



Pedagogías desde el margen

Vol. 8 - N° 10
(Año 2018)

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 8, Número 10, mayo de 2018

Autoridades Académicas

Universidad Nacional de San Luis

Rector Félix Nieto Quintas

Vicerrector Roberto Saad

Facultad de Ciencias Humanas

Decana Esp. Viviana Reta

Vicedecana. Mónica Martín

Departamento de Educación y Formación Docente

Directora: Clotilde De Pauw

Vice Directora: Zulma Escudero

Revista Argonautas

Director: Roberto Araya Briones

Editores: Horacio Del Bueno, Roberto Araya Briones

Comité de redacción: Ana Laura Hidalgo, 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 10, Vol. 7

Editorial

Artículos abiertos

01. La competencia manejo pedagógico de conflictos escolares para el desempeño exitoso del psicopedagogo || *The skill, pedagogical handling of school conflicts for the successful performance of the educational psychologist professional* | 1 |
Magaly Aldana Sánchez
02. Las configuraciones de apoyo en la inclusión de las personas sordas al sistema educativo || *Supporting configurations in the inclusion of deaf people in the educational system* | 22 |
María Beatriz Fourcade, Martha Horas
03. El desarrollo sensorio motor en la escena subjetivante || *Motor sensory development in the subjective scene. Vicissitudes to rethink teacher training* | 31 |
Patricia Gabriela Pérez, Claudia Antonia Belardinelli
04. La literatura en el Nivel Inicial. Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente || *Literature in early Childhood Education. An invitation to think about our teaching practice* | 38 |
Débora Lorena Ibaceta
05. (Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '30 || *(Un) Weaving the emergence of early childhood education in 1930s' San Luis* | 51 |
Alejandra Ivón Orellano
06. Producción escrita de géneros académico-científicos en el nivel universitario. La construcción de identidad como proceso de socialización || *Written production of academic and scientific genres at the university level. Building identity as a socialization process* | 66 |
Liliana Elizabeth Cascone, Silvia Gioia
07. La participación femenina en la defensa de los Derechos Humanos en la UNSL || *Female participation in the defense of Human Rights at UNSL* | 89 |
Emma E. Perarnau, Soledad Martínez Ponce

08. Educación y cultura mediática en la encrucijada: sus repercusiones en la enseñanza de la lengua || *Education and media culture at the crossroads: their impact on language teaching*
Beatriz María Suriani

| 103 |

EDITORIAL

La mayoría de los que hacemos Argonautas, y me atrevo a decir los que la leen, somos hijos o nietos de inmigrantes, y muchos de nosotros primera generación en concurrir a la Universidad Pública. A esta altura parece una perogrullada repetir que la Educación Pública ha sido, fue y será uno de los pocos, sino el único, generador de movilidad social en un país como la Argentina. Sin embargo, no lo resulta a la hora de responder a las barbaridades proferidas por la Gobernadora Vidal, y pensadas por buena parte del mejor equipo de los últimos años a la hora de aplicar un ajuste, uno más, inspirado en las sempiternas recetas del FMI.

Todos hablan de lo importante de la educación pública, sin embargo a la hora crucial de poner dinero en ella, la mayoría ajusta en los presupuestos, en los salarios, cierran escuelas rurales, de discapacitados y urbanas, no brindan personal capacitado para atender las demandas de sectores que necesitan enseñanza diferenciada, y siguen diciendo con su mejor cara de póker, patética por cierto, que hay que hacer sacrificios. Los sectores populares siempre hemos hecho sacrificios, no nos vengan a pedir lo que es nuestra segunda piel. Los que lo tienen que hacer por una vez son los sectores que se han enriquecido fenomenalmente a costa de un Estado que ahora repudian, los que han hecho negocios privados con las políticas que la misma gente de su clase ha pergeñado, los que han permitido que este país se transforme en un lugar que los que menos tienen siempre paguen más.

La Educación Pública no va a subsanar estos problemas, pero si nos va a dar un horizonte, nuevas miradas y ejemplos, de esos sobran, que nos ayuden a definir cuál es el sujeto de la nuestra historia: el Pueblo, sin el cual todas las Universidades, todas las Escuelas, todos los Institutos, la Institución Educativa toda de un país, no tienen razón de ser.

Este nuevo número de Argonautas nos encuentra nuevamente en una encrucijada, preocupados, pero con el rumbo claro, la palabra firme y el pensamiento alerta para defender eso que nos podría igualar: la Educación Pública, Abierta, Plural y Gratuita.

Bienvenidos a un nuevo número de Argonautas

La competencia manejo pedagógico de conflictos escolares para el desempeño exitoso del psicopedagogo.

The skill, pedagogical handling of school conflicts for the successful performance of the educational psychologist professional(*).

Sánchez, Magaly Aldana (1) (maldasan@uo.edu.cu) Universidad de Oriente. Cuba

Resumen

El fenómeno de la violencia empieza a detectarse cada vez más en nuestros centros educacionales y aunque se reconoce el nivel de preparación y el trabajo sostenido de calidad de muchos psicopedagogos en el abordaje de los conflictos escolares en el ejercicio de su profesión y su incidencia como tutores en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, se hace necesario la formación de una competencia profesional que se asume a partir de las complejidades actuales que se presentan con los conflictos en el escenario escolar. Esto demanda que el futuro especialista en Pedagogía-Psicología asuma una actitud dinámica y creadora con relación a los mismos, para proyectar y desarrollar procesos, métodos, procedimientos, estrategias y metodologías que garanticen un desempeño adecuado y de forma positiva como profesional. Se asume el criterio de Fuentes, H. (2011) en torno a la formación de las competencias y las valoraciones de Forgas, J. (2003), para quienes la competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada, de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiestan a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

Palabras claves: competencia profesional, conflictos escolares, valores profesionales, desempeño profesional, problemas profesionales.

Abstract

The violence phenomenon has begun to be increasingly detected in our educational centers. Although the preparation level and sustained quality work of many educational psychologists when dealing with school conflicts and their incidence as tutors in the initial formation of the students of the Pedagogy-Psychology program is recognized, it is necessary to work on a professional competence assumed from the current complexities

that arise with conflicts in the school setting. This need demands that the future specialist in Pedagogy-Psychology adopt a dynamic and creative attitude in relation to these conflicts so that the professional can project and develop processes, methods, procedures, strategies and methodologies for an adequate and positive performance. In this research, Fuentes's criterion (2011) regarding the formation of competences and Forgas's assessments (2003) are assumed. According to these authors, a professional competence is the result of the essential and generalized integration of a complex set of knowledge, skills and professional values, which are made evident through an efficient professional performance in the solution of the problems of their profession, being able to even solve those not predetermined.

Keywords: professional competence, school conflicts, professional values, professional performance, professional problems.

Introducción

El fenómeno de la violencia empieza a detectarse cada vez más en nuestros centros educativos, y aunque se reconoce el nivel de preparación y el trabajo sostenido de calidad de muchos psicopedagogos en el abordaje de los conflictos escolares en el ejercicio de su profesión y su incidencia como tutores en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología, se hace necesario la formación de una competencia profesional que se asume a partir de las complejidades actuales que se presentan con los conflictos en el escenario escolar, lo que demanda que el futuro especialista en Pedagogía-Psicología asuma una actitud dinámica y creadora con relación a los mismos, para proyectar y desarrollar procesos, métodos, procedimientos, estrategias y metodologías que garanticen un desempeño adecuado y de forma positiva como profesional.

Se asume el criterio de Fuentes, H. (2011) en torno a la formación de las competencias y las valoraciones de Forgas, J. (2003), para quienes la competencia profesional es el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiestan a través de un

desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

Lo antes expresado tiene alto nivel de aplicabilidad y una disección del mismo permite precisar los elementos inherentes a la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, para lo cual se precisa en su modelo de formación los conocimientos, habilidades profesionales, valores y problemas profesionales.

Los conocimientos van a estar conformados por el contenido de las disciplinas del currículo base, propio y electivo optativo, seleccionados a su vez intencionalmente del contenido de las ciencias. Las habilidades profesionales que aparecen en su modelo de formación son: observar los hechos psicopedagógicos en los contextos de actuación en la realidad cubana actual, diagnosticar/ caracterizar el nivel de desarrollo de la personalidad y grupal en la realidad educativa, diagnosticar/ caracterizar el entorno o contexto en que se desenvuelve el proceso educativo, orientar individual y grupalmente en los contextos de actuación, dirigir el proceso pedagógico a fin de potenciar el desarrollo personal y profesional en correspondencia con la política educacional cubana y las exigencias de los programas escolares correspondientes, valorar la educación, la escuela, el pensamiento pedagógico y el maestro en el contexto de la escuela cubana actual.

Sin embargo, las habilidades antes señaladas, requieren de un tratamiento mucho más específico si se refieren al manejo pedagógico de conflictos escolares, ya que los estudiantes deben pertrecharse de métodos y técnicas determinadas que les permitan apreciar el conflicto como algo inherente al hombre y a sus relaciones y la mediación para su solución en el contexto escolar, como comportamiento profesional de los educadores en general.

En la evaluación de cómo los estudiantes dan solución a los problemas profesionales es imprescindible el carácter observable de la ejecución y la creatividad expresada en los términos de solución de problemas no predeterminados, concebidos como aquellos que

el Licenciado en Educación. Pedagogía Psicología no ha podido controlar debido a su desconocimiento, ya que precisa de otros conocimientos superiores o complementarios a los que ya tenía.

Desde el punto de vista psicológico se reconoce que la competencia profesional es una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, garantizando un desempeño profesional responsable y eficiente (González, V. M. 2002); aspecto a tener en cuenta a partir de considerar el carácter personológico en la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares.

En la investigación el manejo presupone contar con los recursos suficientes que brinda la mediación educativa para el desarrollo de una competencia; donde el profesional de la educación posee los conocimientos, las habilidades y los valores, para dirigir eficientemente el proceso de solución del conflicto que se origina y desencadena en la escuela, ante situaciones cambiantes, moviéndolo en dirección constructiva, obteniendo como provecho el aprendizaje socio educativo para atender estas problemáticas.

Desarrollo

La competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, se erige en el comportamiento que propicia en el futuro especialista en Pedagogía-Psicología saber actuar en el contexto escolar en la conducción del proceso de solución de conflictos, desde la interacción y coordinación con la comunidad educativa, con relaciones y actuación en el contexto escolar para identificar, comunicar, escuchar, negociar, acordar y dar seguimiento a las acciones con la activa participación de las partes en disputa y promover en los sujetos los conocimientos, las habilidades, los valores y las capacidades que le permiten la solución pacífica del conflicto por la vía del diálogo y la negociación,

lo cual conduce al desarrollo de habilidades sociales para la vida en grupo y en la sociedad.

Esta competencia también coadyuva a la preparación profesional de los estudiantes para el desarrollo de habilidades sociales en sus alumnos, vistas estas últimas como respuesta socialmente provechosa y resultado final de una cadena de conductas que empezaría con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar las posibles opciones de respuesta de las cuales se seleccionaría la mejor y terminaría con la expresión apropiada y manifiesta de la opción escogida.

La finalidad última de la competencia, es un mejor desempeño del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, para dirigir el proceso de intervención socio educativo en la solución transformativa del conflicto y se auxilia para ello de la mediación educativa. De igual modo se le concede un inestimable valor a la prevención como parte del proceso de dirección, por lo que este modelo asume el enfoque preventivo según Cantillo (2003), quien considera que es el proceso dialéctico, de orientación sistemática, anticipatorio, continuo, que atiende a la diversidad, que parte del diagnóstico sistémico y holístico del sujeto, además, según este autor, está dirigido conscientemente a la formación y fortalecimiento de cualidades, motivos, intereses, sentimientos, valores, capacidades intelectuales y actitudinales, donde se integra lo curricular y lo familiar en un contexto interactivo y socializado.

El modelo de la formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, parte de considerar las relaciones sistémicas de todos estos recursos, que se movilizan e integran como un todo en busca de la armonía, mejora de la convivencia y construcción de la paz y ponderan la capacidad del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología para transformar las realidades socio-educativas, e incidir en la realización personal y profesional de los mismos.

En el caso de la formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, se parte de conocer las etapas por las cuales atraviesa un conflicto: predictiva, determinativa, resolutive y valorativa. La etapa predictiva es considerada como el tiempo que media entre la aparición de los indicios personales o grupales que avizoran el posible conflicto y el inicio de su tratamiento. La etapa determinativa se refiere al espacio temporal en que se llevan a cabo las acciones para buscar toda la información respecto a las causas del conflicto y los implicados. La etapa resolutive tiene que ver con el tiempo en que se llevan a cabo las acciones concretadas, en este caso con la metodología. La etapa valorativa permite el análisis retrospectivo de las acciones realizadas y el registro del proceder para su sistematización futura.

De igual forma se realiza esta modelación en aras de revelar de forma concreta el modo de conocer el papel del mediador educativo y los rasgos que lo caracterizan. Al analizar las Normas éticas de responsabilidad profesional de la Sociedad de Profesionales en Solución de Disputas (SPIDR, 1998) se plantea que los profesionales que realicen tal desempeño deben tener una conducta ética y un alto nivel de competencia incluida la honestidad, la integridad, la imparcialidad, y el ejercicio del buen juicio en sus esfuerzos por defender las disputas. Por lo que se puede aseverar que, desde el punto de vista ético, el modelo de formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología también tributa al logro de los aspectos axiológicos, como uno de los componentes de la competencia que se fundamenta, relacionada con el manejo pedagógico de conflictos escolares.

Como se puede estimar en ese análisis, se aprecian carencias sobre la aplicabilidad directa de los conceptos al ámbito escolar, sin dejar de reconocer que en los elementos de esencia hay un comportamiento similar, dígame por ejemplo la comunicación como un elemento central en los conflictos interpersonales cuando es vista como el intercambio verbal y no verbal de pensamientos y emociones para intercambiar significados, las cualidades de los mediadores, la finalidad, la existencia de contrarios, entre otros.

Previo a la elaboración del modelo para la formación de la competencia profesional Manejo pedagógico de conflictos escolares se revisaron fundamentos expresados por autores como Brovelli (1989); Fuentes (1998); Álvarez (1995); Sierra (2002), Del Toro (2006) y Valle (2007) con respecto a la conceptualización del modelo como resultado científico.

La formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, constituye un proceso en sí mismo, porque permite la transformación de las acciones de entrada en salida (contenido de los componentes académico, laboral e investigativo, en preparación para operar con el conocimiento en el ámbito metodológico) y como es diseñada por la investigadora de manera preliminar, a partir del conocimiento de los elementos que lo caracterizan, funciona como una caja blanca.

Las relaciones son los enlaces que vinculan entre sí a los tres subsistemas que componen un sistema complejo, el sistema de acciones de formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares. Las relaciones entre los subsistemas personológico-contextual, metodológico-operacional y práctico-resolutivo son de tipo sinérgicas debido a la acción cooperativa entre ellos, que los hace semi-independientes y al ser tomados en forma conjunta, originan un producto total mayor que tomados de una manera independiente se constituye la competencia objeto de estudio. Las acciones devienen en pasos lógicos en la realización de cualquier actividad formativa.

Desde el punto de vista de los atributos del sistema, estos son definidores, teniendo en cuenta que son aquellos sin los cuales una entidad no sería designada o definida como tal, por eso, la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, requiere, además de lo proyectado en el modelo de formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología, de otros atributos que peculiaricen su accionar como mediadores en conflictos escolares.

Como sistema siempre estará relacionado con el contexto que lo rodea, o sea, el conjunto de objetos exteriores al sistema, que influyen decisivamente en éste, y a su vez

el sistema influye sobre ellos, para este caso en específico, hay que reconocer que todas las actividades que se llevan a cabo dentro del proceso pedagógico tributan al desarrollo de la competencia, pero el proceso de formación de la misma, perfila la formación pedagógica del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología.

El modelo parte de reconocer el contenido que sustenta el Modelo del Profesional de la carrera Pedagogía- Psicología y las exigencias que realiza el mismo con respecto a los modos de actuación profesional de los estudiantes de esta carrera, que se va modelando desde la etapa de formación inicial.

El proceso pedagógico de formación de la competencia profesional está concebido teniendo como fundamento de modelación lo planteado por el método sistémico estructural. De este surgen los siguientes subsistemas: Subsistema Personológico-Contextual, Subsistema Metodológico-Operacional y el Subsistema Práctico-Resolutivo.

El subsistema personológico-contextual.

Constituye el proceso estructurado a partir del cual se establece la relación dialéctica entre lo personológico y lo contextual en la formación de esta competencia en la formación inicial. Este subsistema es el encargado de ofrecer los primeros conocimientos profesionales que reciben los estudiantes para poder manejar de modo acertado conflictos escolares. En él se ubican elementos relacionados directamente con los aspectos académico, laboral e investigativo y estos conocimientos son tributados esencialmente mediante el currículo a través de los componentes denominados: personal, grupal - contextual y personal contextual social.

El Componente Personal: Expresa las cualidades que son consustanciales al sujeto, por lo que en él se expresan las capacidades y actitudes de los mismos. Este componente se refiere a los rasgos personales que debe caracterizar al Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología como parte de las cualidades y capacidades inherentes a su desempeño y que deben ser potenciados en la formación inicial a partir del sistema de influencias que ejerce el colectivo pedagógico, con énfasis en el año académico.

Éste no sólo debe aprender a ser y aprender a convivir, sino, que debe orientar a sus alumnos y docentes de la institución donde laborará para que construyan su autenticidad como sujetos y para que convivan dentro de un ambiente de justicia sociomoral, donde no tenga cabida la violencia, la intolerancia y la marginación. Debe ser modelo de un comportamiento ético aplicado, en el cual se destaquen rasgos de justicia, equidad, inclusión, tolerancia y respeto a la norma que es lo que lo pondrá en condiciones de poder manejar acertadamente desde el punto de vista pedagógico los conflictos escolares.

El Componente grupal-contextual: Revela las posibilidades y realidades del entramado social de los estudiantes en el contexto formativo, y es que el grupo constituye el medio idóneo para el desarrollo de la personalidad del estudiante, tanto para él como persona, como para su futuro desempeño profesional. De igual manera los contextos influyen en los comportamientos de los grupos. La vida en grupo desarrolla confianza en las habilidades sociales porque les exige buscar las palabras adecuadas a la hora de interpretar lo que quieren sus compañeros, ser pacientes, aprender a dialogar para comprender lo que le sucede, ser analíticos a la búsqueda de soluciones a sus problemas, de modo tal que se maximice la armonía en el grupo y se mejore la convivencia. Todo ello unido a la relación que establezca el grupo con el contexto en el cual se encuentra ubicado, los prepara para su desempeño profesional, sobre todo en su rol de mediador.

En el nivel concreto de este subsistema a partir de comprenderse e interpretarse las relaciones entre los componentes personal y grupal - contextual se revela el componente personal-contextual-social.

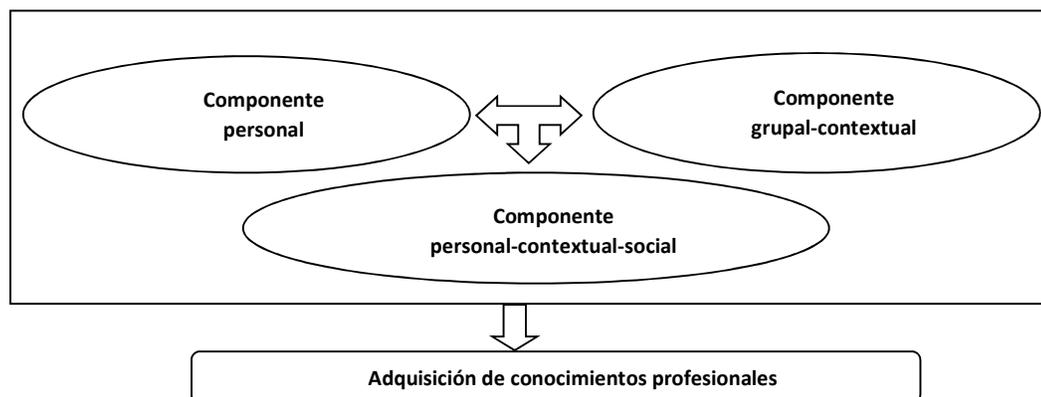
El Componente personal-contextual-social: se erige en el nivel de síntesis entre los componentes personal y grupal-contextual, toda vez que el proceso de formación de la competencia requiere de los significados y sentidos que se aportan por los factores externos y todos los procesos inherentes a la formación profesional en un ámbito socio-educativo.

La personalidad del estudiante en formación recibe influencias también del contexto educacional, entendiéndose por contexto el espacio educativo donde él realiza su componente y su práctica laboral investigativa. La aspiración de que la sociedad sea reconocida como comunidad educativa tiene que ver con el aporte que a la formación de los profesionales realizan las comunidades en sentido estrecho y en sentido amplio. En sentido estrecho la escuela constituye una comunidad educativa, pero a su vez ella constituye el centro más importante de una comunidad mucho mayor, en las que se encuentran otros agentes y agencias socializadoras.

De la relación dialéctica entre los componentes del subsistema emerge la cualidad de Adquisición de conocimientos profesionales, la cual constituye la expresión esencial de llevar a cabo esta formación en función de la mediación educativa que se direcciona a la solución de conflictos escolares.

Desde la perspectiva de la formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares no solo basta con tener en cuenta lo personalógico-contextual, sino, que es importante establecer las bases del subsistema metodológico-operacional como sinergia del proceso.

Figura 1 Relación entre los componentes del Subsistema Personalógico-Contextual.



El subsistema metodológico – operacional.

Constituye el proceso de alternativas generadoras de solución de conflictos escolares a partir de la determinación metodológica y operacional, que se propicia en la interrelación de la formulación, la aplicación y la socialización como procederes esenciales en la solución de los mismos.

Este subsistema en el nivel de jerarquía, conjuntamente con el personológico-contextual, se erige en el nivel superior de la formación de la competencia, pues una vez alcanzados los conocimientos, es que el estudiante estará en condiciones plenas de llevar a vías de realización el aspecto metodológico. En este subsistema se conciben como componentes interrelacionados dialécticamente los siguientes: la formulación de alternativas generadoras de solución, la aplicación de alternativas generadoras de solución y la socialización de alternativas generadoras de solución.

El componente formulación de alternativas generadoras de solución: se significa como aspecto constitutivo en este subsistema porque propicia determinar la existencia del conflicto en su más esencial concreción, por lo que para ello se requiere de experiencias y enfoques que permitan llegar a su solución.

Elas promueven una mirada pedagógica de la conflictividad escolar. En el contexto escolar son los mismos miembros de la comunidad escolar los que formulan las alternativas de solución a los conflictos que allí se generan, abriendo posibilidades de detectar temáticas emergentes o problemas que requieren ser solucionados.

El componente aplicación de alternativas generadoras de solución: este componente en el subsistema constituye el proceso práctico diversificado que se encamina diligentemente a formular un problema científico, a establecer las bases para el diálogo, resolver una amplia gama de conflictos, entre otras acciones y procederes que son importantes en el manejo pedagógico de los conflictos escolares.

Cabe destacar que la elaboración de alternativas generadoras de solución las realiza el estudiante desde el primer año de la carrera, cuando las modela en función de los

ejercicios, problemas y evaluaciones integradoras que le son asignadas en las diferentes disciplinas de su currículo o con carácter transdisciplinar.

En la aplicación de estas alternativas generadoras de solución, las relaciones sociales desarrolladas por los individuos adquieren características e identidades personales. Ella permite construir espacios de diálogo que posibilitan superar las dificultades que se presentan en las relaciones sociales.

El componente socialización de alternativas generadoras de solución: Es el dispositivo que en este subsistema se encamina a establecer el proceso de socialización sobre la base del intercambio de ideas y realizaciones que permanentemente se generan en la solución de los conflictos escolares. Es importante reconocer en el mismo a la socialización a partir de considerarla como mecanismo que conlleva a comunicar a otros la perspectiva personal sobre un hecho, proceso o fenómeno, es por ello que, para la formación del estudiante, la socialización de sus ideas y criterios tiene un papel esencial.

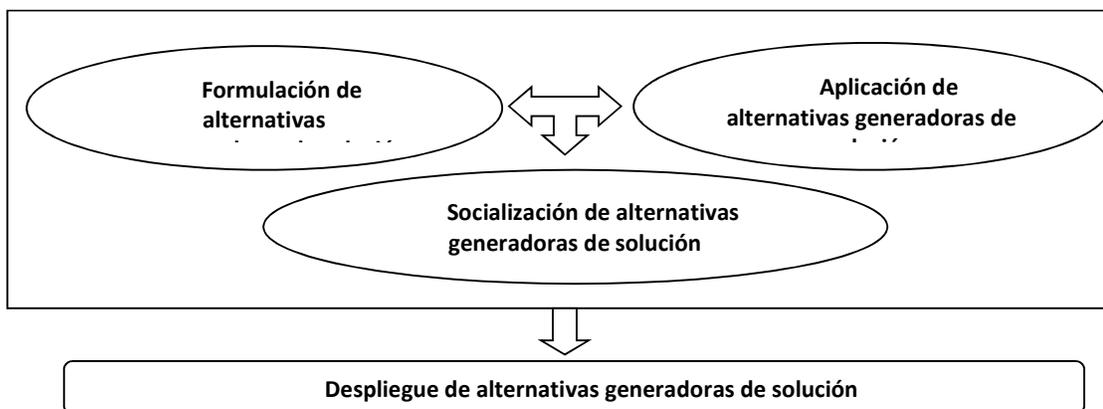
Socializar alternativas de solución constituye un acto de enriquecimiento gnoseológico y epistemológico del que las expresa y del que las recepciona. Las mismas se socializan a través del diálogo intencionado y explícito, que permite una adecuada expresión de ideas, opiniones, puntos de vista, emociones y sentimientos. En esta socialización de alternativas de solución se persigue además que el estudiante aprenda a conocer acerca de superar el conflicto reconstruyendo la relación social deteriorada entre las partes, a desarrollar aprendizajes significativos que surjan del propio análisis, viendo el conflicto como una gran oportunidad en la cual todos puedan verse positivamente involucrados.

De la relación dialéctica entre los componentes del subsistema emerge la cualidad Despliegue de alternativas generadoras de solución, como vía que posibilita la adopción de las estrategias de mediación en el contexto escolar.

Ahora bien, aparejado al subsistema anterior donde se estipulan los conocimientos profesionales, es válido reconocer la realidad de otro subsistema que propicie las vías

prácticas de los mismos ya que los requerimientos teóricos han de estar en sintonía con la práctica.

Figura 2 Relación entre los componentes del Subsistema Metodológico-Operacional



El subsistema práctico-resolutivo.

Constituye el proceso del sistema de formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares que tiene sobre su base la direccionalidad de la praxis del actuar profesional a partir de la identificación, la mediación y la resolución, como derroteros y mecanismos importantes garantes de la contribución de este proceso formativo. Este subsistema permite que el estudiante esté en condiciones de llevar de manera gradual a la práctica los conocimientos adquiridos en los subsistemas anteriores, estos se han de llevar a la práctica desde el punto de vista resolutivo. Los componentes de este subsistema visualizan los tipos de desempeño de los estudiantes. Ellos son: identificación de conflictos, mediación en conflictos y resolución de conflictos.

El componente identificación de conflictos: constituye el aspecto del proceso que direcciona el actuar del sujeto hacia la verdadera esencia del conflicto, sus raíces, y las continuidades en el contexto escolar. Este componente favorece que el estudiante en formación interprete cada parte en conflicto.

El componente Mediación en conflictos: constituye un proceso que ofrece a los estudiantes en formación un medio específico y concreto de resolución de conflictos, ya

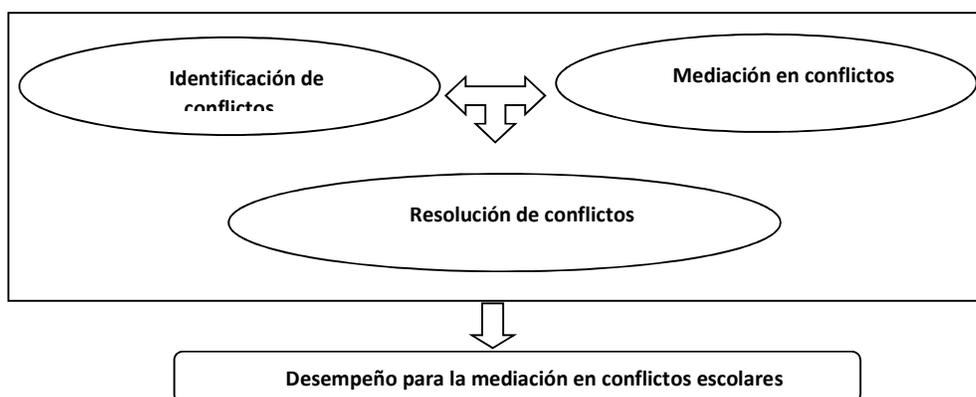
que facilita encontrar soluciones creativas al mismo. Los objetivos que se traza la mediación son brindar mayor participación y capacidad de decisión a los estudiantes al ofrecerles la posibilidad de resolver sus propios conflictos, y los prepara para promover una nueva visión de las relaciones en la comunidad educativa en la que está insertado (alumno-alumno, profesor-alumno, etc.), apoyando la labor de los docentes y directivos en el manejo de los conflictos y problemas que se presentan en la institución escolar.

El componente Resolución de conflictos: Como síntesis de los procesos anteriores se afianza durante la práctica laboral de los estudiantes en formación, por tanto se debe tener en cuenta la participación de los mismos en la resolución de conflictos tanto por los directivos como por el psicopedagogo de la institución; ellos deben ser observadores activos y críticos con respecto a la manera en que se logra implantar la solución a los problemas con la participación de los involucrados, cómo se puede fijar una meta y un plan de acción, cómo poder dar seguimiento para poder superar el problema, fortalecer el trabajo y propiciar la credibilidad con respecto a la solución ofrecida.

De la relación dialéctica entre los componentes del subsistema emerge la cualidad de

Desempeño para la mediación en conflictos escolares. La misma expresa en su nivel de síntesis el desempeño ante los conflictos ya que condiciona el camino concreto de solucionar los mismos.

Figura 3 Relación entre los componentes del Subsistema Práctico-Resolutivo



Una vez comprendido e interpretado los diferentes subsistemas que conforman el sistema de formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares es que se está en condiciones de formular el contenido de la misma.

El Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología solo puede manejar pedagógicamente los conflictos escolares, a través de la mediación educativa, si desarrolla la competencia para ello. Por tanto, se puede considerar que la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos en el contexto escolar en su nivel de esencialidad, contempla las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

Desde la perspectiva asumida se define la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares, como un “nivel de preparación general del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología que le garantiza el conocimiento de los conflictos escolares, el desempeño para la mediación y sus estrategias, que con un carácter esencial y general le permiten manejar pedagógicamente, de manera trascendente, el proceso de solución de los conflictos escolares en los diferentes contextos de actuación, moviéndolos siempre en dirección constructiva, al desplegar la labor orientadora y preventiva, obteniendo como provecho el aprendizaje socioeducativo de las partes involucradas para su crecimiento personal; evidenciándose en su modo de actuación una actitud dinámica y creadora hacia la profesión”. (Aldana, M. 2014)

Lo anterior reafirma el criterio de que esta competencia constituye una propuesta válida para la formación del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología.

Como competencia profesional: El Manejo pedagógico de conflictos es una competencia generalizadora de la profesión del educador y tiene sus particularidades en la labor orientadora y preventiva en el Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología. La competencia pedagógica para su manejo constituye un proceso espacio-tiempo, y en la práctica un proceso de reflexión en, desde y para el problema, que marca

su tránsito por la carrera en la formación inicial. Su base es conocer, saber, saber hacer y ser, para Hacer con Saber, elementos en íntima relación con el conocimiento de las etapas que atraviesan el conflicto: la predictiva, resolutive y valorativa. La competencia Manejo Pedagógico de conflicto expresa la relación conflicto–estrategia de solución–resultado.

La mediación dentro de esta competencia profesional constituye un recurso educativo constructivo dinámico cuando favorece: El conocimiento del grupo y su dinámica en el contexto de aprendizaje: gnoseológico. La intervención oportuna en los procesos grupales: práctico-metodológico. La transformación de la dinámica de las relaciones grupales: praxiológico.

La formación de la competencia Manejo Pedagógico de conflictos escolares, constituye una cualidad desarrollable en el estudiante de la carrera de Pedagogía-Psicología si desde su preparación psicopedagógica en los componentes académico, laboral, investigativo se dimensionan los subsistemas señalados que propician los elementos profesionales necesarios para la formación de la misma.

Su proyección pedagógica en los subsistemas que la comprenden, son expresión del movimiento interno del proceso formativo de la competencia, en las que interactúan los componentes esenciales de los subsistemas. Estos expresan el movimiento y transformación en la dirección que toma el proceso y se identifican a través del modo de ser cualidad trascendente.

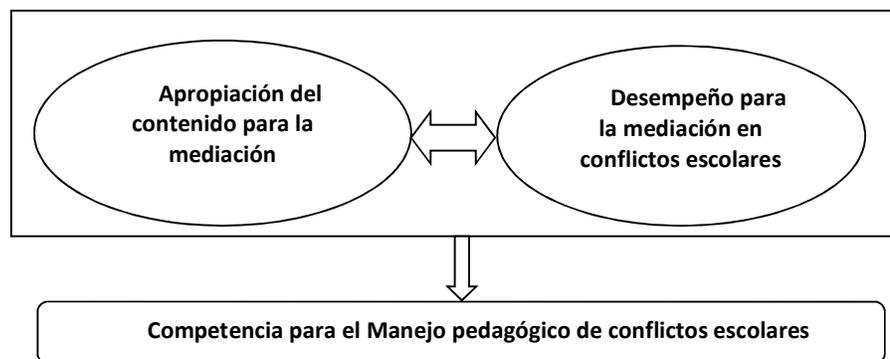
Para la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares son consideradas unidades de competencia, las que devienen en ejes regeneradores de cada subsistema, de ahí que se determinan las siguientes: la mediación educativa, el desempeño para la mediación y las estrategias de mediación.

Estos fundamentos permiten corroborar la factibilidad de la formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares teniendo en cuenta que la misma se construye desde la formación inicial del Licenciado en Educación.

Pedagogía-Psicología, como parte de la formación continua. El pregrado le proporcionará la plataforma epistemológica y metodológica con carácter psicopedagógico que devendrá en herramientas personales para operar en los distintos tipos de conflictos escolares, al estudiar la esencialidad de los contenidos e incrementar su estudio independiente; a esto se le une las influencias que recibirá durante la preparación para el empleo en las diversas instituciones educacionales donde labore y finalmente la formación de posgrado le permitirá enriquecer de manera sistemática su cultura profesional pedagógica.

En cada estudiante se formará de manera particular la competencia en correspondencia con intereses afines a sus motivaciones profesionales. Por tanto, el conocimiento profundo de la triada alumno-maestro-familia le permitirá formular de manera triangulada la estrategia de solución al conflicto, de modo que la influencia sea homogénea para las tres agencias socializadoras comprometidas con su solución.

Figura 4. Representación de la relación entre los niveles resultantes de los subsistemas del proceso.



Finalmente, se debe plantear que la adquisición de la competencia requiere de acciones con sus operaciones que van a permitir enfrentar las formas inadecuadas de responder a los conflictos escolares (pasivas o agresivas). Esta operacionalización para la resolución cooperativa de conflictos escolares, estará dirigida a cómo resolver el conflicto que se

presente en la institución escolar. La resolución cooperativa es articulada a partir de dos elementos claves de trabajo: creación del clima escolar apropiado y el diseño de estrategias. Esencialidades de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares:

Lo primero que hay que señalar es que el Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología no será especialista en manejo de conflictos en el sentido amplio de la expresión, sino, en el sentido estrecho o lo que es lo mismo en conflictos escolares. Por tanto, su función mediadora es imprescindible, porque la mediación es una herramienta para la solución de conflictos dirigida a encontrar un mejor camino y tiene un alto potencial educativo. Para ello es necesario favorecer conductas autónomas, actuar según reglas que se consensuan y construyen, hacer responsable a los individuos tanto del origen como de la solución de las disputas.

Para el mediador conocedor de estas particularidades de la mediación, supone un aprendizaje y un adiestramiento en la solución constructiva de los conflictos y el desarrollo de la capacidad de solucionar nuevos conflictos. De igual modo a nivel de la institución escolar la clave del éxito del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología está en la mediación educativa con enfoque preventivo, reconocido este último como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las instituciones y la sociedad en general.

Las pautas a tener en cuenta para el manejo pedagógico de los conflictos escolares como competencia profesional son las siguientes: No alargar el tratamiento del problema cuando este surja. La persona responsable de atenderlo debe establecer los mecanismos de mediación (para solucionarlo), lo más rápidamente posible. Al mediar constructivamente en la solución de un conflicto, debe incorporarse la posibilidad de creación de un nuevo marco de relación profesional en función de la solución del mismo.

Las funciones que surgen de los subsistemas se relacionan dialécticamente ya que la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares se muestra a través

del despliegue del proceso de mediación, de acuerdo a la adquisición que tenga el estudiante en formación del contenido de la competencia.

La integración del subsistema Personológico-Contextual con el subsistema Metodológico-Operacional, en relación de coordinación e integración intermedia, da lugar a la apropiación del contenido para la mediación, que se erige en la sinergia fundamental entre ambos. Es precisamente en este nivel donde se puede apreciar la apropiación del contenido para la mediación referido a las unidades de competencias: la mediación educativa, el desempeño para la mediación y las estrategias de mediación.

De igual forma el subsistema Práctico-Resolutivo logra también un nivel superior de desarrollo, denominado desempeño para la mediación en conflictos escolares. La relación entre ambos niveles coadyuva al logro de la competencia.

Las relaciones dialécticas reveladas a partir de los niveles y las funciones de los subsistemas modelados, es considerado esencial en la formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de conflictos escolares. Estas están estrechamente interrelacionadas, su carácter sistémico se corrobora a partir de la inadmisibile exclusión de una de ellas, con lo cual se desequilibraría el sistema.

Conclusiones

Los tres subsistemas se caracterizan por tener funciones distintas, y se desarrollan a la vez e interrelacionan dialécticamente emergiendo de ellos y sus relaciones una regularidad: la del carácter sistematizado del desempeño para la mediación en conflictos escolares, entendida como el actuar pre y profesional del Licenciado en Educación. Pedagogía-Psicología que, a partir de sus vivencias, las representaciones personales y los preconceptos que posee relacionados con el manejo pedagógico de conflictos escolares, van a permitir un desempeño dinámico y creador hacia la profesión.

Notas

(*) Datos del contexto que dieron lugar al escrito. Proyecto Educativo “Nodos cognitivos y desempeños exitosos del profesional en contextos educativos” **Sub línea:** Competencia y aprendizajes socio-educativos en la formación del especialista en Pedagogía-Psicología. **Tesis doctoral de la autora:** Formación de la competencia profesional Manejo Pedagógico de Conflictos Escolares en la formación inicial del Licenciado en educación. Pedagogía-Psicología.

1.- Profesora Auxiliar, Máster en Ciencias de la Educación, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Se desempeña como Profesora Principal de Año Académico en el primer año del curso diurno de la carrera Licenciatura en Educación. Pedagogía-Psicología e imparte asignaturas de las áreas pedagógicas y psicológicas

Bibliografía:

1. AGUIRRE MUÑOZ, A. (2005). La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto. Barcelona: Editorial Graó.
2. ALDANA SÁNCHEZ, M. (2011). El profesional de la educación como mediador en la solución de conflictos en los adolescentes de secundaria básica. En Cuadernos de Educación y Desarrollo IDEAS-RePec www.eumed.net/rev/ced (27), mayo - junio.
3. _____ (2013). La formación de competencias para el manejo de conflictos escolares. Una mirada en la etapa de la adolescencia. En: Memorias del Taller Internacional Maestro y Sociedad. ISBN: 978-959-18-0909-4. (CD-ROOM)
4. _____ (2014). Competencias para la mediación: Una mirada desde la orientación educativa del psicopedagogo. En Revista IPLAC. ISSN: 1993-6858. www.revistaiplac.rimed.cu. RNPS 2140 (4) Julio - agosto. Artículo Científico.
5. BAR, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima (s.n.).
6. BLANCO PÉREZ, A. Y RECAREY F. S. (1999) Acerca del rol profesional del maestro. ISPEJV. La Habana.
7. CALZADA TROCONES, J. (2007). La formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor. Fundamentos teóricos de un modelo didáctico. En Revista Universitaria. XII (1)
8. D ÁNGELO, O (2008). Manejo de conflictos en la gestión comunitaria. En Revista Temas. La Habana. (53), enero – marzo.
9. DEUTSCH M. (1992). The Effects of Training in Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School Columbia University.
10. DÍAZ-BARRIGA, Á. (2006). “El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, México, Perfiles Educativos. (111), 7-36.
11. FORGAS BRIOSO, J. (2003). La formación profesional basada en competencias profesionales: una alternativa para el diseño curricular en el nuevo milenio. En Revista Electrónica “Maestro y Sociedad”. (4) ISP Frank País García. Santiago de Cuba.

-
12. FUENTES ÁVILA, M. (1999). La eficiencia del trabajo en grupos. Intervención psicológica a través de programas de entrenamiento Universidad de La Habana. Facultad de Psicología. La Habana.
 13. FUENTES GONZÁLEZ, H. (1996). Dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje. Santiago de Cuba.
 14. GONZÁLEZ MAURA, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En Revista Cubana de Educación Superior. XXII. (I), 45.

Las configuraciones de apoyo en la inclusión de las personas sordas al sistema educativo

Supporting configurations in the inclusion of deaf people in the educational system

Fourcade, María Beatriz (fourcade@unsl.edu.ar) Horas, Martha (mhoras@unsl.edu.ar)
Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

A partir de un recorte de la legislación nacional sobre el tema de integración/inclusión y lo expresado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad respecto a que los Estados Partes deben garantizar los ajustes, apoyos y adaptaciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan acceder a todos los niveles del sistema educativo asegurando el aprendizaje sin importar sus características particulares; este trabajo analiza distintas posibilidades de integración/inclusión educativa para las personas sordas.

Se parte de la premisa que los sordos constituyen una población cuya característica principal es la heterogeneidad y en función de ella se plantearán los apoyos y adaptaciones que atiendan las diferencias particulares de cada caso. Las configuraciones de apoyo constituyen un entramado de herramientas desde el sistema educativo, que unido a las reglamentaciones emanadas del Consejo Federal de Educación permitirían llevar adelante los procesos de inclusión de personas sordas en la escolaridad común.

Palabras claves: Integración, configuraciones de apoyo, personas sordas.

Abstract

This work analyses the different possibilities for deaf people of integration/inclusion in the educational system. This analysis is carried out on the basis that the national legislation related to integration/inclusion and the International Convention on the Rights of Disabled People consider that the State must guarantee the necessary adjustments, support and adaptations for disabled people to have access to all the levels of the educational system in order to ensure their learning, regardless of their particular characteristics. It is assumed that deaf people constitute a population whose main feature is heterogeneity, on which the supports and adaptations addressing the particular differences will depend. The tools from the educational system together with the rules from the Federal Council of Education constitute a support configuration which might allow carrying forward the inclusion processes of deaf people in the common school.

Keywords: Integration, support configurations, deaf people

Introducción

Normas y reglamentaciones vigentes en nuestro país sustentan este trabajo sobre la inclusión de sujetos sordos a la educación.

Al hablar de inclusión suponemos el concepto de educación en escuelas comunes u ordinarias con proyectos que permitan el tránsito y la certificación de los estudios realizados en condiciones equitativas. Con la primera idea que aporta la Ley de Educación Nacional, aún a pesar de su mínima expresión, y que posteriormente profundizan distintas Resoluciones del Consejo Federal de Educación, se analizarán las opciones posibles de inclusión tal como se vienen realizando y los aportes que pudieran ser imprescindibles para profundizar las prácticas. Sin embargo, el marco regulatorio más general y amplio lo aporta la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad que garantiza, para los estados partes que adhieran, la educación para todas las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida. La Convención empieza incorporando y definiendo aquellos términos que necesariamente acompañaran un proceso de integración en ámbitos educativos.

En ese sentido menciona los ajustes razonables como "...las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales..."(Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad). Incorpora la definición de lenguaje entendiendo a la lengua de señas y otros modos de comunicación como inherentes al mismo.

Ahora bien la inclusión educativa de personas con discapacidad requiere la aplicación de conceptos, lineamientos y recursos humanos y de contexto para que el logro del aprendizaje sea un hecho concreto. Por lo que ha sido necesario que se elaborasen

resoluciones y otras legislaciones que pudiesen acompañar este proceso. La Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación sobre promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad establece que el sistema educativo asegurará el apoyo necesario de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en un trabajo responsable y coordinado de las distintas modalidades en los términos de la convención en cuanto a ajustes, configuraciones de apoyo, herramientas, etc. En este sentido, si bien en el sistema argentino se ha venido trabajando con las adaptaciones curriculares en sus tres fases, esta adaptación y avance hacia una escuela realmente inclusiva que ponga el acento en las barreras que obstaculizan el aprendizaje implica una mirada mucho más amplia. Intentaremos abordar el análisis con este criterio.

Las configuraciones de apoyo son entendidas como un conjunto de andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad, restricciones o dificultades (Casal, Vanesa; Lofeudo, Silvina; Lerman, Gabriela; 2011)(1). Explicitar las configuraciones refiere a las trayectorias escolares teóricas que son aquellos itinerarios progresivos y lineales de cómo debe ser el recorrido escolar de un alumno, los tiempos que le demandará periodizados de un modo estándar; mientras que por el contrario las trayectorias reales son las que transitan los sujetos en las instituciones que por falta de flexibilidad de los desarrollos pedagógicos y didácticos no dan respuestas satisfactorias. De modo que para construir y desarrollar las configuraciones de apoyo deben tenerse en cuenta la biografía del estudiante, los obstáculos que pudieran presentar las instituciones y el contexto en el cual se desenvuelve.

El Consejo Federal en la resolución 311/16 propone diseñar las configuraciones en función de la atención, el asesoramiento y orientación, la capacitación, la provisión de recursos, cooperación y acción coordinada y el seguimiento e investigación.

En relación a la discapacidad auditiva, sordera/ hipoacusia, indica determinar las barreras u obstáculos para el acceso al aprendizaje, la comunicación y la participación,

a partir de lo cual vienen las configuraciones prácticas. Indicando el tipo de equipamiento protésico, el grado de intermediación de la LSA (Lengua de Señas Argentina), los contenidos alcanzados en LSA, dominio de la lengua oral y escrita en relación al diseño curricular y a sus pares.

Hasta aquí lo que la Institución escolar ofrece a la inclusión. Sin embargo para lograr las metas de aprendizajes resulta insuficiente tal como la Escuela funciona hoy, entonces se necesitan recursos externos que actúen como apoyos o ayudas.

La ley 24901 establece el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Entre las prestaciones básicas fijadas en la Ley se encuentran las educativas, que las define en su Art. 17 como las "...que desarrollan acciones de enseñanza-aprendizaje mediante una programación sistemática específicamente diseñada, para realizarlas en un periodo predeterminado e implementarlas según requerimientos de cada tipo de discapacidad".

"...Los programas que se desarrollen deberán estar inscriptos y supervisados por el organismo oficial competente que correspondiere".

Asimismo, la Ley establece que las obras sociales, las prepagas y los prestadores de salud están obligados a brindar la cobertura total de esta prestación.

En el Art. 6 se dispone que las prestaciones básicas para las personas con discapacidad se ofrecerán mediante "servicios propios o contratados" que serán evaluados de acuerdo a las pautas preestablecidas en la normativa referida.

La Resolución 1511/2012 emitida por el Ministerio de Salud de la Nación establece, acorde al Art. 1 de la Ley 24901 y a la Ley de Educación Nacional, un Módulo de Apoyo a la Integración Escolar, definiéndolo como un "proceso programado y sistematizado de apoyo pedagógico que requiere un alumno con necesidades educativas especiales para

integrarse en la escolaridad común en cualquiera de sus niveles...”. También establece que esta prestación será llevada a cabo por un equipo interdisciplinario de profesionales y docentes especializados.

La inclusión educativa es una responsabilidad de la Escuela, a pesar de no haber logrado aún el salto cualitativo que requiere, hay avances significativos para los niños y adolescentes sordos que deseen estudiar en las aulas comunes. El tema crucial es el dominio de una lengua primera competente que permita el desarrollo del lenguaje para la apropiación de conocimientos.

Lo que no cabe duda es que los ajustes razonables y configuraciones de apoyo tanto en el espacio institucional como extraescolar están al servicio de toda esta población.

Un aspecto importante en el ámbito de la atención educativa de los alumnos con discapacidad queda delineado por las configuraciones de apoyo. Estas configuraciones funcionan como marco para la organización de las diferentes propuestas integradoras y pueden adoptar diferentes formas: asesoramiento, orientación e incorporación de apoyos; todas y cada una de ellas permitirán el acceso al currículum en las mejores condiciones posibles. Estas configuraciones de apoyo implican especificar qué, cómo y cuándo se plantean las propuestas pedagógicas y didácticas y abarcan los contenidos, objetivos y el modo de acceder al currículum con el fin de atender las necesidades de los estudiantes sordos; cuando se realizan estas modificaciones se habla de adaptaciones curriculares. El punto de partida de las mismas se ubica en la evaluación de las características propias de cada sujeto, sus posibilidades reales de integración y la viabilidad de la institución escolar para llevar a cabo el proyecto de integración.

Desarrollo

Dada la heterogeneidad de la población de sujetos sordos en cuanto a su desarrollo lingüístico como a sus posibilidades educativas, se analiza cada caso en particular a efectos de definir y

proponer las configuraciones de apoyo necesarias para realizar una propuesta de integración que tenga en cuenta las particularidades individuales y las posibilidades reales de integración.

Las variables que hacen que los casos sean diferentes tienen que ver con distintas causas:

- Modalidad de comunicación: oral, de señas o bilingüe.
- Edad al momento de iniciar el proceso de integración.
- Relación edad cronológica y nivel de conocimientos.
- Competencia lingüística en lengua oral y/o lengua de señas.
- Trayectoria escolar previa al inicio del proceso de integración/inclusión.
- Trayectoria de atención recibida y profesionales involucrados.
- Equipamiento protésico: audífono, implante coclear.
- Educación Auditiva realizada.

El estudio de cada una de estas cuestiones permitirá conocer las particularidades del sujeto sordo para proponer un plan de trabajo que contemple esta situación pero, además la de la Institución educativa en la cual se realizará el proceso de integración.

Casos posibles

Caso A: Niño sordo hablante de Lengua de Señas (LSA)

La comunicación se realiza exclusivamente en LS, por lo cual es indispensable la incorporación de un intérprete de manera permanente en el salón de clase para efectuar la interpretación de los conocimientos impartidos por el docente, por consiguiente la adaptación curricular es de acceso a partir de la LS.

En esta población de sordos, el área de lengua es una de las que mayores retos plantea, dado que la LS es una lengua ágrafa, y al no tener un correlato gráfico el niño sordo debe aprender la lengua escrita, propia del español, sin pasar por la lengua oral, en el caso de que no haya tenido contacto con ella, como consecuencia deberían realizarse adecuaciones curriculares propiamente dichas. Pueden proponerse adecuaciones en las evaluaciones realizando modificaciones en los tiempos de ejecución, en el modo de dar

las consignas, en la modalidad de las respuestas, con el fin de lograr una mayor autonomía en el alumno y prescindir de la intervención permanente del intérprete, en la toma de las mismas a través de la LSA, excluyendo la lengua oral en ese caso.

Las configuraciones de apoyo incluirán el apoyo extraescolar con actividades específicas referidas a la comprensión y producción de textos, al incremento de léxico y a los aspectos morfosintácticos de la lengua escrita y semánticos del lenguaje; las adaptaciones curriculares de acceso y propiamente dichas y todos aquellos ajustes y apoyos que sean indispensables brindados por la Escuela y el equipo de integración en un trabajo mancomunado.

Caso B: Niño sordo hablante de Lengua Oral (LO) usuario de prótesis auditiva (audífono y/o implante coclear).

En este caso se requiere una adecuada ubicación en el aula que permita una correcta percepción auditiva con las prótesis y una buena visión del docente para realizar lectura labial si la situación lo requiere (Adaptación de acceso).

El apoyo extraescolar, se considera imprescindible y se focaliza en aspectos sintácticos morfológicos de la lengua escrita, incremento del léxico, semántica, como así también en reforzar conceptos dados en el salón de clase. Debe enfatizarse, también, el trabajo en comprensión de textos que es un requisito fundamental para el progreso en los aprendizajes. Asimismo, se debe realizar un continuo e intenso trabajo de rehabilitación auditiva para maximizar el rendimiento de las prótesis auditivas. Todo lo que constituirá las configuraciones de apoyo.

Caso C: Niño sordo con sobre edad y competencia lingüística limitada.

Teniendo en cuenta el diagnóstico pedagógico, puede trabajarse en aulas paralelas con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)(2) que proponen la eliminación de contenidos menos relevantes y priorizan áreas o grupos de contenidos en un ambiente de aprendizaje flexible, respetando los tiempos de construcción de conocimiento de

cada alumno. Esta situación propondría una solución para aquellos alumnos sordos que dada su sobre edad y competencia lingüística limitada, en relación a grupo de pares etarios, no podrían cursar su escolaridad en escuela común.

Estas aulas paralelas brindan, a esta población, la posibilidad de cursar con sus pares etarios algunas áreas y en aquellas en las que presentan mayores dificultades realizar la acreditación de conocimientos de acuerdo a sus tiempos de apropiación.

Conclusiones

Los niños sordos pueden asistir a escuelas comunes respetando su condición e identidad. En este sentido, la presencia del intérprete adquiere importancia y demanda una formación especial atendiendo los requerimientos de una interpretación puramente pedagógica. Los procesos de integración/inclusión requieren la elaboración de configuraciones de apoyo que incluyen adaptaciones al currículum ordinario a efectos que los sujetos sordos integrados accedan a los conocimientos sin trabas de ninguna naturaleza y puedan realizar sus aprendizajes según sus ritmos propios.

Resulta fundamental que se realice un trabajo en equipo, la escuela con sus docentes y profesionales y el equipo de apoyo que trabaja extraescolarmente brindado a los niños sordos todas aquellas herramientas necesarias para su correcto desempeño en el salón de clase.

Una escuela inclusiva es aquella que pone al servicio de los niños sordos todas las ayudas o apoyos para lograr la equidad en el acceso al currículum y el desempeño para lograr el avance y la acreditación de conocimientos. Y es esa misma escuela quien puede recibir a través de las obras sociales los maestros de apoyo, o los intérpretes de LSA. El trabajo coordinado del Estado desde la educación y la salud junto a la familia promueven que la inclusión educativa sea un logro.

Notas

(1) "Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común" Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

(2) Son un recorte de saberes que el Estado, en su expresión federal acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda su población. Ministerio de Educación de la Nación (2007)

Bibliografía

CASAL, V.; LOFEUDO, S.; LERMAN, G. (2011): "Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común" Actas del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2016): Resolución 311/16 en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2006) en www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

LEY 24901(1997) Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral de las Personas con Discapacidad en www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5940.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011): "Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos". En www.me.gov.ar

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2007): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie de cuadernos para el aula. En www.me.gov.ar

El desarrollo sensorio motor en la escena subjetivante. Vicisitudes para repensar la formación docente.

Motor sensory development in the subjective scene. Vicissitudes to rethink teacher training

Pérez, Patricia Gabriela (pgperez@unsl.edu.ar) Belardinelli, Claudia Antonia (cbelard@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad, reflexionar sobre la articulación que se establece entre la estructuración subjetiva del niño con el desarrollo psicomotor, perspectivas y saberes que consideramos nodales en la formación docente, con el objeto de repensar sobre las vicisitudes de este desarrollo cuando nace un niño con discapacidad. De este modo, se nos hace necesario reconsiderar lo sensorio-motor como las escenas que estructuran la motricidad, la gestualidad y el orden corporal a partir de la posibilidad que tiene el sujeto de aparecer en su dimensión subjetivante. Asimismo, se destaca el campo de interrelaciones con el Otro, los otros y con el lenguaje, que es que quien permite nombrar y darle sentido a las vivencias corporales que se integra en una imagen. Por lo tanto, el tiempo de la maduración y del crecimiento, tendrá que adecuarse con el tiempo del Otro que se estructura mediante la anticipación simbólica por medio del deseo. Por ello, es que proponemos realizar una significación que viabilice una separación por fuera de la anormalidad, generando un espacio en donde se comience a dialogar sobre la alteridad, las diferencias y la singularidad en la educación actual.

Palabras claves: Formación, discapacidad, subjetividad, diferencias, alteridad

Abstract

The purpose of this work is to reflect on the articulation that is established between the subjective structuring of the child and the psychomotor development, perspectives and knowledge that we consider nodal in teacher training, in order to rethink the vicissitudes of this development when a child is born with a disability. In this way, it is necessary to reconsider the sensory-motor as the scenes that structure the motor, gestures and body order from the possibility that the subject has to appear in his/her

subjective dimension. Likewise, the field of interrelations with the Other, the others and the language is highlighted, and it is the language which allows to name and give meaning to the body experiences integrated into an image. Therefore, the time of maturation and growth will have to adapt to the time of the Other, which is structured by symbolic anticipation through desire. Therefore, we propose a significance that allows a separation outside the abnormality, generating a space where to start a dialogue about the otherness, the differences and the uniqueness in current education.

Keywords: Formation, disability, subjectivity, differences, otherness

Introducción

El presente trabajo tiene la intencionalidad de reflexionar sobre la articulación que se establece entre la estructuración subjetiva del niño con el desarrollo psicomotor, perspectivas y saberes que consideramos nodales en la formación docente, para repensar sobre las vicisitudes de este desarrollo cuando nace un niño con discapacidad.

La noción del desarrollo sensorio-motor toma como punto de partida la integración del sistema piramidal, extra-piramidal y cerebeloso, que determinan la actividad muscular del niño, mediante el cumplimiento de la función cinética o clónica y de la función postural o tónica. Este conjunto de sistemas y funciones, conforman el aparato motor, otorgándole un valor instrumental y mecánico.

A su vez, la noción en torno a la función correspondiente al movimiento sensorio-motor, se ha ido considerando progresivamente por medio de su vertiente cognoscente, dando lugar a una serie de estandarizaciones que intentan correlacionar, paralelamente, la motricidad con la actividad cognitiva, es decir, lograr una adecuación entre lo mental y lo motor.

Desarrollo

Levin (2013), propone reconsiderar y rescatar lo sensorio-motor, como escenas que estructuran la motricidad, la gestualidad y el orden corporal, donde el sujeto tiene la posibilidad de poder aparecer en su dimensión dramática y subjetivante, a lo largo de

su primera infancia. El autor propone repensar esta articulación a partir de escenas que estructuran la motricidad, la gestualidad y el orden corporal, donde el sujeto tiene la posibilidad de aparecer en su dimensión subjetivante.

“... todo sujeto, cualesquiera que sea, ocupa ya un lugar en la estructura del lenguaje que le precede en su venida al mundo. Ese lugar esta creado en el deseo...”

(Palacio, 1999:131).

Cada fragmento de su cuerpo, se ordena y se organiza en función de la estructura simbólica que lo precede. Este supuesto es fundamental en el diálogo escénico simbólico e imaginario en el cual se construye el cuerpo del niño.

Cuando un niño nace, su inmadurez neuromotriz, responde a una legalidad madurativa, pueden captar y recibir estímulos, en cambio, las vías eferentes no están listas para poder responder. Esta diferencia marca el origen entre lo motor y lo sensorio, es decir, que cada fragmento de su cuerpo, se ordena y se organiza, independientemente del otro, debido a que el mismo carece de unidad corporal. La unificación proviene de la estructura simbólica que lo precede.

La función materna permite que el niño pueda comenzar a organizar su imaginario, sus desplazamientos corporales, sus necesidades, sus sentidos y su organización postural, de donde dependerá su motricidad y gestualidad desde el inicio.

La disponibilidad del organismo es necesaria, pero no suficiente, es necesario el campo de interrelaciones con otros y con el lenguaje que permite nombrar y darle sentido a las vivencias corporales que se integra en una imagen que es el reflejo de cómo es mirado por la madre. El organismo se inscribe así, en una estructura simbólica y en una organización imaginaria, en el campo escénico del Otro.

“Lo inaugural... que hace mover al cuerpo y que por lo tanto lo pone en contacto con un objeto... es la experiencia de placer o displacer ligada a la necesidad...”

que es leída por el Otro como palabra...”. (Sierra, 2015: 24).

El escenario de la anticipación simbólica requiere atención, debido a que es en esa temporalidad donde el sujeto comienza a enunciarse. Es en el decir y hacer del campo escénico del Otro, donde lo sensitivo y lo motriz, se enlaza como una producción subjetiva. Por lo tanto, los primeros movimientos de un niño, responden ante un determinado estímulo que trata de dar respuestas automáticas ante un reflejo dado.

Quien cumpla la función materna sostiene dos saberes: por un lado, el histórico, aquel que le ha dado experiencia como madre o mujer que desea serlo, y por otro lado, el que remite al lugar de hija y al propio recorrido de su infancia.

Estos saberes permiten un diálogo escénico simbólico, donde la motricidad del recién llegado, es interpretada como una naciente subjetividad, debido a que el niño según Levin (2003), siempre será portador de un supuesto saber subjetivado, lo que le brindará la posibilidad a la madre de vincularse con él.

El tiempo de la maduración, del crecimiento y del desarrollo, tendrá que adecuarse con el tiempo del Otro; por un lado, con un tiempo objetivo que responde a una línea cronológica del organismo, y por otro, la existencia de un tiempo lógico, subjetivo y singular, que se estructura mediante la anticipación simbólica de los padres por medio del deseo.

Aquello que los padres inventan, crean y escenifican a partir de su ideal, responden a un cuerpo que, desde nuestra postura nocional, es considerado como una formación imaginaria. Pero, ¿qué cuerpo?, si lo ubicamos en el registro imaginario, significa imagen corporal. Ahora bien, para definir la noción de cuerpo, debemos decir que el mismo, es una realidad.

“... Si el cuerpo es una realidad, entonces tenemos que decir también que se construye, que no se nace con un cuerpo... porque el cuerpo es otro de los objetos que están en el mundo”. (Mazzuca, 2003:110).

“Que no se nace con un cuerpo” debe ubicarse en relación con la noción freudiana de narcisismo, debido a que el narcisismo en el hombre, es secundario, es decir, que no se encuentra desde el comienzo, sino que se requiere de un nuevo acto psíquico, para que se constituya la organización narcisística, la constitución del yo.

Si ubicamos la realidad en el registro de lo imaginario, podemos descomponer la definición de realidad en dos nociones: por un lado, la noción de mundo y por otro lado, la noción de cuerpo.

Para Lacan, el sujeto en el estadio del espejo, no se reconoce como un cuerpo entero y unificado, sino que es por medio de la identificación con la imagen del otro, que es quien asume el valor de una imagen que le viene desde afuera, en otro lugar, que no es donde él se encuentra. Es decir, por medio de la identificación con la imagen del otro como totalidad, es que el niño adquiere la imagen de su propio cuerpo.

En este sentido, estamos haciendo referencia a una identificación imaginaria, especular. Esta característica del imaginario, es una consecuencia de su acceso a la estructura del lenguaje. La organización especular imaginaria, deriva de la estructura simbólica, siendo el espejo mismo una máquina simbólica que se define por diferenciar el espacio de lo real y de lo virtual, poniéndolos al mismo tiempo en una relación biunívoca. La estructura del lenguaje, es condición para la identificación imaginaria.

Ahora bien, ¿qué ocurre en la herencia simbólica cuando el niño ideal nace con alguna discapacidad?, la discapacidad cuestiona la función parental. Así es que, los padres de alguna forma u otra, heredan las consecuencias que el pronóstico o diagnóstico acarrearán. Cuando la discapacidad ocupa el lugar de anonimato o anormalidad, el niño encarna la discapacidad, quedando pegado en ella.

Según Levin (2003), en esta posición, el niño cuestiona el lugar de la mujer y del hombre que lo han engendrado al momento de generarlo, lo cual establece diversos conflictos, en la relación y en cada uno de ellos, debido a que el niño produce espejos que sólo le devuelven un rostro unívoco, de padecer la discapacidad, sin posibilidad alguna de

poder resignificarla. Lo siniestro y obsceno, no se encuentra en lo que porta el niño, sino la indiferencia de la significancia que él mismo encarna.

“El niño del otro espejo... Espanta y cautiva, produce indiferencia y atracción, fealdad y belleza, identidad y diferencia, violencia y pasividad, amor y odio, pecado y santidad, negación y afirmación”. (Levin, 2003:40).

Por lo tanto, el niño soporta, en su posicionamiento, el amor incondicional de sus padres. Esos padres, que se dedican tiempo completo a su propia problemática, haciendo de ella una causa vital, reflejando de este modo, una unidad sin límites que esconde culpas y reproches. El amor que no tiene limitaciones, deja de serlo, debido a que el mismo se transforma en un goce de ese Otro, que fija el lugar del niño y el propio, identificándose con él.

Asimismo, se va generando un espejo que refracta una y otra vez, al niño en su organicidad. En esta figura del doble ideal, el sujeto en su discapacidad, soporta la competencia inalcanzable del otro idealizado. Notamos aquí, la imposibilidad de realizar una significación que les posibilite a los padres, elaborar la alteridad de la diferencia.

De este modo, mediante la elaboración del duelo, se procura recuperar la función del sujeto como hijo, en vez de su discapacidad. Poder realizar un corte, un quiebre, una separación por fuera de la anormalidad, no implica un desconocimiento de la misma, por el contrario, se pretende generar un espacio en donde se comience a dialogar sobre ella, situándola socialmente.

A modo de cierre.

Así, consideramos que el niño anticipa su unidad siempre y cuando, el Otro anticipe su llegada, debido a que el mismo se encuentra fragmentado y dissociado. El escenario de la anticipación simbólica requiere atención, debido a que es, justamente en esa temporalidad, donde el sujeto logra enunciarse.

Por consiguiente, los aportes que nos ofrece el psicoanálisis permite poder pensar en la posibilidad de abordar la formación del docente considerando cada singularidad, debido a que nos brinda la oportunidad de indagar, reflexionar y analizar las demandas planteadas por la educación en la actualidad de un modo particular, teniendo en cuenta la alteridad, las diferencias, en definitiva, la subjetividad.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2001). *Infancia e Historia. Ensayo sobre la Destrucción de la Experiencia*. Bs. As.: Adriana Hidalgo.
- LACAN, J. (1998). *El Estadio del Espejo como Formador del yo (je) tal como se nos Revela en la Experiencia Psicoanalítica*. Bs. As.: Siglo XXI.
- LEVIN, ESTEBAN. *Discapacidad Clínica y Educación. Los Niños del Otro Espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- MAZZUCA, ROBERTO. *Psicoanálisis y Psiquiatría: Encuentros y Desencuentros. Temas Introductorios a la Psicopatología*. Buenos Aires: Berggasse 19, 2003.
- PALACIO, M. (1999). Concepción psicoanalítica de la infancia. *Revista Educación y Pedagogía*, XI, 131-145.
- SIERRA, N. (2015). Documento de cátedra de Psicología del desarrollo del Profesorado de Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- TIZIO, H; NUÑEZ, V. Y OTROS (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía Social y del Psicoanálisis*.: Barcelona: Gedisa.



La literatura en el Nivel Inicial. Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente

Literature in early Childhood Education. An invitation to think about our teaching practice

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

Resumen

Este trabajo analiza las prácticas que llevan a cabo las docentes de Nivel Inicial en torno al abordaje de la literatura en el aula. Forma parte de un avance de investigación de la Tesis Doctoral “Espacios para la mediación y la apropiación cultural: el abordaje de la literatura en el Nivel Inicial. Un estudio en sujetos educadores escolares de Nivel Inicial, en la ciudad de San Luis”, en tanto doctoranda inscripta en la carrera de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

La literatura para niños ha transitado un largo camino hasta alcanzar la autonomía que hoy tiene como campo disciplinario. Desde sus inicios se la ha ligado al deber ser, a la enseñanza e inculcación moral. Sin embargo, poco a poco una nueva orientación logró fortalecerse y adquirió así características propias que la definen como tal. Actualmente se pone el acento en la necesidad en el goce, alejándose del afán estrictamente formativo y considerándola posibilitadora de construcción y generación de sentidos. No obstante, las relaciones entre literatura y escuela continúan siendo objeto de estudio y de controversia.

Como instrumentos de recolección de información, se procesan entrevistas estructuradas a docentes de salas de cuatro y cinco años y observaciones no participantes, cumplidas durante el año en curso en instituciones de gestión estatal y privada.

Palabras Claves: Literatura; Educación Inicial; Práctica docente; infancia; lectura.

Abstract

This work analyzes the practices carried out by teachers in early Childhood Education in relation to the approach to Literature in the classroom. It constitutes part of the doctoral thesis “Spaces for mediation and cultural appropriation: the approach to Literature in early childhood education. A study with teachers of kindergarten in the city of San Luis”, admitted in the PhD Education program at the Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo. Literature for children has undergone a long way until reaching the autonomy it has

today as a disciplinary field. From the beginning, it has been linked to moral principles and teachings. However, little by little a new orientation strengthened and it acquired its own new features. At present, the focus is placed on the enjoyment, moving away from the formative function, and considering it a way to construct and generate meanings. Nevertheless, the relations between literature and the school are still subject of study and controversy. Structured interviews to teachers of four- and five-year-olds and non participant observations are processed as collection tools during the present year in state and private institutions.

Keywords: literature; early Childhood Education; teaching practice; infancy; reading.

Introducción

Este trabajo analiza las prácticas que llevan a cabo las docentes de nivel inicial en torno al abordaje de la literatura en el aula. Este aporte forma parte de un avance de investigación de la Tesis Doctoral “Espacios para la mediación y la apropiación cultural: el abordaje de la literatura en el Nivel Inicial. Un estudio en sujetos educadores escolares de Nivel Inicial, en la ciudad de San Luis”, en tanto doctoranda inscrita en la carrera de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Las prácticas de lectura son múltiples, cambiantes, históricas, sociales e individuales. La literatura para niños ha transitado un largo camino hasta alcanzar la autonomía que hoy tiene como campo disciplinario. Desde sus inicios se la ha ligado al deber ser, a la enseñanza e inculcación moral. Sin embargo, poco a poco una nueva orientación logró fortalecerse y adquirió así características propias que la definen como tal. En la actualidad, cuando se habla de literatura infantil se enfatiza la necesidad de vincularla con el goce, considerándola posibilitadora y generadora de diversos sentidos para los lectores. No obstante, consideramos y coincidimos con Leiza y Duarte (2005) en que es ineludible continuar pensando las relaciones entre literatura y escuela.

Quienes trabajamos en el Nivel Inicial y para la Educación Inicial sabemos que en esta etapa las matrices de aprendizaje y la subjetividad se constituyen paulatinamente; de este modo, las experiencias y el encuentro con el otro y con lo otro son “fundantes”; también es cierto que la constitución subjetiva no es cerrada ni acabada, sino susceptible de modificación.

En este sentido y con el objetivo de conocer y de recuperar la voz de docentes en ejercicio, se tomaron entrevistas estructuradas y observaciones no participantes a docentes de salas de cuatro y cinco años pertenecientes a instituciones de gestión estatal y privada. Las responsables egresaron entre fines de los '90 y mediados del 2000. Las primeras poseen el título de "Profesora de Enseñanza Pre-escolar o Pre-primaria" y las graduadas en años posteriores el de "Profesora de Nivel Inicial".

Desde dónde partimos... levar para volver anclar en un puerto temporario

En el campo educativo toda selección implica una decisión a partir de haber realizado algún tipo de evaluación y/o reflexión. La educación en el ámbito escolar, según Gowin (1985), es un "(...) proceso generador de acontecimientos, [que] modifica el significado de la experiencia humana interviniendo en la vida de la gente con materiales significativos destinados a desarrollar el pensamiento, el sentimiento y la acción" (36). Por ello, elegir un libro de cuento, una poesía, una adivinanza, un libro álbum... optar por un día, cuántos días, qué momento dedicamos a la lectura de literatura en el aula, nunca es neutral: implica, por parte del que selecciona, concepciones y representaciones sociales.

Entendemos a las representaciones sociales como aquellas construcciones simbólicas, socio-históricas y culturales acerca de la realidad. Son ideas, conceptos, producciones, a partir de los cuales pensamos la realidad y actuamos en consecuencia. Así, comprenden no solo el pensamiento sino también las formas prácticas desde las que llevamos a cabo nuestras acciones, no siempre de manera consciente. Este tipo de representaciones nacen y circulan por el espacio social, son compartidas por los miembros de una sociedad y por ende actúan de manera natural, lo que conlleva a su no cuestionamiento. Sin embargo, no son inmutables. Hablar de las representaciones sociales en torno de la literatura para niños supone pensar "el lugar que tiene en el imaginario social de nuestra época" (Montes, 2003, 23).

Cabe destacar que la literatura para esta franja etaria ha transitado, no solo en el contexto escolar, un largo camino hasta alcanzar la autonomía que hoy tiene como campo disciplinario. Desde sus inicios ha estado o se la ha ligado al deber ser, a la

enseñanza de y/o a la inculcación de prácticas éticas; es decir, se la ha aplicado como recurso extra-estético o extra-lúdico. En este sentido es y ha sido el adulto quien -a través de la familia, la escuela y la Iglesia- se ha encargado y encarga de la generación, distribución, control y legitimación de los textos literarios destinados a la infancia. Si bien estas instituciones no han tenido la misma intervención ni el mismo peso a lo largo del último siglo e inicios del actual, aún los efectos de sentido impuestos por ellos siguen apareciendo. De ahí las tensiones que complejizan la constitución de este espacio cultural, ya que siempre es una cuestión de épocas íntimamente ligadas a las concepciones sustentadas sobre la infancia.

A pesar de ello, poco a poco este campo literario ha logrado fortalecerse y adquirir características propias que lo definen como tal, separándolo de la didáctica o de su empleo pragmático. En este sentido, cuando se habla en la actualidad de literatura en educación inicial, se prioriza su acceso desde el placer estético, considerándola como posibilitadora de construcción y generación de experiencias vivenciales. No obstante, es relevante la reflexión sistemática acerca de las relaciones entre dicha literatura y la educación inicial.

De este modo deben analizarse las prácticas en el aula para re-pensar no solo las representaciones puestas en juego sino también para develarlas y orientar posibles transformaciones, quizás dotándolas de otros significados y sentidos. Tal como sostiene Larrosa (2009) “a lo mejor eso que sabemos o creemos saber, lo sabemos precisamente porque nunca nos hemos parado a preguntarnos”.

Una mirada retrospectiva ayuda a esclarecer y a entender procedencias, familiaridades y cortes en los encuadres teóricos y métodos que hoy por hoy se proponen y con los que se promueve la literatura en el aula y permite también conocer y re-conocer las relaciones con la literatura en sí. Se trata, entonces, de desnaturalizar nuestras prácticas para luego reflexionar y volver a ellas desde otro lugar como docentes críticos, despejados de estereotipos y encasillamientos y atentos a nuestras elecciones.

Tal vez no sea cuestión tanto de construir listas de libros apropiados para niños, según sus “necesidades” y gustos, sino de recapacitar en los modos, estrategias, materiales que seleccionamos y explorar si resultan iniciadores o mediadores del placer por la

literatura e invitar a los estudiantes a entretener su mundo emocional a partir de este tipo de lectura. Así se torna indispensable que los educadores escolares puedan tomar conciencia del valor de crear espacios para la literatura, espacios que sean pensados, planificados, contruidos a partir de sus múltiples géneros. Pensar, tal como lo explicita Petit (2001), que el gusto por leer se construye; es el resultado de un encuentro entre iniciador e iniciado y este encuentro puede convertirse en “invitación” a pasar a otra instancia, a ampliar el propio universo cultural y a evitar que queden a la deriva de sus condicionamientos socioculturales.

La palabra literatura proviene del latín *littera* que significa letra, “arte bello que emplea como instrumento la palabra”; por ello, acepta lo diferente, lo diverso, la heterogeneidad, llevando a cada lector por caminos diferentes. En esta práctica, de formación subjetiva, se pone en juego imaginación, creatividad, sentimientos, emociones, percepciones, pensamientos...; es decir, este tipo de lectura ofrece abundancia: espacios, paisajes, pasajes, personajes, tiempos; permite soñar, habilita líneas de huida y trazos con los que es factible reorientar nuestra mirada. Asimismo la literatura permite conocer la realidad pero también apropiarse de ella aprendiendo lo que se puede y lo que no se puede decir y hacer, lo real y lo imaginario, el poder de las palabras que nombran, describen y expresan el mundo, la alternativa de experimentarlas y de decir sin sentido, pero sobre todo de producir placer estético.

En esta práctica, considerada como formación subjetiva, se potencian experiencias y conmociones del sujeto lector y en palabras de Jesualdo (1944), es reveladora de aquellas que se encuentran adormecidas. Por sí sola no “dice” o puede referirse a objetos del mundo o a situaciones pero cuando el sujeto la nombra, en el cómo y cuándo la expresa, se reviste de significado y de sentido particular. En este sentido, puede ser generadora de libertad, pues viabiliza que el sujeto mismo le asigne un sentido propio a partir de lo que él es y vivencia. Así “(...) las palabras no importan sólo por lo que dicen; valen tanto o más, por lo que sugieren. Cada palabra, como centro generador de ondas semánticas resulta para el que la emplea el hilo mágico que lo guía en el mundo de imágenes en el que nos movemos los humanos” (Merlo, 1980, 77).

El decir y hacer de las docentes en el Nivel Inicial...

Si se examinan las prácticas docentes de Nivel Inicial a propósito de la literatura en el aula, las profesoras afirman que la abordan de manera frecuente; algunas todos los días, otras entre una y dos veces por semana, cuando les queda “un ratito antes de la salida” o cuando se ausentan los colegas de áreas especiales.

Cada docente reconoce la relevancia de programarla pero le otorgan valores y “usos” diversos. Algunas la ligan a la enseñanza de algún contenido o como disparador del mismo y otras, al goce estético. Al respecto, Silvia expresa:

“Para estimular un montón de cosas, el lenguaje, la imaginación y la frecuencia no hay un... como que hay disparadores que se utilizan para arrancar algún proceso, a veces en un ratito que nos queda de tiempo hasta que nos tenemos que ir a casa o llega otra hora especial y si no, como te decía, porque está dentro de un proyecto (...)”

María afirma:

“(...) me parece re-importante...para que ellos vayan conociendo, acercándose al mundo de la escritura y la lectura, conociendo las letras, los sonidos también... por ahí hay momentos que terminan una actividad y por ahí te quedan 5 minutitos, entonces también aprovechás esos momentos para leer. Bueno, sobre todo ahora: yo te estoy hablando de salita de 5 en esta etapa, después de las vacaciones que estamos usando el cuaderno y haciendo todo lo que es, digamos, todo lo que sirve para la articulación con primer grado”.

Verónica relata: *“A veces se hace con fines de disfrute...y otras veces para lograr algún contenido... y seguramente una vez por semana, a veces más, pero una vez por semana seguro”.*

De acuerdo con los comentarios, se advierte que la lectura de literatura también es utilizada para impulsar la imaginación y en los casos de Silvia y María, para estimular el lenguaje con diferentes fines. Como planteáramos en el apartado anterior, esta modalidad lectora facilita no solo conocer el mundo, conocerse a sí mismo y a los otros sino también viajar y huir de este. No obstante, en sus planteos acerca de la literatura como disparador de contenidos y procesos o sobre su importancia en sala de cinco, corremos el riesgo de “pisar el palito y caer en la trampa” y de transitar el territorio de

las “traiciones”, en ingeniosa expresión de Montes y Díaz Rönner. En este sentido, se vuelve necesario develar nuestras prácticas o estar vigilantes respecto de ellas. Creemos y estamos convencidas de que la literatura enseña y mucho pero desde “un sentido más rico y profundo que es el del contacto con lo artístico ya que posibilita imaginar, emocionarse, pensar, sensibilizarse, encontrarse con los otros y consigo mismo. Y para esto no hay temas dominantes. Hay infinitas posibilidades, afortunadamente, imposibles de encasillar” (Ortiz & Zaina, 2016: 21). Asimismo, nos preguntamos acerca del lugar cuando la abordamos en “los ratos libres” o “cuando nos queda un ratito antes de salir”: ¿cuál es nuestro criterio de selección? ¿Qué géneros de la literatura brindamos?...

Cuando indagamos acerca del porqué de su abordaje en el aula, Carina expresa: “(...) *por el tema de la riqueza así en el vocabulario de los niños, por una cuestión de estructura también, para ampliar también la imaginación y que no sea todo tan tecnológico*”.

Rocío plantea: “*Les gusta a los chicos, al grupo le gusta mucho, desarrolla la atención [repite]; también aumenta el vocabulario porque aprovechamos a explicar algunas palabras, la imaginación...*”

María relata:

Para que los chicos no solo puedan tener en sus manos un portador de texto; no es cierto observarlo, mirarlo si no también saber escucharlo. Nosotros acá en el aula a veces los narramos, a veces elaboramos cuentos con los chicos a partir de imágenes. Vamos elaborando con sus ideas, vamos armando el cuento y, bueno, también crear un espacio para que ellos vayan conociendo, acercándose al mundo de la escritura y la lectura, conociendo las letras, los sonidos también.

Gabriela complementa:

Como es un mundo de imaginación y fantasía que me interesa que ellos aborden, no porque les deje un aprendizaje, sino más bien como un momento de placer, para mí... importante, porque los acercás a ese mundo; digamos al mundo no solo de tomar el libro, o para averiguar o para informarte sino la lectura por placer, y que los haga, para crear en ellos futuros lectores”.

En las citas se advierten múltiples sentidos otorgados a la lectura de literatura en el aula: para introducirlos en un mundo de imaginación y fantasía, para ampliar el vocabulario, para conocer otras palabras, para desarrollar la escucha y la atención.

La literatura se encuentra íntimamente ligada al lenguaje y a su utilización de una manera particular y específica cuya finalidad es la elaboración de un mundo simbólico construido a partir de las palabras. Estas no solo habilitan para comunicar sino además para nombrar el mundo y manifestar ideas y sentimientos.

“Todo texto literario produce y germina un espacio multiplicante de la realidad, de la sociedad en la que se vive y de la suerte de diáspora pasional que el autor y el lector inauguran a partir del mismo. Un libro, sin rodeos, es una zona de resonancias estrictamente ecoidal, a veces de los diferentes discursos sociales que se formalizan en una escritura literaria” (Díaz Rönner, 2012, 22).

No obstante, si se restringe a fines pedagógicos -desarrollar la atención y la escucha atenta, entre otros-, le estamos sacando su sentido más profundo. Por ello, invitamos a repensar este tipo de prácticas y a ser conscientes de ellas para dotar de mayor significación a nuestros modestos quehaceres pensándonos como mediadores/iniciadores del vínculo con la literatura.

De las observaciones en salas de 4 y 5 años se infiere que una mayoría se basó en la lectura de cuentos muy difundidos, tales como “La caperucita roja”, “Los tres chanchitos”, “La vaca de esta historia” de Silvia Schujer; “Don Fresquete y la maravillosa historia del gatopato” de María Elena Walsh. En una sola clase se trabajó con rimas y la lectura de un capítulo de *Daylan Kifki* de María Elena Walsh. Por lo general, las lecturas se complementaron con imágenes que las docentes mostraban a medida que iban leyendo.

Habitualmente, una vez finalizado el relato, la docente lo reconstruye mediante re-narraciones (a veces acompañadas de ilustraciones para facilitar la comprensión), dramatizaciones o cambios de final del cuento estimulando conjeturas e hipótesis. Asimismo, varias solicitan el dibujo de la historia o de lo que más les ha gustado, dejando el cuento al alcance de ellos para que puedan mirarlo. En este sentido, Ángela sintetiza: “Después de la lectura suelo pedir a los chicos que me cuenten lo que ocurrió, y jugamos

a que pasaría si el final hubiese sido otro, entonces podemos crear otro cuento inventar nuevos personajes, etc. Generalmente lo que hago es plasmarlo en la hoja”.

Por su parte, Carolina comenta:

Depende. El portador es que se realiza alguna actividad; por ejemplo, si es un cuento lo dramatizamos, se realizan preguntas, se cambian los finales, los personajes; podemos elaborar nuevas historias a partir del texto leído... en especial en las dramatizaciones es cuando más se observa la comprensión.

Roxana expresa:

A partir de lo leído, busco fomentar la creatividad en los niños; a partir de la lectura de cuentos que ellos puedan expresarse gráficamente en distintos soportes y con diversos materiales y preguntas, les hago muchas, todas las posibles, como quiénes actuaban, qué paso, por qué pasó, qué les parece que hubiesen hecho ellos y muchas más para llegar a la moraleja o enseñanza de la misma.

María relata:

Cuando leemos un libro, lo narramos; ellos lo escuchan y después lo renarramos con ellos. Después a mí me gusta, cómo te dije, volcar en el papel algo, bueno a veces los tiempos no dan pero cuando es un cuento que realmente les ha gustado, que valió la pena contarlo y tiene que ver con el proyecto, se trata de hacer la reflexión también.

Podríamos hipotetizar que la lectura de cuentos está ligada a la comprensión, pero: ¿a la comprensión de qué?, ¿qué se pretende que el niño aprenda a partir de estos relatos?, ¿existe un solo tipo de interpretación para cada cuento?, ¿por qué?, ¿qué importancia tiene conocer bien cuáles son los personajes, los conflictos, las resoluciones? Asimismo, nos llama la atención que en la mayoría de las clases observadas se haya abordado el mismo género y que en las entrevistas las docentes, cuando hablan de literatura, hacen referencia solo a libros cuentos. ¿Qué pasa y qué lugar ocupa la poesía en las escuelas?, ¿los disparates?, ¿la música?, ¿el teatro? ¿Acaso no forman parte de la literatura? ¿No ofrecen “abundancia” u ofrecen demasiado? O será que no nos llaman la atención...

La labor que se está realizando con la literatura en el nivel inicial podría estar relacionada con los diversos itinerarios históricos, sociales, económicos, culturales de estas docentes y que fueron delineando sus caminos como sujetos lectores. Son, en buena medida, el resultado de sus posibilidades de acceso y de familiaridad, de sus “encuentros” con los libros, de ver leer a alguien, de escucharlo narrar. Quizás la misma vorágine de la vida cotidiana las lleva por vías que están acostumbradas a atravesar. Muchas manifestaron no tener tiempo para la lectura de literatura en sus casas, pocas la han leído en los últimos años y tampoco se han capacitado sobre esta temática. Por ello, consideramos oportuno la necesidad de detenerse e interrogarse sobre esta problemática. Tomar distancia y recapacitar sobre el quehacer diario dentro del aula, advirtiendo que nadie puede dar lo que no tiene o siente.

No se trata solo de ofrecer literatura sino de poder generar espacios, pensados y planificados, para que la literatura habite en el aula, habite en los sujetos niños. Ofreciendo múltiples géneros, no se caerá en la repetición ni se reducirá a cuentos. Muchas veces lo que no se aprende o se vive en la escuela difícilmente se aprenderá en otro lado.

De ahí la importancia de construir estrategias para dar lugar a “lo otro”, a lo desconocido, proporcionando variadas y complementarias situaciones que generen inquietud, movimiento, a partir del texto leído y de significaciones y sentidos más allá de lo impuesto o legitimado. Pensémoslo como un mediador, al decir de Petit (2008), como una persona que habilita espacios y tiempos para generar el deseo de leer, donde no todo se reduce a objetivos o necesidades. En este sentido, es posible decir que la lectura puede fluir porque los textos se dejan trabajar por las inquietudes, los sentimientos, las emociones de los estudiantes.

Cuando interrogamos a las docentes acerca de dónde toman la literatura que llevan a aula, la mayoría afirma hacerlo de revistas como *Maestra Jardinera*, de libros para niños, de páginas literarias en *internet*, de lo esté a su alcance (en la escuela o en su casa), en función de las imágenes que acompañan al libro y solo algunas recorren librerías para “ver” qué hay.

Maestra Jardinera es muy consultada, tal vez por sus características, entre ellas, la

particularidad de incluir textos que se presentan como literarios aunque disten mucho de serlo, casi siempre acompañados por imágenes que representan la palabra escrita. Los “libros para niños”, tal como los denominan dos de las docentes, en su mayoría son antologías de cuentos infantiles que se encuentran en las escuelas y libros tipo enciclopedias que se articulan con los cuentos, CDs y propuesta de actividades para completar. En este sentido Roxana expresa:

Saco las fábulas de un libro, *101 historias cortas para niños*, de Luis Prada y otro que tengo de autoras de San Luis, *Animalitos del Señor* de Delia Gatica de Montivero y Dora Ochoa de Masramón. Son cortas y casi todas contienen una enseñanza o moraleja que sirve a su vez para trabajar valores.

Carina, a su vez, expone:

Trato de leerlo y de ver si es más o menos de interés del grupo, y siempre trato de traer cosas nuevas... Los tomo de libros viejos, de libros viejos, de cosas del profesorado, y después de libros que voy viendo, por ejemplo, soy de ir a Anello y ver si hay un libro para sala de 5, o si hay un libro de cuentos nuevo... los compro yo... de internet más o menos.

Mónica afirma: “(...) primero lo leo y me tiene que gustar muchísimo a mí... Yo tengo que volar, porque si a vos te gusta, hacés que a ellos también les guste y disfruten el cuento... Yo tengo material en mi casa o aquí en el colegio o sea lo que hay en la sala.

Silvia relata:

Ssegún lo que yo necesite como tema disparador, lo que yo necesite... voy buscando... un cuento que necesite para hablar de tal tema, por ejemplo... y que venga con imágenes o si no, algo que me guste... de revistas, de *internet* donde hay mucho y a la vez hay poco porque no es muy variado. A veces voy a una librería y me tomo el tiempo de buscar alguno, algún tipo de libro pero con tiempo porque a veces sobre la marcha o busco lo que tengo en casa o lo que he ido guardando de otras veces que me ha tocado dar el tema o que he ido seleccionando entonces...

Resulta interesante detenernos a pensar en la selección de los materiales que efectúan las docentes. Al inicio del apartado anterior decíamos que en educación toda selección

implica una opción y que esta nunca es neutral. Así, podríamos interpretar que las representaciones de varias entrevistadas giran en torno a la riqueza que ofrece la literatura para niños y su importancia en el aula. Sin embargo, cuesta pensar y planificar espacios destinados a la misma, como así también ofrecer pluralidad de géneros literarios ya que se limitan a la utilización del libro de cuento. Asimismo muchos de ellos son elegidos de acuerdo con los gustos e intereses personales, con lo que se encuentra al alcance o ligado a un tema en particular que interesa abordar. En este sentido nos preguntamos: ¿qué lugar ocupan los niños en esta selección?

Creemos que las docentes reconocemos las cualidades del arte literaria pero caemos en la trampa: encerrarla al servicio de la didáctica. Expresan que el “material es seleccionado acorde con las necesidades infantiles y afín a los contenidos por enseñar”. Entonces: ¿necesidades de los niños o del docente?

Un cierre provisorio... el desafío de seguir pensando e indagando...

Es posible interpretar la estrecha relación existente entre docente y literatura. La mayoría sólo ha leído un libro o dos por año reconociendo, en especial, falta de tiempo. Cuando hablan de literatura, se centran en cuentos. Están ausentes la poesía, los disparates, la música, el teatro en sus diferentes formas...

Por otra parte, las lecturas nunca se asemejan unas a otras ni se parecen a las que otros realizan aunque se esté leyendo lo mismo porque, cuando leemos, lo hacemos desde lo que somos, en este aquí y ahora. Las experiencias y mediatizaciones no son iguales ni lo serán nunca. En cada nuevo encuentro con esta práctica somos un sujeto diferente que experimenta y construye nuevas significaciones, sentimientos, deseos, inquietudes... las palabras siempre resuenan de manera diferente.

Pensemos qué clase de estudiantes deseamos formar: ¿meros reproductores o sujetos críticos capaces de decidir, de transformar y de transformarse? Es el momento de dar lugar a la imaginación y a la creatividad, tanto del docente como de los alumnos, animándonos a darles la palabra. No nos quedemos en la repetición por el simple hecho de que hay lecturas que “funcionan” y entonces se cree que es así siempre y para todos.

El desafío consiste en develar nuestras prácticas, re-pensarlas para transformarlas, habilitando espacios para que la literatura habite en cada niño y docente sin pedirle nada a cambio.

Bibliografía

- Andruetto, M. T. (2013) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajour, C. (s/f) "La infancia me inquieta". Recuperado de http://gretel-uab.pangea.org/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=104 (abril, 2010)
- Díaz Ronner, M. A. (2012) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Finocchio, S. y Brito, A. (2010) "Lectura y escritura de maestros". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Bloque 4. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Gaspar, P. G. (2010) "Los (entre) dichos sobre la cultura". En FLACSO Virtual (ed) *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Bloque 3. Buenos Aires.
- Gowin, D. B. (1985) *Hacia una teoría de la educación*. Buenos Aires: Aragón.
- Jesualdo (1944) *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.
- Larrosa, J. (2000) "El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero (fragmento)". En Novedades Educativas (ed) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2003) La experiencia y sus lenguajes. En Ministerio de Educación de la Nación (ed) Conferencia presentada en el Seminario Internacional *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Leiza, M. E. y Duarte, M. D. (2005) "Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil". En FLACSO Virtual (ed) *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Bloque 3. Buenos Aires.
- Machado, A. M. y Montes, G. (2003) *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial sudamericana.
- Merlo, J. C. (1980) *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ortiz, B. y Zaina, A. (2016) *Literatura en el Jardín de Infantes. Criterios y propuestas para la acción*. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

(Des) Tejiendo la emergencia de la educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis de los años '30

(Un) Weaving the emergence of early childhood education in 1930s' San Luis

Orellano, Alejandra Ivón (aliorell@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

La Educación Inicial como parte del sistema educativo argentino ha atravesado innumerables debates en torno a su emergencia, sin embargo, el Jardín de Infantes sentó sus bases desde la fundación del sistema educativo, puesto en marcha por Domingo Faustino Sarmiento. En esta producción indagamos la emergencia de la educación de la infancia menor de seis años, en instituciones educativas de la ciudad de San Luis.

Cabe mencionar que este trabajo forma parte de un avance de investigación al interior del PROICO 4-1214 "La formación de maestros en la provincia de San Luis, entre 1943 y 1952. Cultura, política y sociedad", el cual se inscribe dentro del marco de una historia social de la educación, donde entendemos a lo educativo articulado con las diversas esferas de lo social, político y económico, entre otras.

Abordamos el análisis de fuentes documentales, tales como: el libro histórico del primer jardín de infantes, actualmente Centro Educativo Nº 8 "Maestras Lucio Lucero" de la ciudad, circulares de dicha institución, bibliografía y diarios de la época. Es importante destacar que hemos considerado esta institución por la relevancia que cobró en cuanto a que fue la primera institución creada en la ciudad de San Luis para educar a la primera infancia.

Palabras clave: Jardín de Infantes; primera infancia; maestras normales; formación docente; ciudad de San Luis.

Abstract

Early childhood education as part of the Argentinian education system has gone through numerous debates around its emergence. Kindergarten, however, laid its ground at the moment of the foundation of the education system set in motion by Domingo Faustino Sarmiento. In this paper we explore the emergence of early childhood education in educational institutions in the city of San Luis.

It is worth mentioning that this paper is part of the research project PROICO 4-1214 “teacher training in the Province of San Luis between 1943 and 1952. Culture, Politics and Society”, which fits into the framework of a social history of education, where we understand education as intertwined with social, political and economic realities, among others.

We analyzed document sources such as: the first kindergarten’s (today called Centro Educativo N°8 “Maestras Lucio Lucero”) historic book, circular letters belonging to said institution, bibliography and local newspapers of the time. We decided to focus on this institution due to its being the first early childhood education institution created in the province.

Keywords: kindergarten; early childhood; normal teachers; teacher training; city of San Luis.

Introducción

La Educación de la infancia como parte del sistema educativo argentino sentó sus bases a partir de su fundación y puesta en marcha de la mano de Domingo Faustino Sarmiento. Simón y otros (2017) señalan que Sarmiento:

“(…) intentó promover la educación temprana, sosteniendo que era preciso educar al soberano desde sus primeros años; la operación de moralización de la sociedad argentina tenía que empezar desde la cuna y debía impartirse a todos los niños sin distinción de credo, ni de posición social y/o económica.” (p. 23).

Para este trabajo nos planteamos indagar la emergencia de la educación de la infancia, menor de seis años, en instituciones educativas de la ciudad de San Luis. Debido a la ausencia de investigaciones locales sobre el tema, nos planteamos algunos interrogantes que nos permitieran pensar en un posible trabajo de pesquisa; algunas preguntas tales como: ¿Cuándo se crean las primeras instituciones de educación infantil en la ciudad de San Luis?, ¿con qué objetivos se crean dichas instituciones?, ¿a qué necesidades responde la apertura de instituciones dedicadas a la infancia? ¿Quiénes eran las docentes que decidieron realizar esta tarea?, ¿qué papel jugó el Estado provincial al respecto?, ¿se pueden reconocer la ejecución de políticas nacionales? Estas, entre otras preguntas, colaboraron para develar procesos, tramas políticas,

culturales, educativas, económicas, etc. que posibilitaron la creación de espacios destinados a la primera infancia.

Cabe mencionar que nos planteamos realizar una investigación inscripta dentro del marco de una historia social de la educación, donde entendemos a lo educativo articulado con las diversas esferas de lo social. En este sentido, creemos necesario abordar el análisis de diversas fuentes documentales, tales como: el libro histórico del primer jardín de infantes, actualmente Centro Educativo Nº 8 “Maestras Lucio Lucero”, circulares de dicha institución, bibliografía y diarios de la época.

Entendemos que esta producción es un aporte valioso para el proyecto de investigación PROICO 4-1214 puesto que, quienes educaron a la primera infancia en el Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero” fueron maestras normales que optaron por desempeñarse en este nivel educativo, poniendo en juego los saberes, métodos y prácticas construidos durante su formación de magisterio. Cabe aclarar que, en esta época, la ciudad de San Luis no contaba con instituciones que ofrecieran una formación específica para educar a la primera infancia. Por ello resulta relevante analizar la relevancia otorgada a la fundación del primer jardín de infantes durante la década del '30 en la ciudad de San Luis como así también identificar a las primeras educadoras de este nivel educativo.

Consideramos necesario poder dar cuenta del proceso de emergencia del Jardín de Infantes en la ciudad de San Luis se torna relevante para el análisis del desarrollo de este nivel educativo durante la década del '40 e inicios de los '50.

Acerca de la historia de los jardines de infantes en la Argentina

La formación de maestros fue una de las claves durante la conformación del sistema educativo ya que significó la posibilidad de educar a los hijos de la República. En este sentido, los maestros se convirtieron en los encargados de concretar, entre muchos otros aspectos, la Ley de Educación Común 1420, sancionada en el año 1884. La mencionada ley no sólo instituyó los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad, dentro de un sistema gradual y organizador de la educación, sino que inscribió al jardín de infantes como parte de la educación popular en su Art. Nº 11, en el cual se señala:

“Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: uno o más Jardines de Infantes, en la ciudad donde sea posible dotarlos suficientemente (...)”. De este modo, esta ley organizó y dio prioridad a la educación elemental, a la formación específica para docentes de las escuelas primarias como también de aquellas que optaran por educar a la infancia menor de seis años. (García, 2012).

Según expresa Ponce (2015) desde sus orígenes, los jardines de infantes se crearon como “un refugio ideal para iniciar la cuarentena dorada de la infancia. Fue concebida como un espacio escolar nuevo, un lugar de refugio, de cuidado, un territorio para el crecimiento y fortalecimiento de una novedosa experiencia infantil.” (p. 1). Esta institución buscó propiciar la educación de niños menores de seis años, edad de ingreso a la escuela elemental o básica, lo que significó otorgar cierta relevancia a la educación de la infancia y también a la formación especializada. Así, la creación del primer Kindergarten- modo en que se denominó la educación de la niñez- se produce en Paraná en 1884, como espacio de prácticas para estudiantes de magisterio, bajo el método froebeliano (1).

Sarmiento y la educadora y escritora Juana Manso, principales difusores de este nivel de educación, promovieron el arribo de maestras norteamericanas para su implementación. Así, con Sara Eccleston como Directora del Departamento Infantil en la Escuela Normal de Paraná se produjo una importante expansión de la educación de la infancia y el egreso de las primeras maestras (Carli, 2005).

Estas maestras, especializadas en educar a la primera infancia, crearon salas de jardines de infantes en algunas provincias del país. Sin embargo, la fundación de estos espacios educativos generó debates y discusiones en torno a la presencia de lo pedagógico. Entre los principales detractores se encontraban los pedagogos positivistas, que lo consideraban como un espacio con “una excesiva carga mística, infantilización de la niñez y falta de sustento teórico” (Carli, 2005, p. 144) y por otro lado, se encontraban quienes reconocían el valor educativo del mismo.

Estos debates continuaron durante las primeras décadas del siglo XX. En este sentido, Sarlé manifiesta que Leopoldo Lugones en 1903, siendo Inspector de Enseñanza

Secundaria y Normal, calificó a este nivel como una institución de lujo que solo buscaba proporcionar niñeras caras y madres artificiales al grupo de niños que allí asistía. De este modo, el jardín de infantes no se instituyó como parte del sistema educativo estatal, quedando reducida solo a los sectores acomodados y a voluntad de las familias.

En los años '30 en Buenos Aires se creó el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar "Sara C. Eccleston", formadora de maestras y también la Asociación Pro-difusión del Kindergarten, encargada de promover el valor de los jardines de infantes. Ponce (2006) plantea que en este período el nivel inicial retoma el impulso perdido a comienzos de siglo, puesto que para el Ministro de Instrucción Pública Jorge de la Torre, la creación de un profesorado de jardín de infantes como el reconocimiento de los cursos de capacitación ofrecidos hasta ese momento cobraron prioridad para el gobierno nacional. De este modo, el dictado de cursos sobre diversos temas educativos, tales como, pedagogía, historia de la pedagogía, psicología, dibujo, entre otros contenidos, intentaron ser disparadores de nuevas prácticas pedagógicas, más modernas y adecuadas a los niños pequeños.

Otros acontecimientos claves que revalorizaron el lugar del jardín de infantes en el sistema educativo fue la creación del Jardín de Infantes "Instituto Félix Bernasconi" y el Jardín "Mitre" durante la década de 1930, el primero de ellos, bajo la dependencia del Consejo Nacional de Educación. En ambas instituciones se desempeñaron maestras que habían realizado cursos ofrecidos por la Asociación Pro-difusión del Kindergarten.

Es importante señalar que la tarea abordada por estos nuevos espacios de educación de la primera infancia se circunscribió, inicialmente, a atender a la infancia pobre, de escasos recursos, ofreciéndoles actividades lúdicas, cuidados maternos, higiénicos, entre otros. Esta situación no se presentó del mismo modo en otras provincias, por lo tanto, Rita Latallada de Victoria señala que, más allá de que estos jardines pudieran atender a la población más pobre, era necesario crear en el país estos espacios "(...) separados de la acción social material, que no por esto dejará de beneficiar a la niñez necesitada, en otro sitio cualquiera" (Monitor de la Educación, 1939, p.36). Para favorecer la expansión del jardín de infantes la Asociación ofreció becas de perfeccionamiento para que aquellas maestras que tuvieran interés y vocación de

trabajar con la infancia, dando lugar a la construcción de su propio material froebeliano para luego llevarlo a su provincia de origen. Así, la Asociación presidida por Rita Latallada de Victoria, junto a una decisión política nacional, posibilitaron la creación de jardines de infantes en diversas capitales de provincias de la Argentina.

Durante los dos primeros gobiernos peronista es posible decir que la formación docente fue clave, puesto que los maestros serían los encargados de transmitir aquellos contenidos relevantes para alcanzar la transformación política y social según los lineamientos de la doctrina peronista, como así también enarbolar el lema que los “únicos privilegiados son los niños”, ampliando en forma significativa la creación de jardines de infantes en todos el país como a través de la promoción de otros espacios donde el niño pequeño pudiera ser atendido y educado. Por otro lado, es necesario señalar que en el año 1946 se sancionó en la ciudad de Buenos Aires la Ley Simini Nº 5.096 que apuntó a garantizar la obligatoriedad y gratuidad en la educación preescolar de niños y niñas de 3 a 5 años, derogada en el año 1951. Esta decisión dejó sin efecto el carácter obligatorio otorgado por esta ley a este nivel educativo, estableciendo que quedaba a voluntad de los padres la asistencia de los niños al jardín de infantes.

La educación de la infancia y su emergencia en la ciudad de San Luis

Hacer referencia a los años '30 en la Argentina implica considerar la presencia de cambios en diversos aspectos tales como: el económico, político, social, entre otros que, condicionaron el funcionamiento de la provincia de San Luis. El historiador Toribio Lucero (1989) refiriéndose a la ciudad expresa que está era pobre,

“con una población aproximada de 30.000 habitantes y de profundas raíces religiosas. Una ciudad marcada por una inquietante falta de movilización y participación política-social, producto en cierta medida de las características de la población, que permitieron dar continuidad a un sistema político tradicional basado en el clientelismo y la corrupción, lo que pudo propagarse por el apoyo de la Iglesia Católica. Dicha situación se vio reflejada en el control que unas pocas familias enriquecidas, tradicionales y conservadoras tenían sobre el destino de los cargos del Estado.” (p. 2).

Con respecto a la educación, nos es posible decir que funcionaban dos Escuelas Normales y el Colegio Nacional “Juan Crisóstomo Lafinur”, también Escuelas de Educación Primaria tales como: Escuela Prov. N° 2 Bernardino Rivadavia (1887), Escuela Provincial N° 3 “Manuel Belgrano” (1885) y Escuela Bartolomé Mitre fundada en el año 1905. En el caso de las Escuelas Normales, la “Juan Pascual Príngles” formadora de maestros varones y la “Paula Domínguez de Bazán” de mujeres, se constituyeron para muchos en la única posibilidad de estudiar, accediendo a un título que les permitiera una inserción laboral más o menos seguro, como consecuencia de que la mayoría de los cargos se encontraban sujetos a favores políticos clientelares.

En este contexto, señalamos que, quien optaba por la educación de una infancia menor, no contaba con una formación específica para su ejercicio. Por lo tanto, podríamos pensar que para muchas mujeres y maestras normales, la apertura de salas de jardín de infantes puede haberse constituido en una alternativa para insertarse laboralmente ya que sus atributos “naturales” constituían las características necesarias para poder educar a la primera infancia. Al respecto, Alliaud (2007) plantea que las cualidades vinculadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos y la preservación de las tradiciones fueron históricamente asignadas a la esfera femenina” (p. 112).

En cuanto a la ciudad de San Luis, durante los años '30 se presentaron las condiciones políticas, sociales, económicas y educativas para que tuviera lugar una institución que atendiera a la primera infancia. En este sentido, en el año 1939 se inauguró la primera sala de jardín de infantes en la ciudad.

Dicha propuesta emergió de los viajes realizados por Quintina Acevedo de Mendoza (2), esposa del gobernador Toribio Mendoza, quien observó el funcionamiento de instituciones de atención a niños pequeños, tanto en Villa Mercedes (San Luis), dirigido por Berta Milda Figueroa y el llamado “Merceditas de San Martín” a cargo de la señora Olga Greco en la ciudad de Mendoza. Frente a esta situación el gobernador se encargó de organizar y preparar los materiales necesarios como designar a su primera maestra y directora, María Ester Oliva.

Este proceso se produjo en el marco de un gobierno caracterizado como conservador ya que, según Menéndez (1987) en los años '20 en San Luis se constituyó el partido liberal,

luego llamado demócrata liberal, en oposición al joven partido radical que había establecido alianzas con conservadores de diferentes ámbitos: mitristas, roquistas, mendocinistas. Avanzados los años '30 Toribio Mendoza formó parte de uno de los representantes de este nuevo modelo político.

El primer jardín de infantes de la ciudad de San Luis

La inauguración del primer jardín de infantes de la ciudad de San Luis se realizó en noviembre de 1939 según lo dispuesto por el Consejo de Educación de la provincia de San Luis con el objeto de

“ (...) ‘Crear en esta ciudad una escuela de enseñanza Pre-escolar, que por otra resolución adoptada en su sesión Nº 831 del 30 de septiembre, se dispuso que a partir del 2 de octubre se iniciara el funcionamiento de las clases provisoriamente en el Salón de Actos de la Escuela Lafinur y finalmente por resolución del 10 del corriente mes (...) se resolvió que “el 25 de noviembre fuera inaugurado el jardín de infantes”” (Libro histórico Jardín de Infantes “Maestras Lucio Lucero”).

A esta apertura asistieron autoridades como el gobernador y su esposa, ministros, Presidente del Consejo de Educación, Intendente Municipal, el Intendente General de Policía, la Presidenta de la Asociación Pro-difusión de los Kindergarten, autoridades eclesiásticas, civiles y militares. Observamos que este evento constituyó un hito importante en la ciudad y fundamentalmente en el campo de la educación, dada la participación de referentes políticos y educativos.

Cabe señalar que varios de los nombres que se mencionan en el campo político ejercieron funciones en diversos períodos, como también heredaron a generaciones futuras la participación política. En este caso, resulta pertinente mencionar al Intendente General de Policía, Carlos Rodríguez Saá.

Durante el acto inaugural el señor Moisés Montero de Mendoza- Vice-presidente del Consejo de Educación- anunció que esta institución llevaría el nombre de “Maestras Lucio Lucero” en homenaje al trabajo y la lucha realizada por las educadoras de las primeras escuelas primarias de la provincia.

A partir de lo analizado, entendemos que la creación de esta institución no solo fue una oportunidad para pensar en la educación de la primera infancia, en este caso, pertenecientes a sectores acomodados, sino también se convirtió en un nuevo proyecto de formación para docentes. Su directora, María Ester Oliva se trasladó a la ciudad de Mendoza para observar el modo de trabajo del Jardín de Infantes “Merceditas de San Martín”, y recabar información necesaria para poder llevar adelante su función de kindergarteriana.

En cuanto a la matrícula, según los datos registrados en el libro histórico de esta institución, fueron 21 niños los inscriptos, siendo el Salón de actos de la Escuela Lafinur el espacio habilitado para desarrollar el programa de pre-escolar. Es importante aclarar que su directora, en el año de fundación, presentó un programa de contenidos, el cual fue evaluado por la Inspección de Escuelas y Hogares Infantiles en el año 1947. Observamos que transcurrieron seis años desde la presentación del programa y su evaluación, esto denotaría cierta ausencia de reglamentaciones y normativas sobre políticas educativas que definieran el qué y el cómo educar a la primera infancia.

Durante la década del '40 se produjo un importante crecimiento de la matrícula de alumnos, mobiliario y de otros materiales. Asimismo, la formación de las maestras se convirtió en un eje clave para el desarrollo de las actividades educativas, registrándose la presencia de maestras procedentes de Capital Federal, quienes arribaron a la ciudad con el objetivo de brindar conferencias didácticas y de enseñanza, por ejemplo “El trabajo manual en la escuela primaria”. Podemos advertir que los contenidos de esta formación no eran específicos para aquellas maestras que trabajaban con la primera infancia, lo que tendría relación con la ausencia de la identidad del nivel y con cierto interés por convertirlo en un trayecto de preparación para la educación primaria. Una de las maestras que propició estos espacios de formación fue Rita Latallada de Victoria, presidente de la Asociación Pro-difusión del Kinderganten, quien durante la inauguración de este jardín de infantes resaltó a la provincia por su trabajo para alcanzar la grandeza moral y material y a las mujeres por su labor para la construcción de la patria y del terruño puntano. En este sentido, reconoce a

“San Luis, con sus paisajes de ensueño, con sus riquezas ignoradas, hasta con sus caballos de raza, junto con sus escuelas, sus industrias, sus hombres públicos... Todo revelaba su cultura general que, desde joven vi resurgir en las Escuelas Normales de Villa Mercedes y San Luis, cuando los profesores llegados de Paraná, fundiendo el fervor de cultura y el dinamismo de aquella vieja escuela madre, con el vuestro, iniciaron un movimiento que repercutió en todo el país.” (Monitor de la Educación, p. 33)

Por otro lado, remarcaba la lucha que debieron enfrentar para poder concretar el proyecto del jardín de infantes, señalando que la Asociación Pro-difusión del Kindergarten advertía que

“el ‘jardín de infantes’ argentino, dormía, no había muerto, así lo atestiguan algunos ‘jardines’ florecientes, el de Mendoza, el más lozano, otros paupérrimos de algunas Escuelas Normales y muchos particulares no siempre genuinos” (Monitor de la Educación, p. 33) [y que era necesario poder despertarlo].

Es importante resaltar que en el discurso inaugural, Rita Latallada, destacó como acontecimiento clave para el resurgir de este nivel educativo, las diez conclusiones a las que se arribó en el “Congreso Americano del Niño” (3). Entre estas conclusiones queremos recuperar algunas de ellas; aquella que definió al “‘Jardín de Infantes’ [como] el plantel de la educación; es el más orgánico de todos los sistemas conocidos y se dirige a niños normales” (Monitor de la Educación, p. 38), lo que nos permite identificar la imperiosa necesidad de instalar nuevamente este nivel educativo dentro del sistema general. Por otro lado, retoma que:

“la “acción social” velará por el niño desde los 3 a los 7 años porque la pobreza, los nuevos hijos, los trabajos del hogar y la calle y las exigencias de la vida moderna, etc., impiden a la madre prestarle hasta los cuidados higiénicos que requiere. Es esta la edad de las primeras impresiones y de las ideas imperecederas: necesaria entonces la mano hábil de la jardinera, que siembra con cariño, abandonando el campo que prepara para la Escuela Primaria” (Monitor de la Educación, p. 38).

Aspectos que permiten situar la importancia que adquirió la emergencia de la educación de la primera infancia para poder abordar problemáticas sociales como: situaciones de pobreza, colaborar con la madre en la educación de los hijos frente a su inserción laboral y escapar de aquella concepción que vinculaba la educación ofrecida por este espacio como preparatorio de la educación primaria, dando lugar a un proceso de construcción de una identidad propia a este nivel.

Haciendo referencia a otro de los aspectos tratado en el mencionado congreso, Rita Latallada consideraba:

“en la obra social y con los nuevos programas, el ‘Jardín de Infantes’ vuelve a la universalidad que pidiera su creador: no habrá ni una Escuela normal, ni una Escuela Primaria, ni un asilo, ni un barrio obrero, ni un hogar pudiente sin él” (Monitor de la Educación, p. 38).

Esto nos permite pensar que el objetivo que primó en este marco de posibilidades fue impulsar la creación de jardines de infantes en diferentes localidades y provincias del país. En este mismo sentido, menciona que la construcción de espacios destinados a este nivel debía ser

“sencilla, en terrenos altos, fáciles de cultivar, alegres e higiénicos, será de poco costo para aumentar su número, sin cesar. Tendrá todas las dependencias necesarias para que el niño pueda pasar la mayor parte del tiempo en él” (Monitor de la Educación, p. 38).

En cuanto al personal rescatamos un trabajo de selección de aquellas maestras que se dedicarían a educar a niños pequeños, el ingenio y la alegría como características de la práctica docente y también la presencia de médicos, enfermeras y auxiliares. En este aspecto podemos visualizar que la creación del Jardín “Maestras Lucio Lucero” hizo hincapié en la formación de aquellas maestras que optaron por enseñar en estos espacios. Al respecto, Rita Latallada, expresa que resulta necesario que las maestras no ofrezcan a los niños una educación formal, árida y abstracta sino que deben llevar a cabo los propósitos educativos de Froebel.

Así, los años '40 fueron significativos para el jardín de infantes en la ciudad de San Luis ya que no sólo se produjo un aumento importante de la matrícula de alumnos, sino la

creación de nuevas secciones y salas, como el nombramiento de nuevas docentes y de un edificio propio. Según se describe en el libro histórico de la institución, en el año 1944, se inscribieron un total de 54 niños, de los cuales 34 asistieron a primera sección y los demás a segunda sección, a cargo de la maestra Filomena Speciale. Considerando el elevado número de inscriptos el Consejo de Educación creó una nueva sala, gestionándose una nueva designación docente. De este modo, en los años subsiguientes se continuó ampliando la matrícula como la incorporación de docentes a esta institución educativa.

Del análisis realizado hasta el momento podemos decir que hacia fines de los años '40 y principios de los años '50, aquellas docentes que ejercieron su tarea en el Jardín de Infantes "Maestras Lucio Lucero" asistieron a cursos, conferencias y charlas pedagógico-didácticas ofrecidas por docentes, médicos y militares, acerca de temas ligados a la relación docente- alumno, padres, la importancia del trabajo manual, el trabajo en grupo, entre otros, que promovieron una formación cercana a las necesidades propias de este nivel educativo. Así, en el libro de actas, el día 28 de septiembre de 1949, se registró que, durante una reunión docente, la directora del establecimiento invitó a la maestra Josefa M. de Navarini a realizar los comentarios pertinentes sobre la conferencia dictada por Susana G. de Fontana acerca de "Colaboración de la escuela y el hogar". Es relevante señalar que, algunos de los temas abordados en la misma, hacen referencia a "la influencia del hogar en la escuela, coordinación entre padres y maestros, la madre como modelo de maestra", los cuales apuntan a resaltar el valor que cobraba para los alumnos la mutua colaboración entre la escuela y la familia.

Otro de los temas destacados en estas conferencias hace alusión a la "Actual tendencia educacional. Escuela Primaria y Escuela Nueva" donde se profundiza sobre el origen de la escuela nueva, la importancia de los materiales, el contacto con la naturaleza. Respecto a la formación intelectual se consideraba que ésta no solo debía preparar "al futuro ciudadano, sino formar un hombre útil a la sociedad. Estas escuelas en suma aspiraban a ser verdaderas "Comunidades de vida" (Libro de actas, 1 de octubre de 1949). Como podemos advertir las temáticas trabajadas apuntaban a la formación de

maestras de la educación primaria y, no, a las que optaban por la docencia en los jardines de infantes.

Un cierre provisorio

De lo indagado hasta el momento, podemos decir que la emergencia de educación de la primera infancia en la ciudad de San Luis se produjo a finales de los años '30, a partir de la creación de la primera sala de Jardín de Infantes "Maestras Lucio Lucero". Es relevante señalar que el año 1939, año de fundación de este espacio educativo, se denominó el "año feliz de la niñez".

En este marco, podemos decir que la ciudad de San Luis impulsó la creación del primer jardín de infantes no solo porque las condiciones socio-políticas y educativas eran las adecuadas sino porque comenzó a ser visualizada como necesaria y relevante para el progreso del sistema educativo y de un proyecto de país.

Este primer jardín de infantes, emblemático por ser pionero en la ciudad conlleva en su nombre y trayectoria la lucha comenzada por aquellas docentes que impulsaron la educación de la infancia como la defensa por la mejora de las condiciones de trabajo docente hacia finales del siglo XIX.

Cabe destacar que la promoción de este nivel educativo en la ciudad se produjo de la mano de sus principales difusoras y hacedoras, Rita Latallada de Victoria, entre otras. Así, podemos decir que gran parte de los logros alcanzados fueron mérito de maestras que nunca se resignaron y siguieron insistentemente sosteniendo que el Jardín de Infantes era una institución educativa necesaria para la infancia y que el estado debía garantizar para todos (Ponce, 2011).

Notas

- (1) Pedagogo alemán, quien entre otras acciones, creó el jardín de infantes como un espacio propicio para educar a los niños pequeños.
- (2) Maestra nacida en San Luis, docente de la Escuela Normal de Maestras que se distinguió por sus cualidades intelectuales, morales y sociales como su participación en la Cooperadora de la Escuela Normal. (Gatica de Montiveros, 1988)
- (3) Realizado en la Argentina, en el año 1939, donde participaron el Ministro de Justicia e Instrucción pública de la Nación, ministros plenipotenciarios extranjeros y maestros destacados de nuestro país.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As: Granica.
- Bowen, J. (1984) "La nueva era de la Educación: los movimientos utópicos y progresistas en Europa". En Herder (Ed) *Historia de la Educación Occidental*. Tomo III. Barcelona.
- Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Bs. As.: Miño y Dávila-UBA.
- Consejo Nacional de Educación (1885) Ley N° 1420 de Educación Común. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/128702/ley-n-1420-de-educacion-comun> (20/08/2017)
- Cuczza, H. R. (Dir.) y Pineau, P. (Codir.) (2004) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- García, L. (2012) "Formación docentes para la primera infancia en Argentina: legados y desafíos". En Manzione, L. y Di Marco (Comp.) (2012) La Colmena (Ed) *Educación, infancia[s] y juventud[es] en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Bs. As.
- Gatica de Montiveros, M. D. (1988) *Rescatando la memoria de la mujer puntana*. San Luis.
- Ibaceta, D. y Orellano, A. (2010) "Mecanismos de control y de resistencia en la práctica de lectura en la formación de maestros normales en la ciudad de San Luis". En FCH UNSL (Ed) Recuperado de: <http://www.isbnargentina.org.ar/portal/detallesLibro.aspx?codigo=378295> (20/08/2017)
- Menéndez, N. P. (1987) *Breve Historia de San Luis*. C.E.P.A.J. San Luis.
- Mulhall, M. G. (2003) *San Luis, hombres y mujeres constructores de su historia*. San Luis.
- Ponce, R. (2006) "Los debates en la educación inicial en la Argentina". En Malajovich, A. Siglo XXI (Ed), *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial*. Bs As.
- Ponce, R. (2015) "El Jardín de Infantes entre huellas y senderos". En 8vo Encuentro Internacional de Educación Infantil de la OMEP.

Sarle, P. (2017) "La Educación Infantil en la República Argentina: entre la Tradición y la Vanguardia". Recuperado de:

http://www.ispbrown.edu.ar/cat/ninicial_free/problematicas_contemporaneas/sarle.pdf

(20/08/2017)

Simon, N.; Ponce, R. y Encabo, A. (Comps.) (2017) *Apuntes de historia y política del nivel inicial*. EdUNLU. Lujan, Bs. As.: Colección aulas universitarias.

Fuentes:

- Libro Histórico Jardín de Infantes "Maestras Lucio Lucero", Ciudad de San Luis.
- Latallada, R. (1939) "Los Jardines de Infantes". En Revista El Monitor de Educación.
- Libro de actas (1949) Jardín de Infantes "Maestras Lucio Lucero", Ciudad de San Luis.

**Producción escrita de géneros académico-científicos en el nivel universitario.
La construcción de identidad como proceso de socialización (*)**

**Written production of academic and scientific genres at the university level. Building
identity as a socialization process.**

Cascone, Liliana Elizabeth (lilianacascone@hotmail.com) Gioia, Silvia (silviagioiak@gmail.com)
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

La noción de género tiene una relevancia indudable desde el punto de vista teórico y aplicado ya que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el ámbito de la educación superior. El Instituto de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis lleva a cabo un Proyecto de Enseñanza del Inglés cuyo objetivo es desarrollar habilidades escritas y orales generales, siendo sus destinatarios los integrantes de la comunidad universitaria. Estos cursos apuntan a facilitar la incorporación de los beneficiarios a la comunidad académico-científica internacional a través de la publicación de sus trabajos de investigación o por la realización de estancias de investigación en el exterior. Este trabajo presenta una propuesta de implementación de la enseñanza de producción escrita de géneros académico-científicos en cuatro niveles tomando como eje central la “construcción de identidad” vista como un proceso de socialización.

Palabras clave: enseñanza de inglés – géneros académico-científicos – construcción de identidad – producción escrita

Abstract

There is no doubt about the relevance of the concept of genre both in the theoretical and applied fields since it facilitates the teaching-learning process of English for specific purposes in higher education. The Language Institute (Instituto de Lenguas) of the Faculty of Humanities (Facultad de Ciencias Humanas) of the Universidad Nacional de San Luis is carrying out a Teaching English Project addressed to all members of the university community (students, teachers, researchers, etc), whose main purpose is to develop written and oral abilities to promote the integration of beneficiaries into the international academic-research setting, through research publications, internships abroad and participation in research events. This study presents a teaching proposal

focused on the progressive development of the written production of academic-scientific genres, taking as a central axis the building of identity, seen as a socialization process.

Keywords: English teaching– academic-scientific genres – identity building – written production

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el nivel universitario, en particular el inglés, ha recibido desde hace décadas un tratamiento diferenciado tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico en relación a los contenidos a enseñar, la metodología de trabajo, los materiales utilizados, los objetivos a desarrollar y los niveles de los alumnos en relación a su carrera y a sus conocimientos previos de la lengua objeto.

En las distintas universidades argentinas los planes de estudio de la mayoría de las carreras de pregrado y grado contienen cursos de Lenguas Extranjeras que en su gran mayoría se centran en la enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos (IPE). Dichos cursos tienen como objetivo desarrollar en los estudiantes la habilidad de leer y comprender textos en inglés de la disciplina central de cada carrera para luego reproducirlos en español o traducirlos fielmente o elaborar informes en la lengua materna, siempre según el objetivo de cada programa. Para la elaboración de dichos programas se toman las consideraciones de diferentes autores que asumen variadas posiciones respecto del modo de leer y comprender un texto en inglés que suelen ser la base teórica para la elaboración del material didáctico utilizado en los cursos. Entre los más destacados se puede mencionar a Flowerdew and Peacock (2001); Douglas (2000); Hutchinson and Waters (1987) y Dudley-Evans (1998).

En las últimas décadas, los estudios sobre psicolingüística se han complementado con enfoques que incorporan el contexto social en donde se realiza la práctica de lectura y escritura, incorporando la noción de género en sus diferentes corrientes teóricas, lo que

ha resultado en una abundante producción de trabajos de investigación. Podemos mencionar el trabajo de Ann Johns (2002) quien realiza una compilación sobre estudios relacionados con la aplicación del concepto de género a la enseñanza, demostrando su influencia en las prácticas pedagógicas a partir de diferentes perspectivas teóricas.

El aporte de la teoría de géneros a la enseñanza ha abierto fronteras en el campo educativo y también en otros campos, como por ejemplo, en el ámbito científico y laboral. Para algunos autores, tener conocimiento de los géneros que circulan en el ámbito educativo ayuda a los alumnos a desarrollar una mejor comprensión y producción de textos tanto en su vida social, académica y profesional. Numerosos autores sostienen que el desempeño en lectura y escritura puede optimizarse en gran medida a partir de la identificación de los rasgos típicos de ciertos géneros, sobre todo con géneros altamente estructurados como lo son los géneros académico-científicos.

La enseñanza de Géneros es una perspectiva que considera al usuario/beneficiario/alumno de los cursos dentro de un contexto social y como parte de una determinada comunidad discursiva que exige el manejo experto en comprensión lectora y producción escrita de ciertos géneros. La Teoría de Géneros nos permite abordar estos aspectos. En términos muy generales, se puede definir al género como un tipo textual reconocible culturalmente y con un propósito comunicativo determinado (Martin, 1992). En este sentido, un artículo de investigación, una ponencia en un evento científico, un poster, constituyen algunos ejemplos de tipos particulares de género que circulan en el ámbito científico.

John Flowerdew (1993) sostiene que a partir de la enseñanza de ciertos rasgos distintivos de los géneros profesionales, es posible ilustrar las variaciones que sufren los géneros y de las cuales es necesario desarrollar conciencia. Este autor presenta una serie de actividades para abordar los géneros, que se constituyen en herramientas que facilitan el logro de la producción escrita de los mismos. En un estudio relacionado con aplicaciones pedagógicas, Flowerdew (2004) analiza lingüísticamente dos géneros requeridos por la cátedra del Departamento de Biología -respuestas de examen e

informes de laboratorio- con el objeto de mejorar la habilidad de lectura y escritura de alumnos universitarios con un conocimiento limitado de la lengua inglesa, a partir de la enseñanza de algunos rasgos típicos de los libros de texto en Biología.

Para Madden y Myers (1996) la enseñanza explícita de aspectos del género se ve reflejada en los avances significativos de los alumnos en sus producciones escritas, al utilizar formas textuales apropiadas, teniendo en cuenta la función social del texto.

Para Hyland (1999), es posible lograr una conciencia de género mediante la enseñanza explícita de las características típicas de cada género, lo que redundaría en un mejor aprendizaje. Paltridge (1997) argumenta que es importante enseñar no solo la noción de género sino también la noción de tipo de texto; considera que estos dos aspectos son complementarios y recomienda incluir estas dos nociones en la clase de lengua. Según Ann Johns (1997), las experiencias repetidas y contextualizadas con los textos facilitan la adquisición del conocimiento de género.

Arnoux (2004) distingue dos tipos de género, los géneros simples, rápidamente identificados por la mayoría de las personas (por ejemplo, una receta de cocina, un prospecto de medicamento, un calendario, etc.), son géneros de ámbito cotidiano, y se utilizan muy frecuentemente en muchos aspectos de la vida. Sin embargo, identificar un género no implica dominar su estructura genérica, vocabulario, expresiones, formato, y demás aspectos típicos. Las nociones sobre este tipo de género son básicamente “intuitivas”. A diferencia de los géneros simples, existen otros géneros que requieren de una reflexión más profunda y de un aprendizaje mucho más guiado. Por ejemplo, un Curriculum Vitae, una nota formal, una solicitud de empleo, son géneros que circulan en el ámbito laboral, y el grado de dominio que tengamos sobre el tipo de género influirá en el mayor o menor éxito de lo que queremos comunicar. Las producciones discursivas propias del ámbito universitario, como por ejemplo, los géneros académico-científicos, son géneros que necesitamos dominar a fin de poder avanzar en nuestra carrera como estudiante, docente o investigador. Arnoux (2004) considera que el conocimiento de las características propias de los géneros académicos nos permite lograr una mayor

preparación para las prácticas de lectura y escritura universitarias. Carlino (2009: 84,85) afirma que “muchas de las dificultades de los alumnos no se deben a que carecen de una habilidad o técnica, sino que éstos deben incorporar nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio, es decir es necesario que manejen los valores y normas de las comunidades académicas.”

Cubo de Severino (2005) afirma que el conocimiento de las características típicas de los géneros que circulan en el ámbito de la universidad posibilita una comprensión más profunda, que supera la lectura lineal. El uso de nominalizaciones, voz pasiva, tercera persona, presencia de definiciones y clasificaciones son rasgos textuales propios del registro del discurso científico. La identificación y la comprensión de estos aspectos discursivos dentro de un marco mayor, el texto y su relación con el género, preparan el camino para un aprendizaje autónomo (Cubo de Severino, 2004). Para Dorronzoro (2005) en el manejo de textos pertenecientes a los géneros académicos, también intervienen diversos factores relacionados con el usuario: su conocimiento del mundo, su familiaridad con el género, y con el tema tratado y su dominio de la lengua.

Cascone y Rezzano (2013) sostienen que es posible lograr que los alumnos sean conscientes del rol de los textos en la universidad y también de sus características, mediante la participación activa del docente que les permitiría no sólo poder acceder al conocimiento, sino apropiarse de él, acercando las distancias entre el ser alumno y el convertirse en un profesional especialista.

Como argumenta Cori Crane (*Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, edited by Heidi Byrnes, p 229) “una comprensión acabada de las propiedades genéricas de los textos y su valor pedagógico debe tener en cuenta cómo esos textos pueden funcionar como andamios entre ellos en los diferentes niveles de aprendizaje de la lengua extranjera”, desde el nivel principiante hasta el avanzado, para lograr en los estudiantes un manejo exitoso de la lengua en contextos particulares.

Contexto de Aprendizaje

Considerando estos aspectos relevantes de la teoría de géneros para la enseñanza de una lengua extranjera, la mayor parte de los programas de enseñanza del inglés en la UNSL se desarrollan en base a la comprensión lectora de textos pertenecientes a los géneros académicos y científicos. Esta propuesta, limitada a la enseñanza de la comprensión lectora de textos (géneros) en inglés y en otros idiomas, se origina en la necesidad de posibilitar a los alumnos el acceso a bibliografía publicada principalmente en inglés que da cuenta de los avances de la ciencia.

Sin embargo, la creciente participación de los miembros de la comunidad universitaria (docentes, maestrandos, doctorandos y alumnos que cursan los últimos años de sus carreras) en eventos científicos dentro y fuera del país pone de relieve la necesidad de implementar otros cursos de enseñanza del idioma Inglés que incluyan el desarrollo de habilidades no solo de comprensión lectora sino también de producción oral y escrita en la lengua objeto.

En este sentido, y para dar respuesta a la necesidad mencionada, el Instituto de Lenguas, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) e integrado por los mismos miembros del área de Lenguas extranjeras, quienes dictan los cursos curriculares de lecto-comprensión, tiene a su cargo desde el año 1999 (Ord. N° 4/99 CD) el desarrollo de un Proyecto de Enseñanza Extracurricular de Inglés, Francés, Portugués e Italiano, cuyos cursos (llamados Cursos Libres) tienen como objetivo desarrollar habilidades escritas y orales generales en las lenguas mencionadas y están destinados a personal docente, administrativo y alumnos de pregrado, grado y posgrado de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), cualquiera sea su carrera o Facultad de pertenencia.

La mayor parte de los docentes de la UNSL desarrollan también tareas de investigación y como investigadores necesitan hacer conocer su producción a la comunidad académico-científica internacional ya sea a través de la publicación de sus trabajos de investigación, de la realización de pasantías y/o estancias de investigación en el exterior, y a través de becas de posgrado a nivel internacional. Además, los estudiantes, docentes

y personal administrativo de esta Universidad tienen en la actualidad la posibilidad de solicitar diversos tipos de Becas a través de los programas de Erasmus Mundus, Fundación Fulbright, Fundación Carolina, Campus France, y otros similares. En este contexto, la necesidad de aprender una lengua que le permita a cada uno de los miembros de la comunidad universitaria comunicarse de manera eficiente en las diversas situaciones de intercambio que enfrentan, ya sean escritas u orales, genera el mayor atractivo hacia el aprendizaje del Inglés ya que esta lengua se ha convertido en la actualidad en la lengua de la ciencia y la academia a nivel internacional (Gioia, 2017, p 206). En este sentido, se puede afirmar y es necesario tener en cuenta que las revistas de investigación (*journals*) de mayor prestigio internacional publican sus artículos solo en inglés.

En el contexto de los Cursos Libres mencionados, y por los motivos antes expuestos, los cursos de inglés albergan la mayor cantidad de alumnos comparados con los que se ofrecen en otros idiomas (Francés, Italiano, Portugués), tanto docentes como estudiantes, y en un menor grado, personal administrativo. El programa de enseñanza del Inglés consta de 8 cursos cuatrimestrales de 60 hs reloj cada uno con una frecuencia de cuatro horas semanales que le permite a los alumnos obtener el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Al finalizar dicho programa, los alumnos también tiene la posibilidad de realizar el curso *English for Science. Development of written and oral skills* cuyos objetivos y contenidos están orientados hacia el desarrollo de las competencias escritas y orales necesarias para un adecuado desempeño en situaciones de Congresos, conferencias, reuniones, foros, etc. que los alumnos puedan tener que enfrentar a nivel internacional.

Atendiendo al hecho de que la mayor parte de estos intercambios se lleva a cabo con instituciones académico-científicas de países europeos, y dichas instituciones solicitan acreditación de conocimientos de inglés según los niveles del MCER, es que los cursos libres del Instituto de Lenguas y sus exámenes y certificaciones toman como referencia los lineamientos de dicho Marco.

El MCER, elaborado por el Consejo Europeo (*Council of Europe*), provee una base común de parámetros y categorías que se utilizan en la elaboración de programas, currícula, exámenes, libros y materiales didácticos para el aprendizaje de las lenguas a través del continente europeo. De manera comprensiva, describe el conocimiento que un hablante debe tener y las habilidades que debe desarrollar para comunicarse efectivamente en ámbitos internacionales. El Consejo Europeo al elaborar estos lineamientos muestra su interés y preocupación “por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos de diferentes lenguas y culturas. Esto es porque una mejor comunicación conduce a una movilidad más libre y a un contacto más directo, lo cual a su vez conduce a un mejor entendimiento y una cooperación más cercana. El Consejo también apoya métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan a los estudiantes jóvenes y adultos a construir actitudes, conocimiento y habilidades que necesitan para ser más independientes en pensamiento y acción, y también más responsables y co-operativos en relación a otras personas. De esta manera, el trabajo contribuye a la promoción de la ciudadanía democrática”. (*Common European Framework*, 2001, p xi, traducción de las autoras).

Si bien los Cursos Libres tienen como objetivo la enseñanza de la lengua, se considera que la inserción en la comunidad académico-científica se logra no solo comunicándose de manera gramaticalmente correcta sino también por el uso adecuado de las prácticas sociales que caracterizan a la comunidad en cuestión. James Gee (1989) afirma que “es una obviedad que una persona puede conocer perfectamente la gramática de una lengua y no saber cómo usarla. No es solo lo que se dice sino cómo se dice”. Al respecto, Gee establece que:

“cuando usamos el lenguaje debemos decir y escribir lo correcto de la manera correcta mientras desarrollamos un rol social y (parece que) mantenemos los valores, creencias y actitudes correctas” (p 6). De esta manera, lo que es correcto no es el lenguaje ni tampoco la gramática sino las diferentes “combinaciones de decir (escribir)-hacer-ser-valorar-crear” a las cuales llama Discursos con mayúscula para diferenciarlos de los tramos conectados de lengua que transmiten un sentido y a los cuales llama discurso con minúscula.

En este sentido, un Discurso es una forma de ser en el mundo; es “una especie de kit de identidad completo con instrucciones sobre cómo actuar, hablar y escribir que permite adoptar un rol particular que otras personas pueden reconocer” (p 7). Por ejemplo entrenarse como un estudiante universitario (Discurso) implica hablar, pensar y actuar como uno, y cada uno de nosotros está constituido por varios Discursos, según los contextos en los cuales interactuamos. Según el propio Gee, se puede diferenciar el Discurso primario del Discurso secundario. El Discurso primario constituye nuestro sentido de identidad original, familiar y se pone en juego en nuestra interacción social casual con nuestros seres más cercanos (familia, amigos) mientras que el Discurso secundario lo desarrollamos a través de nuestra interacción y socialización con instituciones de la esfera pública (trabajo, iglesia, comunidad, negocios, etc.) (p8)

Considerando esta clasificación en Discurso primario de la vida familiar y Discurso secundario de las instituciones públicas, este equipo de trabajo se propone elaborar un contenido curricular continuo de aprendizaje del inglés en los Cursos Libres en el cual se correlacionen realizaciones lingüísticas con factores contextuales sociales subyacentes (Byrnes & Sprang, 2004, en *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* edited by Heidi Byrnes, p 228).

Nuestra propuesta de enseñanza de la lengua inglesa dentro de los Cursos Libres de la FCH se enfoca en la enseñanza progresiva de la producción escrita de algunos géneros académico-científicos en función al grado de avance de los alumnos en el conocimiento de la lengua, a medida que se van construyendo como sujetos-miembros de diferentes “comunidades” (familia, trabajo, investigador, becario) en las que interactúan y que van formando parte de su vida profesional. Con este objetivo en mente, este trabajo presenta una propuesta de implementación de la enseñanza de producción escrita de géneros académico-científicos en cuatro niveles anuales tomando como eje central la “construcción de identidad” vista como un proceso de socialización.

Diseño de la propuesta

El tema orientador para esta propuesta, es la construcción social de la identidad (*identity building*). Este tema parece ser lo suficientemente flexible e ilimitado para ser desarrollado a lo largo del programa de los Cursos Libres.

La hipótesis básica para tomar esta decisión considera que “hablar de uno mismo” en diferentes situaciones (y a través de diferentes géneros) contribuye a la construcción gradual de la identidad en varias dimensiones: como individuos, como miembros de una familia y como miembros de una comunidad. En otras palabras, la construcción de nuestra identidad y de nuestra “persona social” está fuertemente mediada por el lenguaje, y por consiguiente fuertemente influida por factores contextuales situacionales y culturales. El tema parece ser relevante para los intereses y necesidades de los estudiantes si se tiene en cuenta que un objetivo a largo plazo del programa de Cursos Libres es lograr en los estudiantes la habilidad para interactuar en inglés, ya sea con hablantes nativos de inglés o hablantes de otras lenguas con quienes se comuniquen en inglés, incluyendo situaciones académico-científicas altamente convencionalizadas como puede ser la presentación de una conferencia.

La idea de “construir la identidad”, vista como un proceso de socialización, es compleja e implica un número de sub-tópicos a tener en cuenta:

- a- Las diferentes dimensiones en las cuales “actuamos”, que se pueden describir como un continuo que se extiende desde situaciones privadas (la casa, los amigos cercanos, la familia) a situaciones públicas (la comunidad, la vida profesional y laboral)
- b- Los diferentes modos: la interacción cara-a-cara, la interacción virtual, la interacción escrita, etc.
- c- Las diferencias culturales involucradas en el proceso de construir nuestra identidad, por ejemplo: ¿qué temas no se pueden hablar en diferentes culturas?, ¿cuáles son los valores particulares que predominan en las diferentes culturas?, etc.

Si bien los Cursos Libres abarcan las cuatro macro-habilidades de la lengua: lectura, escucha, producción oral y producción escrita, esta propuesta se centra en la producción escrita de textos (géneros) mediante los cuales el alumno va “construyendo” su identidad como individuo en el ámbito académico. El género es un tipo de actividad social que se realiza lingüísticamente y por lo tanto, las opciones disponibles para un género en particular están determinadas por las variables del contexto. Para ello, es necesario comprender la intención o el propósito comunicativo de un texto (o su autor) según el género al que pertenece y saber cómo este propósito se logra mediante el lenguaje, la disposición de la información, los tipos de constituyentes, las opciones léxico-gramaticales, etc. La noción de género permite contextualizar el uso de la lengua desde el comienzo, desarrollando una capacidad para construcción de significado al relacionar el propósito del texto con los rasgos léxico-gramaticales pertinentes, su estructura y el contexto en el cual circula.

En relación a la metodología de enseñanza de los géneros escritos, se piensa en una primera etapa de **exposición** a diferentes textos del mismo género durante la cual los estudiantes leerán, analizarán y realizarán actividades de deconstrucción de los textos en base a: preguntas de comprensión, ejercicios de reconocimiento de la organización de los contenidos, identificación de rasgos típicos, identificación de vocabulario específico, determinación del propósito del texto, establecimiento del contexto, etc. Esta primera etapa intenta crear conciencia sobre la noción de género mediante la identificación de aspectos típicos: formato, estructura genérica y rasgos léxico-gramaticales y de cómo estos rasgos van en consonancia con el propósito comunicativo y el contexto donde se inserta, formando una unidad, o un “todo”.

En una segunda etapa de **producción**, tomando como base los textos analizados, los estudiantes deberán comenzar a construir sus propios textos, mediante guías de trabajo que apuntan a la reflexión permanente sobre las opciones de la lengua que más se adecuan al género en cuestión.

A continuación, se incluye una breve descripción del contenido conceptual de cada uno de los géneros seleccionados según el nivel del curso, y seguidamente se presenta un cuadro de referencia en el cual aparecen el nivel del curso, el nivel y perfil establecido por el MCER en relación a la producción escrita, el propósito comunicativo del género a trabajar, y los rasgos léxico-gramaticales de dicho género.

Nivel 1.

Résumé: tiene como propósito comunicativo solicitar un empleo, una beca, etc., y por tanto provee información sobre la educación de la persona, poniendo énfasis en las habilidades y logros más destacados en función del trabajo que se desea tomar; comúnmente se escribe en 3ra persona para dar sensación de objetividad y formalidad; comienza con un breve resumen de las aptitudes, luego se mencionan las áreas de conocimiento y experiencia más importantes, en orden cronológico revertido, destacando las experiencias más recientes.

Nivel 2.

Relato (*Recount Text*): tiene como propósito proveer información sobre eventos del pasado y logros en la vida de una persona, y suele utilizarse en la escritura de informes o cartas de presentación. Consiste de tres partes: 1) presentación del participante (nombre, profesión, título, lugar de trabajo, etc.); 2) serie de eventos en orden cronológico, donde el escritor refiere a un cierto periodo de su vida (cómo decidió estudiar su carrera, cuándo se inicia, experiencias relacionadas); y 3) resumen y/o un comentario evaluativo sobre sus logros y experiencias, fundamentando así su idoneidad.

Informe (*Report Text*): El propósito comunicativo de un Informe es presentar información general sobre fenómenos naturales o sociales como resultado de observaciones sistemáticas y análisis. Un Informe generalmente consta de dos partes: comienza con una presentación de aspectos generales de lo observado (por ejemplo, un virus, un fenómeno meteorológico, una enfermedad, un fenómeno social, etc.). Y en una

segunda parte, una descripción en detalle de algunos aspectos en los que se desea focalizar, por ejemplo, funciones, cualidades, hábitos, comportamientos, etapas de desarrollo, causas y consecuencias, ventajas y desventajas, etc. Por ejemplo, un Informe podría describir de forma breve el tema o la problemática en la que un investigador trabaja. Este tipo de texto le sería de utilidad al estudiante en contextos como reuniones de proyecto, foros, discusiones de equipos de investigación, y otros similares, en los cuales es necesario hacer una presentación de las experiencias realizadas y que forman parte de trabajos de investigación mayores.

Nivel 3.

Carta de Presentación (Cover Letter): Su propósito es presentar nuestros antecedentes a un posible empleador, buscando crear una buena y firme impresión desde un principio. En general, la Carta de Presentación se utiliza cuando se solicita ser aceptado en una Institución Universitaria u organización de voluntariado, para formar parte de un programa (pasantía, beca, etc.). Es necesario explicar por qué la persona está interesada en realizar una actividad en especial, o en formar parte de un determinado programa. Consta de tres partes: 1) introducción (presentación personal y explicación del motivo de la carta, cómo se enteró de la institución, etc., 2) presentación personal (información personal, aptitudes para el trabajo, ejemplos de algunas experiencias y logros personales), 3) cierre (se reitera el interés del solicitante por la institución, y se hace referencia a la contribución de su participación en el logro de los objetivos de la empresa). Se establece también la disponibilidad para concretar una entrevista.

Resumen de tesis: La Tesis es un género académico cuyo propósito es presentar una investigación como culminación de una carrera de grado o posgrado, y se caracteriza por la identificación de un problema de conocimiento que se resuelve a través de la investigación y la argumentación lógica. En general, va acompañada de un resumen que consiste en la abreviación precisa del contenido que se presenta. Un resumen de Tesis suele seguir la misma estructura de la Tesis, y generalmente contiene los puntos más destacados: el tema, problema de investigación, objetivos, las posturas teóricas más

importantes que sustentan la investigación, el tipo de investigación y algunos de los criterios metodológicos utilizados y los resultados más importantes. Es requisito fundamental que el resumen de tesis se realice en lengua materna y en Inglés.

Nivel 4.

Artículo de investigación Científica (*Research article*): tiene como propósito difundir los resultados de una investigación realizada sobre un tema específico de un área de conocimiento. Incluye antecedentes, ideas o datos previos que permiten justificar y contextualizar la investigación con una redacción muy precisa y clara, detallando además la información necesaria para poder reproducir los resultados originales que se dan a conocer. Contiene vocabulario altamente especializado y tono formal.

A continuación se grafica en Tabla 1 la propuesta en un cuadro que presenta en la Columna 1, los diferentes Niveles anuales de los Cursos Libres; en la Columna 2, los objetivos del MCER en cada Nivel en relación a la producción escrita; en la columna 3 el género a trabajar; y en la columna 4, algunos rasgos léxico-gramaticales que se utilizan en el género elegido. Aunque sería posible trabajar con más géneros por año, esto no es recomendable ya que nuestro objetivo es afianzar en los alumnos la producción de dichos géneros.

Tabla 1. Propuesta de enseñanza de producción escrita de géneros

Nivel de Cursos Libres	Niveles y perfil del MCER (en relación a la producción escrita)	Propósito comunicativo de los géneros seleccionados	Rasgos léxico-gramaticales
	<p>A1 Elemental:</p> <p><i>El alumno es capaz de utilizar expresiones cotidianas. Puede escribir frases sencillas de uso frecuente para pedir y dar información personal y sobre otras personas (nombre, domicilio, edad, fechas, pertenencias, edad, fechas, pertenencias,</i></p>	<p>Résumé</p> <p><i>Presentar información relativa a las aptitudes y educación logradas en función de los requerimientos específicos de un posible empleo</i></p>	<p>Presente Simple y continuo Pasado simple Uso de la tercera persona del singular Preposiciones de lugar Adverbios de ubicación (here, there) Posesivos, demostrativos (pronombres y adjetivos) Artículos Uso de Plurales (regulares e irregulares) Uso de Plurales (regulares e irregulares)</p>
Nivel 1	<p><i>actividades regulares, actividades continuas, familia, ocupación, planes, gustos y preferencias)</i></p>		<p>Pronombres subjetivos y objetivos Adverbios de Frecuencia Manejo del vocabulario relativo a Estudios, Profesión, Ocupación, Trabajo, Título, Tesis, etc. Adjetivos que describan aptitudes (responsible, enthusiastic, boring) Conectores lógicos</p> <p>Frases formales usuales. Por ejemplo: I'm writing to apply for... I also have experience in... Sincerely, etc. —</p>
Nivel 2	<p>A2: Básico</p> <p><i>Sabe escribir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</i></p>	<p>Relato personal (Recount Text)</p> <p><i>Proveer información sobre eventos del pasado, experiencias en trabajos previos, formación realizada y logros de quien escribe</i></p> <p>Carta de Presentación (Cover Letter)</p> <p><i>Su propósito es presentar antecedentes y logros a fin de solicitar una beca o pasantía, buscando crear una buena y firme impresión.</i></p>	<p><i>Be (present, past)</i> <i>Presente Simple y continuo, Pasado Simple, Futuro Presente Perfecto, Preposiciones de lugar y tiempo</i> <i>Verbos seguidos de un infinitivo o una preposición</i> <i>Verbos Modales</i> <i>Oraciones Condicionales</i> <i>Conectores lógicos</i> <i>Cláusulas subordinadas</i> <i>Vocabulario Técnico,</i> <i>Uso de verbos relacionales y materiales, vocabulario relacionado con un tema específico, uso de vocabulario técnico, construcciones impersonales</i></p>

<p>Nivel 3</p>	<p>B1. Intermedio</p> <p><i>El alumno es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</i></p>	<p>Informe (Report text)</p> <p><i>Dar información general sobre fenómenos naturales o sociales como resultado de observaciones sistemáticas y análisis.</i></p> <p>Resumen de tesis</p> <p><i>Es una abreviación precisa del contenido de una tesis propia.</i></p>	<p>Pasado Simple Pasado continuo Presente Perfecto: Presente Perfecto continuo Cláusulas subordinadas Grupos nominales complejos Preguntas indirectas Adj. Superlativos, Comparativos Participio presente y pasado como adjetivo Modales</p>
<p>Nivel 4</p>	<p>B2: Intermedio Superior</p> <p><i>El alumno puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y contra de las</i></p>	<p>Artículo de Investigación Científica (Research article)</p> <p><i>Comunicar las diferentes instancias del proceso de investigación y la transmisión de los resultados.</i></p>	<p>Presente Perfecto y el uso de Adjetivos superlativos Vos pasiva impersonal en presente y en pasado Cláusulas relativas Grupos nominales complejos, Uso de construcciones impersonales, voz pasiva, construcciones con "it" Oraciones Condicionales, Noun compounds Nominalizaciones Vocabulario específico relacionado con el área de</p>

Conclusión

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel universitario siempre ha generado diferentes debates respecto de la metodología y contenidos adecuados para los planes de estudio de cada carrera que se dicta en la Universidad Nacional de San Luis. La discusión en cuanto a las decisiones a tomar respecto a los diferentes componentes involucrados en la enseñanza de una lengua extranjera y en particular del inglés genera todos los años la preparación de nuevos materiales, el desarrollo de nuevos objetivos, la implementación de nuevas metodologías y la inclusión de nuevos contenidos disciplinares a través de la utilización de nuevos y diferentes textos en la lengua objeto. El Área 10 de Lenguas extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL tiene a su cargo el dictado de los cursos de lenguas extranjeras en las diferentes carreras y estos cursos tienen como objetivo desarrollar la lecto-comprensión de textos en la lengua mencionada y los mismos se desarrollan como cursos de Inglés para Propósitos Específicos (IPE) apuntando a la lectura, interpretación y traducción de textos auténticos en inglés sobre temas específicos de las correspondientes disciplinas. Esta propuesta, limitada a la enseñanza de la comprensión lectora de textos (géneros) en Inglés y otros idiomas, se origina en respuesta a la necesidad de posibilitar a los alumnos el acceso a bibliografía publicada principalmente en Inglés que da cuenta de los avances de la ciencia. Paralelamente al dictado de los cursos curriculares de inglés, el Instituto de Lenguas de la mencionada Facultad ofrece cursos de inglés general en los cuales se desarrollan las cuatro macro-habilidades: habla, escucha, lectura y escritura.

En estos cursos desde hace un tiempo, se aborda la enseñanza del inglés desde la perspectiva de la Teoría de Géneros, y se pone especial énfasis en la escritura de géneros que son típicos del contexto familiar, social y laboral en el que se mueven los miembros de la comunidad universitaria. Los géneros seleccionados circulan en diferentes contextos relacionados con el ámbito de estudio o trabajo de los alumnos y han sido escogidos teniendo en cuenta el grado de avance en los estudiantes del conocimiento de la lengua y el grado de complejidad de los textos, ya que se intenta que los alumnos

construyan progresivamente su identidad como sujetos-miembros de diferentes comunidades (familia, sociedad, universidad, trabajo).

En esta propuesta, los géneros han sido seleccionados en función de una progresión que se marca no sólo por la construcción de la identidad del sujeto como miembro de diferentes comunidades (cada vez más amplias y complejas) sino también por la complejidad lingüística que presentan. Asimismo, esta complejidad se ve reflejada en la relación que se establece entre los géneros ya que ellos se relacionan entre sí en una suerte de círculos concéntricos cuyos círculos mayores representan los niveles más altos del conocimiento de la lengua (intermedio e intermedio superior) que a su vez subsumen los niveles más bajos (elemental y básico). Las Figuras 1 y 2 representan gráficamente la relación entre dos series de géneros:

Figura 1

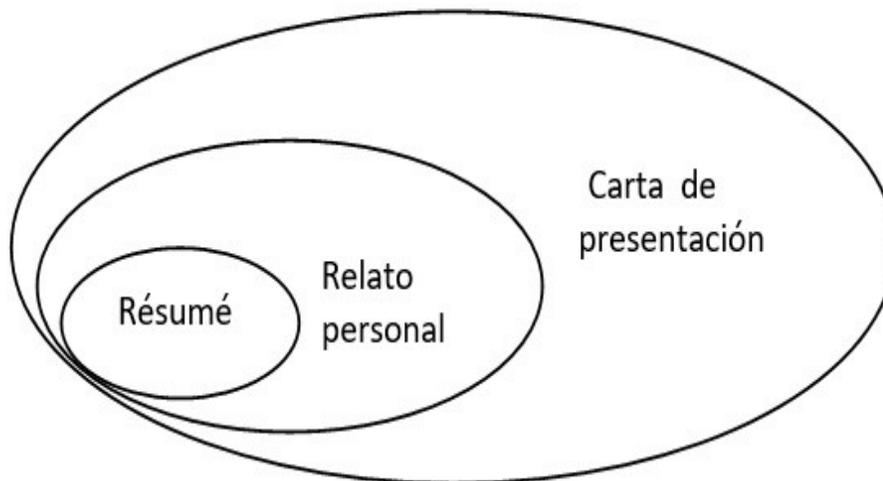
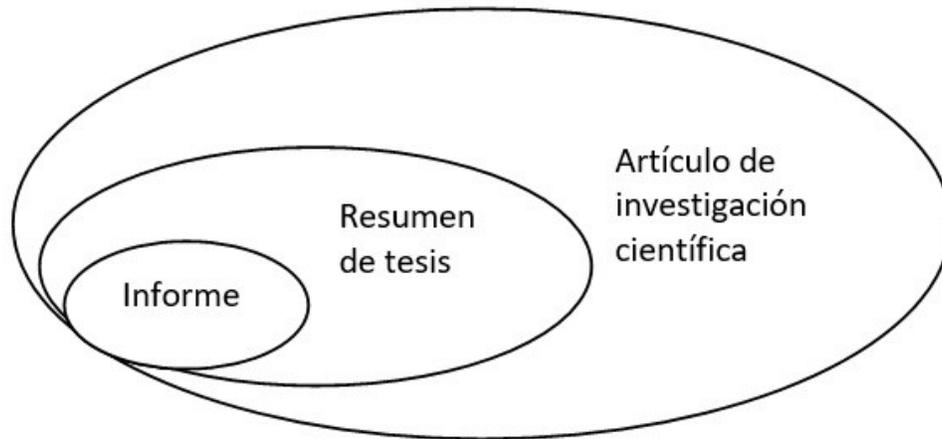


Figura 2



Como se ve en la Figura 1, los géneros *Résumé*, Relato Personal y Carta de Presentación refieren a elementos subjetivos del individuo, como por ejemplo, relatar sucesos, eventos y experiencias de su vida, y tienen propósitos comunicativos similares, porque cada cual busca en cierta manera, persuadir al destinatario de que sus cualidades son óptimas para ser seleccionado.

La Figura 2 refleja una selección de géneros relacionados con el quehacer científico, donde prima un lenguaje plagado de objetividad. Mientras que un Informe se limita puntualmente a proveer información sobre fenómenos naturales o sociales a partir de observaciones, el Resumen de Tesis y el Artículo de Investigación incluyen además, otras características, como descripciones metodológicas precisas, fundamentaciones y conclusiones. En este aspecto, el individuo se construye como investigador, a partir del análisis y de la observación de un fenómeno científico o social, con una mirada lo más objetiva posible, que se ve reflejada en el estilo de estos géneros.

El orden en que han sido seleccionados para su enseñanza no es casual, ya que cada uno de estos géneros incluye elementos y características del género inmediato anterior. Por ejemplo, en una Carta de Presentación (*Cover Letter*) es común que se incluya un párrafo con eventos y experiencias pasadas del individuo referidas a uno o más aspectos de su vida.

Se podría decir, entonces, que los géneros no son creaciones aisladas del individuo y que surgen al azar, sino que reflejan las construcciones individuales y sociales que los sujetos realizan en diferentes ámbitos de la vida humana.

Nota

(*) El presente trabajo de investigación es original y se enmarca en el Proyecto de Investigación "La Comunicación Académico-Científica: Textos, contextos, recursos e intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario", Línea 3: La comunicación oral en lengua inglesa en contextos académico-científicos. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis (2014 / 2017)

Bibliografía:

- Byrnes, H. (2006). *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. London, England: Continuum.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cascone, L. y Rezzano, S. (2013). *La comprensión de definiciones en textos académicos en Inglés. Un estudio con alumnos universitarios argentinos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Académica Española, ISBN 978-3-659-07472-1. Recuperado de <http://www.abebooks.co.uk/9783659074721>
- Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Modern Language Division, Strasbourg. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cubo de Severino, L. (2004). Accesibilidad y aceptabilidad en los discursos académico-científicos: Uso y reconocimiento de predictores. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística. Volumen (2)*, 67-78.

- Cubo de Severino, L. (2005). Los manuales universitarios. En L. Cubo de Severino. (Ed). *Los textos de la ciencia*. (pp. 325-336). Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera en la universidad: Marco teórico y transposición didáctica. En E. Klett. (Ed). *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. (pp. 13-30). Buenos Aires, Argentina: Araucaria Editora.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. and Jo, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (1993). An educational or process approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal*. Volumen (47), 305-316.
- Flowerdew, J. and Peacock, M. (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2004). Genre in the Classroom: A linguistic approach. En S. Johns. (Ed). *Genre in the Classroom*. (pp. 91-119). Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Gee, James Paul (1989). Literacy, Discourse and Linguistics: Introduction. *Journal of Education*. Volume (171), Issue 1, pp 5-17.
- Gioia, S. (2017) . English for Science. Enseñanza del inglés en la universidad para la inserción en la comunidad científica internacional. *KIMÜN Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*. Año II, Volumen 3, Julio-Diciembre 2016. ISSN 2469-066X
- URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/issue/view/603/showToc>
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *Science Direct: English for Specific Purposes*. Volume (18), Issue 1, pp. 3-26.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*. Volume (12), pp. 17-29.
- Johns, A. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. San Diego, USA: Cambridge University Press.
- Johns, A. (2002). *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Madden, C. y Myers, C. (1996). Theory and Practice: The EAP Context. ESP in Latin America. Fifth *Latin America ESP Colloquium*. CODEPRE (Consejo para el

desarrollo del Pregrado). Llevado a cabo en la ULA (Universidad de Los Andes). Mérida, Venezuela.

- *Martin, J. R. (1992). English text: system and structure. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.*
- *Narvaja de Arnoux, E. (2004). La Lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.*
- *Paltridge, B. (1996). Genre, text type and the language learning classroom. ELT Journal, Volumen (50), pp. 237-243*
- *Paltridge, B. (1997). Genre, Frames and Writing in Research Settings. En Andreas H. Jucker (Ed). Pragmatics and Beyond New Series. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company*

La participación femenina en la defensa de los Derechos Humanos en la UNSL

Female participation in the defense of Human Rights at UNSL

Perarnau, Emma E. (eeperarnau@unsl.edu.ar) Martínez Ponce, Soledad (soledadmartinezponce@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

En el año de la conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria del '18, a manera de homenaje, en este trabajo hacemos referencia la participación femenina desde la Universidad Nacional de San Luis -UNSL- en políticas públicas democráticas sobre derechos humanos –DDHH-, a posteriori de la última dictadura militar en la Argentina.

Para ello, a partir de la contextualización histórica, hemos recuperado las voces de tres mujeres referenciales que se han desempeñado en el ámbito docente y de gestión de esta universidad durante su carrera profesional. Ellas son Nilda Esther Picco, Ana María Garraza y Marta Fourcade, quienes -junto a otras valiosas profesionales- marcaron la diferencia a través de su compromiso ético, político e ideológico, al sostener la defensa de los derechos humanos cuando la necesidad así lo determinaba.

Palabras claves: mujeres- derechos humanos- democracia- universidad.

Abstract

As the year commemorates the 100th anniversary of the University Reform of '18, and as a tribute, in this work we refer to the participation of women from the National University of San Luis (UNSL) in democratic public policies on human rights (DDHH), after the last military dictatorship in Argentina.

To this effect, we have recovered the voices of three reference women who have worked both in teaching and in the management of this university along their professional careers. They are Nilda Esther Picco, Ana María Garraza and Marta Fourcade, who - together with other valuable professionals - made a difference through their ethical, political and ideological commitment, by supporting the defense of human rights when needed.

Keywords: women- human rights democracy- University.

A modo de contextualización histórica

Si bien las universidades occidentales surgieron aproximadamente en el siglo XII, la participación del género femenino, de manera significativa, se dio a partir del siglo XX. Por supuesto, esto se debe al incesante reclamo de igualdad que produjo cambios históricos- sociales con respecto al papel de la mujer en la sociedad; como por ejemplo: el acceso a la educación en todos sus niveles, la obtención del sufragio femenino, el ingreso al mercado laboral con equidad salarial y, en la actualidad, contra la violencia de género y por la despenalización del aborto, entre otros.

Sin dudas, estas luchas ganadas y otras todavía en proceso fueron visibilizadas a principio del siglo XX con la aparición del movimiento femenino que comenzó a hacerse sentir, manifestando también su impronta en la vida universitaria en todos sus aspectos institucionales.

Consideramos que estos cambios de paradigmas también tuvieron su génesis a nivel nacional a partir de la Reforma del '18¹ cuando -en la provincia de Córdoba- los jóvenes estudiantes universitarios iniciaron el movimiento revolucionario hacia la democratización de la Enseñanza Superior. La Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no fue ajena a esta iniciativa, que si bien consiguió rápidamente adherentes en América Latina, se inscribió en un trayecto no lineal, con avances y retrocesos, al estar atravesada por acontecimientos históricos y sociales desfavorables al espíritu del proyecto reformista.

Según Carlos Mazzola, la creación de la Universidad Nacional de San Luis también puede incluirse en el marco común de las universidades nacionales pero, al mismo tiempo, *“la UNSL tiene su propia historia, estructura y contexto. Como recuerda Marincevic (1995) los orígenes de la Universidad de San Luis están estrechamente vinculados a la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC) en marzo de 1939, con tres sedes: Mendoza, San Juan y San Luis, con asiento de gobierno en Mendoza”* (2006: 23). Luego, *“en el segundo movimiento de creación de instituciones² (1971-1974), proceso que es esencialmente público, se crean diecinueve universidades en todo el país, entre las que se encuentra la UNSL”* (Mazzola, 2006: 20).

La UNSL, “fundada en el año 1973 cuenta con un rico legado histórico de trascendencia nacional, cuyo punto de emergencia se remonta al año 1939 con la creación de la UNCuyo y con la incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” a su dependencia. Surgiendo así, como una necesidad de la comunidad sanluiseña de contar con estudios superiores en San Luis y, por qué no, de una universidad propia tomando como referencia la fuerte tradición normalista de la ciudad de San Luis”. (Pedranzani, 2010:47)

Marta Fourcade recuerda la organización verticalista de los primeros años de la flamante Universidad Nacional de San Luis:

“(…)vos acordate que yo ingreso a la universidad cuando era la Universidad de Cuyo. Por lo tanto, toda la impronta de Cuyo estaba acá. Tenía cosas positivas como un ordenamiento administrativo bastante interesante, una formación de los no-docentes también, pero era una cuestión absolutamente verticalista y jerárquica.” Agregando con respecto al rol de la mujer: *“(…) Las mujeres solíamos tener siempre un puesto inferior, y cuando hablo de grupos, me estoy refiriendo a los grupos políticos partidarios de los estudiantes universitarios (...)”* (Sidiu Noticias, 2015)

Así, esta Institución de Educación Superior albergará mujeres estudiantes, docentes e investigadoras que se abrirán paso con un fuerte sentido de participación democrática, en pro de causas justas sobre DDHH, promoviendo y ejerciendo desde su lugar políticas públicas universitarias que trasciendan las problemáticas específicas de la misma.

Como en este trabajo hacemos referencia particularmente a la participación femenina - como integrantes de la comunidad de la UNSL - en políticas públicas democráticas sobre derechos humanos (DDHH), a posteriori de la última dictadura militar argentina, hemos recurrido y seleccionado entrevistas realizadas a tres mujeres referenciales que se desarrollaron en el ámbito de la UNSL durante su carrera profesional: Licenciada en Psicología *Nilda Esther Picco*³, Fonoaudióloga *Ana María Garraza*⁴ y Trabajadora Social *Marta Fourcade*⁵. Nuestro objetivo es reflexionar, a partir de sus opiniones y trayectorias, sobre su compromiso ético, político e ideológico. Para ello, en el desarrollo

del escrito, hemos contextualizado los momentos históricos de la institución con respecto a la conformación de políticas públicas democráticas, con la intención de significar aún más la valiosa participación de estas mujeres.

Mujeres que habilitaron derechos en la UNSL

Reafirmamos que, si bien la defensa de los derechos humanos –DDHH- en la UNSL está andamiada por los elementos que conforman las especificidades gubernamentales y estructurales de la Educación Superior⁶, esta los trasciende enalteciendo su razón de ser.

En un Estado democrático y de derecho, como aspiró y aspira a ser la Nación Argentina después de la última Dictadura Cívico Militar ocurrida entre los años 1976 y 1983, donde hubieron miles de desaparecidos que incluían a militantes, estudiantes, docentes e investigadores universitarios; la necesidad de conformar una universidad crítica, democrática y pluralista se tornó una consecuencia inevitable. Y es en esta construcción de ciudadanía ética y comprometida, donde cabe que destaquemos la participación de las tres docentes anteriormente mencionadas: Nilda Esther Picco, Ana María Garraza y Marta Fourcade.

Creemos que los acontecimientos acaecidos durante los denominados años oscuros de la dictadura determinaron en buena parte el compromiso político que enarbolaron activamente en y desde la comunidad universitaria.

Sin dudas,

“El golpe militar del 24 de marzo de 1976 marcó un acontecimiento que provocó un profundo quiebre en la historia argentina y en las universidades en particular como huella dolorosa que como pasado actual aún perdura en la memoria de quienes fueron víctimas de tal genocidio. Tal fue el caso de la desaparición física por secuestro de quien fuera nuestro primer Rector Prof. Mauricio A. López (...). Suceso que marco en forma singular la historia de nuestra universidad y que hoy a través de los diferentes ejercicios de la memoria nos resistimos a olvidar.” (Pedranzani, 2010:79)

Marta Fourcade (2015) opinó con respecto a los años '70: *“En lo personal los 70 marcan un periodo de mi vida que me permite conceptualizar y militar directamente en temas vinculados a los derechos de las mujeres. Fue un momento muy especial en Argentina.”*

En esos tiempos, Ana María Garraza fue una detenida política de la última Dictadura Cívico Militar siendo víctima de crímenes de Lesa Humanidad cuando era muy joven, junto a su familia que fue perseguida y secuestrada; generando en ella un intenso y activo compromiso ético-social en busca de justicia. Sin lugar a dudas, fueron años dictatoriales en los cuales la universidad perdió toda posibilidad de defender y reafirmar los idearios de la Reforma del '18.

Pero luego, con el retorno del gobierno democrático, en 1983 *“(…) se reanuda el crecimiento de la matrícula, aunque no en todas las universidades; se restablece la autonomía y se vuelve al sistema de gobierno por claustros en la mayoría de los establecimientos tripartitos; se regularizan los concursos docentes; el Estado deja de ser el factor integrador del sistema, lo que posibilita nuevas formas de coordinación e integración; se crea en 1985 el CIN, Consejo Interuniversitario Nacional⁷, y hay un incremento de la masa docente en un contexto de crecientes reclamos salariales”.* (Mazzola; 2006:21)

La UNSL no fue ajena al proyecto de reconstrucción del Estado de Derecho y durante el gobierno de Alfonsín⁸, mediante un aparato legislativo que contribuía al restablecimiento de las universidades, comenzó a normalizarse en pro de la construcción y/o recuperación de marcos normativos organizacionales y restitución de derechos; en una etapa denominada de Apertura Democrática y Reestructuración Universitaria (1984-1992)⁹.

“En el caso de la UNSL, la normalización universitaria (Decreto N° 154/83) se inaugura con el Rector Normalizador Dr. Pascual Colavita (1984) que ya había sido Rector en la UNCuyo. Comenzando así, una nueva etapa en la vida universitaria local, donde se da inicio a numerosas acciones para el esclarecimiento y el diagnóstico de lo sucedido durante la última dictadura militar en la UNSL, como así también, la ejecución de

normativas basadas en criterios democráticos, autónomos y libres". (Pedranzani, 2010:94)

Según Buchbinder (2005) *"(...) Los requerimientos para normalizar la Universidad obligaron a implementar un masivo proceso de concursos que incluyó, en algunos casos, una revisión de los que se habían llevado a cabo durante la última etapa del gobierno militar. Se incorporaron a los docentes cesanteados y se procedió al llamado a concursos para regularizar la situación del cuerpo académico (...)." (Ibid, 2010:93)*

La UNSL promovió entonces la escritura de un texto sobre lo sucedido en la dictadura:

"La universidad como comunidad pensante, tiene como deber rescatar en su total dimensión, para afianzarlo, un derecho, que ha sido reiteradamente vulnerado y por el cual se llegó a la violación de otros en pos de su supresión: la libertad de pensamiento. Que se impone a la universidad argentina una profunda revisión del pasado, con espíritu crítico y reflexivo" (Resol. Nº 687/88) Debiendo referirse a rescatar los valores de la democracia y la libertad". Al finalizar el plazo de su elaboración el trabajo llevó como título "La memoria y el mañana. Para que nunca más en la universidad" y fue presentado ante el Consejo Superior, quienes finalmente decidieron no publicarlo sin quedar en registro escrito el porqué de tal decisión, lo que pone al descubierto los efectos y las marcas que había dejado el proceso militar y que aún permanecían latentes en la universidad. (Ibid, 2010:100)

Ana María Garraza (2015) expresó al respecto: *"Creo que hay características diferentes, en diferentes universidades. Podría hablar de la nuestra (UNSL), también tuvo sus idas y vueltas respecto a esto, hubo espacios, eso hay que reconocer, donde se pudieron realizar cosas tales como, el famoso "Nunca Más" que también se hizo hacia el interior de la universidad, pienso que todavía es parcial, incompleto. Le falta profundidad y mayor investigación."* También reconoce que: *"Nunca un gobierno democrático había asumido la responsabilidad de juzgar delitos cometidos por las dictaduras. Cuando se recupera la democracia en 1983, hay una decisión política del gobierno del Dr. Alfonsín. La creación de la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas (CONADEP) estuvo*

en sintonía con estas políticas. Esa decisión política no es personal, ni grupal ni partidaria, es producto de una lucha, que fundamentalmente los organismos de Derechos Humanos de este país, los sobrevivientes de esa dictadura, y que los familiares de los asesinados y de los compañeros desaparecidos reivindicaron y empujaron a tomar esas decisiones.”

Según Marta Fourcade (2015): *“(…) los procesos políticos e históricos y la venida de la democracia dos o tres años después de la década del 70, fue una ebullición en la universidad de la cual tuve la suerte de participar. Es decir, en la creación de la carrera de trabajo social, etc, pero nada recuerdo sobre un germen pequeñito en la búsqueda de poder hablar de estas temáticas, de trabajar o investigar, no, nada. Luego viene el proceso que no hablábamos ni de Freire, menos de estas cuestiones. La vuelta de la democracia en los 80, creo que Alfonsín hace lo suyo, yo no adherí a Alfonsín pero no importa, pero reconozco todo una vuelta, pero volver a hablar. Vos tenés que pensar que el profesor amigo lo matan en el 76, yo vuelvo en el 88 y me voy en el 2003 y todavía no se hablaba de esto, han pasado años”.*

Ya en la década del '90, durante el gobierno de Carlos Menem, y a pesar de las restricciones impuestas por un gobierno de carácter liberal se reconoció un crecimiento en diferentes ámbitos de la UNSL, esta *“se vio afectada por los lineamientos del proyecto político neoliberal impulsado tanto por el gobierno nacional como por los diferentes organismos internacionales de financiamiento”*. (Pedranzani, 2010:120)

Así, las nuevas políticas promovidas marcaron un retroceso en cuanto a Derechos Humanos, causando un alejamiento de la juventud en cuestiones de militancia y participación política. Ana María Garraza (2015) opina al respecto: *“La militancia es hacerse cargo. Lo que pasa, que está tan desprestigiada por la década del '90, por la dictadura, la palabra militancia, la palabra política, que se une a corrupción, se une a partidismo, se une a puntero político y la juventud en la mayoría del mundo y en nuestro país en particular, las juventudes siempre han sido capaces de retomar la historia y refundar, o resignificar las experiencias anteriores.”*

Para Marta Fourcade (2015), los '90 significaron también buscar nuevos horizontes en la formación profesional para poder intervenir en la realidad: *“Yo siempre pensé que ese empezar a hablar del tema acerca de la educación sexual, obviamente lo hablábamos desde los derechos de las mujeres también, aunque no en forma tan explícita, después pasaron como diez años más y ahí nosotros hicimos una revisión mucho más clara que había que insistir muy mucho sobre las cuestiones de género. Incluso yo me formo en el '92, en la especialidad “Sexualidad Humana” y ahí tampoco se formaba, ni se formaba a los universitarios en cuestiones de sexualidad y género. Yo pido que nos den la perspectiva de género, pero ya estamos hablando de la década del '90, y es cuando el SIDA pateaba el tablero, y hay que hablar de estas cosas, y aparecen estas cuestiones impredecibles, que te permiten a vos decir, a ver, ¿qué está pasando?”*

En estos años -desde 1995 hasta 1998- durante su gestión como Rectora¹⁰, la Licenciada Nilda Esther Picco, como respuesta a las políticas imperantes a nivel nacional, la UNSL rechazó el ajuste presupuestario y la reducción del salario docente (Resol. Nº 81/95), pronunciándose en diferentes espacios como en las Jornadas Regionales y en la Jornada Nacional de Protesta en Repudio a la Ley de Educación Superior (Resol. Nº 372/95), expresando en un discurso en el año 1996: *“No hemos renunciado en ningún ámbito de discusión universitario a defender nuestro modelo de Universidad y sostener nuestra postura de Universidad opositora a la política global del Ministerio. Sin embargo hemos logrado, por parte del mismo que se nos respete, que no se nos discrimine, que no se nos someta a presiones. Prueba de ello fue el incremento presupuestario logrado para 1996...”*. (Pedranzani, 2010: 112)

Según Ana María Garraza (2015), hubo que esperar recién hasta el año 2006 para que la cuestión de las violaciones de los Derechos Humanos pudiera ser retomada desde la decisión política del gobierno de Néstor Kirchner, agregando: *“Para algunos no era creíble. La experiencia nos había dicho otra cosa aunque uno siempre conserva la esperanza, si no, no hubiera podido sobrevivir a lo que sobrevivió. Pero claro no había seguridad, no había claridad para decir acá se va a producir algo diferente, y sin embargo se produjo”*. También expresa que desde la UNSL¹² *“se han ido generando espacios, no*

me puedo olvidar que hubo un momento en la Nueva Editorial Universitaria en donde se generó una colección precisamente sobre derechos humanos, donde salieron cuatro o cinco libros en referencia a esa temática, ahí quedó, por dar un ejemplo. Pero me parece que el rol de la universidad, incluso trasciende el revisarse a sí misma. Trasciende en realidad en qué tipo de universidad queremos implementar, construir, si seguimos como uno observa cotidianamente generando repetidores de conocimiento, o si incentivamos y estimulamos pensamiento crítico en el marco y en el contexto en la sociedad a la cual pertenecemos. Porque cuando uno escucha, la Universidad y la comunidad, con una interjección en el medio, y no “con” o “dentro”. Cuando uno escucha, hay que bajar (remarca esta palabra) las políticas, ¿por qué hay que bajar?, ¿estamos en posiciones diferentes?”

Durante el año 2013 Nilda E. Picco, ya jubilada, fue acreedora del Premio "Mauricio Amilcar López"¹¹, que se otorga en la UNSL en reconocimiento al trabajo de personas o instituciones en defensa y promoción de los Derechos Humanos. En propias palabras de Picco, este premio: *“Mauricio López representa para mí el autor de un proyecto de Universidad con el cual coincido en muchísimos aspectos y a través del cual me gustaría poder lograr para afianzar el futuro de esta democracia que hemos conquistado (...) Recibir este premio me ha llevado a reflexionar de qué manera la Universidad debe involucrarse con los Derechos Humanos”*; confirmando así su mirada sobre la misión de la institución universitaria.

Bajo la impronta de los DDHH

Actualmente la UNSL integra la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos -RIDH-¹³, en consonancia con las políticas públicas llevadas a cabo por Nilda E. Picco (2013), quien considera que la Universidad debe cumplir con su rol de *“conciencia crítica”* y que su misión es *“no sólo formar expertos científicos de las diferentes áreas sino que también forme hombres y mujeres comprometidos con la realidad y con valores éticos”*.

Así mismo, Ana María Garraza (2015) concientiza desde su compromiso, expresando: *“que la deuda más grande que tiene la institución universitaria argentina en general, y*

aquí en particular, es darse cuenta, tomar consciencia de que además, quien soporta nuestras investigaciones, nuestros sueldos, nuestras posibilidades, nuestras obras, es el pueblo en su conjunto.”

Marta Fourcade (2015) nos deja un sabor incierto cuando reflexiona sobre su propio trabajo, militando por la causa femenina, entendiendo que somos personas con contradicciones y tiempos de conciencia diferentes, al decir: *“He ido pensando en muchas cosas. Por ejemplo, he ido pensando en las mujeres de mi edad, que a lo mejor este proceso que yo viví, no todas lo vivieron, entonces hoy, a mí me parece que ya está, eso no se toca. Porque querer abrir los ojos a los ‘70 años, y sentir que hay una vida no vivida a tu gusto puede llegar a ser muy dañino”.*

La intervención pública de estas tres mujeres profesionales universitarias, desde su compromiso ético y político en defensa de los derechos humanos –DDHH-, de la justicia y la democracia, sin duda han impactado en la construcción de políticas democráticas en la UNSL.

Consideramos que las instituciones son creaciones humanas, y que por lo tanto están atravesadas por circunstancias históricas, culturales y políticas que a la vez se conforman de experiencias e ideologías individuales que buscan anclarse, en el mejor de los casos, desde una perspectiva crítica ética y social siempre perfectible.

Como cierre, hacemos nuestras las palabras de Nilda Ester Picco (2013), cuando concluye con determinación: *“Creo que solo la interiorización de una cultura de los derechos humanos en nuestros pueblos podrá afianzar definitivamente la democracia y con ello el ejercicio de los derechos humanos. Creo que es esto lo que la democracia le demanda actualmente a la Universidad. Por eso necesitamos una Institución como la soñaba Mauricio López, con compromiso solidario, con coraje cívico, capaz de involucrarse activamente con las necesidades, con los reclamos y con los sufrimientos de la comunidad de la que forma parte, rompiendo la tradición meramente académica y aséptica”.*

Que así sea...

Notas

1 – “Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los mitos de origen de la Córdoba del siglo XX, y uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad. La utopía universitaria del '18 se anticipó medio siglo al "Mayo Francés" y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas. Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. En: www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma

2 - En la primera expansión (1956-1970) se pasa de siete universidades a treinta, de las cuales veintiuna son creaciones de universidades privadas católicas. Este proceso que se señala es acompañado en toda América Latina.

En el segundo movimiento de creación de instituciones (1971-1974), proceso que es esencialmente público, se crean diecinueve universidades en todo el país, entre las que se encuentra la UNSL.

El tercer impulso es de carácter mixto (público y privado) por la presión del mercado por una parte y la negociación política por otra, dado que lamentablemente estas creaciones pasan a ser moneda de intercambio en la legislatura nacional. (Mazzola; 2006: 20)

3 - La Licenciada en Psicología Nilda Esther Picco fue una participante activa en el momento histórico mencionado, ocupando hasta el cargo más relevante del gobierno universitario, ya que durante los años 1984 a 1986 fue Decana normalizadora de la Facultad de Ciencias de la Educación y, entre los años 1986 a 1988, fue Decana electa de la Facultad de Ciencias de la Educación, ocupando el cargo de Rectora en el período 1995-1998, y presidenta del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), como única rectora que accedió a dicho cargo. Participante activa de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos delegación San Luis (APDH) en diversas actividades relacionadas con la lucha contra la impunidad por los crímenes de Lesa Humanidad cometidos por el Terrorismo de Estado.

4 - Ana Maria Garraza. Fonoaudióloga, docente universitaria. Actualmente, es Directora de Derechos Humanos de la Municipalidad de la Ciudad de San Luis. Durante su juventud, Ana María fue una detenida política de la última Dictadura Cívico Militar y su familia fue perseguida, secuestrada y torturada.

5 - Marta Fourcade. Trabajadora social, docente del nivel medio y docente universitaria de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante de Ninguna Santas – Mujeres por la Perspectiva de Género. Desde hace años lucha por la identificación, prevención y erradicación de las violencias contra las mujeres.

6 - Referidas a la estructura, funciones, problemáticas y a varias de las tensiones institucionales relacionadas como lo son docencia vs investigación; calidad vs masividad; globalización vs pertinencia; autonomía vs heteronomía; formación básica vs específica; entre otras. Sí consideramos, que el compromiso asumido por estas mujeres está relacionado a la especificidad de las relaciones y los desafíos, en los puntos referidos a: Tendencias y cambios, la institución en relación con la sociedad civil, el Estado y el mercado; el docente y la institución en relación con sus responsabilidades éticas.

7 - El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por Decreto del Presidente de la República Argentina, Dr. Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. Durante sus primeros diez años de vida, nucleó, exclusivamente, a las universidades nacionales que, voluntariamente y en uso de su autonomía, se adhirieron a él como organismo coordinador de políticas universitarias. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995), se han incorporado los institutos universitarios y las universidades provinciales reconocidas por la Nación.

8 – El Dr. Raúl Alfonsín recibió por parte de la UNSL en 1999 el Premio de Honoris Causa (Ord. 53/86) “por ser el constructor de un discurso democrático y devolver al país la paz sin temores de volver al autoritarismo”, otorgado a aquellas personalidades destacadas del medio universitario como de la comunidad social provenientes de los más variados campos del conocimiento, las ciencias, la cultura, el periodismo y las artes.

9 - Etapa I - Emergencia de los estudios universitarios en San Luis (1939-1972)

Etapa II - Creación de la Universidad Nacional de San Luis (1973-1975)

Etapa III – Interrupción Democrática (1976-1983)

Etapa IV – Apertura Democrática y Reestructuración Universitaria (1984-1992)

Etapa V - Consolidación y Crecimiento (1992-2007). (En LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS EN CONTEXTO, SU HISTORIA Y SU PRESENTE 1ª Edición 2010. Pedranzani Beatriz, comp. Universidad Nacional de San Luis - San Luis – Argentina)

10 - La Lic. Nilda Esther Picco, fue elegida Rectora con el sistema de voto indirecto. Recién en el año 2000 se instrumenta el régimen electoral de elección directa, siendo el Lic. Germán E. Arias el primer Rector elegido por el voto directo de todos los claustros y estamentos de la uniEn la UNCA rige el régimen de elección indirecta que contempla una primera etapa de participación mediante el voto. En esa primera etapa, los claustros eligen a sus representantes para consejos directivos (de cada Facultad) y consejo Superior (de toda la Universidad). La etapa indirecta comienza cuando cada consejo directivo que tiene 14 miembros- define quién conducirá los destinos de cada facultad y luego, es la asamblea universitaria a la que aportan consejeros de las distintas facultades- la que elige al rector. El cuestionamiento que recae sobre este sistema es el alto poder que revisten los decanos para dirigir las decisiones de los consejeros de sus respectivas facultades.(Pedranzani (comp) 2010:54)

11 - El Premio "Mauricio Amilcar López" se otorga, en reconocimiento al trabajo de personas o instituciones en defensa y promoción de los Derechos Humanos.

12 – Actualmente, desde el paradigma democrático, la UNSL se propone como Misión:

- afianzar su identidad como universidad pública, gratuita, e inclusiva para contribuir a la igualdad de oportunidades, y defender la educación para educar a ciudadanos éticos, libres y comprometidos socialmente;
- reafirmar los valores como universidad reformista, autónoma, co-gobernada, y democrática reivindicando la pluralidad de pensamiento y acción;
- fortalecer lazos de integración y cooperación a nivel regional, nacional e internacional entre los pueblos;
- consolidar su prestigio mediante la formación que otorga, los conocimientos que produce para el desarrollo de la cultura, la ciencia, la tecnología, y el bien común;
- asumir un compromiso activo en docencia, investigación y extensión conducentes al desarrollo humano, la defensa de los derechos universales y la preservación del medio ambiente.

13 - La RIDH es una red integrada por universidades y diferentes organismos que trabajen en la formación de una cultura de los derechos humanos. Es un ámbito para estimular y promover el intercambio, cooperación, asistencia técnica y apoyatura

recíproca entre los integrantes, para realizar actividades académicas, de investigación o de extensión comunitaria, desarrollando espacios específicos que permitan sistematizar el abordaje de la problemática de los derechos humanos. Pueden integrarla las Universidades Nacionales y la Federación Universitaria Argentina, Universidades Privadas. Podrán constituirse en colaboradoras entidades gubernamentales o no gubernamentales, sean nacionales, extranjeras o internacionales.

Bibliografía consultada:

Libros electrónicos:

-Mazzola, Carlos (2006). La República Universitaria: Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de [https:// www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp.../05/Tesis-Mazzola-La-República-Universitaria.pdf](https://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp.../05/Tesis-Mazzola-La-República-Universitaria.pdf)

-Pedranzani, B. (2010). La UNSL, en contexto, su historia y su presente. Recuperado de [https:// www.unsl.edu.ar/application/assets/files/Libro1web.pdf](https://www.unsl.edu.ar/application/assets/files/Libro1web.pdf)

Páginas web:

- SIDIU Noticias (26/05/2015). Garraza, Ana María: El objetivo era desarticular la organización popular. Sidiusanluis. Recuperado de <http://sidiusanluis.com.ar/>

- SIDIU Noticias (27/ 07/2015). Fourcade, Marta: Desde el feminismo hay que mirar a los otros subalternos, no somos solamente las mujeres. Sidiusanluis. Recuperado de <http://sidiusanluis.com.ar/>

- UNSL (10/12/2013). Picco, Nilda Ester : Este premio es muy significativo porque me lo entrega mi Universidad. UNSL. Recuperado de https://www.unsl.edu.ar/index.php/main/ver_noticia/3104

- La Reforma Universitaria de 1918. (s.f). UNC. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma>

Educación y cultura mediática en la encrucijada: sus repercusiones en la enseñanza de la lengua

Education and media culture at the crossroads: their impact on language teaching

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

Resumen

El presente trabajo aborda las posibilidades y efectos de la comunicación multimedial y la profusión tecnológica en el campo de la educación en general y de las prácticas escolares en particular.

Se problematizan las principales cuestiones que atañen a los cambios socioculturales actuales y su impacto en las nuevas exigencias y competencias, que devienen a su vez en la imperiosa necesidad de "formar" y "formarse" atendiendo a tales cambios.

En tal sentido, se introduce un marco de reflexión acerca de la importancia del enfoque transdisciplinar para la enseñanza y sus implicancias en el área de lengua.

Palabras claves: Lengua. Comunicación multimedial- Escuela- Transdisciplinar- Estrategias

Abstract

This paper addresses the possibilities offered by multimedia communication and the abundance of digital technology, and their effects on the field of education in general and on school practices in particular.

This paper also seeks to challenge the main issues that concern current sociocultural changes and their impact on new demands and skills, which in turn translate into the urgent need to "form" and "be formed" in response to such changes.

In this sense, a framework for discussion on the importance of a transdisciplinary approach to teaching and its implications in the field of language is introduced.

Keywords Language - Multimedia communication- School- Transdisciplinary- Strategies

Introducción

Dentro del contexto de la globalización, en la llamada era posmoderna, signado por la profusión de las tecnologías audiovisuales y electrónicas, se suscitan múltiples y complejos cambios socioculturales que enfrentan a la escuela a nuevas demandas, relacionadas con la necesidad de dar respuesta a otras formas de comunicación y aprendizaje.

Desde este panorama, los niños y jóvenes forman parte de una generación nacida en el seno de un “bombardeo de imágenes” y habituada, por ende, a leer discursos fugaces, fragmentados, dinámicos. En este sentido, la incorporación de lo transdisciplinar al ámbito escolar abre múltiples alternativas para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje: por un lado, favorece el pluriperspectivismo y el desarrollo de nuevas competencias; por otro, opera como un punto de partida que da paso, gradualmente, a la reflexión, la crítica, el análisis, el consenso, desde una mirada más amplia y flexible, pero no por ello menos profunda y reflexiva.

Hoy ya no cabe hablar de disciplina en sentido estricto, se prefiere, en cambio, el término especificidad para referirse a campos de conocimiento concretos que necesariamente requieren del aporte interdisciplinario y, aún más, se reconoce la necesidad de trascender lo disciplinar dando paso a un pensamiento holístico que relaciona, integra y ahonda en las múltiples aristas del saber. Se trata, en definitiva, de suspender los discursos hegemónicos, los lenguajes dominantes, para dar paso a la integración –no fusión– y a lo transversal como una forma de superar la dicotomía de los lenguajes y las bifurcaciones de la ciencia.

La escuela en el escenario educativo actual

Que la escuela hoy está inmersa en un contexto sociocultural complejo y cambiante en el que la comunicación audiovisual ocupa el centro de la escena es una afirmación lo suficientemente probada y/o trillada como para ponerla en cuestión. Hay quienes van un poco más allá y sostienen que la problemática central a la que se enfrenta esta institución radica en que los niños y jóvenes que asisten a ella forman parte de una “cultura popular que se caracteriza por la globalidad y la simultaneidad, por lo visual, lo asociativo, lo intuitivo, lo sintético. (...) Pero tienen que enfrentarse en el aula a una

cultura oficial que se caracteriza por la linealidad y la secuencialidad, por lo verbal, lo abstracto, lo analítico, lo racional” (Ferrés, 2000: 57).

Para adecuarse a la situación arriba descrita, el gran desafío es que los docentes sean capaces de “conectarse” con los estudiantes a partir de la realidad que hoy los atraviesa y poner énfasis en sus logros y/ o potencialidades: flexibilidad para adaptarse a los cambios, gran capacidad de percepción e interrelación de sonidos e imágenes, velocidad de reflejos, creatividad, muy buen manejo de la intuición, entre otros.

Lo expuesto anteriormente supone promover una formación de recursos en la transdisciplina que compatibilice “puntos de partida” y no resulte condicionante de los posibles “puntos de llegada”. Al respecto, resulta ilustrativa, en tanto movilizadora de las prácticas de enseñanza, la siguiente afirmación de Ferrés (2000:165): “Tal vez si las nuevas generaciones no son hoy capaces de convertir las imágenes en pensamiento sea, en buena medida, porque una gran parte de sus educadores y de los hombres de cultura son incapaces de convertir el pensamiento en imágenes”.

En este contexto, se deben generar propuestas de intervención pedagógica haciendo foco en el desarrollo de estrategias que atraviesan todas las áreas disciplinares, lo que impone una labor conjunta y un real compromiso de los docentes que forman parte de una determinada institución educativa.

En síntesis, hoy predomina una cultura que requiere de nuevos paradigmas para dar respuesta a una realidad cambiante y que afecta directamente a los componentes disciplinares tradicionales estructurales, puesto que da lugar a otras formas de percepción, a la vez que se modifican los procesos cognitivos de los sujetos. Ante esto, de nada sirve que la maquinaria educativa reaccione como si fuera un compartimiento estanco, ajena a lo que sucede en el mundo. Por el contrario, la escuela, opacada frente a la primacía de los discursos multimediales, en continuo crecimiento y cambio, solo volverá a cobrar protagonismo si se convierte en un espacio abierto a los contenidos transversales, al debate, la reflexión, el pluralismo, y, fundamentalmente, si es capaz de interpelar a estos mismos discursos que parecen atentar contra ella.

Estrategias en acción

Tal como se adelantó en el apartado anterior, es importante tener en cuenta la noción de estrategias, en tanto estas cobran un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las estrategias son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y técnicas cuya elección y diseño son responsabilidad del docente. Lo interesante aquí es que toda acción estratégica supone una base metarreflexiva, deliberada y consciente.

Nadie pone en cuestión el hecho de que la escuela debe ser el espacio donde los estudiantes aprendan conocimientos y habilidades para cumplir un rol sociocultural y político, ya que el siglo actual demanda sujetos críticos, reflexivos, democráticos y comprometidos con su realidad. Por esto, actualmente se prefiere hablar de estrategias inteligentes y dinámicas, a partir del planteamiento de consignas cuya resolución supone tanto habilidades cognitivas como metacognitivas.

Perspectiva accional del enfoque comunicativo en el área de lengua

Las concepciones pedagógicas actuales, inscriptas dentro del Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas, proponen una nueva perspectiva accional del enfoque comunicativo. Según este, el usuario y el aprendiz de una lengua son actores sociales que tienen que llevar a cabo tareas –que no son solo de lenguaje– en circunstancias y en un contexto dado dentro de un campo de acción particular (CECR, 2001).

En este marco, el Área de lengua adopta la metodología que responde a la llamada perspectiva accional del enfoque comunicativo en relación vertical y horizontal y en conexión con otras disciplinas. Es decir, la comunicación y el aprendizaje se concretizan a través de la realización de tareas o proyectos que requieren del uso de estrategias por

parte de quien se comunica y, de este modo, el alumno aprende a partir de textos tanto orales como escritos.

Desde este planteo, se trabaja con el enfoque comunicativo sustentado en las ciencias del lenguaje: la lengua se concibe en situaciones reales, concretas, de interacción social, a partir de la participación de un hablante y oyente insertos en un determinado contexto. Las unidades didácticas están construidas mediante acciones colectivas auténticas que los alumnos deben preparar y realizar, como por ejemplo un espectáculo, la fiesta de cumpleaños de uno de ellos, elaborar un “dossier” sobre un tema determinado, etc. Así, este enfoque, pensado en función de la tarea, conlleva a la participación activa del estudiante, ya que este se implica tanto afectiva como cognitivamente en aquello que debe hacer, movilizandando las competencias para alcanzar un resultado. Por otro lado, el profesor es el animador, el organizador, de modo que la comunicación de los alumnos en la clase se puede también aplicar a una situación de comunicación real, ya que por su pertinencia la tarea resulta significativa, identificable y transferible para el estudiante.

Se abordan los ejes de la lengua en las cuatro macro-habilidades: CO/CE y PO/PE (Comprensión oral y escrita y Producción oral y escrita). Junto a este nuevo enfoque accional, tanto el Español como otras lenguas extranjeras se integran con las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los fines de desarrollar las habilidades necesarias para operar con herramientas tecnológicas, buscar datos y acceder a estos, interpretarlos y utilizarlos acertadamente y así se amplía la capacidad de abordar la realidad, desde lo auditivo, motor, visual y gnóstico, y de vincularse de forma autónoma con otras personas

Respecto de la enseñanza de la literatura, desde un enfoque semiótico, social y pragmático, implica un modo particular de uso de la lengua y otra vía de manifestación del hombre como individuo y como miembro de una comunidad. Desde esta perspectiva, la literatura es una práctica social discursiva que tiene relación directa con las circunstancias en que se produce, en el sentido de que adquiere diferentes significaciones en períodos y culturas diversas, según las condiciones históricas y las

convenciones culturales y literarias de una época. Se atiende entonces al desarrollo de la competencia estético literario, esto es, la formación de lectores que valoren y disfruten de la lectura y creación de obras literarias.

En el caso de las lenguas extranjeras, el uso de los nuevos recursos tecnológicos proporciona modelos auténticos, de hablantes nativos del idioma (plano discursivo), de contactos directos (habla) y de transmisiones *on-line* (escucha). Los alumnos pueden también encontrar información sobre otras asignaturas o temas específicos de su interés, a la vez que permite actualizar materiales e información.

La tecnología multimedia además ofrece posibilidades de trabajo colaborativo, en grupos, mayor dinamismo y una real interacción entre profesor y alumnos y entre pares. Esto está directamente relacionado con la comprensión y producción de textos auténticos, propios de diversas situaciones comunicativas reales –que trascienden la idea de hablante y oyente/ retroalimentación ideal– y el planteamiento y la resolución de variadas situaciones comunicativas problemáticas características de la vida en sociedad.

En función de estas consideraciones previas, el objetivo central de las prácticas del lenguaje es desarrollar y acrecentar la competencia comunicativa y estético-literaria de los alumnos. Paralelamente, se trata de asumir un rol docente que ejerza una “vigilancia epistemológica”, esto es, que no desvirtúe la naturaleza del saber que se pretende transmitir, desde una adecuada selección y organización de los contenidos, en estrecha relación con la elección de propuestas y estrategias didácticas coherentes con estos.

En suma, se hace hincapié en la importancia de fundamentar las decisiones sobre la enseñanza orientada a la formación de usuarios de la lengua competentes, es decir, niños capaces de resolver diversas situaciones lingüísticas de forma cada vez más autónoma, reflexiva y eficaz.

Ahora bien, el desarrollo de tareas y acciones conlleva pensar el modo en el que se las evaluará, lo que será objeto del siguiente apartado.

Acerca de la Evaluación y Acreditación en las prácticas del lenguaje

La evaluación implica reflexionar en torno a un contexto significativo para ayudar al estudiante a involucrarse en su proceso cognitivo, permitiendo una retroacción positiva y constructiva. En tal sentido, se considera que la enseñanza y el aprendizaje deben trazar un camino hacia la metacognición, la reflexión, la participación, la integración y la sistematización de conocimientos.

En el caso específico de la enseñanza de la lengua, se parte de la premisa de que aprender es un proceso de creación de significados, por lo que se debe evaluar poniendo en juego la significatividad y naturalidad de los nuevos saberes, evitando los modelos de decodificación lingüística, los ejercicios memorísticos y/o meramente reproductivos y promoviendo actividades y tareas diversas de evaluación mediante instancias plenas de sentido: la meta central debe ser el abordaje de situaciones lingüísticas complejas siguiendo alternativas variadas que posibiliten su resolución de forma consistente.

En resumen, la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación deben ser permanentes y continuas, es decir, atravesar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por esto mismo, generar una continua y efectiva retroalimentación que redunde en una mejora de las prácticas áulicas. Se ponen así en tensión las posibilidades y capacidades de los alumnos y su competencia comunicativa desde su singularidad, esto es, sus propios intereses, aptitudes y actitudes, y, principalmente desde procesos reflexivos en constante revisión.

Posibilidades y efectos de la comunicación audiovisual desde las ciencias del lenguaje

Hoy la imagen adquiere protagonismo porque se inscribe en un contexto signado por la preponderancia de lo sensorial, narrativo, fugaz, flexible, emotivo, fragmentario, asombroso, vertiginoso... Frente al texto escrito, que privilegia el significado, la abstracción y la reflexión, la hiperestimulación sensorial, propia de la comunicación visual y audiovisual, coloca en primer plano al significante, la representación de lo concreto y la emoción, esta última entendida como aquellas “disposiciones corporales

dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (Maturana, 1990:14).

En este contexto, son muchas las posibilidades de abordaje que ofrece la imagen. Especialmente, por propiciar el despliegue de las emociones, resulta óptima para conectarse con los jóvenes, y, gradualmente, favorecer el análisis crítico desde el plano de las ciencias del lenguaje: pragmática, semiótica, psicolingüística y sociolingüística son algunas de las disciplinas más afines al momento de indagar en lo multimedial y de leer lo tecnológico. Se puede así partir de un placer tan básico como el que deriva de mirar una imagen, para, desde allí, progresivamente, acceder a un placer que derive de pensar la imagen: “la defensa de la racionalidad frente a los pretendidos embates de la emotividad precisa incorporar ciertas dosis de emotividad en los procesos educativos tendientes a activar la racionalidad y a controlar la emotividad” (Ferrés, 2000: 12).

Ahora bien, no se trata de compatibilizar con la cultura propia de las nuevas generaciones sino más bien de pensar en “disparadores” para “sintonizar” con los alumnos a partir de sus emociones, y, paulatinamente, acrecentar la competencia comunicativa, promover la competencia estética y generar situaciones que confluyan en una mirada más profunda, crítica y reflexiva. Asimismo, en cada caso se debe evaluar si están dadas las condiciones para que un determinado objeto de conocimiento sea objeto de deseo por parte de los alumnos, mediante el diagnóstico, la indagación, el replanteo, el ajuste, la revisión, entre otros.

Como ya se adelantó, no se busca que el aula se transforme en un espacio vivido como una continuidad del “afuera”. Cada tipo de expresión –visual, auditiva, verbal– conserva sus particularidades y formas de abordaje. Tampoco implica sustituir el pensamiento abstracto en pos de lo concreto. En tal sentido, el desafío radica en repensar las prácticas docentes en la trama compleja de lo transdisciplinar, para conectar con la reflexión: construir proyectos pertinentes que atiendan a las peculiaridades de cada cultura, a los estilos de enseñanza de los docentes reales –no ideales– y que fundamentalmente trasciendan la rigidez de cada dominio o área de conocimiento.

Consideraciones finales

Se advierte que la incorporación de lo transdisciplinar al currículum académico, con todo lo que ello implica, supone un cambio profundo en las instituciones educativas. Un cambio que no se limite a empatizar/ simpatizar con la cultura propia de las nuevas generaciones, sino que efectivamente redunde en una mejora de las prácticas de enseñanza.

En la actualidad, el contexto de la praxis se ve afectado por el enfrentamiento entre una cultura escolar con rasgos propios de la modernidad –sistematicidad, homogeneidad, orden, entre otros– y una cultura juvenil atravesada por el fenómeno de la posmodernidad –fragmentación, inmediatez, inestabilidad y diversidad–. Esta versatilidad cultural obliga a la escuela a dar respuesta a nuevas exigencias que enrarecen la labor educativa y ponen en evidencia la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza en pos del desarrollo y perfeccionamiento de múltiples habilidades perceptivas, corporales, lingüísticas, paralingüísticas y cognitivas. En suma, se requieren instancias de debate, reflexión, análisis, consenso y aproximación a distintas problemáticas, que trascienden una mirada estanca y requieren de un diálogo en y desde lo lingüístico, histórico, artístico, discursivo y sociocultural.

En este nuevo marco de condiciones y relaciones sociales las prácticas docentes deben posicionarse en la comprensión del contexto, atender a los procesos y efectos de los cambios y plantear esquemas estratégicos desde un plano ético que oriente las acciones.

La idea es que un trabajo de este tipo no solo atienda a los intereses de los alumnos, y, consecuentemente, propicie su activa participación, sino que además de lugar a aprendizajes múltiples, que se continúan más allá del aula. Esto último es lo que permite pensar en la posibilidad de gestar una verdadera “reforma” educativa: el ámbito escolar carece de sentido si no se articula con el ámbito real, esto es, si no brinda saberes capaces de dar respuesta a una amplia gama de situaciones imbricadas en la vida misma: desde lo aparentemente más trivial y cotidiano hasta lo más complejo y abstracto. Así, la escuela se integra a los cambios sociales, y por qué no, los interpela, los problematiza

y abre sus puertas a nuevos conocimientos y habilidades; en definitiva, se encamina a una educación plena e integral desde un concepto clave: la transdisciplinariedad.

Notas

(*)Prof. y Esp. en Lengua y Literatura. Dra. en Educación

Bibliografía

Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós.

Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Hachette.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Buenos Aires: Homo Sapiens.