto, no resulta fácil de aceptar sin que choque con toda una tradición investigativa y educativa. Los cambios en los paradigmas científicos implican transformaciones en otros aspectos de la cultura, tales como valores, tradiciones, hábitos, los que llevan mucho tiempo para concretarse e internalizarse. Sin duda, la percepción y el reconocimiento de numerosas variables - intra-personales, inter-personales, textuales y socio-político-culturales - presentes a la hora de investigar (y de enseñar) ha tornado muy compleja la delimitación del objeto modelo, pero a su vez, nos ha permitido encaminarnos en una mejor comprensión del proceso de lectura. Indudablemente, el campo de la lectura y de la comprensión lectora trae aparejados cambios profundos que no se traducen meramente en nuevos procedimientos para enseñar a leer, sino fundamentalmente en nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto como participante activo del mismo (Viglione, López & Zabala, 2005).

Reflexión sobre las prácticas investigativas en el marco de los Proyectos sobre Lenguas Extranjeras en la UNSL.

Nuestro campo de acción en investigación y en docencia en relación con las LE, centrada en la comprensión lectora de textos de especialidad en inglés, en vinculación con la construcción de conocimiento disciplinar de ella derivada, constituye indudablemente un ámbito muy complejo. Intervienen y se interrelacionan durante el proceso de lectura y en consecuencia, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación conceptual: un texto, un sujeto-lector y un sujeto-escriptor/autor en el marco de un contexto socio-histórico y político-cultural determinado.

La comprensión lectora se concibe como una construcción de carácter social, producto de un proceso dialéctico complejo en el que intervienen diversos factores

personales, sociales, contextuales. Esta visión es quizá antigua en el campo de la epistemología, pero en las prácticas investigativas, en las políticas educativas y en las prácticas pedagógicas relativas a las LE ha sido rescatada recién a partir de las posturas crítico-interpretativas y de la complejidad.

Dorronzoro & Klett (en Pastor et al., comps. 2006:60-61) retoman conceptos de Bronckart (1996) y refieren al “lugar social” - contexto situacional - como determinante de ciertas metas o propósitos de la acción verbal y de los roles de los participantes de la comunicación. El ámbito determina, entonces, la forma que adopta la práctica de lectocomprensión en tanto prescribe “qué se lee”, o sea, los textos a abordar y “para qué se lee”, es decir, los propósitos y las tareas de lectura lo cual refuerza el valor epistémico en la construcción conceptual de significado.

En nuestro caso, el “lugar social” es un ámbito universitario exolingüe, en el cual la finalidad asignada a la lectura es la construcción y la producción de conocimiento dentro de un determinado campo del saber, o sea, lo que se denomina “leer para aprender”. De este modo, la LE deja de enseñarse per se y de ser una materia “instrumental”, aislada e independiente de la currícula para transformarse en un eje que atraviesa las distintas asignaturas relacionadas con la especialidad y adquiere valor epistémico. Esto deriva en el reconocimiento de la necesidad de implementar el trabajo cooperativo e interdisciplinario. El interés gira y evoluciona a un enfoque más amplio, contextual, orientado al análisis de la situación de lectura y de las prácticas discursivas y socioculturales requeridas, lo que Martinand (1994 & 2003) denomina “prácticas de referencia o de socio-referencia”.

Las “prácticas de referencia” disciplinar proponen relacionar las actividades educativas con prácticas sociales reales: producción, servicios, investigación, uso, etc. Martinand expresa que el origen de la elaboración del concepto de práctica socio-técnica de referencia se centra en las confrontaciones con los problemas específicos y las elaboraciones teóricas para los otros campos educativos y disciplinas de

enseñanza. Por lo cual para caracterizar tales prácticas no es suficiente tener en cuenta sólo los saberes o conocimientos implicados, sino que existen otros elementos constitutivos de las mismas tales como: objetos, instrumentos, problemas, tareas, acciones, contextos y roles sociales.

Me parece interesante ver en retrospectiva como dentro de un equipo de investigación fuimos construyendo un objeto de estudio desde 1994 a la fecha, como lo fuimos acotando, como avanzamos lenta pero criteriosamente y cómo fuimos reflexionando sobre nuestro propio proceso de investigación en el sentido de lo que Vasilachis (2006 & 2009) denomina “reflexión epistemológica”. Esta autora define este concepto como una actividad persistente, creadora, que se renueva e intenta dar cuenta de las dificultades con las que se enfrenta el sujeto que conoce. Está presente cuando el investigador se plantea interrogantes acerca de las características del objeto o de los fenómenos que analiza, acerca de los métodos con que accederá a aquéllos, acerca de las teorías que los comprenden o de las que será necesario crear para dar cuenta de determinados aspectos de la realidad que parecen rebelarse ante cualquier interpretación posible otorgada por las teorías existentes.

La reflexión epistemológica tiene como objetivo ante todo la elucidación de los paradigmas presentes en la producción de cada disciplina y de los presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que los orientan y que atraviesan el proceso de investigación desde el planteamiento del problema hasta la representación textual de los resultados. Asimismo, es esta reflexión la que conduce de la “epistemología del sujeto cognoscente” (sujeto que conoce), a la “epistemología del sujeto conocido” (sujeto que está siendo conocido). Cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación del sujeto cognoscente más reducida será la distancia con el sujeto a conocer. Vasilachis (2009) afirma que existe una “común-uniión” de tales sujetos: “común” porque ambos comparten el componente esencial de la identidad, “uniión” porque lo que comparten los une, los

identifica como personas y les permite juntos construir cooperativamente el conocimiento durante esa interacción cognitiva.

Este tipo de elucidación epistemológica trata de reconocer los límites de las formas tradicionales de conocer y de mostrar la necesidad de una apertura holística del investigador a la totalidad de lo que puede ser percibido de manera diferente. Parafraseando a Vasilachis (2009) sin la aceptación del componente común de la identidad no será posible, ni la interacción cognitiva, ni la construcción cooperativa del conocimiento, y difícilmente se podrán comprender las esperanzas, las necesidades, los cuestionamientos de los “otros”.

Entre 1994 y 2002 las líneas de la cuales he sido miembro integrante durante los diferentes proyectos se orientaban a indagar los “Procesos y Estrategias de Comprensión Lectora en Segundas Lenguas – inglés y francés”. Se fueron seleccionando antecedentes científicos pertinentes y conformando un marco teórico sobre adquisición/aprehensión de la competencia lectora tanto en lengua materna (LM) como en segundas lenguas (SL). Los sujetos participantes fueron adultos con competencia lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. A nivel metodológico se elaboraron protocolos y se aplicaron pruebas para la evaluación de la comprensión lectora de textos en Español como LM y luego, en Inglés y en Francés como SL con el fin de caracterizar los procesos involucrados durante la lectura en función de las estrategias que utilizaban - cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de O’Malley, Michael & Chamot (1995). La sistematización, análisis e interpretación de los datos obtenidos se organizó en base al Modelo de Procesos para la Enseñanza de la Comprensión Lectora de Judith Irwin (1991): microprocesos, macroprocesos, procesos de integración y procesos de elaboración. En esta primera etapa de nuestras tareas investigativas, se siguieron básicamente principios teóricos de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística aplicados a la lectocomprensión tanto el LM como en LE y

utilizaron categorías de análisis pre-existentes. En esta primera etapa de las investigaciones si bien, en las comunicaciones escritas (publicaciones) y orales (ponencias y paneles) los resultados se transmitieron como descripciones y explicaciones de lo observado durante la aplicación de las pruebas de lectocomprensión, muchos de los datos obtenidos se representaron en organizadores gráficos a través de porcentajes referidos a las categorías pre-establecidas.

Entre 2003 y 2017 nuestra perspectiva investigativa ha ido modificándose gradualmente y adecuándose a modelos contemporáneos fundamentados en principios de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008), con sólidas bases en el Interaccionismo (Vygotsky), en el Socioconstructivismo (Fijalkow, 2000 & Souchon, 2006) y en el Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007 & Riestra, 2008). Las líneas que he integrado han abordado la problemática de “la lectura de géneros discursivos académico-científicos en inglés - en formato tradicional o digital – y de los materiales didácticos para la enseñanza de la comprensión de los mismos, orientada a la literacidad académica y a la socioliteracidad” (Jonhs, 1997; Cassany & Castellà, 2010 & Carlino, 2013) (5). Los sujetos participantes siguen siendo adultos con competencia lingüística limitada en la LE escogidos entre los estudiantes de los Cursos de “Inglés Francés para Propósitos Específicos” o “Francés para Propósitos Específicos” de diferentes carreras. Se han ido elaborando y aplicando pruebas consistentes en guías de lectocomprensión, se han observado clases en las que los sujetos desarrollan las mismas (en tareas grupales) y se han realizado entrevistas a estudiantes escogidos al azar de los mismos grupos/comisiones observadas. En esta segunda etapa investigativa, a diferencia de la primera, ya no trabajamos con categorías pre-existentes, sino que, a partir de la información recolectada, hemos ido derivando algunas categorías que se relaciona con, por ejemplo: representaciones psicosociales, prácticas de referencia disciplinar y de socio-referencia profesional, recursos didácticos digitales, semántica discursiva, etc. Tenemos solo algunas comunicaciones parciales de lo que ha ido surgiendo y

parte de la información recolectada se retoma en la continuación de la investigación para el período 2018-2021.

La nueva etapa del PROICO3 (2018-2021) reorienta los estudios investigativos hasta ahora llevados a cabo y se propone seguir avanzando en la línea de la Teoría y la Pedagogía de Género (Swales, 1990; Martin & Rose, 2005; Bathia, 2005, 2008) en pos de la literacidad académica, científica y digital (Finquelievich & Prince, 2006; Área Moreira, Gutiérrez Martín, & Vidal Fernández 2012). El objetivo final es el diseño de dispositivos didácticos orientados a dos esferas de la formación en Inglés como LE en el ámbito de la UNSL, a saber: (a) la lectura crítica de textos académicos, científicos y profesionales en inglés en estudiantes de grado y posgrado de diferentes disciplinas y (b) la formación integral para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades (lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral) en contextos académicos y científicos. En ambos ámbitos de enseñanza se ha visualizado la necesidad de repensar el diseño curricular y de organizar los cursos en torno a proyectos y tareas de lectura relevantes a cada ámbito de formación y a las ya mencionadas “prácticas de referencia disciplinar y prácticas socio-referenciales” (Martinand, 1994 & 2003). Asimismo, se torna evidente la necesidad de la incorporación guiada y sistemática de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para abordar la hipertextualidad y analizar contenidos conceptuales significativos online).

Los sujetos involucrados son adultos con competencia lingüística limitada a intermedia en la LE Inglés: algunos estudiantes de los Cursos de “Inglés” de carreras de grado de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Facultad de Psicología y/o de la Facultad de Ciencias de la Salud; asimismo, se contempla la incorporación de docentes e investigadores que se desempeñan en las mismas facultades y que asisten a los Cursos libres de la LE inglés.

³ “El enfoque de géneros en la comunicación académico-científica: desarrollo de dispositivos didácticos para los cursos de inglés como lengua extranjera en entornos universitarios”. Directora Norma Susana Rezzano (2018-2021). Secretaría de CyT, UNSL.

A nivel metodológico, se prevé una etapa inicial de relevamiento y análisis de necesidades y factores contextuales que aporten a la selección de contenidos para los Cursos de inglés como lengua extranjera (ILE) y que permitan detectar posibilidades, fortalezas y debilidades relacionadas con la utilización de herramientas en línea - traductores automáticos, diccionarios y enciclopedias en línea, motores de búsqueda, bases de datos, etc. - relevantes para la realización de tareas o proyectos de lectura. Se implementarán técnicas de análisis documental - programas, planes de estudio, ordenanzas, resoluciones -, se observarán clases, se aplicarán encuestas a estudiantes y se realizarán entrevistas a estudiantes y docentes.

Se prevé también llevar a cabo una revisión crítica de los dispositivos didácticos actualmente en uso en el contexto local, en relación con objetivos, géneros, contenidos léxico-gramaticales, contenidos disciplinares, actividades, instrumentos de evaluación, material de soporte. Esta etapa permitirá seleccionar en cuáles campos disciplinares será pertinente enfocar el trabajo de diseño de dispositivos.

El diseño de dispositivos didácticos previsto como meta incluirá diversas técnicas de trabajo: análisis discursivo y pre-pedagógico de ejemplares representativos de géneros académico-científicos; consulta a especialistas del área disciplinar principal de formación de los destinatarios y a especialistas en TIC; selección de material central y de soporte y elaboración de prototipos. Los dispositivos serán puestos a prueba y monitoreados en grupos de estudiantes a seleccionar y su evaluación se realizará mediante observación de clases y encuestas o entrevistas según mejor se considere.

Estimo que la cuestión de la recolección de los datos, su sistematización y análisis merecen una reflexión en tanto constituye la etapa más difícil y compleja de todo proceso de investigación. Vasilachis (2006:5-6), retomando algunos principios de la "Teoría Fundamentada" de Strauss & Corbin (1998), rescata la importancia que adquieren justamente los datos, procedentes de una variedad de fuentes de

información en toda tarea de indagación. Estos "...deben guardar relación con la pregunta de investigación; ser, pues, recolectados intencionalmente y, cuando corresponda, ser recogidos en situaciones naturales". Asimismo, afirma que tanto la recolección de la información, los datos en sí mismos, así como las estrategias utilizadas durante el proceso de análisis deben ser variados de modo tal que reflejen la idiosincrasia y la complejidad del contexto bajo estudio.

Strauss & Corbin (1998) expresan que la teoría fundamentada refiere a la teoría que ha sido derivada de la información recogida sistemáticamente y analizada a lo largo de un cuidadoso proceso de investigación. Esto implica que la recolección de datos, el análisis de los mismos y la teoría emergente están íntimamente relacionados. El investigador cualitativo no inicia su proyecto con una teoría preconcebida, sino que aborda un área de estudio (formula una pregunta abierta), establece una relación recíproca con los datos que recoge (a partir de entrevistas semi-estructuradas, observación participante, análisis de documentos, etc.) y permite que la teoría emerja de esa información obtenida.

Sin embargo, quisiera aclarar que nuestra perspectiva de indagación en el contexto de la UNSL no apunta a construir teoría a partir de los resultados, sino que tienen un fin pedagógico-didáctico orientado a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora de textos de especialidad en LE carreras de grado y de posgrado.

Si bien entiendo que la tarea de sistematización y análisis de los datos consiste en un aprender a hacer, y que se aprende haciendo durante el proceso mismo de indagación, que consiste en y es efectivamente un trabajo artesanal, estimo que hay ciertas pistas, indicios, huellas que han ido encauzando nuestra tarea investigativa, que nos han ayudado a encontrar la punta del ovillo para empezar a relacionar información, tejer ideas y expresarlas en el discurso escrito.

Si analizamos el trayecto recorrido, los objetivos propuestos en los diferentes proyectos, las indagaciones llevadas a cabo y algunos de los resultados que se han ido obteniendo, considero que se evidencia un avance en la definición de nuestro objeto de estudio e investigación en relación con nuestras expectativas iniciales. Con el devenir de los años, en nuestras prácticas investigativas hemos pasado del interés en los procesos de lectocomprensión al análisis de estrategias lectoras que nos permitieran develar los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados. Posteriormente, nos movilizó la necesidad y demanda de instrumentos de mediación adecuados a nuestro contexto exolingüe. De una manera intuitiva y a veces, hasta informal, fuimos efectivizando “intervenciones” didácticas con la forma de Documentos teórico-prácticos, Anexos de referencia y Guías de Estudio/Lectura. A partir de esta experiencia y de los resultados obtenidos en la secuencia continua y articulada en los diferentes proyectos de investigación, estimamos que hoy podemos encaminarnos más formalmente en la tarea de conformar y consolidar un marco teórico-epistemológico y pedagógico-didáctico que nos permita diseñar dispositivos adecuados a nuestro contexto institucional, educativo y socio-cultural.

Nuestra investigación se ubica desde hace más de diez años en un modelo interpretativo y de la complejidad en tanto se focaliza en la concepción de nuestras prácticas como atravesadas por ejes tales como: la situacionalidad histórica, la vida cotidiana, las relaciones saber-poder y las vinculaciones teoría-práctica siempre insertas en un contexto socio-histórico y político cultural determinado (Guyot, 2008; López, Viglione & Zabala, 2010). Desde el punto de vista metodológico, utilizamos estrategias de triangulación para la interpretación significativa de los datos obtenidos a partir de fuentes informativas tales como la entrevista, la observación, el análisis de documentos institucionales académicos. Esta indagación se caracteriza por ser exploratoria, descriptiva, inductiva, holística y hermenéutica. Asimismo, podemos afirmar que se enmarca en una lógica cualitativa y relacional dialéctica atravesada por una reflexión de carácter epistemológico.

La noción de “lógica” en un sentido específico refiere, en palabras de Achilli (2005:36) a “...la coherencia del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando”⁴. Sería entonces, la modalidad de articulación que asumen: la formulación de la/s pregunta/s de investigación (problema planteado), el cómo se accede al conocimiento (criterio y decisiones metodológicas) y la construcción final del objeto de estudio a la que se aspira llegar en concordancia con el marco teórico-epistemológico subyacente.

La metodología no es un componente aislado de las decisiones epistemológicas que toma un investigador, sino que se conforma de componentes interrelacionados que constituyen un proyecto, la misma se convierte según Tello (2011:238) en una “epistemología”. Este autor define el concepto como “la decisión epistemológica en relación al eje epistemológico y la lógica de descubrimiento y verificación y la posterior decisión de la inclusión de determinadas metodologías”.

En relación con el carácter relacional dialéctico, Achilli (2005:16), citando a Wolf (1993), expresa que supone conocer procesos que van más allá de los “casos separables, que se mueven entre sí y más allá de ellos y que en el proceso se transforman”. Esta propuesta “... parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales”. “Para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente...”⁵. Esta autora destaca desde una teoría crítica algunos núcleos problemáticos interesantes para someter a discusión, a saber: el interés por el conocimiento de la cotidianeidad social, la recuperación de los sujetos sociales sus representaciones y construcciones de sentido y, en el orden de lo metodológico, la dialéctica entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual. Esta autora concibe lo cotidiano como “... un conjunto de

⁴ Las cursivas son del texto original.

⁵ Las cursivas son del texto original.

prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” en cualquier campo de la vida social (Achilli, 2005:22).

Reflexiones finales

A modo de cierre quisiera expresar que la experiencia adquirida durante mis años como integrante de equipos de investigación en la UNSL, junto con los conocimientos incorporados a partir del Posgrado al que hice referencia en la Introducción y de otras instancias de perfeccionamiento y fuentes de estudio me han enriquecido como profesional y como persona, pero, por sobre todo, han contribuido a despertar conciencia de la importancia de reflexionar sobre mis propias prácticas investigativas actuales y a pensar en las prospectivas.

Es en este sentido, que considero sumamente enriquecedoras dos características presentadas por Vasilachis (2006 & 2009) en relación con la indagación en las ciencias sociales. La primera, tiene que ver con la importancia que adquiere la “reflexión epistemológica” como actividad creadora, que debería persistir (conscientemente o no) durante todo el proceso de investigación desde el planteamiento de la pregunta, la toma de decisiones metodológicas, la recolección de datos, el análisis e interpretación de los mismos, hasta la redacción del informe final. La segunda, refiere a su propuesta de una epistemología del sujeto conocido que se constituye en el fundamento ontológico y epistemológico de la investigación cualitativa y que contempla dos aspectos primordiales, la interacción cognitiva y la construcción cooperativa del conocimiento, como nueva y no excluyente forma de conocer.

Quisiera finalmente destacar la relevancia que adquieren para las epistemologías alternativas y por ende, para la investigación cualitativa, los sujetos en tanto participantes activos que interactúan - investigador e investigado - en una ida y vuelta, en un intercambio, en una interpretación y reinterpretación - doble hermenéutica. Este giro de la epistemología ha puesto la cuestión de las prácticas y del sujeto a consideración del conocimiento científico. Nuevas opciones epistemológicas han afectado las prácticas del conocimiento, las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las profesionales y han producido efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de las subjetividades. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, de enseñar o de ejercer una profesión (Guyot, 2008).

Nota

Adoptamos, la denominación lengua extranjera (LE) teniendo en cuenta que se trata de un idioma que se aprende por simple contacto o a través de alguna organización educativa en un contexto exolingüe a diferencia de una segunda lengua (SL) que implicaría inmersión en culturas de habla inglesa.

Contexto exolingüe: Esto implica que el uso del inglés generalmente se circunscribe al ámbito áulico o se restringe a situaciones comunicativas auténticas esporádicas debido a la distancia geográfica, lingüística y socio-político-cultural existente entre, en este caso, un país latinoamericano (Argentina), cuya lengua materna (LM) es el Español y las naciones de habla inglesa, cuna de la lengua objeto de estudio.

La vigilancia epistemológica se entiende como una práctica reflexiva y crítica que se debe realizar a lo largo de todo el proceso de investigación con el fin de vencer los obstáculos epistemológicos y lograr rupturas que persigan la construcción, conquista y comprobación del hecho científico.

La designación Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos (LEPE) se focaliza en la enseñanza de variedades de una lengua, a un público no nativo, debutante o con conocimiento lingüístico parcial, con el objetivo de que las personas puedan desempeñarse en contextos situacionales académicos y profesionales. En general, el área de las LEPE, inserta en un campo mayor, el de las "Lenguas para Propósitos Específicos" (LPE), ha ido evolucionando con el paso del tiempo, con las diferentes lenguas y se ha conformado como espacio disciplinar a partir de desarrollos teóricos y metodológicos en relación con las cuatro macrohabilidades - leer, escuchar, hablar y escribir -, o bien con competencias parciales, como la comprensión lectora de textos de especialidad que incumbe a esta indagación,

enmarcada en un contexto geográfico, lingüístico y culturalmente exolingüe (López & Puebla, 2011).

Para Cassany & Castellà (2010:354) “el concepto literacidad (literacy) incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. (...) incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.” Es en este sentido que el término inicial ha ido dando lugar a neologismos tales como, socioliteracidad, multiliteracidad y literacidad digital o electrónica.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A. & Vidal Fernández, F. (2012). Alfabetización Digital y Competencias Informacionales. ISBN 978-84-08-00823-1. Madrid: Fundación Encuentro y Fundación Telefónica.
- Bhatia, V. (2005). Applied Genre Analysis and ESP. Disponible online: http://exchanges.states.gob/education/engteaching/pubs/BR/functional.sec4_10.htm
- Bhatia, V. (2008). “Lenguas con Propósitos Específicos. Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos”. En Revista Signos. 41(67):157-176. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible online <http://www.revistasignos.cl>.
- Bronckart, J. P. (1996). “L’adquisition des discours”. En Le Français dans la Monde N° spécial.
- Bronckart, J. P. (2007). Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. Revista Mexicana de Investigación Educativa 18 (57):355-381.
- Cassany d. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. En Perspectiva. Volumen 28, número 2, pp. 353-374. Disponible online <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- Díaz de Kóbila, E. (2003). El Sujeto y la Verdad. Memorias de la Razón Epistémica. Rosario: Laborde Editor.
- Dorronzoro, M. & E. Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la universidad: marco teórico y transposición didáctica. En Pastor, R. Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). Lectura en lengua extranjera. Una mirada desde el receptor, pp. 57-72. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad de Buenos Aires.
- Dubois, M. E. (1996). El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica. Capital Federal: AIQUE.

- Dubois, M. E. (1989). Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Fijalkow, J. (2000). Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture. Yssy-les-Moulineaux: ESF editeur.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En Textos en Contexto. Buenos Aires: AIL, Lectura y Vida.
- Guyot, V. (2008). Las Prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad. Ediciones LAE. UNSL.
- Irwin, J. (1991). Teaching Reading Comprehension Processes. United States of America: Allyn and Bacon.
- Finkelievich, S. & Prince, A. (2006). Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información. Buenos Aires: Fundación Telefónica.
- Johns, A. M. (1997). Text, Role and Context. Developing Academic Literacies. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, M. E. & Puebla, M. (2011). "Fundamentación teórico-pedagógica de los Cursos de "Inglés para Propósitos Específicos" centrados en la lectocomprensión de textos académico-científicos relativos a disciplinas de formación humanística". En Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico (ISSN-0328-8064), Año 16, Nº 64/65, pp. 46-59. LAE. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- López, M. E., Viglione, E. & Zabala, M. T. (2010). "Ejes fundantes de las prácticas evaluativas en los Cursos de Lectocomprensión en Lengua Extranjera", 10 pp. Presentado en el Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior. En el Bicentenario de la Nación Argentina". RAPES, Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina. Reeditado en 2013 y disponible online: <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/ARTICULO%20LARRAMENDI.pdf>.
- Martin, J. R. & D. Rose (2005). "Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries". In Webster, J. et al (Editors) Continuing Discourse on Language. London: Continuum. Disponible online <http://www.readingtolearn.com.au/index.php?>
- Martinand, J. L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. En Investigación en la Escuela Nº 24:60-69. Disponible online http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/24/R24_5.pdf.
- Martinand, J. L. (2003). "La question de la référence en didactique du curriculum. En Investigações em ensino de ciencias, V8(2):125-130. Disponible online http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf.
- Morin, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. París: ESF.
- O'Malley, J. Michael & A. Chamot. (1995) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press. New York.
- Prigogine, I. (1988). ¿Tan sólo una ilusión? Barcelona: Editorial Tusquet.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. En Dubois, M. E. (1989). *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Siegel, M. (1983). "Toward an Understanding of Reading as Signification". Technical Report 143, Utah University. En Dubois, M. E. (1989). *Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior*. Revista Lectura y Vida. Año 10, Nº 3, 5-7.
- Souchon, M. (2006). "Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural". En Pastor, R., Klett, E. & Sibaldi, N. (Comps.). *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*, pp. 25-54. Tucumán: Centro de Estudios Interculturales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán & Universidad de Buenos Aires.
- Strauss A. & Corbin, J. (1998). *Elementos básicos de la investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar Teoría Fundamentada*. 2da edición. Traducción de V. González, A. M. Tello & A. González del original en inglés: *Basics of Qualitative Research. Procedures and Techniques for Developing Grounded theory*. Sage Publications. London.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Glasgow: CUP
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta de Moebio*, número 42, pp. 225-242. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Edit. Gedisa. España.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*. Volumen 10, No. 2, Art. 30.
- Viglione, E., López, M. E. & Zabala, M. T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la Ciencia en la comprensión lectora. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año VI – Nº II (12): 79-93. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis: Editorial de la UNSL. Disponible online <http://fundamentos.unsl.edu.ar>.
- Wolf, E. (1993). *Europa y la gente sin historia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica. En Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Comunicar para transformar. Reflexiones sobre la comunicación en la Investigación Acción Participativa

To communicate in order to transform. Reflections on Communication in Participatory Action Research

Verdier, Maximiliano (maximilianoverdier@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

En este trabajo intentamos reflexionar sobre la propuesta metodológica de Orlando Fals Borda: Investigación Acción Participativa (IAP). Lo haremos utilizando a la comunicación como concepto central. Creemos que quienes se acercan a este tipo de prácticas poseen una predisposición dialógica que caracteriza el tipo de comunicación por la cual optamos. Sin embargo, sin dejar de reconocer las fértiles prácticas que investigadoras, investigadores y miembros de las comunidades han realizado, existe aún un desequilibrio en el momento de la sociabilización de los conocimientos que colectivamente se han construido. Proponemos profundizar el carácter dialógico de las distintas praxis a través de una comunicación que nos permita poner en común, como una de las condiciones de posibilidad para las transformaciones de las realidades que nos oprimen, que nos alienan, que nos deshumanizan. Comunicar-nos para transformar-nos, esa es la propuesta que se desprende de estas reflexiones.

Palabras clave: Investigación Acción participativa - Comunicación - Diálogo - Saberes- Sectores Populares

Abstract

In this paper we try to reflect on Orlando Fals Borda's methodological proposal: Participatory Action Research (PAR). We will do it using communication as a central concept. We believe that those who approach this type of practice have a dialogical predisposition that characterizes the type of communication we choose. However, while recognizing the fertile practices that researchers and community members have carried out, there is still an imbalance at the time of the sociabilization of the knowledge that has been collectively constructed. We propose to deepen the dialogical character of the different praxis through a communication that allows us to put in common, as one of the conditions of possibility for the transformations of the realities that oppress us, that alienate us, that dehumanize us. Communicating-us in order to transform-us is the proposal that emerges from these reflections.

Keywords: Participatory Action Research - Communication - Dialogue - Knowledge - Popular Sectors

*“Este miedo a la locura de las palabras,
al futuro como imaginación, al contacto permanente con el lector,
este temor a hacer el ridículo y perder el prestigio
al aparecer desnudo frente a su particular reducto público,
traduce la aversión a la vida y, en definitiva, a la realidad total.
El científico quiere estudiar la lluvia y sale con paraguas”*

Armand Mattelart

Para cerrar el paraguas, poner en común las palabras.

Una de las acepciones más añejas del concepto comunicación es la de poner en común (del latín *communicare*). Es comprensible, entonces, que una de las acepciones con las que se defina la acción de comunicar sea la de hacer a una persona partícipe de lo que se tiene. Queremos pensar la comunicación como los procesos del poner en común y como una de las condiciones de posibilidad para las transformaciones de las realidades que nos oprimen, que nos alienan, que nos deshumanizan. Poner en común es uno de los caminos para hacer del mundo un lugar de encuentro (Martín Barbero, 2001, pág. 31); encuentro que se propicia desde los decires y las escuchas de las experiencias de los dialogantes, aquellas y aquellos que le dan carnadura a la comunicación. La comunicación posibilita la construcción colectiva de significados que, a su vez, significan la vida en común de las y los sujetos (Caletti, 2006, págs. 20-21).

Decidir circunscribir la comunicación a estas ideas es, en primera instancia, una decisión política que se traduce en una postura política; es una elección sobre el cómo vincularnos con otras y otros. Roberto “Tato” Iglesias dirá que “Lo ideológico sigue teniendo, pues, vigencia plena para decidir desde dónde miramos el mundo, qué posición concreta tomamos frente a opresores y oprimidos y, por tanto, decidir cómo y con quién construimos conocimiento” (Enríquez & Figueroa, 2014, pág. 10). Toda postura es política y toda toma de posición conlleva el germen de una relación con la otredad, de una forma en que queremos vincularnos. Nos posicionamos para relacionarnos y nos relacionamos desde las posiciones. Imbricados, tejidos colectivamente, somos agentes de dominación o de liberación; y somos sujetos u objetos de tales decisiones, aunque no siempre conscientes o autónomas del todo.

Pensamos que una comunicación dialógica puede empapar la ya fértil tierra de las experiencias gestadas en los procesos de Investigación Acción Participativa (IAP). Creemos que todas y todos los actores de este tipo de prácticas han hecho y hacen un cotidiano esfuerzo por cerrar los paraguas de la objetividad cientificista y por sacarse el fatal impermeable de la realidad como lo inevitable y lo natural. Estas reflexiones intentan ser una invitación a dejar que algo más de lluvia nos cale bien hondo.

La actitud dialógica como eje de la IAP

Creemos entrever en el diálogo a uno de los ejes que atraviesa y religa los procesos de IAP. Entendemos al diálogo como el encuentro amoroso de los hombres y de las mujeres que “mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2010, pág. 46). El diálogo es posibilidad de ser para la transformación. En esta concepción de diálogo, no hay objetos del proceso comunicativo, sino sujetos que intervienen desde diversos lugares y con diversas historias, en una relación de horizontalidad que busca no traducirse en asimilación, sino en construcción colectiva a partir de la diferencia. Para Freire (2010) lo que caracteriza la comunicación “es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo” (pág. 76). La relación dialógica reconoce, en primera instancia, una igualdad de la otredad en términos de sujetos portadores de palabra.

La predisposición al diálogo supone el descubrimiento de la otredad, del otro del diálogo (*dia* – dos, *logos* – palabra):

“el descubrimiento del otro tiene varios grados, desde el otro como objeto, confundido con el mundo que lo rodea, hasta el otro como sujeto, igual al yo, pero diferente de él, con un infinito número de matices intermedios, bien podemos pasarnos la vida sin terminar nunca el descubrimiento pleno del otro (suponiendo que se pueda dar)” (Todorov, 2003, pág. 293).

Supone, también, una búsqueda de significaciones comunes (Huerigo, 2001). Esto no significa una adherencia total entre los dialogantes, sino un esfuerzo por penetrar en las significaciones que se ponen en común ya que no son transparentes ni unívocas.

Dialogar es arriesgar una palabra “al encuentro no de una resonancia, de un eco de sí misma, sino de otra palabra, de la respuesta de otro. (...) es descubrir en la trama de nuestro ser la presencia de los lazos sociales que nos sostienen”(Martín Barbero, 2001, págs. 34-35). Con otros matices, el carácter de reciprocidad también aparece en la definición de comunicación que realiza Pascuali (1970) quien considera que la comunicación que se da en estos términos es “un factor esencial de convivencia y un elemento determinante de las formas que asume la sociabilidad”(págs. 51-52).

Dentro de las posibilidades que brindan las realidades dialógicas, se encuentra no solo el consenso, sino también el conflicto, puesto que “el conflicto también comunica” (Huerdo, 2001). Suponer que solo quienes están de acuerdo se comunican lleva a identificar al consenso con el bien y con lo bueno, transformando a todo lo que queda por fuera del acuerdo en la representación de lo malo y lo que necesita ser negado e, incluso, aniquilado (Moufee, 2007). La dimensión conflictiva que también constituye la comunicación no debe emparentarse con la negación de la otredad: todas y todos son sujetos portadores de una palabra válida. En la tensión de los consensos y los conflictos, la comunicación puede posibilitar la construcción de un nosotros que sea la simiente de modos colectivos de abordar las realidades que se pretenden transformar en los procesos de IAP.

En las ciencias sociales y humanas, las realidades, con las y los sujetos que las habitan, se transforman en objetos de investigación: se objetivan (al pasarlas por el tamiz de las abstracciones) a fin de poder pensarlas, desentrañarlas y, en ocasiones, transformarlas. Estos objetos de investigación pueden constituirse en la “cosa en sí” cuando las formas de encarar los procesos son de tipo positivista; objetivando, concomitantemente, a las y los sujetos de los sectores populares que habitan las realidades investigadas. La construcción colectiva permite pasar de la “cosa en sí” a la “cosa para nosotros” que tiene en cuenta las dimensiones procesual e histórica de los hechos de quienes intervienen en el proceso investigativo (Fals Borda, 1997, págs. 21-23). La cosa para nosotros, co-construida a través de una relación dialógica, se convierte

en conocimiento, ya no impuesto, tampoco recibido de parte de los ilustrados, sino construido desde, en y con los sectores populares. La construcción de la cosa para nosotros supone una edificación en simultáneo que sostiene el proceso: la conformación de un nosotros que incluya a las y los sujetos de los sectores populares y a las y los investigadores. Identidad y realidad, como miradas a través de un caleidoscopio, se van reflejando y modificando la una a la otra.

La construcción dialógica-colectiva permite un cambio en las posiciones tradicionales que han ocupado las y los investigadores y las y los investigados. Las y los primeros debemos aportar a las luchas populares desde nuestras disciplinas; con un aporte que debe ser honesto, pero sin buscar asimilarse con los sectores populares (Fals Borda, 1997, pág. 97). El aporte debe vehiculizarse a través del diálogo de saberes. Para que las y los investigadores podamos participar coherentemente de este diálogo, es decir, con una coherencia política, metodológica y epistemológica, debemos ser capaces de entender la racionalidad popular (pág. 115). Esta racionalidad posee una estructura y una sintaxis propias, diferentes a los de la ciencia y su forma de construir conocimiento. La labor consiste, entonces, en desnaturalizar las formas dominantes en que conocemos y asumir actitudes vivenciales. La invitación, incluso, es de intentar manejar ambos lenguajes, el popular y el científico, en forma simultánea y, generar entre ellos, comunicación en diferentes niveles. Si las y los investigadores producimos este corrimiento de lugar, si nos trasladamos de la cátedra del saber que es extendido a quienes no lo poseen para colocarnos en el lugar de la enseñanza-aprendizaje, la diferenciación en relación sujeto-objeto de investigación se reduce. La práctica de investigación se traduce en experiencia que se construye a través del diálogo y como diálogo entre quienes intervienen en el proceso. La experiencia se percibe, entonces, como vital y cada fase de la investigación se ejecuta colectivamente. Pero todo esto es posible cuando quien se considera mejor preparado cambia su postura y adopta la posición de quien aprende, respetando la experiencia, el saber y la necesidad del otro. También es posible si, al mismo tiempo, se prepara para dejarse “expropiar” sus técnicas y conocimientos (pág. 46).

La relación dialógica de los procesos de IAP se da en una especie de gozne teórico-empírico proporcionado por el método dialéctico y la praxis. Fasl Borda desarrolla ambos aspectos. El método dialéctico podría resumirse en cuatro puntos (pág. 24): 1- Propiciar un intercambio entre conceptos conocidos o pre-conceptos y los hechos (o sus percepciones) con observaciones adecuadas en el medio social; 2- Seguir con la acción a nivel de base para constatar en la realidad del medio lo que se quería conceptualizar; 3- Reflexionar sobre el conjunto experimental para deducir conceptos más adecuados u obtener mejores luces sobre viejos conceptos o teorías; 4- Volver a comenzar el ciclo de investigación para culminarlo en acción. A cada uno de estos pasos debemos atarlos a la noción de construcción dialógico-colectiva que permite la cosa de nosotros conceptualizada anteriormente. La praxis (págs. 32-33), que deviene de este proceso dialéctico, es la validación política del proceso y el criterio de validez del conocimiento científico; será entendida como una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica. También es una acción política para cambiar estructuralmente la sociedad. Hay una evidente e importante dosis de sabiduría popular, sentido común (al que buscaremos ir progresivamente transformando en buen sentido) y cultura del pueblo.

El diálogo de saberes será, para toda la experiencia de IAP, otro concepto nodal. Podemos conceptualizarlo como un proceso (o una serie de procesos) comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico (principalmente anclado en los saberes académicos) y la del saber cotidiano (que engloba las diversas variantes del saber popular). Para que el diálogo surja debe existir “una opción política que aboga por la construcción de prácticas de des-jerarquización, reforzando la transformación de la lógica de dominación y subordinación, en la lógica de solidaridad y colaboración” (Acosta & Garcés, 2013, pág. 4).

Queremos definir, también, lo que entenderemos por saber académico y por saber popular. Ambos conceptos son complejos y están constituidos por varios significados que se agrupan bajo cada uno de estos significantes. Para conceptualizar el saber

popular tomaremos una definición de Martinic que aparece en Enríquez & Figueroa: “conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de una sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia”(2014, pág. 18). El saber popular proporciona a estos grupos que lo construyen y utilizan una cosmovisión que les otorga identidad y coherencia como colectivo. Martinic distingue tres tipos de saber popular: el saber cotidiano, la sabiduría popular y el saber orgánico. Cercano al concepto de saber popular encontramos el de conocimiento vulgar definido por Latorre, Arnal y Rincón como “un saber práctico de carácter espontáneo que preside la vida cotidiana” (pág. 19), que se transmite de unos a otros y se manifiesta a través de la cultura popular. Un tercer concepto es el de conocimiento cotidiano definido por Santos como “aquel saber destinado a dar respuesta a los interrogantes, miedos y ansiedades, mediante explicaciones que tranquilicen o ayuden a entender qué sucede y por qué” (*idem*). El saber popular es una práctica social que se construye en lo social y en lo histórico. El saber académico, por su parte, “es un conjunto de saberes construidos metódica y sistemáticamente por intelectuales o científicos y está destinado a comprender, explicar y eventualmente predecir la realidad” (pág. 23). Este tipo de saber posee una forma de construcción y una legitimidad muy diferentes a las del saber popular:

el saber académico-científico es una estructura que está sostenida en la razón y el poder. El uso de métodos fiables, la sistematicidad, objetividad, etc., son el escudo racional con que se recubre y se defiende este tipo de estructura. Pero es el poder de la academia la verdadera espada que autoriza la existencia de un tipo de conocimiento y simultáneamente niega ontológicamente la diversidad de saberes y otras formas de conocer. (Enríquez & Figueroa, 2014, pág. 24)

Entre el saber popular y el saber académico se gesta el desafío del diálogo de saberes que debe atravesar las prácticas de IAP. La posibilidad de la puesta en relación de ambos tipos de saberes, con las legitimidades y formas de construcción propias, dependerá de la posición política que asuman los participantes de las experiencias, así como también de la capacidad comunicativa de cada una de ellas y de ellos.

El diálogo en la comunicación del conocimiento producido, un aspecto por profundizar

Hemos intentado repasar los diversos aspectos de la propuesta de la IAP. En todos ellos, con diferentes grados y tiempos de los procesos, encontramos el componente dialógico. Diálogo entre los sujetos intervinientes del proceso, sean sujetos de sectores populares, sean investigadoras e investigadores. Diálogo entre los saberes populares y los saberes académicos. Diálogo entre los componentes conceptuales y los aspectos materiales. Diálogo entre el pensamiento y la acción. Pero al momento de hablar sobre la socialización de los resultados, creemos que la propuesta de Fals Borda no logra concretar el cariz que sí tiene el resto del proceso. Lo que el autor llama comunicación se acerca más a una acción del tipo de la divulgación. En todo el proceso de la IAP, los sectores populares son tan protagonistas del proceso investigativo como las y los investigadores. Pero en la socialización de los resultados, sigue existiendo un sesgo, un peso en la preponderancia de la acción y de la reflexión que se inclina hacia el lado de las y los investigadores.

Fals Borda habla de realizar una devolución enriquecida, por parte de las y los investigadores, del propio conocimiento de los sectores populares. Una devolución (1997, págs. 98-101) sistemática y ordenada, pero sin arrogancia intelectual. También establece cuatro reglas que orientarán esa devolución: diferencial de comunicación donde se busca realizar una devolución de los materiales históricos y culturales de forma ordenada y ajustada al desarrollo político y educativo de los sectores populares; simplicidad de comunicación que hace referencia a expresar los resultados de manera accesible (notamos que en el concepto de accesibilidad ya existe una diferencia entre quien ha ingresado y quien busca ingresar, lo que no condice con un proceso que se ha construido colectivamente, es decir, como cosa para nosotros); autoinvestigación y control que refiere a que la y el intelectual no deben determinar por sí mismos lo que se puede investigar o hacer en el terreno; vulgarización de la técnica que consiste en poner al servicio de los sectores populares las reglas más simples de la investigación, para posibilitar la autoinvestigación y la independencia en relación a las y los intelectuales.

También encontramos una especie de incomodidad conceptual cuando Fals Borda detalla los niveles de comunicación (pág. 100). Debemos tomaren conjunto la decisión de qué publicar acerca de los resultados obtenidos; colectiva y compartida, también, debe ser la utilización de la información que se desprende de lo investigado.

Maribel Gonzalves de Freitas y Maritza Montero(2006) reparan también en el déficit que presenta la propuesta de Fals Borda al momento de socializar el conocimiento producido. Proponen un procedimiento para comunicar los resultados de la investigación de manera participativa. A este procedimiento lo denominan discusión sistemática evaluadora del conocimiento y lo conceptualizan como el momento en el cual los agentes externos (académicos, institucionales u otros agentes ajenos a la comunidad) e internos (líderes, grupos organizados, personas de la comunidad interesadas e involucradas en el proceso) presentan los resultados de la investigación o intervención, agentes que tienen un mayor conocimiento de lo actuado y, por lo mismo, “están en la obligación de compartirlo con todos los miembros de la comunidad que tengan interés en saber qué y cómo ocurrió” (pág. 328).

Los objetivos de la discusión sistemática evaluadora son: verificar si los participantes sienten que la información producida refleja el trabajo realizado; conocer el sentido de lo realizado y la evaluación que realizan de lo mismo las y los participantes; conocer la evaluación, el sentido y la opinión de quienes serán o son los beneficiarios, incluso si no han participado en el proceso de IAP; ; conocer la evaluación, el sentido y la opinión de las instituciones que han financiado, colaborado o apoyado el proceso, puesto que al ser agentes externos al proceso pueden aportar críticas desde otras perspectivas (pág. 329). Estos objetivos se materializan en un informe que debería recoger los aportes de todos los sectores, las diversas miradas e, incluso, un análisis de todo el proceso desde el inicio, donde se reflejen aciertos y equivocaciones. No es una suma pasiva de todas las miradas, sino un intento por analizar y reflexionar a partir de lo que diferencias sectores y actores han percibido del proceso de la IAP.

Gonzalves de Freitas y Montero enumeran una serie de funciones de la discusión sistemática evaluadora (pág. 336-338):

- Como vía para divulgar el conocimiento producido y para fortalecer las convicciones sobre las transformaciones necesarias para la comunidad. Conocer y compartir los resultados puede generar acciones movilizadoras y propuestas para nuevos cambios e investigaciones.
- La segunda función supone una tarea crítica y que es el paso y la transformación del sentido común al buen sentido gramsciano “que sería la suma del conocimiento experiencial y teórico” a través de la construcción colectiva de conocimiento que reconoce en todas y todos los agentes “la capacidad de sistematizar los datos, es decir, de participar activamente en el proceso con sus propios intelectuales orgánicos, desde el comienzo hasta el fin y por los pasos sucesivos de análisis y divulgación”(Fals Borda, 1985, pág. 141).
- La discusión entre las y los investigadores y las y los actores de los sectores populares sobre los elementos del marco filosófico-conceptual a fin de compartirlos y modificarlos en un proceso de discusión y análisis conjunto.

Algunas líneas inconclusas

Es difícil proponer sólo desde el plano teórico una propuesta que supere la divulgación y cierto sesgo de preponderancia de las y los intelectuales en cuanto a la socialización de los resultados de un proceso de IAP. La propuesta, para ser coherentes, debe partir de la propia praxis con las y los sujetos de los sectores populares. Sin embargo, sí nos es lícito advertir que en este aspecto aún falta una propuesta más profunda.

Los soportes, los formatos y los contenidos de los que se ha construido como conocimiento a partir de la IAP deben ser una decisión tan colectiva y participativa como el resto del proceso. La lógica académica meritocrática y de carácter capitalista de

nuestros espacios académicos son aspectos de presión y de cierta alienación para las y los investigadores quienes debemos validar nuestros conocimientos e investigaciones (y a través de ellos, validarnos a nosotros mismos en un campo de intereses, pujas de poder, de estabilidad laboral). En ocasiones tenemos que destrozarnos un proceso de IAP para que encaje en los compartimentos prefabricados por las instituciones del saber. Y en ese desmembramiento, los sectores populares dejan de tener participación, quizás porque las mismas lógicas que a nosotros nos alienan, a ellos los expulsan o, más siniestramente, los desconoce.

El desafío es poder construir otros espacios, otras formas de validación, otros soportes y otros formatos. Construirlos colectivamente y desde la praxis. Y sostener la lucha para que lo valioso sea, definitivamente, validado. Creemos en la comunicación como gesto y como acto, donde todas y todos podamos re-conocernos en nuestras palabras, en nuestras experiencias, nuestras formas de comprender el mundo que habitamos, mundo que buscamos transformar. Comunicar-nos para transformar-nos, para ayudar a gestar ese otro mundo posible, como dijera Eduardo Galeano, ese otro mundo posible “que está en la barriga de este (...), de parición difícil (...) y que está latiendo en este mundo que es” (Etchevarne Parravicini, 2011).

Bibliografía

- Acosta, G., & Garcés, Á. (2013). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 1-7.
- Caletti, S. (2006). Decir, Autorrepresentación, sujetos. Tres notas para un debate sobre política y comunicación. *Versión 17*, 19-78.
- Enríquez, P., & Figueroa, P. (2014). Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico-científico. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Etchevarne Parravicini, A. J. (29 de Mayo de 2011). Youtube.com. Recuperado el 27 de Noviembre de 2017, de Eduardo Galeano acampó junto a los "indignados" en España.: <https://www.youtube.com/watch?v=zOU0-5rq2YQ>
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1997). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Colombia: Tercer Mundo.
- Freire, P. (2010). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Mexico: Siglo XXI.

- Gonzalves de Freitas, M., & Montero, M. (2006). Discusión sistemática evaluadora y comunicación socializadora del conocimiento producido. . En M. Montero, Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria. (págs. 323-354). Buenos Aires: Paidós.
- Huergo, J. (2001). Comunicación y Educación: aproximaciones. En J. Huergo, Comunicación/Educación. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Martín Barbero, J. (2001). La Educación desde la Comunicación. Buenos Aires: Norma.
- Moufee, C. (2007). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pascuali, A. (1970). Comprender la Comunicación. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Todorov, T. (2003). La conquista de América. El problema del otro. Buenos Aires: Siglos Veintiuno.

Filosofía de la inducción analítica: ¿Puede la estadística solucionar el problema del caso n?

Philosophy of analytical induction: Can statistics solve the problem of n case?

Zapico, Martín Gonzalo. (athenspierre@gmail.com), Instituto de Formación Docente Continua.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

En el siguiente artículo se trabajará la inducción analítica (IA) en relación al método falsacionista y las posibilidades de establecer posibles respuestas a la problemática de la incertidumbre en la búsqueda del caso negativa. En una primera parte se describirá qué es la IA y el falsacionismo de Karl Popper, para luego establecer similitudes y diferencias. A continuación, a partir de dicho contraste, se elaborará una propuesta de trabajo para emplear la IA con ciertos métodos estadísticos a fines de reducir el nivel de incertidumbre que maneja el investigador que la emplea.

Palabras Claves: inducción analítica, epistemología, falsacionismo, estadística, filosofía

Abstract

In this article, we will work on analytic induction (AI) in relation to the falsificationist method and the possibilities of giving possible answers to the problem of uncertainty in the search for the negative case. First, AI and Karl Popper's falsificationism will be described and then, similarities and differences will be established. From this contrast, a work proposal to use AI with certain statistical methods will be developed in order to reduce the level of uncertainty handled by the researcher who uses it.

Key words: Analytical Induction, Epistemology, Falsification; Statistics, Philosophy

La Inducción analítica y el Falsacionismo

La inducción analítica, formulada por Znaniecki (1934) consiste en un método empleado en análisis cualitativo para la verificación de teoría a partir de la realización de una inducción por el caso negativo. Donde en primera instancia podría encontrarse la inducción enmuerativa que, a partir de la observación de n cantidad de casos genera enunciados de carácter general. La IA hace empleo de los casos que no se ajustan a la hipótesis original y reconstruye a partir de dichas anomalías.

Es llamativa la similitud inmediata que puede establecerse con el método falsacionista clásico de Karl Popper (1989) que propondrá un desarrollo del conocimiento científico basándose en la posibilidad de falsar teorías y en la condición de falsabilidad como criterio de demarcación del conocimiento científico. Quizás la diferencia más radical entre ambas posturas es que cuando se produce el fenómeno de la falsación, en el caso de la inducción analítica se producirán reformulaciones para que el enunciado final del proceso sea consistente y responda a la realidad empírica; mientras que en el caso del falsacionismo cuando un enunciado se falsea pierde toda posibilidad de poder explicativo y se descarta. En pocas palabras, en la inducción analítica se sacrifica precisión a fin de ganar correspondencia con la realidad, y el conocimiento de un fenómeno logra alcanzar un mínimo de generalización que puede servir de base para un nuevo estudio, mientras que en el falsacionismo se descartan enunciados a fin de reducir la ignorancia en torno a un fenómeno de manera que el fenómeno podrá decirse con certeza que no es y las categorías o características constantes seguirán siendo potencialmente falsables pero temporalmente verdaderas en dicho fenómeno.

A partir de esta diferencia es que se opta por plantear el problema del caso n. Esta complicación que es inherente a la estructura de la inducción analítica puede expresarse de la siguiente forma: Dado un enunciado E que describe un conjunto de categorías C sobre n casos, ¿Cómo se evita derivar en un cambio infinito del enunciado, si nunca se puede conocer con un relativo grado de certeza si el próximo n será un caso positivo o negativo? Sucede que si el caso es positivo y esto se repite muchas veces, el enunciado no variará pero eso no significa que no haya casos negativos; y si el caso es negativo se modifica el enunciado y se vuelve al punto de partida original, con el mismo problema entre manos. El falsacionismo se libera de esta problemática al descartar de plano el enunciado o la teoría que está siendo puesta a prueba, y es plenamente consciente de que el desarrollo histórico de la ciencia se ha basado en teorías que eran consideradas verdaderas hasta que se falsaron.

Inducción analítica y falsacionismo, similitudes

Ahora, y más allá de esa diferencia, hay similitudes epistemológicas suficientemente fuertes como para intentar buscar respuestas al problema n en la misma lógica falsacionista que no estarían por fuera del método de inducción analítica. Nos centraremos particularmente en dos conceptos que comparten: la realidad y la forma del método.

Empecemos con la idea más general, los aspectos formales. Y quiero empezar con una pregunta. ¿Son tan diferentes ambas formas de entender la posibilidad de conocer? En el caso de la IA se está a la búsqueda del caso que lleve a la necesaria reformulación del enunciado inicial, mientras que en la falsación se está poniendo constantemente a prueba la hipótesis o teoría para falsarla. Si hacemos un análisis de naturaleza sincrónica, no encontraríamos diferencias sustanciales puesto que en ambos casos el enunciado que se tiene en un momento determinado es consistente con los datos, en la IA por el hecho de que constantemente se ajusta a los datos y puede explicarlos, en la falsación porque hasta ese momento el enunciado no ha sido falsado. Por otro lado si hacemos un análisis diacrónico en la IA siempre se llegará a un punto de reformulación para ajustar la hipótesis a los datos, y en el falsacionismo también llegará un momento en que la teoría sea falsada, y será reemplazada por otra teoría que sea consistente con la empiria. Incluso si vamos a los escenarios ideales de ambos métodos nos encontraríamos con enunciados que han adquirido el carácter de ley, en el caso de la IA porque se ha logrado abarcar la totalidad existente de casos, en el caso del falsacionismo porque no se habrá encontrado dato o hecho alguno que false la teoría. Como si fuera poco, ambos momentos ideales pueden verse cambiados al extender el tiempo de manera indefinida, dado que el carácter de Ley en ambas propuestas se someterá a todos los fenómenos que aún no han acontecido y son potenciales falsadores o casos negativos.

Luego, si analizamos sus posturas en torno a la realidad, no es arriesgado afirmar que en ambos casos nos encontramos con la idea de una realidad objetiva y constante, que los alinea de forma directa con la tradición empirista iniciada en el Siglo XVI por Bacon con su *Novum Organum* (2010) que destacó por las críticas al método deductivo aristotélico al criticar el problema de una lógica que exige una manipulación de la realidad para ser

realmente válida, que además no se basa en el conocimiento sensible del dato para su uso, sino que se lo define a partir de una imposición formal que le excede. Este uso del método deductivo criticado por Bacon tendría su máximo exponente en la línea aristotélico-tomista cuyo creador Santo Tomás plasmaría en la *Summa Theologiae* (1962). Esta tradición empirista tuvo un gran desarrollo durante los siglos XVII y XVIII con figuras como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) y David Hume (1711-1776). Más allá de los matices que puedan encontrarse entre los distintos empiristas, hay al menos un enunciado en los cuales hay un acuerdo total: solo podemos conocer tener conocimiento de la experiencia, sea esta sensorial o reflexiva. Esto da pie a la premisa que luego sería tomada en el siglo XIX por August Comte en su *Curso de Filosofía Positiva* (1978) para el desarrollo del método científico, donde no solo se opone al pensamiento francés anterior sino que también a la teoría Kantiana del conocimiento por su carácter metafísico.

En particular Znaniecki se inscribió en la llamada Escuela de Chicago (Azpurua, 2005; Lopez y Serra, 2010, entre muchos otros) , en el área de estudios sociológicos, que se constituyó como un grupo anti-teórico cuyos postulados se establecían a partir del estudio natural del entorno, que derivaría en la llamada Ecología Social de Simmels (De la Peña, 2003). Esta forma de estudiar el ambiente se construyó a partir de la homologación de la dinámica estudiada en el mundo vegetal, lo cual dió pie a estudios de grupos sociales, migraciones, agrupaciones por variables como trabajo/raza/profesiones, que tenía en su base un componente marcadamente biológico para la explicación del comportamiento. Este carácter positivista de la escuela de Chicago está documentado en distintas revisiones (Archenti y Piovani, 2007; Gimenez, 2015; Sozzo, 2016) y puede ponerse de manifiesto por los instrumentos cuantitativos que se diseñaron a principios del siglo XX como los histogramas, los sociogramas, diagramas de flujo, entre otros.

Por otro lado Popper, que se forma en una matriz científica basada también en el positivismo, al definir su racionalismo crítico pone de manifiesto dos grandes problemas de la ciencia positiva dura. El primero consiste en la imposibilidad de la inducción para construir una teoría que sea realmente fiel a lo observado, puesto que la ignorancia de

los casos en que un fenómeno no sucede delinean necesariamente una teoría rígida cuya posibilidad de verificar radica en la misma construcción teórica que opta por ignorar los casos anómalos. El segundo problema reside en el desconocimiento que hace el positivismo a la historia de la ciencia, al postular una ciencia unificada y atemporal capaz de definir de una vez y para siempre fenómenos que, por el peso mismo de la empiria, se demuestra que están en constante cambio. En última instancia lo que hace la ciencia positiva es verificar teorías pero no necesariamente comprender la realidad.

Es curioso observar que son precisamente los dos postulados sobre los cuales Znaniecki construye su IA. Soluciona el problema de la inducción clásica al incluir los casos negativos para la construcción de un enunciado consistente con la realidad, y al reconocer la posibilidad de cambio se entronca en una idea de ciencia cambiante, donde un enunciado puede ser válido hoy pero en el futuro deberá ajustarse a nuevas circunstancias. Como para dar un poco más de peso a las similitudes entre ambas posturas, basta observar que el año de aparición de los libros fundamentales de estos dos pensadores es el mismo, 1934. Esto no significa que ambos hayan intercambiado correspondencia y tampoco hay evidencia o registro de que hayan interactuado, pero se trata de una respuesta similar a dos escuelas de pensamiento diferentes (Escuela de Chicago y Círculo de Viena) que se desarrollaron en contextos diferentes (Estados Unidos y Europa) que compartían un trasfondo filosófico común.

Entonces, si se pueden observar bastantes similitudes en cuanto a la forma de concebir el conocimiento, que se fundamentan en dar respuesta a problemáticas de una misma teoría anterior como fue el positivismo lógico, ¿Cómo es que solo la IA tiene el problema del caso n mientras que el falsacionismo no?

Inducción analítica y Falsacionismo: diferencias

Más allá de haber observado que ambos toman como punto de partida premisas similares, ambos epistemólogos se diferencian a la hora de proceder en especial en cuanto al empleo que hacen del contraste con la realidad. Probablemente la respuesta resida en la función destructiva que da Popper al caso anómalo contra una función constructiva en el caso de Znaniecki. El límite que pone Popper a la falsación es que es un fin en si mismo. En su texto canónico pone de manifiesto la necesidad de tratar

constantemente de falsar una teoría a fin de disminuir la ignorancia que tiene la comunidad científica respecto de un fenómeno. De esta forma, al dejar atrás una teoría o hipótesis, simplemente se pasa a una instancia en la cual otra deberá aparecer y ser susceptible de ser falsada. Naturalmente hay teorías que por sus premisas universalizantes no tienen este inconveniente. Tomemos como ejemplo el Materialismo Marxista, cuyo supuesto principal es que la historia y la sociedad pueden explicarse a raíz de la lucha de clases; o el Psicoanálisis Freudiano donde el inconsciente actúa como un axioma explicativo para una enorme variedad de fenómenos. A esta imposibilidad de falsación, Popper la denomina Sociedad Cerrada puesto que cierra de antemano la posibilidad de una explicación alternativa, es decir no hay cambio posible en esos axiomas, y como sistema cerrado serán capaces de explicar cualquier fenómeno incluso los que aún no han acontecido. Por su lado Znaniecki da la función de medio al caso negativo, pues es a través de su aparición que se permite refinar y reformular los enunciados a efectos de lograr una descripción y explicación que se corresponda con la realidad empírica. Al hacer esto incurre en la problemática que ya mencionamos, si lo que buscamos es buscar un enunciado lo más general posible en el marco de una realidad empírica que es por definición cambiante y difícilmente abarcable en su totalidad, siempre estará latente el riesgo del próximo caso.

¿Cómo salir, entonces, en el marco de IA, de este problema?

La estadística descriptiva-correlacional, una posibilidad

La crítica tanto de Znaniecki como de Popper a los modelos positivistas inductivos basados en estadística residía precisamente en la voluntad de hacer ojos ciegos a las anomalías. Tradicionalmente, basándose en análisis estadísticos, muchos científicos optan directamente por aceptar tal o cual hipótesis basándose en un análisis de aparición simultánea de dos eventos (Abreu, 2012). En términos de analizar correlaciones, se suele hablar un nivel de significación $\alpha=0.05$, lo que significa que un enunciado puede ser verdadero si los casos que plantea se cumplen en al menos el 95% de los casos y naturalmente mientras mayor sea la cantidad de casos observados mejor, pues hay una mayor representatividad.

Aquí aparece la crítica clásica, que puede resumirse en la pregunta ¿Y ese otro 5% de

casos que tiene que decir en relación a la hipótesis? ¿Son casos que entran en contradicción directa con la hipótesis? ¿Su mera existencia derriba la posibilidad de que la hipótesis tenga valor explicativo?

Tipicamente se aproxima a la estadística como un mero medio matemático que es subsidiario de otras disciplinas. No obstante si se analiza su estructura, puede observarse que hay una serie de supuestos que maneja, que permitirían hablar de una mirada estadística más que de una herramienta estadística (Silva Ayçaguer, 1997)

El primer punto a destacar es que la estadística no es algo unívoco, y de entre las múltiples formas que hay para clasificarla, hay una que resulta excepcionalmente explicativa e interesante, la clasificación por objetivo. ¿Que pretendo hacer a través de la estadística al observar y analizar un fenómeno? Aquí entran en juego tres respuestas que se corresponden con tres ramas de la estadística bien definidas, cada una con presupuestos epistemológicos de base distintos. Se puede hablar de estadística descriptiva, correlacional y causal (Caso, 1978)

En el primer caso se trata de realizar descripciones numéricas de elementos variados. Este tipo de estadística aspira a describir a través de procedimientos numéricos un conjunto de datos que a primera vista puede ser caótico y emplea procedimientos que suelen poner algo de claridad o revelar información que está presente en los datos pero no a simple vista. Por ejemplo el cálculo de la media junto con sus desviaciones, el análisis factorial, la varianza, la moda, la frecuencia, entre otros. Esta forma de trabajar los datos suele ser una forma de adquirir distintas perspectivas en torno a un fenómeno, y cada uno de los estadísticos que se calculan nunca se limitan a un número sino que tienen implicancias directamente relacionadas con la interpretación. El estadístico descriptivo nunca es una interpretación en si misma, sino que permite elaborar interpretaciones a partir del conocimiento de los fenómenos. De ahí que el término sea "descriptivo" puesto que se limita a describir.

El segundo caso y probablemente el más complejo de todos es el de la estadística correlacional. Esta se fundamenta sobre el principio de las correlaciones, es decir hechos que pueden estar vinculados entre sí de alguna forma. Lo que hacen los estadísticos de correlación es colocar una o más variables en relación, para lo que se emplean en general

técnicas de comparación de media y análisis de varianza. La gama de instrumentos que provee la estadística en este campo es enorme y dependerá incluso de las características de los datos: si son paramétricos o no paramétricos, si presentan una distribución normal o no, si las muestras son o no independientes. En esta gama encontramos los famosos test de significancia estadística (Spiegel, 1991) que se emplean para verificar o rechazar hipótesis. Tenemos el anova, anova no paramétrico, t de student para muestras relacionadas, t de student para muestras no relacionadas, correlación de spearman, correlación de pearson, U de Man-Whiteman, entre muchos otros. Lo realmente llamativo de la estadística correlacional es que no pretende ser un modelo predictivo aunque muchas veces se lo emplee como tal. La idea de correlación consiste en ubicar cómo dos fenómenos o variables se presentan a la vez, y nunca deducir una relación causa efecto de ello. La idea de co-ocurrencia solamente puede derivar como conclusión que dos fenómenos suceden al mismo tiempo en niveles que son significativos, lo que significa que tenderán a ocurrir juntos gran cantidad de veces. El problema está cuando se realizan derivaciones de naturaleza causal, generalmente apoyadas por interpretaciones externas a los mismos datos. Se genera en ese caso la falsa impresión de causalidad y se cae en el error clásico de la inducción numerativa, ignorando los casos que refutan dicha causalidad. El error es doble incluso puesto que se lo infiere a partir de procesos estadísticos que no están diseñados para medir una posibilidad causal, sino de co-aparición.

El último tipo de estadística se trata de la predictiva. Esta consiste en la modelización compleja a partir de numerosos análisis que incluyen variables temporales para realizar predicciones con enorme porcentaje de acierto sobre si un fenómeno sucederá o no y cómo o en que condiciones. Aunque muchas veces se crea lo contrario, el modelo predictivo tiene su mayor difusión y uso en los fenómenos sociales más que en los naturales. Los análisis de mercado, los análisis bursátiles, administración de recursos humanos, gestión y fidelización de clientes, gestión de riesgo en entidades gubernamentales. Irónicamente se trata de modelos que buscan predecir el comportamiento social de los seres humanos agrupados a efectos de reducir el riesgo que implica el comportamiento muchas veces caótico del ser humano. A diferencia de la

estadística correlacional, en este tipo de modelos se realizan afirmaciones causales directas sobre los fenómenos en cuestión y se establecen relaciones del tipo causal.

La descripción de estos tres tipos de estadística se relaciona con los supuestos epistemológicos que yacen a cada uno de ellos. En el primer caso, la intención de simplemente reordenar información, en el segundo buscar relaciones de co-ocurrencia entre fenómenos y en el tercero predecir. Resulta que nos encontramos con tres formas diferentes de entender los mismos fenómenos que se analizan. En el primer caso nos estaríamos adscribiendo a un modelo de re-ordenamiento de datos que posibilita la interpretación de un fenómeno a partir de incorporar datos que no estaban a simple vista. En el segundo se trata de un modelo relacional donde se considera que los fenómenos son complejos y tienen relaciones entre sí, relaciones que al poner de manifiesto pueden abrir el espacio de la interpretación de un acontecimiento. En el último caso hablamos de una realidad que está modelizada de antemano, ya no se puede hablar de interpretación alguna puesto que los modelos se construyen con una enorme cantidad de información previa, lo cual deja de lado la labor interpretativa y limita al modelo a dar las respuestas a todo, sin necesidad de intérprete.

¿Cuál es, de estos tres modelos, el que más se asemeja a la IA? Podemos empezar afirmando que el modelo predictivo queda descartado puesto que en la IA nunca se busca realizar predicciones sino más bien descripciones. La intuición inicial podría colocarnos en el plano de la estadística descriptiva puesto que el propósito de la IA es verificar hipótesis a partir del contrastamiento con los datos de la realidad e ir ajustando el enunciado a partir de los casos negativos. Ahora también es cierto que en toda inducción hay un salto cualitativo que implica poner en relación al menos dos variables. Si el gran problema de la IA es la incertidumbre respecto al siguiente caso no sería ilógico que la solución al problema no este relacionado con la disminución de la incertidumbre. Vamos a analizar un modelo hipotético en el cual partimos de la observación de que para $n=2$ se verifica que para todo n : bajo y bonito. Esto conllevaría a la hipótesis inicial que "los hombre bajos son bonitos". El siguiente paso sería realizar el contraste de más casos. Supongamos que observamos un total de $n=7$ casos y la hipótesis aún se sostiene. En este momento entramos al punto de la disyuntiva. La metodología propone siempre

augmentar la cantidad de casos observados en búsqueda de casos negativos. Si el próximo caso fuera negativo se debería reformular la hipótesis inicial. Si el próximo caso positivo estamos en la situación anterior. Por ende podríamos hacer disminución de incertidumbre si realizamos un proceso de IA pero a partir de los casos negativos. Esto daría como resultado una hipótesis inicial de alto alcance con sus condiciones de exclusión, definiendo dos conjuntos: la totalidad de los fenómenos que describe la IA(1) y la totalidad de fenómenos donde IA(1) no se cumple, sea IA(2). Este proceso es recursivo y puede realizarse x cantidad de veces, las que el investigador considere necesarias a fin de reducir la incertidumbre del siguiente caso. Esto se lograría aplicando un análisis de contraste de medias donde se relacionen la totalidad de subconjuntos IA(x) como variable dependiente y la IA(1) como independiente tomando en cuenta la cantidad de casos. Los resultados permitirían conocer que posibilidad concreta hay de que el siguiente caso sea positivo o negativo, permitiendo una extrapolación en función de dicho porcentaje.

Vamos a realizar un modelo en su totalidad, tomado del caso anterior. Partamos de que, a partir de un imaginario popular determinado, suponemos (H) que los hombres bajos (Ba) son bellos (B). Entonces a hipótesis es: $H=Ba \rightarrow B^1$

A partir de esto podemos hacer a observación de casos de hombres bajos, y nos encontramos con

Caso (C)	Propiedades		
C1	$Ba \wedge B$	C6	$Ba \wedge \neg B$
C2	$Ba \wedge B$	C7	$Ba \wedge B$
C3	$Ba \wedge \neg B$	C8	$Ba \wedge B$
C4	$Ba \wedge \neg B$	C9	$Ba \wedge \neg B$
C5	$Ba \wedge B$	C10	$Ba \wedge B$

Ante este escenario el procedimiento norma sería ajustar a hipótesis inicial teniendo en cuenta los casos negativos. La propuesta que aquí se presenta contempla dicha modificación pero permite disminuir la incertidumbre respecto al próximo caso

observado para dar mayor precisión a las modificaciones de hipótesis. El ejercicio consiste en realizar una segunda IA a partir de una tercera variable para los casos que no se ajustan a la hipótesis. Dicha hipótesis debe surgir de la observación de los casos y ser el rasgo observado más repetido. Y puede surgir, por ejemplo, que los hombres bajitos (Ba) no bellos ($\neg B$) son rubios (R). Entonces

$$H(2) = (Ba \wedge \neg B) \rightarrow R$$

Caso (C)	Propiedades	Subconjunto
C1	$Ba \wedge B$	
C2	$Ba \wedge B$	
C3	$Ba \wedge \neg B$	$(Ba \wedge \neg B) \wedge R$
C4	$Ba \wedge \neg B$	$(Ba \wedge \neg B) \wedge R$
C5	$Ba \wedge B$	
C6	$Ba \wedge \neg B$	
C7	$Ba \wedge B$	
C8	$Ba \wedge B$	
C9	$Ba \wedge \neg B$	$(Ba \wedge \neg B) \wedge R$
C10	$Ba \wedge B$	

Quedan conformados entonces tres grupos. Cada uno de estos grupos representa un porcentaje del total de casos estudios, que están conformados a partir de variables representativas.

Grupos	Casos	Características	Porcentaje
1	1,2,5,7,8,10	$Ba \wedge B$	60
2	3,4,9	$(Ba \wedge \neg B) \wedge R$	30
3	7	$(Ba \wedge \neg B) \wedge \neg R$	10

Es importante apuntar siempre a lograr la mayor cantidad de nuevas variables para cada IA de manera tal que cada variable corresponda a una submuestra distinta. Esto permite

ser más preciso que simplemente discernir entre dos variables.

A partir de estos números podemos establecer un porcentaje básico de posibilidad de aparición para el próximo caso. El establecimiento es importante porque puede entregarnos un indicio de cuando cambiar la hipótesis o cuando no. Por ejemplo, es inevitable cambiar la hipótesis inicial de "Todos los hombres bajos son bellos", "Gran parte de los hombres bajos son bellos". Ahora, el problema de caso n nos coloca ante una situación constante de tensión ante un potencial nuevo caso negativo. Si tomamos el % arriba establecido como válido de la situación de los casos observados, tenemos una idea de que % de posibilidades tenemos de saber cómo será el próximo caso. Tomando como punto de partida ese esquema, podemos optar por sostener a hipótesis renovada siempre y cuando la diferencia entre $G_1, G_2, G_3 (n=10)$ no sea significativamente distinta a $G_1, G_2, G_3 (n=x)$.

Por ejemplo si tras 10 casos más, los nuevos porcentajes fueran

$G_1=55\%$

$G_2=35\%$

$G_3=10\%$

El resultado se presenta a continuación: **ANOVA/ Valor**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	,000	1	,000	,000	1,000
Dentro de grupos	2283,333	4	570,833		
Total	2283,333	5			

Un nivel $\alpha=1,000$ mostrando que la diferencia no es significativamente estadística y que incluso es nula. Lo cual nos daría un argumento estadístico para no variar nuestra hipótesis inicial, y no se están realizando inferencias numéricas lo cual mantiene espíritu de la IA. Tiene como ventaja principal que no requiere de una reformulación constante,

y permite ajustar el grado de significación de acuerdo a la cantidad de casos. Es decir a medida que más casos se observan, no solo se gana precisión sino que también es menos probable que la hipótesis cambie. Naturalmente a medida que el grupo inicial sea menor respecto del universo total de casos, el grado de significación requerido para el cambio debe ser menor necesariamente, para que el estadístico sea sensible a modificar la hipótesis. En este caso en concreto partimos de la totalidad de hombres bajos. Tomando en cuenta la media de estatura argentina que es 174cm (Indec, 2018). Ahora, para evaluar esta altura debemos solo contemplar a hombres adultos, lo cual da un total de 12.874.000 sujetos posibles (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU). Para ajustar la precisión de estadístico, podemos dividir en cuartiles, y definir cuatro niveles de significación, a saber: 0.2 para 0-25%, 0.1 para 25-50%, 0.05 para 50-75% y para 75-100% 0.01. Este esquema podría incluso afinarse si se toman en cuenta subvariablls demográficas ya estudiadas estadísticamente por organismos nacionales o centros de estadística.

Conclusiones

Hemos realizado una pequeña revisión en torno a la IA. También hemos realizado una comparación con el modelo falsacionista que surge en la misma época a fines de identificar qué es lo que determina el problema del caso n (próximo caso a observar), que resulta ser la función que tiene el caso negativo. Ante esta problemática y basándonos en nociones estadísticas que no contradicen el principio de no inducción enumerativa de la IA hemos propuesto una posible forma de enfrentar el asunto a fines de reducir la incertidumbre del próximo caso y tener patrones numéricos para saber cuándo cambiar la hipótesis. La lógica subyacente ha sido traspolar la misma actitud que toma el falsacionismo con los casos negativos para la IA, es decir hacer de la búsqueda de estos casos un fin en sí mismo de forma tal que su aparición no añade incertidumbre al investigador, sino que la disminuye caso a caso.

Bibliografía

Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación (Hypothesis, Method & Research Design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.

- Archenti, N., & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. A. Marradi, N. Archenti y J. Piovani, (Auts.). *Metodología de las ciencias sociales*, 29-44.
- Azpúrua, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens*, 6(2), 25-36.
- Bacon, F. (2010). *Novum organum*. Jazzybee Verlag.
- Caso, N. (1978). Estadística aplicada. Recuperado de http://www.academia.edu/download/40414438/Estadistica_Aplicada_t2.docx
- Comte, A. (1978). *Curso de filosofía positiva*. São Paulo: Abril Cultural
- De la Peña, G. (2003). Simmel y la Escuela de Chicago en torno a los espacios públicos en la ciudad. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, (1).
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU (2018) Datos disponibles en <http://countrymeters.info/es/Argentina>
- Giménez, G. (2015). En torno a la crisis de la sociología. *Sociológica México*, (20).
- Indec (2018). Información disponible en <https://www.indec.gob.ar/>
- López, J. P., & Serra, I. (2010). *La escuela de Chicago de sociología*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Popper, K. R. (1989). *La lógica de la investigación científica*. REI,.
- Santo Tomás, D. A. (1962). *Summa theologiae*. Roma: Paoline.
- Silva Ayçaguer, LC. (1997). *Cultura estadística e investigación científica en el campo de la salud: una mirada crítica*. Ediciones Díaz de Santos.
- Sozzo, M. (2016). Park, Shaw y McKay y la mirada sociológica sobre el delito en la Escuela de Chicago. *Delito y Sociedad*, 1(25), 107-114.
- Spiegel, M. R. (1991). *Estadística*. McGraw-Hill Interamericana
- Znaniecki, F. (1934). *The Method of Sociology*. New York: Farrar and Rinehart

¹ Para la descripción de los enunciados se emplea la grafía para Lenguaje de Orden Cero. Particularmente en este artículo se emplean

\wedge = y

\neg = no

\rightarrow = entonces

(n...) = para definir conjuntos