

e-ISSN 2362-5534

año 17
número 21
santa fe
argentina
2024

itinerarios educativos

la revista del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC



Las representaciones sociales de francés e inglés del estudiantado universitario. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER¹

Social representations of French and English by university students. The case of the Faculty of Educational Sciences at the National University of Entre Ríos

Agustina Mai², María Soledad Lódolo³ y Mónica Sforza⁴

¹ Este artículo es el resultado del informe de avance del proyecto de investigación aprobado por los evaluadores externos, designados por la universidad conforme la normativa vigente, en el primer semestre del año en curso.

² Directora del Proyecto de Investigación «Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación –UNER sobre las lenguas extranjeras» (PID), Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU)–UNER. Profesora de Francés (ISP N° 8 Alte. Brown, Santa Fe), Licenciada en Comunicación Social (UBA) y maestranda en Docencia Universitaria de la FHUC de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y en la Maestría en Lingüística de la UNLP. Profesora Titular de Francés en la FCEDU, JTP en FHUC y profesora adjunta en el ISM de la UNL. ORCID 0000-0002-5986-4247

³ Codirectora del PID. Profesora de Inglés (FHAyCS, UADER) y Magister en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaen, España). Profesora Adjunta responsable de la cátedra de Inglés en la FCEDU.

⁴ Colaboradora externa del PID. Profesora de Inglés (Instituto Nacional del Profesorado de Paraná), Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura, y Magister en Docencia Universitaria (ambas carreras en FCEDU, UNER). Fue profesora adjunta a cargo de la cátedra de Inglés de la FCEDU, UNER hasta marzo de 2024 [0009-0000-1131-5559](https://orcid.org/0009-0000-1131-5559)

 Agustina Mai

agustina.mai@uner.edu.ar

*Facultad de Ciencias de la Educación
(FCED) de la Universidad Nacional
de Entre Ríos (UNER)*

 María Soledad Lódolo

soledad.lodolo@uner.edu.ar

*Facultad de Ciencias de la Educación
(FCEdu) de la Universidad Nacional
de Entre Ríos (UNER)*

 Mónica Sforza

monica.sforza@uner.edu.ar

*Facultad de Ciencias de la Educación
(FCEdu) de la Universidad Nacional
de Entre Ríos (UNER)*

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0074, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 04/07/2024

Aceptación: 25/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0074>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. Este artículo presenta los primeros resultados de una investigación en curso sobre las representaciones sociales del estudiantado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) en relación con las lenguas extranjeras (LE), que surge ante la necesidad de indagar en su perfil, sus representaciones sociales y expectativas sobre el aprendizaje de idiomas en el ámbito universitario, frente a los cambios socio-históricos actuales. Los objetivos principales son

relevar, analizar y comparar las representaciones sociales y expectativas de estudiantes sobre las LE enseñadas en sus carreras; analizar los programas de cátedra y reconfigurar las propuestas didácticas. Basándonos en una metodología cuali-cuantitativa, utilizamos la técnica de encuesta con preguntas cerradas y abiertas sobre un universo de 120 estudiantes de grado, complementada con un grupo focal y el análisis de los programas de cátedras (2018–2023). Entre los resultados preliminares destacamos: el predominio de una concepción instrumentalista de la LE —escasísima vinculación con la cultura—; una vinculación con aspectos afectivos en el francés y económicos en inglés; la subestimación de lo aprendido en la secundaria; y la fuerte asociación entre saber un idioma y poder hablarlo.

Palabras clave: representaciones sociales, lenguas extranjeras, estudiantado universitario, aprendizaje

Abstract. *This article presents the initial findings of an ongoing research project on the social representations of foreign languages (FL) by students from FCEDU, driven by the need to explore students' profiles, their social representations, and expectations about language learning at the university level, in light of current socio-historical changes. The main objectives are to identify, analyze, and compare students' social representations and expectations of the FL taught in their course programmes; to analyze the course syllabi, and to reshape the didactic proposals. Based on a mixed-methods approach, we employed a survey technique with both closed and open-ended questions, covering a sample of 120 undergraduate students, complemented by a focus group and an analysis of the course syllabi (2018–2023). Among the preliminary findings, we highlight the predominance of an instrumentalist perspective of FL —with very little connection to culture— a tendency to associate French with emotional aspects and English with economic factors; the undervaluation of what was learned in secondary school; and the strong association between knowing a language and being able to speak it.*

Keywords: social representations, foreign languages, university students, learning

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los primeros resultados, a modo de conclusiones parciales y provisionales, respecto de las representaciones sociales de las LE por parte de estudiantes de las carreras de grado de Ciencias de la Educación y Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Estas conclusiones se enmarcan en el proyecto de investigación «Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación — UNER— sobre las lenguas extranjeras»⁵, desarrollado por los equipos de Francés e Inglés⁶ del Departamento de Idiomas Modernos de dicha unidad académica. El proyecto actualmente se encuentra en su segundo y último año.

Esta investigación surgió frente a la necesidad de conocer las representaciones sociales y expectativas del estudiantado sobre el aprendizaje de las LE en sus carreras —Francés e Inglés— frente a los cambios socio-históricos que estamos atravesando. En primer lugar, el amplio acceso a las nuevas tecnologías —celulares en el aula, traductores en línea— y la virtualización forzosa a partir de marzo de 2020 nos interpelaron a replantearnos qué y cómo enseñamos en las cátedras de Idiomas Extranjeros en las carreras de grado. En segundo lugar, gracias a los crecientes y diversos procesos de internacionalización, la movilidad es una posibilidad cercana para el estudiantado y profesorado. Por ejemplo, a partir de las restricciones de la pandemia por Covid-19, los [programas de movilidad virtual](#) permiten cursar virtualmente en otra universidad; posibilidades que se restringen a casas de estudio hispanohablantes si no se manejan otros idiomas. Asimismo, el bagaje previo proveniente de la escuela secundaria, donde existe una importante carga horaria destinada a las LE, también constituye un factor importante a la hora de reconfigurar las propuestas de enseñanza en el nivel superior.

En este contexto, nos interesó conocer las representaciones sociales del estudiantado sobre el aprendizaje de las LE en sus carreras. ¿Qué expectativas tienen al cursar Idioma Extranjero? ¿Por qué eligen determinada LE? ¿Con qué conocimientos de la LE comienzan la cursada? ¿Qué esperan aprender? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran en el aprendizaje de la LE? ¿Qué les aporta el aprendizaje de LE para su formación académica? ¿Y para su vida profesional? ¿Reconocen su valor más allá de la exigencia curricular? ¿Qué aprendieron en las cátedras?.

2. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Para llevar adelante la exploración nos apoyamos en la noción de representación social, a partir de la definición de Jodelet (1993):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 1993:474-475)

⁵ El equipo es dirigido por Agustina Mai, co-dirigido por Soledad Lodolo e integrado por las docentes Mercedes Alberti, Roxana Bassi, Gisela Rivas, Cecilia Segovia y Mónica Sforza, la docente auxiliar alumna Agustina Azcoaga y el estudiante becario Nicolás Goncalvez.

⁶ Reservamos el uso de mayúsculas para referirnos a las cátedras de Idioma Extranjero Inglés o Francés. Para mencionar a las lenguas en sí mismas, empleamos minúsculas.

En esta perspectiva, la representación social supone un sujeto que construye un contenido acerca de un objeto, que puede manifestarse en informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, valoraciones. El objeto puede tener distinta entidad, desde un acontecimiento, un personaje, una tarea a realizar, un lugar, un tiempo, etc. Asimismo, quien construye una representación de un contenido acerca de algo lo hace inserto en un contexto que, en cierto modo, condiciona esa representación, de ahí deviene su carácter social. Por esta misma razón, las representaciones son socialmente compartidas.

Estela Klett (1997), por su parte, siguiendo a Jodelet, expresa que:

[Una representación social es] una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, vale decir, como una manera de interpretar nuestra realidad cotidiana punto de inserción entre lo psicológico y lo social, la representación social se constituye a partir de la experiencia personal, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. En tanto realidad mental producida socialmente, la representación social es el resultado de un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orienta los comportamientos. (Klett, 1997:315)

Asimismo, son muy valiosos los aportes de Louise Dabène (citada en Klett 2021, y en Rodríguez y Justel, 2011) para comprender las dimensiones que comprenden las representaciones del estudiantado respecto de las LE. En un primer momento, Dabène planteó una clasificación de las LE conforme los criterios de utilidad (real o supuesta), prestigio (mayor o menor), facilidad (o dificultad, de su aprendizaje) y un coeficiente de simpatía (o antipatía, que variará según la época y de un país a otro). Luego la reformula y propone cinco criterios o aspectos para clasificar las representaciones sociales de las lenguas:

Aspecto afectivo: se valora la lengua en relación a factores afectivos. Este aspecto sobresale en nuestro corpus en respuestas que emplean términos como gustar, querer, encantar, enamoramiento, etc.

Aspecto epistémico: refiere a qué representaciones construimos en torno a la lengua en tanto objeto de estudio (si es fácil o complicada, si su gramática o su pronunciación son complejas, si tengo conocimientos previos y por ende será más fácil aprenderla, etc.).

Aspecto cultural: refiere al valor atribuido a las expresiones artísticas, a la historia y al pasado asociados a la lengua.

Aspecto social: se valora la lengua «en función del nivel social de sus hablantes, y, en consecuencia, las posibilidades de promoción, de ascenso social que ella parece abrir a aquellos que encaran su aprendizaje» (Rodríguez y Justel, 2011:14).

Aspecto económico: se valora la lengua en función de lo que representa para el mundo del trabajo o lo que puede significar para las oportunidades laborales. Aquí priman criterios de utilidad, este campo es, por lo tanto, instrumental.

Asimismo, esta investigación se nutre de numerosos estudios⁷ que abordan las representaciones sociales de las LE no solo de estudiantes sino también de docentes, así como trabajos vinculados a las tecnologías digitales y su impacto en la enseñanza de lenguas.

Con el propósito de explorar las representaciones sociales del estudiantado, los equipos del Departamento llevamos adelante una encuesta online, libre, voluntaria y anónima a través de un formulario de Google, enviado por mail y WhatsApp, durante el primer semestre de 2023. Para ello,

⁷ Véase Pasquale (2023); Andrés et al. (2022); Gil-Galván y Martín-Espinosa (2020); Waltermann (2019); Bein et al. (2016); Gaiotti (2016); Guex y Mérillat (2016); Dashtestani (2013); Camacho Bejarano et al. (2012); Rodríguez y Justel (2011); Velázquez (2011).

diseñamos una encuesta piloto y, posteriormente, la definitiva, en las que incluimos preguntas cerradas y abiertas, para conocer sus saberes previos en LE, las expectativas antes de comenzar la cursada y su nivel de cumplimiento, las experiencias de aprendizaje más significativas, la modalidad y valoración de la cursada, las dificultades en el aprendizaje, entre otras cuestiones. Para el envío del cuestionario tuvimos en cuenta la proporción de estudiantes de ambas carreras e idiomas, y que sus cursadas hayan sido entre 2018 y 2023. En total, recibimos 120 respuestas.

Al finalizar el primer cuatrimestre de 2024, realizamos un grupo focal con nueve estudiantes seleccionados del grupo encuestado, en base a las siguientes variables: la proporción de estudiantes de ambas carreras e idiomas; nivel de cursada⁸ y si esta fue presencial, virtual o combinó ambas modalidades. Quienes participaron de esta instancia firmaron el consentimiento informado. Actualmente estamos trabajando con este corpus y en la lectura y análisis de los programas de ambas cátedras de los tres niveles que abarcan el período 2018–2023.

3. RESULTADOS PARCIALES

Las encuestas fueron respondidas en un 21,08% por estudiantes de Ciencias de la Educación (25 estudiantes) y un 78,91% de Comunicación Social (95 estudiantes), respetando la proporción que representa cada carrera en la FCEDU. A su vez, se mantuvo la proporción de estudiantes que eligen uno u otro idioma: así el 66,66% de las encuestas refieren a inglés (80 estudiantes), el 26,66% a francés (32 estudiantes) y un 6,66% (8 estudiantes) eligieron ambas lenguas. Si bien inglés es ampliamente elegido por la mayoría del estudiantado, notamos que, a mayor edad, es menor la diferencia entre quienes eligen esta lengua o francés. Hasta 20 años, quienes eligen inglés duplican a los de francés; de 21 a 25 años, prácticamente los cuadruplican; pero a partir de los 26 años, vemos que la diferencia entre una y otra lengua va disminuyendo, al punto tal que la elección de inglés no alcanza a duplicar a la de francés. Teniendo en cuenta que son las personas más jóvenes, y sobre todo la franja etaria entre 21 y 25 años, quienes prefieren muy marcadamente el inglés, podemos hipotetizar que esta lengua ha ido ganando terreno ampliamente en los últimos años en detrimento de otras lenguas, en nuestro caso, el francés.

Del universo que acredita tener conocimientos previos en LE la mayoría (89,15%) menciona inglés, sin perjuicio de que algunas personas también hayan estudiado otras lenguas. Es decir que prácticamente nueve estudiantes sobre diez con conocimientos previos en LE estudiaron inglés. Más allá de algunos diseños curriculares de enseñanza media que propician el plurilingüismo, en la práctica la enseñanza del inglés sigue siendo hegemónica. A su vez, las tres cuartas partes de quienes eligen ambas lenguas superan los 25 años. Esta situación puede deberse a que, en algunos casos, escogen la segunda lengua cuando ya están en el tramo final de la carrera, incluso durante la realización de la tesina, como una forma de seguir con un vínculo con la Facultad y/o mantener el ritmo de estudio.

Por otra parte, el 75% de quienes rinden libre Inglés lo hacen porque cuentan con conocimientos previos por fuera de la FCEDU. El cuarto restante rinde libre gracias a los conocimientos desarrollados durante el cursado en la Facultad de los niveles I y II. En Francés, hubo solo dos casos de exámenes libres.

4. ¿POR QUÉ ELIGEN FRANCÉS?

El principal motivo (30%) para la elección del francés es la formación previa en inglés u otro idioma, por lo que podemos inferir que la motivación radica en aprender algo nuevo, distinto a lo que ya conocen (criterio epistémico, según Dabène). En segundo lugar (25%) eligen francés porque ya tienen conocimientos previos en esta lengua y quieren profundizarlos o consideran que les puede resultar más fácil (nuevamente un criterio epistémico). En tercer lugar, un 20% expresó el gusto y el interés por el francés, cierto disfrute y belleza en torno a esta lengua, que acentúa el carácter afectivo de la elección. Esta afectividad se manifiesta también en el cansancio hacia el inglés y el interés por conocer algo nuevo.

⁸ Idioma extranjero es una materia anual, con dos niveles para Ciencias de la Educación y tres para Comunicación Social.

La novedad es otro de los motivos por los que se inclinan por el francés. Finalmente, un 5% refirió a la utilidad de la lengua y en un caso se mencionó el deseo de conocer París (criterio cultural, según Dabène).

5. ¿POR QUÉ ELIGEN INGLÉS?

Al igual que con francés, la principal razón por la que escogen inglés responde a un criterio epistémico: es el conocimiento previo de la lengua. La mitad del universo encuestado de Inglés ya cuenta con formación en dicho idioma y lo elige por tres motivos: profundizarlo, por facilidad y por la posibilidad de rendir libre la materia. Dentro de este grupo el 60% expresa haberlo aprendido en la escuela primaria y/o secundaria. Tener conocimientos previos en inglés condujo a dos decisiones opuestas: en algunos casos eligieron la misma lengua para profundizarla; en otros, como ya sabían inglés, decidieron aprender una lengua nueva: francés. Por el contrario, quienes cuentan con conocimientos previos de francés deciden continuar con el mismo. Si comparamos ambas lenguas, encontramos que, en el francés, el criterio afectivo (gusto) es mucho más importante que el económico, mientras que con el inglés, se prioriza la utilidad y/o necesidad de la lengua, y se la califica de «lengua universal»⁹. Por último, el criterio cultural es escasamente señalado (3,33%)

6. EXPECTATIVAS ANTES DE CURSAR

En el 25% de las encuestas se refieren a las expectativas vinculadas con la comunicación en LE con una fuerte predominancia de la oralidad (hablarlo con fluidez, mantener una conversación, realizar entrevistas, entender a otras personas), seguida por la escritura. Un 19% espera aprender y profundizar los conocimientos previos de la lengua. El 11% tiene expectativas vinculadas al campo disciplinar y profesional, con menciones al vocabulario, traducción y desempeño profesional. El 9% del estudiantado indicó tener miedo de cursarla o que iba a ser difícil. Este temor a la dificultad es más recurrente en Francés. Un 8,33% no expresó tener expectativas sobre la materia y el mismo porcentaje refiere a aprender «lo básico». El 7,5% pretende comprender la LE, principalmente por escrito, pero también oralmente.

Es indisociable la relación entre las causas que motivan la elección de una lengua y las expectativas, ya que aquí también se infieren aspectos epistémicos –aprender a comunicarse y la profundización de los conocimientos previos– y económicos cuando se enfatiza la necesidad de aprender el idioma para utilizarlo en el campo profesional, por ejemplo. Al igual que en la motivación, el aspecto cultural subyace con muchísima menos frecuencia. Si bien las principales expectativas están vinculadas con la comunicación, se advierte una concepción bastante utilitaria e instrumentalista de la misma. En las representaciones sociales del estudiantado es prácticamente nula la vinculación de una lengua con una cultura, todo lo contrario de lo que desde las cátedras sostenemos y promovemos. Llama aún más la atención porque esta representación de la lengua exclusivamente como medio o instrumento de comunicación y no como parte indisociable y constitutiva de una cultura, surge en estudiantes de Comunicación y Educación, campos disciplinares atravesados por conceptos socio-culturales.

⁹ Las comillas corresponden a citas directas de las encuestas online realizadas.

7. CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS

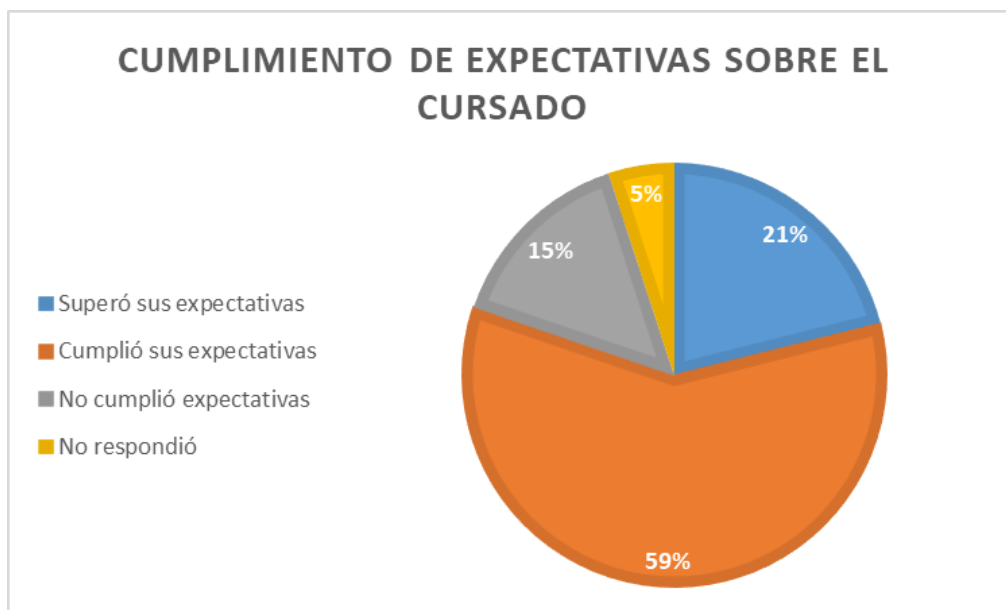


FIGURA 1

Cumplimiento de expectativas sobre el cursado

En los casos en que se cumplieron las expectativas, se destacan las herramientas adquiridas para la expresión oral y escrita, la interpretación de textos, la ampliación de conocimientos, el aprendizaje de temas y herramientas más allá de la lengua propiamente dicha, y la vinculación con la carrera. Cuando las expectativas fueron superadas fue gracias al aprendizaje de otras cuestiones más allá de la LE o porque el nivel fue superior al esperado. En Francés se menciona, además, la posibilidad de internacionalización, desconocida hasta el momento de cursar la materia.

En los casos en que no se cumplieron las expectativas, mencionan que el nivel es muy básico (similar al de la secundaria), la inadecuación entre el nivel de enseñanza y el de evaluación, la escasa vinculación con el campo profesional y demandan mayor práctica oral y vocabulario específico de la carrera. Advertimos cómo el estudiantado reclama aprender a hablar y a comprender oralmente una LE. En este sentido podemos valorar como altamente positiva la decisión de ambas cátedras de incluir el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas. En síntesis, poder hablar la LE y comprender la oralidad son las principales expectativas del estudiantado. Asimismo, el cumplimiento o no de las mismas está íntimamente vinculado con el desarrollo de las competencias de producción, principalmente en forma oral, pero también escrita.

Si comparamos el nivel de Inglés con el de la secundaria, observamos una interesante contradicción entre quienes no cumplieron sus expectativas porque el nivel era igual al de la escuela y quienes las superaron porque no era tan básico como en la secundaria. Estos polos son una muestra de la diversidad de niveles de enseñanza y aprendizaje por los que puede haber transitado cada participante. Destacamos que del 67,7% que declara contar con conocimientos previos, más de un tercio (37,7%) estudió en un instituto privado, por lo que sus expectativas y nivel podrían ser mayores.

8. LA SUBESTIMACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Un aspecto a destacar es la representación de la enseñanza de LE en la escuela secundaria. Al consultar si estudiaron alguna LE antes de empezar en la FCEDU, surgieron varias respuestas negativas. Pero en

dichas encuestas, cuando se indaga en la motivación para elegir el idioma, se mencionan los conocimientos previos de la escuela secundaria. Es decir, niegan contar con experiencias previas de aprendizaje, pero las mismas aparecen cuando especifican los motivos de la elección de la LE en la Facultad. Esta discrepancia nos llevó a incluir una categoría que denominamos «no, pero sí»¹⁰. En este sentido, del total de quienes sí han tenido formación en LE antes de ingresar a la Facultad —información obtenida cotejando las diversas respuestas de cada estudiante— solo el 67,5% la reconoce como antecedente. Esto da cuenta de la representación negativa respecto de la enseñanza de LE en la escuela secundaria, al punto tal que no reconocen dichos conocimientos como previos. Es probable que en este olvido o negación juegue una asociación entre aprendizaje de LE e institutos privados, que serían los espacios privilegiados donde se aprende, lo que refuerza la representación de que lo que se enseña en la escuela en materia de LE no constituye un antecedente, no es percibido como un verdadero aprendizaje.

Esta representación desvalorizante respecto de la enseñanza de idiomas en la secundaria nos interpela como docentes de LE porque nos preguntamos qué está sucediendo con los diseños curriculares, con los modos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. ¿Cómo es posible que estudiantes que tienen LE durante sus cinco o seis años de escolaridad secundaria no reconozcan que han aprendido o desarrollado un conocimiento del idioma? Nos planteamos si esto constituye un problema de orden estrictamente didáctico o también implica otras aristas, si esta preocupación forma parte de la agenda didáctica de los centros de formación docente en LE o no y, finalmente, si podremos contribuir desde esta investigación a generar espacios con colegas de otros niveles educativos para profundizar en estas problemáticas.

9. VIRTUALIDAD VS. PRESENCIALIDAD

La mayoría del estudiantado de la muestra prefiere la presencialidad (59 %) por cuestiones vinculares, tanto con las docentes¹¹ como con sus pares, como la comunicación interpersonal, la fluidez y la espontaneidad de los intercambios cara a cara. También se valora la dinámica de la clase presencial, que facilita el proceso de aprendizaje, gracias a la posibilidad de preguntar, sacarse dudas, corregir errores, etc. Luego se mencionan motivos relacionados con la oralidad y la práctica de la LE, la capacidad de atención (en la virtualidad consideran que es más fácil distraerse y que las pantallas cansan más). Si bien algunas respuestas aluden a razones de índole más personal, prácticamente todos los argumentos se basan en aspectos pedagógicos y didácticos de la clase de LE.

Entre quienes optan por la virtualidad (12 %), encontramos una gran variedad de motivos: la mayoría de índole extra-pedagógicas, como razones laborales, de distancia y de traslado, y otras pedagógicas, como acceso a materiales didácticos, administración del tiempo y autonomía en el estudio.

10. VALORACIÓN DE LO APRENDIDO

En ambos idiomas, lo que más valora el estudiantado son los modos de enseñanza, la dinámica de las clases y la posibilidad de aprender y comprender no solo una LE, sino otras cuestiones más allá de la lengua. Asimismo, el estudiantado reconoce la utilidad de ciertas herramientas para poner en práctica la lengua y diferentes actividades que se realizan durante las clases, como hablar, escribir textos cortos, abordar diferentes géneros periodísticos, conjugar verbos. A su vez, destacan el rol docente, por su «dedicación»¹², «compromiso», «paciencia», «comprensión», «predisposición», «motivación» y «vocación». Todos estos subjetivismos positivos (Kerbrat-Orecchioni, 1997) tienen una fuerte prevalencia del aspecto afectivo. En este sentido, se remarcan el vínculo con las docentes, el acompañamiento personalizado que brindan y su capacidad de explicación.

¹⁰ Usamos las comillas porque se trata de una clasificación que creamos para este tipo de respuestas.

¹¹ Utilizamos el femenino, ya que todas las docentes de Idiomas somos mujeres.

¹² De ahora en adelante todas las palabras y frases entrecomilladas son expresiones extraídas de las respuestas a las encuestas.

También se valoran los temas trabajados, ya sea por su actualidad o por su vinculación con su campo profesional. Aquí es posible inferir una concepción utilitaria de la lengua: «sirve para», «es útil». La capacidad de expresarse oralmente y de comunicarse en LE es altamente valorada, sobre todo en Francés. En Inglés, es mayor la valoración de la lectura y la comprensión de textos, en consonancia con su propuesta más centrada en la lecto-comprensión hasta 2021. En menor medida se reconocen la oralidad, la pronunciación y los intercambios que se pueden establecer en la lengua de estudio, competencias que recién comenzaron a desarrollarse en los niveles I y II a partir de 2022. En este sentido, en ciertas respuestas, observamos una coherencia entre lo que el estudiantado valora y el enfoque que cada cátedra propone o focaliza, cuestión que será profundizada a la luz de la lectura y análisis de los programas de cátedra a los que estamos abocadas actualmente.

De las actividades realizadas en clase destacan, principalmente, las vinculadas con la oralidad —como contar experiencias, exponer, entender cuando hablan— el trabajo en grupo o de a pares, y la producción de trabajos creativos. Los temas de actualidad, el trabajo interdisciplinario y el intercambio entre pares y docentes también suscitan el reconocimiento del estudiantado. Por último, resaltan el uso de tecnologías, como el aula virtual, el WhatsApp y el visionado de videos.

Una vez más, la posibilidad de hablar en LE y de comprenderla oralmente es mencionada en primer lugar, lo que da cuenta de una necesidad y/o expectativa del estudiantado de desarrollar las competencias orales —tanto de producción como de comprensión—. En este sentido, podemos concluir que una de las representaciones sociales más arraigadas en torno a las LE es la posibilidad de comunicarse, principalmente en forma oral: saber una LE es poder hablarla y escucharla. Somos conscientes de las dificultades que conlleva enseñar y promover el aprendizaje de estas competencias en el ámbito universitario, pero también reconocemos que la motivación y las expectativas pueden conducir a un aprendizaje mucho más significativo. Debido a que uno de los objetivos de esta investigación es poner en diálogo las representaciones sociales del estudiantado con las propuestas de cátedra, para reconfigurar estas últimas, la decisión hace ya unos años de incorporar las cuatro macrohabilidades comunicativas parece ser acertada en base a los resultados provisorios de esta investigación.

11. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

En Francés quienes menos dificultades manifestaron fueron las personas más jóvenes y en Inglés es notorio el incremento en el señalamiento de dificultades con el aumento de la edad. Es por ello que concluimos que a mayor edad se advierten mayores dificultades en el aprendizaje de las LE. Dichos inconvenientes se inscriben en cuestiones lingüísticas, como los verbos, la pronunciación, los diálogos, la gramática, etc.; cuestiones extralingüísticas, aunque pedagógicas, como la dinámica de la clase, la explicación, el vínculo estudiante-docente y, finalmente, aspectos extra-lingüísticos y extra-pedagógicos, como los paros, los feriados, cuestiones técnicas en la conectividad y problemas laborales.

12. ALGUNAS CONCLUSIONES

Estas son las conclusiones provisorias de la discusión de los resultados obtenidos hasta el momento, que serán profundizadas a partir de la técnica del grupo focal y puestas en diálogo con las propuestas didácticas, a partir del análisis de contenido de los respectivos programas de cátedra. En primer lugar, concluimos que una de las representaciones sociales más arraigadas en torno a las LE es la posibilidad de comunicarse oralmente: saber una LE es poder hablarla y escucharla. Esto se evidencia en que, de las actividades propuestas por las cátedras, las más valoradas por el estudiantado son las vinculadas con la oralidad: la posibilidad de hablar en LE y de comprenderla oralmente es mencionada en primer lugar, lo que refuerza la representación de que aprender idioma implica desarrollar las competencias orales. Asimismo, una de cada cuatro personas encuestadas espera hablar en LE y comprender la oralidad. Esta representación entra en fuerte tensión con el enfoque centrado en la lecto-comprensión que durante años primó —y continúa— en las cátedras universitarias.

En segundo lugar, y en consonancia con lo dicho anteriormente, destacamos una representación negativa y una subvaloración de lo aprendido en la escuela secundaria. Solo el 67,5% de quienes tuvieron LE en el nivel medio, lo citan como un conocimiento previo; el resto no lo reconoce como tal. Pudimos evidenciar esta contradicción al cruzar las respuestas sobre los conocimientos previos y las motivaciones al optar por el idioma. Así, hay quienes afirman no tener experiencia previa en LE, pero al momento de justificar la elección del idioma, mencionan los años de estudio en la secundaria. Por el contrario, no encontramos ningún caso semejante entre quienes se formaron en institutos privados. Es decir que subyace una asociación directa entre aprender una LE y los institutos de enseñanza privada y, a su vez, esta negación del aprendizaje en la escuela secundaria está íntimamente vinculada con la representación que comparte buena parte del universo encuestado: saber una LE implica hablarla y comprenderla oralmente, competencias que son poco desarrolladas en la educación secundaria, lo que refuerza la representación de que lo aprendido en el nivel medio no es considerado un verdadero conocimiento de la LE.

Otras representaciones que hemos podido relevar hasta el momento vinculan al francés con aspectos afectivos (gusto, placer), principalmente, y al inglés con aspectos económicos, que destacan la utilidad de la lengua en tanto herramienta para el mundo laboral. Asimismo, predomina una representación en términos instrumentales de las LE en general, como herramientas para el estudio o la futura profesión, desprovistas de cualquier atisbo cultural (este aspecto prácticamente no aparece en las encuestas). Llama la atención que en carreras del campo de las humanidades y las ciencias sociales se construya esta vinculación excluyente de las lenguas como meras herramientas de comunicación y no como un factor constitutivo e ineludible de una cultura.

Por último, queremos destacar la hegemonía de la enseñanza del inglés en el nivel secundario o en la enseñanza particular, con casi nueve de diez estudiantes con conocimientos previos que aprendieron esta lengua. Este bagaje incide en la elección del idioma en la FCEDU: saber inglés inclina la balanza a favor de esta lengua —quienes deciden profundizarla, rendirla libre o consideran que el cursado será más fácil— o del francés —el cansancio por el inglés, la curiosidad por aprender una lengua nueva—. Quienes aprendieron francés en la secundaria no cambian de lengua en la facultad, por lo cual consideramos fundamental contar con una propuesta plurilingüe en el nivel medio.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, G.; San Martín, P.; Cortassa Amadío, C.; Wursten, A. y Pereira, M. (2022).** Análisis de prácticas educativas y culturales mediatizadas por TIC en la Universidad Nacional de Entre Ríos. La experiencia de la Facultad de Ciencias de la Educación durante y después de Covid-19. Informe final del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID-UNER N° 3186) para Director Novel con Asesor, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bein, R.; Bengochea, N. y Sartori, M. F. (2016).** Yo leo Inglés, vos leés Francés, ellos se quedan afuera... La resistencia a las Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior. *IV-Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras*, Universidad de Buenos Aires, CONICET, República Argentina. 30 de junio y 1 de julio 2016.
- Camacho Bejarano, R., Barquero González, A., Mariscal Crespo, M. I., y Merino Navarro, D. (2012).** Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería*, Vol. 21, N° 4, 194-198. Universidad de Huelva, Granada. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962012000300004>
- Dashtestani, R. (2013).** EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65. University of Tehran. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/256839251_EFL_teachers%27_and_students%27_perspectives_on_the_use_of_electronic_dictionaries_for_learning_English

- Gaiotti, C. (2016).** Représentations du français en milieu universitaire: la parole des étudiants et des enseignants. En Defays, J.-M. y Geron, G. (Coord.), *Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner*, Revue *Le Langage et l'Homme*, N° 51(1), septembre 2016, Belgique: Editions L'Harmattan – Editions EME, 139–150. ISBN 978–2–8066–3572–3.
- Gil-Galván, R. y Martín-Espinosa, I. (2020).** ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios de Educación su dominio de competencias lingüísticas en lengua extranjera? *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237–247. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/68326>
- Guex, C. y Mérillat, M. (2016).** Attitudes et représentations sociales des étudiant-e-s de dernière année de Bachelor primaire de Saint-Gall et Lausanne par rapport à l'enseignement de la langue étrangère, respectivement le français pour Saint-Gall et l'allemand pour Lausanne: Comparaison des représentations sociales et attitudes des étudiant-e-s de dernière année de Saint-Gall et Lausanne. *Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*, Suiza. Recuperado de: <https://patrinum.ch/record/16441?v=pdf>
- Jodelet, D. (1993).** La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997).** *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Klett, E. (1997).** Políticas lingüísticas: el difícil camino de Babel. Actas del Congreso Internacional *Políticas lingüísticas para América Latina* publicado por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Klett, E. (2021).** *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Editores Asociados.
- Pasquale, R. (2023).** Capital y repertorios lingüísticos en el sistema universitario argentino. El caso de la Universidad Nacional de Luján. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, N° 19, 14–36.
- Rodríguez, S. y Justel, L. (2011).** Representaciones sociolingüísticas del idioma alemán en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández» y en escuelas argentino alemanas de la Ciudad y del Gran Buenos Aires. Recuperado de: https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/investigacion/upload/REPRESENTAC_RODR_JUSTEL_INF_FINAL.pdf
- Velázquez, A. (2011).** Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage: enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique* 1. 1. (pp.57–80). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272792331_Representations_sociales_de_la_langue_francaise_et_motivations_de_son_apprentissage_enquete_aupres_d'etudiants_universitaires_mexicains_specialistes_et_non_specialistes
- Waltermann, E. (2019).** Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement: quelles sont-elles? Qu'en faire? En Conti, V. et al. *Des mots et des langues qui nous parlent...Représentations langagières, enseignement et apprentissage*, (pp.77–92). Université de Genève / Département de l'Instruction Publique, Genève.

Investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI

*Idóneos en la Escuela Secundaria: Hipótesis sobre sus Saberes
acerca de la Enseñanza*

Idóneos in High School: Hypotheses about their Knowledge about Teaching

Alba María Gamarra¹

¹ Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, Magíster en Didácticas Específicas otorgados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Actualmente trabajo en la Universidad de Concepción del Uruguay como Coordinadora del Profesorado de Enseñanza Superior, Ciclo de Complementación Pedagógica para Profesionales y Coordinadora de la Licenciatura en Lengua Inglesa.



Alba María Gamarra

albagamarra@yahoo.com.ar

Universidad de Concepción del Uruguay,
Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0075, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21/06/2024

Aceptación: 28/08/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0075>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En el marco del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación cursado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, esta comunicación resume los hallazgos de la tesis presentada que se propuso indagar sobre los *idóneos* en la escuela secundaria, es decir, aquellos docentes que no cuentan con título pedagógico para enseñar lo que enseñan y que están ejerciendo el rol de docentes. La tesis presenta diversos acercamientos al tema de los *idóneos*, desde el análisis de estadísticas nacionales y jurisdiccionales de la provincia de Entre Ríos hasta la búsqueda del término *idóneo* en documentos concursales provinciales, que dan cuenta de la cantidad importante de *idóneos* que se desempeñan, especialmente, en el nivel secundario de la provincia. Pero nuestra investigación se centra en sus saberes y, más precisamente, en sus saberes acerca de la enseñanza. Esta tesis propone una mirada más amplia que la de identificar carencias y plantea otro modo de abordar el tema. Se enfoca en investigar cómo construyen los saberes acerca de la enseñanza, cuáles son sus fuentes, cuál es la

relación que tienen con esos saberes, qué características tienen esos saberes, qué saberes priorizan a la hora de ejercer el rol docente y de qué se valen para sostener los complejos procesos de enseñar y aprender si no han atravesado por un proceso de formación docente institucionalizada, entre otras cuestiones no menos importantes. Se presentan algunas hipótesis que surgen a partir de experiencias, lecturas, encuestas y entrevistas con *idóneos*.

Palabras clave: saberes, *idóneos*, enseñanza, formación docente

Abstract: *Within the framework of the Doctorado en Sentidos, Teorías and Prácticas de la Educación studied at Facultad de Humanidades y Ciencias in Universidad Nacional del Litoral, this communication summarizes the findings of the thesis, which aims to investigate idóneos in high school, that is, those teachers who do not have a pedagogical degree to teach what they teach but they are working as teachers. The work presents several approaches to the topic, from analysis of national and jurisdictional statistics of the province of Entre Ríos to the search of the word «idóneo» in provincial school documents which account for the significant number of idóneos who work, especially, in Entre Ríos secondary schools.*

But our research focuses on their knowledge and, more precisely, on their knowledge about teaching. This thesis proposes a broader view than identifying shortcomings and proposes another way of approaching the issue. It focuses on investigating how they built knowledge about teaching, what their sources are, what is the relationship they have with that knowledge, what characteristics this knowledge has, what they prioritize when they are working as teachers and what they use to hold the complex processes of teaching and learning if they have not gone through a process of institutionalized teacher training, among other no less important issues. Some hypotheses that arise from experiences, readings, surveys and interviews with idóneos are presented.

Keywords: knowledge, *idóneos*, teaching, teaching training

1. INTRODUCCIÓN

Las cifras provistas por los reportes² de los organismos educativos nacionales y provinciales (Instituto Nacional de Formación Docente³ y Consejo General de Educación⁴ en Entre Ríos) dan cuenta de que la cantidad de idóneos que se desempeñan en el sistema educativo nacional y provincial es importante y la preocupación de los organismos gubernamentales educativos también. Esta situación ha llevado al trabajo en conjunto —nación y provincias— en el diseño e implementación de acciones remediales para ¿completar? la formación de estos idóneos en función de docentes, que se desempeñan en mayor número en el nivel secundario, a través de los llamados Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico.

La lectura de los documentos normativos concursales de la jurisdicción de Entre Ríos nos permitió realizar un rastillaje del término «idóneo» que dio cuenta de cómo es visto un idóneo en la letra de las normativas educativas de la provincia y cómo se enmarca su situación laboral dentro de la docencia entrerriana. Por otro lado, advertimos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan el tema de los idóneos pero lo hacen desde una única perspectiva: la de identificar su carencia de saberes pedagógicos, su falta de formación pedagógica institucionalizada y la necesidad de completarla para mejorar sus prácticas de enseñanza. Este trabajo, por el contrario, pretendió realizar un desplazamiento en la mirada y enfocarse ya no en identificar sus carencias sino en indagar qué saberes tienen los idóneos que les permiten enseñar, entre otras cuestiones no menos importantes, que se pueden leer a continuación.

2. SABER Y SABERES

Uno de los conceptos fundamentales abordados en esta tesis es el de saber y saberes. Numerosos autores han abordado el tema de los saberes desde diferentes aristas y, más precisamente, desde la formación docente, focalizando en los saberes que necesita un docente para ejercer su tarea de educador. Así Alliaud (2003), Bromme (1988), Perrenoud (1994) Tardif (2004); Leray (1995), Frigerio (2003, 2004, 2005, 2010, 2017, 2018), Beillerot (1998); Charlot (2008, 2014) y Chevallard (1997), entre otros, han intentado definir el concepto de saber, clasificar las fuentes desde donde se construyen, analizar el vínculo que tiene el sujeto con el saber, reflexionar acerca de los saberes que se supone que la formación docente debería brindar a los educadores o analizar las transformaciones que sufre un saber erudito para convertirse en un saber enseñable. Otros autores, como Diker (2007), han abordado el tema de los saberes producidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza y las vinculaciones que se pueden visualizar entre éstos y la Pedagogía como ciencia de la educación.

Desde la definición del concepto de saber y el análisis que nos ofrecen los autores mencionados más arriba sumado a experiencias docentes acompañando a *idóneos* durante 4 años en la provincia de Entre Ríos nos posicionamos para mirar qué sucede con aquellos docentes que no cuentan con título pedagógico para enseñar lo que enseñan. Nos interesaba conocer qué ocurre en relación con sus saberes y, más precisamente, en relación con sus saberes acerca de la enseñanza. Si no han atravesado un proceso de formación docente institucionalizada ¿qué saben de la enseñanza?, ¿cómo construyen esos saberes y qué características tienen?, ¿cuáles son sus fuentes?, ¿de qué se valen para sostener los complejos procesos de enseñar y de aprender?, ¿qué saberes priorizan y cuáles dejan de lado a la hora de ejercer el rol de educador?, fueron algunos de los interrogantes que nos surgieron en el marco de nuestra tesis y que orientaron nuestras búsquedas.

3. METODOLOGÍA

Las voces de los idóneos

Los reportes a los que habíamos tenido acceso daban cuenta de la existencia de un mayor número de idóneos en el nivel secundario, lo que se convirtió en el motivo principal por el cual se optó por trabajar

² Hacemos mención a reportes 2018 y 2019.

³ INFD de acá en más.

⁴ CGE de acá en más.

con los *idóneos* que se desempeñan en ese nivel. Además, al elegir trabajar con este nivel educativo también se presentaba la posibilidad de dialogar con docentes formados en distintas disciplinas.

Entonces para indagar lo que nos proponíamos creímos necesario vincularnos con los *idóneos* para escuchar sus propias voces, pero desplazándonos de una posición que implique el intento por identificar y marcar carencias en relación con los saberes pedagógicos, sino desde una mirada más amplia, una que implique abrir otros senderos y focalizar más en las presencias que en las ausencias. Es decir, desde una posición que nos permitiera focalizar en los saberes que evidentemente tienen acerca de la enseñanza que les permiten enseñar y desde la necesidad de indagar cómo los construyen, qué características tienen, qué relación tienen con ese saber, entre otras cuestiones no menos importantes.

Este acercamiento para escucharlos desde un lugar distinto al que prevalece en la literatura académica existente tuvo tres instancias: 2 encuestas semi estructuradas y una entrevista en profundidad que se llevaron a cabo de manera virtual, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dado que se realizaron en período de pandemia por el Covid-19 y también por las distancias de residencia de los *idóneos* involucrados. Cada una de estas instancias de conversación (encuestas semi estructuradas y entrevistas en profundidad) involucró a diferentes números de *idóneos*: la primera encuesta fue realizada en el 2021 e incluyó a 31 *idóneos* provenientes de Santa Cruz, Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, Chubut, Neuquén, Río Gallegos, Formosa, Salta y Corrientes, que habían iniciado el cursado de una complementación curricular pedagógica para profesionales en una universidad privada, la segunda fue realizada a principios del año 2022 e involucró a 24 *idóneos* de la Provincia de Entre Ríos exclusivamente, que no tenían esa complementación pedagógica mientras que las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo entre los meses de agosto y noviembre del año 2022 e involucraron a 12 *idóneos* en la misma situación que los anteriores y que ejercían como docentes en la misma provincia, Entre Ríos.

Estos 67 *idóneos* en ejercicio dictaban diversas disciplinas, mayormente en el nivel secundario, provenían de distintas provincias de nuestro país, algunos de ellos en proceso de cursar la formación pedagógica como complementación a su formación inicial en universidades (abogados, arquitectos, técnicos, psicólogos, médicos, contadores, ingenieros, psicopedagogos, licenciados, bibliotecarios y uno con secundaria finalizada como máximo nivel académico alcanzado) y otros no, y poseían diferentes rangos de antigüedad en la docencia.

Las encuestas semi estructuradas incluyeron preguntas que fueron elaboradas en torno a tres ejes relacionados con las reflexiones que surgieron a largo de nuestro transitar por las lecturas: Eje 1: La figura del *idóneo* dentro de la trama institucional; Eje 2: Las percepciones acerca de la enseñanza y Eje 3: Los saberes en torno a la enseñanza que dejaban ver. Es decir, las preguntas intentaban descubrir cómo se sentía o se veía el *idóneo* a sí mismo dentro de la trama institucional escolar; sus percepciones acerca de la enseñanza y los saberes en torno a la enseñanza que podíamos identificar en sus palabras.

Para la entrevista en profundidad virtual elaboramos un guion en tanto «esquema en el que se anticiparan los modos de abordar el tema central y las cuestiones secundarias al entrevistado», (Valles, 1997:219 citado en Piovani y Muñiz Terra, 2018). Dicho guion contenía básicamente preguntas que intentaban indagar quiénes eran los *idóneos*, qué sentidos y conceptos en torno a la enseñanza develaban, cuáles eran los saberes acerca de la enseñanza que se podían vislumbrar en sus respuestas y cuáles eran sus fuentes, qué saberes priorizaban a la hora de la tarea docente y cuáles ignoraban, en el sentido de dejar de lado, aunque no se excluyó la posibilidad de incorporar otras preguntas si surgía la necesidad en el transcurso de la charla. Entonces las preguntas rondaban en torno a su biografía escolar, a su formación profesional de base, a su tarea diaria de enseñar y a sus supuestos acerca de la enseñanza.

Todas las entrevistas fueron grabadas y compartidas con los entrevistados posteriormente para prestar su conformidad o agregar o modificar alguna respuesta. Realizamos, primero, un análisis en particular de las respuestas de cada una de estas instancias de acercamiento (encuestas y entrevistas) y, al observar recurrencias en todas ellas, creímos necesario construir núcleos articuladores que nos permitieran ordenar sus voces, agrupar respuestas, reconocer esas recurrencias y realizar un abordaje interpretativo para focalizar en los saberes en torno a la enseñanza que se podrían identificar en sus voces.

4. NUESTROS HALLAZGOS

Saberes en torno a la enseñanza

El análisis detallado de las voces de los *idóneos* a la luz de las lecturas que habíamos realizado nos permitió sostener que no podemos pensar en los saberes de los *idóneos* en torno a la enseñanza en términos de «contenidos a aprender para poder enseñar» o «contenidos que se poseen o no se poseen» o en «contenidos que se aprenden y se aprehenden» *solamente en una institución formadora de docentes*. Esto implica que no son saberes que puedan ser aislados, sistematizados y/o transmitidos mediante un dispositivo de formación y que puedan ser regulados y controlados para su enseñanza, (Verret, 1975 citado en Chevallard, 1997).

Por el contrario, los saberes acerca de la enseñanza que develaron los *idóneos* con quienes conversamos deben ser pensados en vinculación con las propias biografías de los sujetos (Alliaud, 2003), en relación con los oficios (Alliaud, 2003), en relación con los vínculos que han podido tejer con su propio saber y con el mundo (Charlot, 2008, 2014); en relación con las teorías personales (Feldman, 1995) que cada uno de ellos ha elaborado en función de sus valores, prejuicios, creencias, etc.; en relación con las fuentes desde donde construyeron esos saberes (Tardif, 2004). El peso de la historia escolar individual y única sumado a la relación que el sujeto establece con el mundo, consigo mismo y con los otros es indudablemente fundamental a la hora de ejercer el rol de docente y eso se vislumbró en las palabras de nuestros interlocutores, especialmente, en el relato de sus prácticas áulicas donde narraron qué había sucedido en clases donde se sintieron satisfechos o donde sintieron que no habían logrado sus propósitos.

Nuestros interlocutores revelaron además que ciertamente construyen saberes acerca de la enseñanza y que la construcción de esos saberes proviene de diversas fuentes: sociales: la familia, el ambiente de vida, etc.; la escuela primaria y secundaria y estudios secundarios no especializados; las instituciones formadoras (institutos, universidades), en este caso, nos referimos a las instituciones donde cursaron la carrera como primera opción: abogacía, medicina, bibliotecología, contabilidad, tecnicaturas, licenciaturas, ingenierías, etc. (Tardif, 2004) y de la experiencia misma de cada individuo (Leray, 1995; Perrenoud, 1994; Frigerio, 2010).

Es decir, estos saberes acerca de la enseñanza comienzan a configurarse en sus biografías escolares (Alliaud, 2003) y se enriquecen y transforman con las relaciones que el sujeto logra establecer con su propio saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo (Charlot, 2008, 2014), con su experiencia misma, con lo que «les pasó» (Larrosa, 2006), con lo que se moviliza y se conmueve de su mundo interno cuando están frente a alumnos (Frigerio, 2010). En otras palabras, podríamos sostener que los *idóneos* construyen saberes en torno a la enseñanza de otro modo.

Además, los saberes en torno a la enseñanza que develaron nuestros interlocutores no son objeto de reflexión, objetivación o sistematización posterior por parte de ellos sino que el pensamiento intuitivo (Bruner, 1960) pareciera prevalecer en torno a ellos y solo son recuperados posteriormente en forma de anécdotas, si fuera necesario.

Concepto de saber que percibimos en los *idóneos*

En cuanto al saber disciplinar, según pudimos inferir, nuestros interlocutores encarnan un concepto de saber en tanto «conjunto de conocimientos», es decir, el saber, entendido como un saber inventariado,

clasificable y acumulable que yace en un libro, en una base de datos, etc., separado del sujeto, que presenta una verdad acabada posible de ser aplicada en la práctica (Beillerot, 1998). Esto implica que la persona es un sujeto que tiene, posee, obtiene o adquiere saberes que son externos, ajenos a él, por lo que estos saberes serían fácilmente transferibles o enseñables a través de pasos y procedimientos sistemáticamente establecidos. Se observó acá claramente esa separación entre las personas–sujetos y los saberes exteriores y dejaron ver una relación muy estrecha, de seguridad, de dominio con ese saber disciplinar, tal vez debido a la formación en el campo disciplinar de las carreras que cursaron como primera opción.

En cambio, cuando hicieron referencia a los saberes en torno a la enseñanza, el concepto de saber en tanto conjunto de conocimientos inventariables o acumulables se diluyó y, en este caso, el concepto que encarnan parece sutilmente más ligado al segundo enfoque propuesto por Beillerot (1998), es decir, a ser entendido como un proceso, como algo que se va construyendo de manera particular y situada en la acción dentro del aula misma. Pero en este proceso, el *idóneo* no objetiva ese saber acerca de la enseñanza ni reflexiona acerca de los procesos cognitivos ni se visualizaron problematizaciones acerca de la enseñanza sino que, en sus respuestas, se priorizó la acción y la utilidad del saber enseñado.

Ser docente

Ninguno de nuestros interlocutores eligió la docencia como primera opción. Sin embargo, en los relatos acerca de su biografía escolar y el recuerdo de docentes en sus trayectorias escolares develaron que, aunque la docencia no fue su primera opción, en sus biografías escolares tuvieron docentes importantes o padres docentes que dejaron huellas profundas en ellos y estas fueron decisivas a la hora de inclinarse por ejercer el oficio de educadores.

Asimismo, no se reconocieron a sí mismos como docentes sino que su identidad profesional parece provenir de la primera carrera que cursaron pero, por otro lado, la mayoría tenía una opinión muy positiva de sí mismos y de su trabajo como docentes en la trama institucional escolar. Entonces, percibimos una paradoja: no se identificaban como docentes, pero se consideraban buenos docentes y se calificaban a sí mismos como «buenos, necesarios y profesionales».

Extranjeros en la Escuela

En sus palabras percibimos que nuestros interlocutores se sentían extranjeros en algunos aspectos del ejercicio de la docencia, especialmente, en cuestiones administrativas que implican la planificación de la enseñanza o las normas concursales jurisdiccionales y también se pudo percibir que, aunque mostraban una auto percepción muy positiva de su propio trabajo y de sí mismos, no se sentían parte de la escuela como institución, a la que criticaron abiertamente. La mayoría no consideró la falta de formación pedagógica como obstáculo o impedimento para enseñar, sino todo lo contrario, muchos de ellos, especialmente los egresados universitarios expresaron críticas a la escuela, a la «burocracia de la escuela», a los directivos, a las familias, a los mismos alumnos, a los docentes con formación pedagógica institucionalizada y a la formación de nivel superior no universitaria.

Enseñar

Para la mayoría de nuestros interlocutores, *enseñar* es sinónimo de *transmitir* y en ese «pasaje» que implica la transmisión, transmiten saberes (en término de contenido disciplinares) y experiencias propias, es decir, saberes vinculados con su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, (Charlot, 2008). Asimismo, los *idóneos* dejaron ver que otorgan a la enseñanza un sentido de utilidad y productividad con proyección al futuro ya que para ellos *enseñar bien significa enseñar algo útil para que les sirva para el futuro y para la vida misma*.

Los *idóneos* transmiten su mundo interno y su relación con el mundo externo, transmiten sus propias experiencias esperando que esas experiencias sean útiles para los destinatarios, transmiten saberes alterados por elaboraciones inconscientes, es decir, dan a ver lo que se mueve y se conmueve de su mundo interno en el encuentro con los dispositivos y en el encuentro con los otros (Frigerio, 2010). A nuestro entender transmiten o intentan transmitir algo de su mundo interno para que los otros hagan algo con él o para que «les sirva para su futuro».

Saberes Priorizados

Pudimos reconocer que a la hora de ejercer el oficio de educador, priorizan los siguientes saberes:

- a. saberes provenientes de la biografía escolar (su propia experiencia personal, su relación con el saber, consigo mismo y su relación con el mundo),
- b. saberes provenientes de la formación profesional primera (saberes disciplinarios), saberes que le otorgan seguridad e identidad por su formación,
- c. saberes prácticos, saberes que consideran útiles y provechosos para el futuro de los alumnos, «que les servirán para la vida misma»,
- d. saberes que provienen de la dimensión afectiva de la enseñanza

Percibimos saberes no sabidos (Frigerio, 2010) en torno al proceso de transposición didáctica: en este sentido pocos de nuestros interlocutores expresaron, con cierta preocupación, que en algunos casos no saben «cómo adaptar ese contenido a enseñar para que los alumnos lo comprendan». Esto da cuenta de un aspecto de sus saberes en torno a la enseñanza, donde se visibiliza que no problematizan cuestiones relacionadas con el proceso cognitivo de los alumnos.

La anticipación

Sabemos que durante el proceso de formación docente los futuros docentes aprenden y practican la anticipación como recurso pedagógico: anticipan lo que van a enseñar y cómo lo van a enseñar en sus planificaciones, anticipan los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes para cierto grupo de alumnos, anticipan las actividades que van a ofrecer a ese grupo de alumnos, anticipan las estrategias de enseñanza y la forma de evaluar. En el caso de nuestros interlocutores no se observó esa práctica de la anticipación en términos didácticos pero obviamente pudimos apreciar la anticipación en relación con *el tiempo del saber*, es decir con el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico que ubica como tales a enseñantes y enseñados en un mismo movimiento, en sus posiciones respectivas y sus relaciones específicas con respecto al antes y el después (Chevallard, 1991). Además pudimos visualizar que la formación primera de estos idóneos, es decir, los saberes disciplinares en los que se formaron, imprime rasgos diferentes al objeto de enseñanza y a la manera de construirlo. Por otro lado, los que solo cuentan con secundaria aprobada como mayor nivel académico alcanzado, tienden a reproducir lo vivido sin realizar una problematización acerca de su enseñanza.

5. NUESTRAS HIPÓTESIS

Las lecturas realizadas y las conversaciones con nuestros *idóneos*, analizadas a la luz de varios autores, dieron cuenta de que *lo que uno vive constituye en gran medida nuestra manera de enseñar*, entonces nos preguntamos ¿qué da de saber acerca de la enseñanza la formación docente institucionalizada? En este sentido, creemos que este trabajo de tesis aporta nuestra hipótesis más importante: los saberes acerca de la enseñanza son producto de una construcción compleja que excede el tránsito por una institución formadora, comienzan a configurarse en la propia biografía del docente y están en estrecha vinculación con la relación que el docente mantiene con el saber, con los otros, consigo mismo y con el mundo.

Esta tesis nos permitió acercarnos a los *idóneos* y explorar en torno a su figura desde varias aristas pero especialmente, desde sus saberes en torno a la enseñanza: lo que poseen, construyen o priorizan y cómo lo hacen y, por otro lado, lo que dejan de lado o lo que desoyen. Y, de algún modo, nos permitió hipotetizar sobre las características y las fuentes de esos saberes contruidos, además de ensayar posibles respuestas para los diversos interrogantes que nos surgieron durante el transitar por las lecturas y las conversaciones.

Creemos que este trabajo ofrece también la posibilidad de ampliar la mirada, de tomar nuevos senderos y generar nuevos interrogantes acerca de la formación docente en relación con los saberes en torno a la enseñanza y la manera en la que los alumnos, futuros docentes, los construyen, considerando que existen otros modos de construir esos saberes en torno a la enseñanza y pensando en que quizás, y solo quizás, la formación docente institucionalizada no tenga el impacto y la fuerza que creemos que tiene en el proceso de construcción de saberes en torno a la enseñanza de los docentes que se están formando.

Pues si los saberes acerca de la enseñanza que revelan los *idóneos* comienzan a configurarse y se construyen desde sus biografías escolares y a partir de su relación con el mundo, con el saber, con los otros y consigo mismo y son afectados por la manera en que cada uno de ellos vive experiencias individuales y únicas, ¿cómo influye la formación docente institucionalizada sobre quienes se están formando como docentes?, ¿en qué medida impacta en el proceso de construcción de los saberes acerca de la enseñanza de los nuevos docentes?

Esto nos lleva a considerar que la formación docente institucionalizada debería, además de transmitir contenidos disciplinares específicos, revisar y problematizar aún más la *relación de los futuros docentes con el saber*, entendida como, «la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros», (Charlot, 2008:126) y tal vez, como sostiene Dubini (2016), habilitar un tiempo y un espacio donde los futuros educadores puedan reflexionar acerca de su propia relación con el saber de manera compartida y colaborativa porque en ese proceso de compartir y hablar sobre sí mismo y su propias prácticas se produce también un proceso de construcción de saberes acerca de la enseñanza, si creemos que la manera en que desarrollaron sus propios aprendizajes y el vínculo que tienen con el saber dejan huellas a partir de las cuales organizarán y resignificarán sus experiencias, emociones y pensamientos y estos a su vez crearán representaciones que guiarán su accionar como docentes.

Por otro lado, y en relación con las vinculaciones que Diker (2007) propone entre los saberes producidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza y la Pedagogía como ciencia de la educación, nos surgen otros interrogantes: ¿qué tipo de vinculación o relación podríamos reconocer entre los saberes sobre la enseñanza producidos por los *idóneos*, es decir, por docentes que no se prepararon para enseñar y la Pedagogía como ciencia de la educación? Parecería más desafiante aceptar que cualquier persona que se dedique a enseñar puede producir saberes en torno a la enseñanza aunque no haya sido atravesado por un proceso de formación pedagógica institucionalizada. Entonces, si aceptar que los docentes producen un saber acerca de la enseñanza y que esos saberes tendrían mayor peso en las prácticas áulicas es incómodo ¿cuánto más sería aceptar que quienes no se formaron como docentes también producen saberes acerca de la enseñanza y que estos saberes tienen además un peso innegable en sus prácticas áulicas? Estos interrogantes, sin dudas, abren otros horizontes para seguir indagando.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Beillerot, J. et al (1998) Saber y relación con el saber. México: Editorial Paidós.

- Bromme, R. (1988).** Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 6, Nº 1, 19–29.
- Bruner, J. (1960).** The Process of Education. México, D.F: UTEHA.
- Charlot, B. (2008).** La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy. Ediciones Trilce.
- Charlot, B. (2014).** La relación con el saber. Elementos para una teoría. 1era. Edición. Libros del zorzal para la edición en español.
- Chevallard, Y. (1991).** La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 3era edición. Aique.
- Diker, G. L. (2007).** Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. Revista Colombiana de Educación, (52), 150–171.
- Dubini, M. (2016).** Acerca del saber de los docentes: un aporte a la cuestión. Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2213/2210>
- Feldman, D. (1995).** Teorías personales, repertorios sociales. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 6, 57–6.
- Frigerio, G. (2003)** Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Noveduc.
- Frigerio, G. (2004)** (Comp.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Noveduc. CEM.
- Frigerio, G. (2010)** (Comp.) Educar: saberes alterados. Serie Seminarios del CEM. Colección del Estante. Fundación La Hendija.
- Larrosa, J. (2006).** Sobre la experiencia I. Revista Educación y Pedagogía,
18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Perrenoud, P. (1994).** Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Faculté de Psychologie e de Sciences de l'éducation & Service de la Recherche Sociologique. Genève 1994 (Traducción de Gabriela Diker).
- Piovani, J. y Muñoz Terra, L. (2018).** ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Editorial Biblós.
- Tardif, M. (2004).** Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. S.A. de Ediciones: Madrid.

Investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Procesos de producción de conocimiento: aprendizajes situados y
comunidades de práctica en Antártida

*Knowledge production processes: situated learning and communities
of practice in Antarctica*

Maria Laura Fabrizio¹

¹ Doctora y Profesora en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nacional de Lanús. Investigadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto Antártico Argentino y del Instituto de Ciencias Antropológicas de la UBA. Desarrolla investigaciones en torno a la producción social de la educación y atención de la infancia y juventud; y en relación a los procesos de producción de conocimiento.



Maria Laura Fabrizio

marialaurafabrizio@gmail.com

Instituto Antártico Argentino (IAA) /
Universidad de Buenos Aires (UBA)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0076, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 02/07/2024

Aceptación: 07/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0076>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen: Este trabajo se ubica en los debates en torno a los procesos de aprendizaje. Nos situamos en una perspectiva de análisis que reflexiona sobre la práctica cotidiana situada y entendemos que todo proceso de construcción de conocimiento ocurre en un entramado relacional que otorga condiciones de posibilidad al aprendizaje incluyendo prácticas, artefactos y rutinas históricas que pueden ser acumuladas y utilizadas con posterioridad. Desde una perspectiva histórico etnográfica, analizamos las modalidades de construcción de conocimiento que ocurren en Antártida. Indagamos en las prácticas desarrolladas por personal científico y técnico, considerando la circulación de saberes, rutinas y utilización de artefactos y el desarrollo

de comunidades de práctica. Suponemos que toda actividad, incluida el aprendizaje, está situada en y hecha de las relaciones entre personas, contextos y prácticas. De este modo, analizamos cómo se configuran dichas relaciones tomando en cuenta las diversas formaciones y trayectorias de los sujetos, variables como la «experiencia antártica», la cantidad de campañas de investigación realizadas, entre otras cuestiones.

Palabras clave: Antártida, comunidades de práctica, producción de conocimiento, aprendizajes situados

Abstract: *This paper is situated in the debates around learning processes. We place ourselves in a perspective of analysis that reflects on everyday situated practice and we understand that all knowledge construction processes occur in a relational framework that provides conditions of possibility for learning, including historical practices, artefacts and routines that can be accumulated and used later. From a historical ethnographic perspective, we analyse the modalities of knowledge construction that occur in Antarctica. We investigate the practices developed by scientist and technician personal, considering the circulation of knowledge, routines and use of artefacts and the development of communities of practice. We assume that all activity, including learning, is situated in and made of relationships between people, contexts and practices. In this way, we analyse how these relationships are configured considering the different backgrounds and trajectories of the subjects, variables such as the 'Antarctic experience', the number of research campaigns carried out, among others.*

Keywords: *Antarctica, communities of practice, production of knowledge, situated learning*

1. INTRODUCCIÓN

Los debates en torno a los procesos de aprendizaje son de larga data e implican diversos posicionamientos entre los cuales se encuentran aquellos que lo han considerado y estudiado como un proceso dual argumentando que puede ser disociado del contexto en el que es vivido y ubicándolo en las mentes de los estudiantes. Desde una perspectiva crítica de esta mirada (Lave, 2001; Lave y Packer, 2011) retomamos la noción de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) que lo reconoce como integrado a toda práctica social y no como constitutivo de determinadas prácticas otorgándole un carácter relacional y negociado. Así, entendemos a los aprendizajes como parte de redes de relaciones sociales e históricas que otorgan condiciones de posibilidad y legitimación de determinados aprendizajes sobre otros. Y suponen la presencia de individuos que participan con otros, de manera activa, en actividades culturalmente

organizadas que tienen entre sus objetivos, el desarrollo de una implicación con responsabilidades crecientes de los participantes con menos experiencia (Rogoff, 1997).

Por esto, resulta central atender a los sentidos, prácticas y experiencias de los actores incorporando la *perspectiva del actor* para comprender las conflictividades, disputas y acuerdos que ocurren en los procesos registrados (Achilli, 2005; Neufeld, 2005; Guber, 2004; Rockwell, 2009). Desde esta perspectiva teórico metodológica, sostenemos que los sujetos son, en sus relaciones con otros, activos constructores del mundo; y el análisis de sus prácticas —heterogéneas— posibilita indagar en sus *experiencias* (Thompson, 1981) sociales en clave histórica y en tanto parte de conjuntos sociales. Al mismo tiempo, la *cotidianidad social* se constituye como la principal escala de análisis (Achilli, 2013) y la entendemos, en tanto centro del devenir histórico, como una trama compleja de relaciones e imbricaciones en la cual se configuran las prácticas y trayectorias de los sujetos. De este modo, sin dejar de considerar los aspectos estructurantes y estructurales de la sociedad, la vida cotidiana se presenta como un terreno para apropiarse de la experiencia e indagar en las prácticas y la capacidad de agencia de los sujetos (Menéndez, 2010). El enfoque por el que abogamos prioriza el análisis a través de métodos etnográficos centrándose tanto en aspectos personales, comunitarios y relaciones interpersonales como en aspectos de mayor generalidad (Rogoff, 1997).

Desde este posicionamiento teórico metodológico, el objetivo de este artículo es analizar las prácticas llevadas adelante por el personal científico y técnico durante la campaña antártica de verano 2023/2024 en Base Carlini, ubicada en el archipiélago de las islas Shetland del Sur, al norte de la Península Antártica, para indagar en las modalidades de construcción de conocimiento que ocurren en este territorio. Nos preguntamos cómo es el trabajo científico en Antártida, cómo se toman las muestras en el campo y cómo las características climáticas del lugar condicionan estas tareas, qué saberes técnicos y académicos se articulan en el desarrollo de los proyectos y cómo se conforman —o transforman— tradiciones de conocimiento específicas, qué dimensiones se hilvanan a la valoración de los distintos saberes (experiencia antártica, cantidad de campañas, etcétera), entre otros interrogantes.

El trabajo de campo etnográfico en el que se apoyan las argumentaciones que presentamos en este artículo incluyó 40 entrevistas en profundidad (Guber, 2004) con personal científico y técnico, que son, en su mayoría, profesionales de las Ciencias Naturales o afines, y observaciones participantes (Guber, 2004) que realizamos durante el tiempo que estuvimos viviendo en la base y acompañamos a los distintos sujetos en sus prácticas de campo. Estas prácticas incluían censos de animales (diferentes tipos de peces, pingüinos, petreles, elefantes marinos, lobos marinos, skúas, entre otros) y tomas de muestras de las diversas especies (sangre, pelo, etcétera), tomas de muestras de agua y de sedimentos en la caleta Potter, entre otras. Las actividades que implican las tomas de muestras incluyen una serie de tareas y técnicas que en muchos casos son aprendidas en el territorio. Así, sostenemos que durante la campaña se producen aprendizajes en situaciones cotidianas que tensionan sentidos hegemonizados en torno a los contenidos que deben ser aprendidos en el marco de la formación superior, los modos en los que deben ocurrir estos aprendizajes y los lugares destinados al desarrollo de estos procesos de producción de conocimientos. Las actividades que llevan adelante los sujetos con los que trabajamos incluyen la circulación de saberes, rutinas y la utilización de artefactos que en muchas ocasiones incluyen aprendizajes *in situ*. Estas ocurren en un entramado de relaciones que son analizadas teniendo en cuenta dimensiones intergeneracionales, procesos de valoración de variables como la cantidad de campañas, la «experiencia antártica», las condiciones medioambientales, entre otras. Al mismo tiempo, consideramos las diversas formaciones y trayectorias de aquellos que formaron parte de la campaña y los distintos roles que ocuparon en la misma; atendiendo a las huellas históricas en torno a la construcción de conocimiento en Antártida.

2. EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Base Carlini, ubicada en la isla 25 de mayo, que es una de las 13 bases que administra Argentina en el continente antártico. De la totalidad de las bases argentinas, siete son permanentes, es decir, que funcionan durante todo el año, y seis son estacionales, es decir, que están abiertas únicamente durante las campañas científicas de verano, entre diciembre y abril de cada año aproximadamente. La Base Carlini es una de las siete bases permanentes de nuestro país.

Antártida es un territorio que se rige por el Tratado Antártico, el cual fue firmado en 1959 (y en vigencia desde 1961) por 12 países², entre los cuales se encuentra Argentina. El Tratado Antártico establece que las actividades que se realicen en Antártida solo pueden tener objetivos científicos y pacíficos. En este marco, cada uno de los países fue estableciendo bases en el continente blanco que son utilizadas para la realización de los proyectos de investigación científica. La mayoría de las tareas de campo que realizan los diferentes grupos de personal científico y técnico se concentran en las Campañas Antárticas de Verano y otras son desarrolladas en las Campañas de Invierno en las bases permanentes.

La Base Carlini se ubica en la zona noroeste de la península Antártica, en la caleta Potter de la isla 25 de Mayo y su origen se remonta a noviembre de 1953 cuando la Armada Argentina instaló el Refugio Naval Caleta Potter. Luego de un tiempo, el refugio se convirtió en la Base Jubany que en 1982 comenzó a ser administrada por la Dirección Nacional del Antártico del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de Argentina (en adelante DNA). Posteriormente la base fue red denominada Base Carlini. Los proyectos de investigación que se desarrollan en esta base son impulsados y gestionados por el Instituto Antártico Argentino (en adelante IAA) que depende de la DNA. Al mismo tiempo, el Comando Conjunto Antártico, formado por personal de todas las Fuerzas Armadas (Fuerza Aérea, Ejército y Armada Argentina), se encarga de las tareas logísticas para que todo el personal científico, técnico y militar, llegue a la base y pueda permanecer allí durante el tiempo necesario para la realización de sus tareas. Las tareas logísticas incluyen el traslado, el mantenimiento de la base, tareas de cocina para alimentar a todo el personal, etcétera.

El mayor despliegue ocurre durante el verano, ya que la accesibilidad al territorio es muy difícil en otras épocas del año, debido a las condiciones climáticas que hay en el continente antártico. De este modo, en Base Carlini hay, por un lado, una dotación permanente conformada por personal militar destinado a la logística y por personal científico y técnico civil que realizan tareas científicas y de comunicación que invernán durante alrededor de 15 meses y que garantizan el carácter permanente de la base. Esta dotación permanente cambia año a año. Y, por otro lado, un conjunto de personas, mayormente personal científico y técnico civil, que concurre al lugar durante las campañas de verano. Como parte de este segundo grupo realizamos el trabajo de campo que incluyó la permanencia en la base durante un mes y medio, entre diciembre de 2023 y febrero de 2024.

3. COMUNIDADES DE PRÁCTICA, «EXPERIENCIA ANTÁRTICA» Y APRENDIZAJES SITUADOS

Durante el periodo en el que realizamos trabajo de campo, acompañamos a una gran cantidad de científicos y técnicos en sus tareas. Realizamos observación participante de censos de diversos animales como pingüinos, elefantes marinos, petreles, peces, etcétera. Los censos implican el conteo de los ejemplares de cada especie y la determinación del estadio de crecimiento en el que se encuentran (pichones, juveniles, adultos), mediciones de talla a partir de indicadores como peso, largo, etcétera; conteo de nidos (en el caso de las aves); entre otras. También realizamos observaciones de otras tareas, como aquellas que implican la toma de muestras y su almacenamiento para luego ser analizadas en los laboratorios al regreso de la campaña. Estas muestras incluyen extracciones de sangre, de pelo, de

² Argentina, Australia, Bélgica, Chile, la República Francesa, Japón, Nueva Zelandia, Noruega, la Unión de África del Sur, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y los Estados Unidos de América. En la actualidad, el Tratado Antártico tiene 54 partes, 29 son partes consultivas (con voz y voto) y el resto son adherentes.

plumas, de bigotes, escamas, dependiendo de la especie animal o la toma de muestras de sedimentos o de agua, entre otras.

La relación entre quienes hacen estas tareas de campo y las muestras que acopian es diversa. Algunos de ellos toman las muestras para sus investigaciones de doctorado o maestría y otros lo hacen para investigaciones que desarrollan otros científicos que no viajaron a Antártida durante la campaña y que serán quienes procesen las muestras al finalizar la misma. En el segundo caso, quienes hacen las tareas de campo no verán ni intervendrán en el procesamiento y análisis de las muestras que toman, como tampoco lo hicieron en el desarrollo de los proyectos de investigación previo. Incluso, muchos de ellos realizan investigaciones propias, de grado o posgrado, con otros objetos de estudio en otros territorios y durante su estadía en la Antártida realizan el trabajo de toma de muestras para otros investigadores que no viajaron (pueden ser sus directores de tesis, investigadores del IAA, de universidades argentinas, del Conicet, etcétera). En uno de nuestros registros de campo, una estudiante de doctorado nos comentó que con sus dos compañeras de grupo estaban trabajando en lugares donde históricamente trabajó su director de tesis.

Autora: ¿Y a ustedes, les sirve para sus trabajos de investigación?

Carolina³: Y más o menos, más a mí.

Cintia: es como una experiencia también y te formás en la campaña, adquirís experiencia, pero no es en sí para nuestras investigaciones particulares. (De un registro de campo en Base Carlini, enero 2024).

A partir de una encuesta que realizamos durante nuestro trabajo de campo y al indagar en los motivos por los que habían realizado el viaje, el 55% respondió que su traslado a la Antártida estaba vinculado a la realización de tareas de campo para la investigación de terceros y el 10% respondió que su viaje era por sus propias investigaciones (otros motivos referenciados fueron la compensación monetaria y el deseo de conocer Antártida). Asimismo, en varias de las entrevistas en profundidad que tuvimos con el personal científico y técnico mencionaron que las tareas que desarrollan en territorio antártico las consideran como un trabajo técnico en el cual sólo recolectan datos para que otros los procesen y analicen:

Ariel: No es que vos tenés que analizar datos y tenés que tener un conocimiento muy profundo de ese tema, no llegás a ese punto de investigación. Vos básicamente colectas muestras y datos, por eso es un laburo más técnico el que hacemos. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

Esteban: [se refiere a los censos y la observación de comportamientos de los elefantes marinos] Se va anotando y con eso se hace un etograma, que todas las, el desarrollo de las pautas de comportamiento que uno fue observando con el tiempo y se lo pasa después al investigador y ellos hacen lo que necesiten hacer. Pero nosotros les damos los datos. Y se graba, se usa una camarita o un celular y a veces con un grabador se va explicando oralmente lo que va haciendo el bicho. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

Así, identificamos que muchos de los científicos que viajan a Antártida en la campaña de verano desarrollan líneas propias de investigación previo al traslado, pero en muchos de los casos las tareas realizadas en el continente blanco no son insumos para sus proyectos, sino que toman y clasifican muestras que serán utilizadas por otros científicos que no viajaron en esa oportunidad. De tal modo, el trabajo que realizan, y al que suelen considerar como una «experiencia» significativa para el desarrollo de sus propios proyectos en tanto les brinda aprendizajes ya que se «forman en la campaña», se constituye como un trabajo técnico, tal como muchos de ellos/as lo denominan. Este trabajo incluye prácticas que

³ Preservamos el anonimato de los sujetos con los que trabajamos por lo que los nombres han sido modificados.

resultan centrales para la toma de muestras y que, mayormente, según nos referenciaron, no aprendieron durante sus estudios en instituciones como las universitarias. De esta forma, estas prácticas implican saberes que muchas veces son transmitidos en el campo y que en pocas ocasiones son aprendidos en los ámbitos de enseñanza formal donde han realizado su carrera de grado y de posgrado, como las universidades. Algunos de los saberes que los sujetos ponen en juego en el trabajo que realizan en Antártida son considerados como cuestiones que están fuera del saber académico, suponiendo que en tanto trabajo manual se oponen al conocimiento intelectual (Padawer, 2013).

Josefina: Y la mayoría de las cosas las aprendí acá, las cosas técnicas, ¿no? Obviamente sí sé desenvolverse en un laboratorio, manejarlas, todas esas cosas sí. Pero después hay demasiadas cosas que se aprenden acá porque son muy puntuales (...) que los grupos de trabajo que están durante el verano te explican o son puntuales del clima en sí. (...). Y también se aprende a trabajar con estas condiciones, a saber con qué magnitud de viento yo puedo salir o no, que no es sencillo, o qué temperatura te permite salir y qué no. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

Las experiencias formativas de quienes viajan como personal científico y técnico a Base Carlini ocurren en contextos no escolares a través de la participación en comunidades de práctica (Wenger, 1991; Lave y Wenger, 2007) complejas y dinámicas e incluyen aprendizajes que no suelen ser considerados académicos, pero que son necesarios para la toma de muestras que permitirá luego el análisis científico. Tanto en nuestras observaciones durante nuestro trabajo de campo como en las menciones de quienes fuimos entrevistando, aparecen referencias a que muchos de estos saberes, que necesitan para desarrollar su trabajo, lo aprendieron ya estando en el continente antártico, es decir, *in situ*.

Para Jean Lave la experiencia directa se constituye como «la condición más básica del aprendizaje» (Lave, 2015b:195). Así, los procesos de producción de conocimiento que analizamos deben ser considerados en tanto tramas de relaciones sociales e históricas en los que ocurren aprendizajes de manera situada (Lave, 2015a y 2015b). Asimismo, incluyen aprendizajes a través de la observación y la colaboración en entornos comunitarios, es decir, a partir de una participación intencional comunitaria que da cuenta de la integración entre los diversos participantes (Paradise y Rogoff, 2009), aquellos con más experiencia, que ya han viajado durante alguna campaña antártica y los que en la mayoría de los casos viajan por primera vez. La experiencia social del individuo, al aprender en comunidad, se constituye como una experiencia de pertenencia con un compromiso personal y emocional basado en un pasado, un presente y un futuro. Los siguientes fragmentos de registros de campo y de entrevistas son elocuentes en este sentido.

Brenda: El año pasado cuando vine por primera vez, esos chicos que me acompañaban, que en ese momento éramos 4, ya habían venido, entonces ellos me enseñaron. Primero vi cómo lo hacían, cómo lo agarraban [al pingüino], (...) cómo se manipulaba la jeringa, donde pinchar y qué hacer cuando no sangra, me lo fueron diciendo (...). Y este año me pasó (...) que me tocaba a mí ser, entre comillas, la que sabía y la que le tenía que enseñar a otro. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

En una de las salidas de campo con Brenda y Camilo, en la que toman muestras de sangre de los pingüinos, observo que cuando agarran el primer animal, Camilo lo sostiene y Brenda es la que le saca sangre con una jeringa. Cuando van a tomar las segundas muestras se invierten los roles. Mientras Camilo realiza las acciones necesarias para tomar la muestra, Brenda, muy amablemente, le va haciendo sugerencias como «saca un poco la aguja y volvela a poner/ acordate de la gravedad (para que la jeringa no quede horizontal) / bajala y volvé a ponerla». Vuelven a repetir todo dos veces más, en total muestrean 4 pingüinos. (De un registro de campo en Base Carlini, enero 2024).

Una de las mañanas observo las tareas que el grupo de biólogos que trabaja con peces realiza en el laboratorio. Están haciendo una disección de un ejemplar que trajeron esa mañana de la caleta. El que la está haciendo es Hernán, el coordinador del grupo. Hernán es

la tercera vez que viaja y esta es la primera campaña que le toca coordinar el grupo. Durante la disección del primer pez, Hernán muestra todos los pasos a sus dos compañeros, Santino y Román, que es la primera vez que están en Antártida y observan con atención. Uno de los pasos consiste en sacar los otolitos, que son unas bolitas que se encuentran dentro de los oídos. Hernán les muestra a sus dos compañeros, como lo realiza. Luego, cuando están diseccionando el segundo pez, le pregunta a Santino si quiere hacerlo. Mientras Santino se predispone para la extracción de otolitos, Hernán le hace comentarios:

Hernán: Fijate, vos tenés el primer lóbulo frontal del olfato, los dos lóbulos medianos que son los de la vista y fijate que no se llega a ver el del oído, entonces te va a costar, entonces vamos a llevarlo un poquito más para acá, ves que ahí se ve, bueno y ahora buscalo al costadito, con seguridad viste así, imaginate que están ahí y sacalos como si los hubieses agarrado, si se te cae andá a buscar el otro y después vemos como lo recuperamos. ¿Los encontraste? (Santino dice que sí). Esos no son los otolitos (risas). (De un registro de campo en Base Carlini, enero 2024).

Delfina: Mi compañero ya había hecho campañas (...) era él el que dirigía 'vamos a tal lado, hagamos tal cosa', pero era como que a la par íbamos aprendiendo cómo agarrar a los bichos, cómo sacarles sangre (...). Así que yo aprendía de él, pero a la vez él es como que estaba aprendiendo también porque no era un trabajo que estaba haciendo. Así que no sé, a agarrar el bicho con el lazo, viendo tutoriales de cómo hacer un lazo. Sacarle sangre, primero probamos de la pata, después del ala, como que fuimos aprendiendo ahí. Yo aprendí con él. (...)

Autora: ¿Esas cosas no las habías practicado nunca?

Delfina: No, porque, ya te digo, viajes de campaña en la facu se hacen, pero no este nivel de 'vamos a salir todos los días, vamos a agarrar tantos bichos, vamos a sacar sangre, vamos a pesar, medir'. A lo sumo, habíamos agarrado un pajarito en una red de niebla, lo agarraba el profesor y lo hacía. Lo de entrar en acción y ser vos la que agarra, sostiene, la que de vos depende sacarle, es todo, fue todo nuevo (...). Siento que aprendí tanto en todas las campañas, que ahora tengo la re confianza ya, yo ya sé lo que hay que hacer (...). [Esta campaña] Vine con una compañera que nunca había hecho el trabajo entonces de repente empecé a ser la que tenía que enseñar (...) y excelente, porque me tocó una re buena compañera y se nota que aprendí en estos años de campaña. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

Desde una perspectiva de análisis que reflexiona sobre la práctica cotidiana situada, entendemos «que las situaciones inmediatas incluyen artefactos, prácticas y rutinas históricas, y que las prácticas y los artefactos históricos proveen recursos que pueden ser acumulados y empleados en ocasiones posteriores» (Lave, 2001:34). Como observamos en los fragmentos citados previamente, en Antártida hay una serie de modalidades de trabajo y formas de realización de diversas técnicas para el acceso a las muestras que se necesitan para el trabajo científico tales como saber cómo manipular una jeringa o como hacer un lazo para trabajar con aves o como colocar redes de niebla, etcétera. Aquellos que ya tienen experiencia instruyen a los nuevos y se producen aprendizajes en situaciones cotidianas a partir de la observación y la práctica (Padawer, 2013). Estas situaciones de aprendizaje ocurren a partir de participaciones periféricas legítimas (Lave y Wenger, 2007).

De tal forma, los sujetos participan en comunidades de práctica en las que pueden ocupar una posición de centro o de periferia de acuerdo a las relaciones intersubjetivas que ocurren, a la legitimidad que se otorga a su participación y a determinadas prácticas de aprendizaje en relación a otras. Algunos de los científicos, como observamos, han ido pasando de una posición periférica a otra de centro a medida que van participando en diferentes campañas de verano y van accediendo a saberes a partir del involucramiento en las diferentes situaciones de producción de conocimiento. Así, el aprendizaje a través de la observación constituye un proceso activo en el que el involucramiento social

y el emocional son centrales. Registramos también el énfasis que aquellos con más experiencia ponen en ofrecer oportunidades para que las siguientes generaciones observen —y se impliquen en— las actividades especializadas (Paradise y Rogoff, 2009). Este aspecto abre dos dimensiones relevantes, por un lado, el reconocimiento de aquellos que tienen más experiencia de la necesidad de que otros aprendan ciertas habilidades para garantizar la continuidad de los diversos proyectos, modalidades de trabajo, etcétera. Y, por otro lado, da cuenta de que estos procesos se encuentran entramados a una red de relaciones sociales en la que se ponen en juego valoraciones diferenciales de los conocimientos tomando en consideración dimensiones como la cantidad de campañas, la «experiencia antártica», etcétera.

Al mismo tiempo, nos preguntamos si estas prácticas necesarias para la toma de muestras, y, por ende, para el desarrollo científico, se vinculan directamente con la disciplina en la que se han formado los participantes. En este sentido, podríamos decir que saber cómo extraer sangre de un animal o tomar muestras de pelo puede estar más estrechamente vinculado con las Ciencias Biológicas que saber cómo hacer un lazo o cómo hacer nudos en las sogas o cómo poner un trasmallo en el mar para que los peces queden atrapados en la red. Hemos registrado que, en algunos casos, quienes son portadores de estos saberes son personas que no han transitado formaciones universitarias pero que han viajado numerosas veces a Antártida. Así, identificamos que se valora la «experiencia antártica» y «la cantidad de campañas» como cuestiones importantes al momento de considerar un conocimiento y a quien lo instruye. En el siguiente fragmento de entrevista, uno de los biólogos que manipula mamíferos marinos se refiere a los modos de trabajo con elefantes marinos y a las técnicas necesarias para la toma de muestras de pelo o sangre y de datos como peso, altura, etcétera.

Gerardo: Hay una técnica de manipulación que se hace lo más rápido posible para estresar lo menos posible a cada animal (...). Los pesamos a hombro, tenemos una lona, lo ponemos adentro de una lona que tiene unas argollas. Eso va enganchado a una balanza de hierro que pesa como quince kilos, tiene arriba una sogueta, un caño de aluminio que debe tener 3 metros y pico. Y el hombro, dos de un lado, dos del otro, cuando somos cuatro. Si somos 3 siempre pesamos 1 y 1. Y a hombro levantamos y marcamos. A veces la balanza con el frío, a veces estamos en tormenta, nieve, viento tremendo (...) de repente se pudrió el clima y tenés que seguir laburando, no te queda otra, y más que estás con el animal, tiene que ser lo más rápido posible. (...). Siempre tiene que haber alguien que tenga experiencia porque no es algo que te dicen 'tenés que agarrar a un elefante y hacerle esto'. Yo creo que, si te lo dicen así, yo no sé cómo haría, pero bueno, lo aprendimos de alguien que sabía y lo fuimos transmitiendo también. Lo aprendí acá, me lo enseñó uno de los técnicos del Instituto. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

El valor de la «experiencia antártica», conocer los métodos y haberlos hecho previamente y la cantidad de campañas funcionan como aspectos que otorgan legitimidad a lo que se dice o se hace sin considerar si se tiene o no formación universitaria. El hecho de haber viajado, estado ahí previamente, valida los modos en los que se toma la muestra, se pone la red de niebla, se disecciona el pez, etcétera:

Mientras estoy en el laboratorio asignado al equipo que trabaja con los peces observando las tareas que realizan, veo en una de las paredes un dibujo de un hombre con barba usando traje de inmersión, que es lo que usan quienes se suben a los botes para tomar muestras en la caleta. Pregunto quién es la persona del dibujo y me responde Hernán.

Hernán: el Gran Toto, 40 campañas antárticas tiene. (...) El Toto me enseñó, lo que más me enseñó de pescar, es como poner la red, él me enseñó cómo poner la red. Porque el primer año que vinimos hicimos como 20 días de cuarentena, y el jefe de grupo le dio covid, a la jefa de base le dio Covid y terminamos viniendo acá, íbamos a ir a Brown, entonces vinimos acá, iban a bajar la campaña, pero mi director lo llamó al Toto y le dijo, «vayan igual y formalo a Hernán». (De un registro de campo en Base Carlini, enero 2024).

Durante la entrevista que realizamos con Hernán, él profundiza en su relación con Toto:

Hernán: Mi maestro, es re loco, porque si me escucha mi director me va a matar, porque, muchas veces yo hablo con mis compañeros becarios y me dicen mis mentores son mis directores de beca. Y mi mentor es el técnico que es un tipo que vino 40 veces, y una persona que vino 40 veces la tiene atada. Y él se encargó sistemáticamente de enseñarme cosas básicas para hacer amena la convivencia, los tratos, la predisposición, como así también cosas técnicas de mi laburo. Yo básicamente consigo mis peces porque él me enseñó como (...). Me enseñó primero el arte de pesca, que es la diferencia entre conseguir peces o volverte con las manos vacías. (...). Las redes básicamente consiste en el arte de tensar una sogá en el medio del mar, hacerle muchos nudos que no se vayan a desatar, tirar un trasmallo que vaya al fondo, y que caiga recto, que no se doble, que quede bien anclado al fondo, eso también conlleva muchos nudos. Medir una profundidad y calcular la cantidad de metros de sogá que necesitas para que pueda quedar una boya flotando diciéndote dónde está ese trasmallo. Es el arte de colocar un trasmallo estirado en el fondo del mar.

Autora: ¿Lo habías hecho antes de venir acá?

Hernán: No, había pescado con trasmallo, pero tipo arrastre, tipo pesca de cornalitos (...) para comer. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

En la entrevista que tuvimos con Santino, también se refiere a estas cuestiones:

Santino.: Aprendes de las anécdotas de los demás (...). Un tipo que vino 40 veces, qué le vas a decir a un tipo que vino 40 veces. Vos venís con los libros, vos venís con esto, que tendrías que hacer esto. Y el tipo te dice, 'dale vení, vení a laburar en el océano antártico, en el mar antártico, y decime vos cómo es la mejor forma de trabajar'. (Entrevista con personal científico, Base Carlini, enero 2024).

Los procesos de legitimidad de determinados saberes sobre otros se hilvanan, entre otras cuestiones que mencionamos previamente (como la cantidad de campañas, por ejemplo), a las condiciones climáticas que existen en Antártida. Según registramos las condiciones climáticas de la región son determinantes para la realización del trabajo. Esto significa que no sólo hay que aprender a usar una jeringa o poner una red sino también hay que entrenarse respecto de cuáles son las condiciones climáticas que permiten salir a realizar trabajo de campo.

Así, puede considerarse más importante saber cómo poner un trasmallo sin caer del bote a las aguas heladas que recordar las diferentes especies de peces de los distintos mares y océanos del continente blanco; o aprender con qué magnitud de viento o temperatura se puede salir a tomar muestras y con cuál no para evitar la posibilidad de que ocurra algún accidente. Al mismo tiempo, aparecen menciones respecto de cómo aprender a lidiar con el clima una vez que ya están realizando las tareas de campo. Cuando Gerardo se refiere al trabajo con elefantes marinos relata que en varias ocasiones han sido sorprendidos por tormentas de nieve o viento y que de todas maneras hay que continuar con la toma de muestras. Así, entendemos que una de las aristas de la «experiencia antártica» como valor que legitima determinadas modalidades en el desarrollo de las tareas de campo en Antártida, está constituida por el saber respecto de las condiciones climáticas del territorio y del manejo de los imponderables climáticos.

Las argumentaciones que desarrollamos nos posibilitan enfatizar en el postulado que sostiene que todo proceso de construcción de conocimiento se produce en un entramado relacional que otorga condiciones de posibilidad al aprendizaje (Lave y Packer, 2011; Rúa, 2021) y que los estudios que se propongan indagar en torno a procesos formativos deben considerar las relaciones entre las personas, la actividad y la situación como una unidad teórica (Lave, 2001)

4. CONSIDERACIONES FINALES

La importancia del trabajo científico en territorio antártico nos invita, de manera imperativa, a pensar en los modos de producción de conocimiento que ocurren allí. A partir de nuestras indagaciones abordamos estos procesos considerando la heterogeneidad de prácticas que ocurren en torno a las experiencias formativas de los sujetos que participan y a cómo son significadas. Los sentidos adjudicados a los diferentes saberes de acuerdo a sus contextos de circulación y a las relaciones que se desarrollan para su producción, da cuenta de tensiones en torno a sentidos hegemonizados respecto de los que usualmente son los escenarios considerados como privilegiados para estas situaciones (salones de clase, instituciones universitarias, etcétera). En Antártida, registramos procesos de producción de conocimiento en los que ocurren aprendizajes *in situ*, y en los que circulan saberes que, si bien en muchas ocasiones son considerados como técnicos o prácticos, son valorados como «imprescindibles» para el desarrollo científico. En estos procesos se otorga centralidad a las relaciones —muchas veces intergeneracionales— entre quienes ya han viajado —y por lo tanto son portadores de conocimientos y experiencia— y quienes se inician en el camino. Al mismo tiempo, estas relaciones son consideradas como parte de la formación necesaria para garantizar la continuidad del trabajo científico en Antártida. De este modo, sin dejar de reconocer la importancia de los marcos de referencia generales del mundo académico, advertimos la relevancia que tienen otros saberes en las experiencias formativas de los sujetos en el continente blanco.

El análisis de lo registrado durante las observaciones participantes y de las entrevistas en profundidad realizadas nos permite dar cuenta de instancias de *participación guiada* (Rogoff, 1997), en tanto procesos en los que los individuos, «codo a codo», se implican tanto en la observación como en la participación efectiva en una actividad. En estos procesos colectivos los participantes definen sus roles, estructuran situaciones y se transforman a través de *apropiaciones participativas*, preparándose para futuras implicaciones en actividades relacionadas (Rogoff, 1997).

Hemos analizado variables que entendemos, son parte de las condiciones de posibilidad en las que se legitiman y producen determinados aprendizajes y no otros. Nos referimos a la valoración de la cantidad de campañas, al sentido que se otorga a la «experiencia antártica», a la cuestión de las condiciones climáticas, diversas formaciones y trayectorias de los sujetos que participan de los procesos relevados, entre otras. Esto nos sitúa en un posicionamiento desde el cual comprendemos al aprendizaje como práctica social y nos permite atender a las reflexiones que despliegan los sujetos a partir de sus experiencias en contextos diversos (las universidades, los viajes de campaña, etcétera). Finalmente, nos parece importante puntualizar que estos primeros análisis que hemos realizado serán profundizados, en futuros estudios, considerando otras variables como cuestiones etarias, de género, la articulación con otros grupos de trabajo como los buzos militares que toman muestras para proyectos científicos, entre otras.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Lave, J. (2015a).** Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21 (44), 37–47. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpfxQnQ/?format=pdf&lang=pt>
- Lave, J. (2015b).** *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. y Packer, M. (2011).** Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12–22. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002
- Lave, J. y Wenger, E. (2007).** *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge University Press (Versión original 1991).
- Menéndez, E. (2010).** *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario: Prohistoria.
- Neufeld, M. R. (2005).** Investigación antropológica y problemáticas socioeducativas en América Latina: Tendencias y propuestas. En Garbulsky, E. (Comp.), *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Paradise, R. y Rogoff, B. (2009).** Side by side: learning by observing and pitching in. *Ethos*, Vol. 37, 102–138.
- Rogoff, B. (1997).** Los tres planos de la actividad socio cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Werstch, J. y Del Río, E. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111–128.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Thompson, E. (1981).** *La miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Padawer, A. (2013).** El conocimiento práctico en poblaciones rurales del sudoeste misionero: habilidades y explicitaciones. *Astrolabio*, 19, 156–187. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/27456>
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica: historia y cultura en el proceso etnográfico*. Buenos Aires: Paidós.
- Rúa, M. (2021).** Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la «microclase». En Moya, M. y Rúa M. (eds.), *Aprendiendo las prácticas del quehacer antropológico en la facultad*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Wenger, E. (1991).** *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Demandas y recursos laborales en docentes universitarios:
una aproximación empírica en la ciudad de Rafaela

*Job demands and resources in university teachers: An empirical approach
in Rafaela city*

Solana Salessi¹ y Romina Neiff²

¹ Dra. en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Esp. en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Cuyo. Lic. en Psicología por la Universidad Católica de Santa Fe. Investigadora Asistente de CONICET en el Centro de Investigación y Transferencia Rafaela. Profesora Asociada Ordinaria de Metodología de la Investigación Cuantitativa en Educación en Universidad Nacional de Rafaela. Profesora Adjunta de Taller de Prácticas de Investigación en Universidad Nacional del Litoral, CU Gálvez. Líneas de investigación: Comportamiento organizacional, salud ocupacional, psicometría, métodos cuantitativos.

² Dra. en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe. Profesora Adjunta de Metodología de la Investigación Cuantitativa en Educación en Universidad Nacional de Rafaela. Líneas de investigación: Autonomía y aprendizaje autorregulado, aprendizaje basado en el asombroso, implementación del enfoque STEAM en el currículo actual, prácticas de enseñanza.



Solana Salessi

solanasalessi@unraf.edu.ar

*Centro de Investigación y Transferencia
Rafaela. Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas.
Universidad Nacional de Rafaela (CIT
CONICET–UNRAF)*



Romina Neiff

romina.neiff@unraf.edu.ar

Universidad Nacional de Rafaela (UNRAF)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0077, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14/06/2024

Aceptación: 11/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0077>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen: El objetivo que persiguió el presente estudio fue examinar un conjunto de demandas y recursos laborales en una muestra de docentes de nivel universitario. Con tal finalidad se realizó un estudio empírico de alcance descriptivo transversal. Se estudió una muestra no probabilística de 84 docentes que pertenecen a cinco universidades públicas y privadas localizadas en la ciudad de Rafaela, Santa Fe,

Argentina. Se aplicó un instrumento estandarizado para relevar demandas y recursos laborales. Sobre los datos se realizaron análisis descriptivos. Se encontraron altos niveles carga mental y emocional, conflicto trabajo–familia y conflicto de rol, así como autonomía, participación e información. Se observaron algunas variaciones en la percepción de algunas demandas y recursos asociados al tipo de gestión de la universidad, la modalidad de trabajo y la dedicación semanal. Se discuten los hallazgos y se señalan fortalezas, limitaciones e implicancias prácticas del estudio realizado.

Palabras clave: demandas laborales, recursos laborales, docentes universitarios

Abstract: *The aim of this study was to examine a set of job demands and resources in a university teaching sample. For this purpose, an empirical descriptive and transversal study was carried out. A non-probabilistic sample of 84 teachers from five universities located in Rafaela city, Santa Fe, Argentina was studied. A standardized instrument was applied to survey job demands and resources. High levels of mental and emotional load, work–family conflict and role conflict, as well as autonomy, participation and information were found. It was observed that some job demands and resources varied across university management, work modality and weekly dedication. The findings are discussed, and strengths, limitations and practical implications of the study are pointed out.*

Keywords: *job demands, job resources, university teachers*

1. INTRODUCCIÓN

Existen en la actualidad diversos debates y discusiones sobre la configuración del perfil del docente del Siglo XXI, instancia que se genera por la incidencia de una temporalidad contextual que invita a pensarlo dentro de una serie de condiciones propias de un entorno que cambia conforme transcurren las épocas.

En este sentido, resulta imprescindible comprender que, pese a existir puntos de encuentro, el rol del docente presenta algunas variaciones en relación al nivel en el cual se está trabajando.

En nuestro país, al igual que en otros tantos, por el modo en el que se encuentra estructurado el sistema educativo es posible pensar al docente universitario dentro de una categoría específica, con rasgos propios que derivan de su campo de acción y de las posibilidades que brinda ese nivel para su desarrollo profesional. Así, históricamente se pensaba en dos dimensiones vinculadas a su tarea: la docencia y la investigación. Sin embargo, con el paso del tiempo esto resultó acotado y se agregó un tercer aspecto a considerar que es el vinculado a la gestión.

De acuerdo a Sancho et al. (2010) hoy resulta conveniente hablar de «una profesión, tres mundos», sustentado en lo anterior. Pero el desarrollo de la idea no finaliza aquí dado que, de un modo particular en las universidades argentinas, se consideran a las actividades de extensión como una posible cuarta categoría.

Sin embargo, cuando se menciona el concepto de dimensiones, existe una definición que se vuelve fundamental y tiene que ver con lo disciplinario. Clark (2016) afirma que «la materia del conocimiento —más aún, la de tipo avanzado— es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior» (p.5).

El conocimiento toma entonces un rol fundamental, y una de las actividades principales del docente universitario requiere de la toma de decisiones sobre éste, en relación a los modos de enseñanza, a las formas de compartirlos con los demás.

Tal como lo afirma Araujo (2008, como se citó en Walker, 2010:1):

la recuperación de la dimensión disciplinaria permite comprender el trabajo docente en el marco del interjuego entre lo general y lo particular propio de ese universo simbólico organizacional que reconoce a todos los integrantes como miembros de la universidad, y aquel universo simbólico disciplinar que fragmenta la construcción de identidades alrededor de matrices y cambios profesionales con prácticas idiosincrásicas.

Hoy el contexto en el que se desempeña el docente universitario presenta un aumento en nivel de demandas y de desafíos. Las dimensiones que han interpelado y caracterizado a este rol fueron variando y ampliándose con el correr del tiempo reconfigurando su accionar.

En esta reconfiguración, autores como Dejours (1993), afirman que las actividades de estos docentes se encuentran atravesadas por la tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo.

En este proceso y considerando el contexto mencionado, Juarros, Llomovatte y Cappellacci sostienen que:

Las condiciones laborales de los académicos argentinos, así como su escenario socioeconómico y sociopolítico guardan estrecha semejanza con los observados a nivel internacional, aun cuando en Argentina estos procesos se han iniciado más de una década antes que en el resto de los mencionados, registrándose tanto en los países desarrollados del Primer Mundo como en los países en vías de desarrollo de América Latina, importantes niveles de deterioro de dichas condiciones a partir de los procesos de defianciación en las universidades y de implantación de mecanismos de evaluación y control de los académicos. (2016:13)

Esto último, vinculado estrechamente al rol del Estado en las universidades, permite distinguir entonces de acuerdo a los mismos autores:

dos procesos con gran impacto: i– la implementación de dispositivos y estrategias de racionalización del financiamiento del trabajo docente frente a la masificación del nivel; ii– la creciente importancia asignada a la producción de conocimiento especializado en detrimento de la práctica docente. Cabe distinguir aquí dos conceptos que generalmente suelen sobreponerse: «la práctica docente» y «el trabajo docente». El primero hace referencia a todas aquellas acciones metodológicas, pedagógicas, didácticas, disciplinares. El segundo, en cambio, implica una serie de aspectos más amplios que incluyen a la práctica docente, tales como el tipo de inserción institucional, las relaciones sociales que establece con otros actores de la comunidad universitaria, las actividades de investigación que desarrolla, las actividades de actualización o perfeccionamiento, etc. En efecto, las tareas que desempeñan los docentes lejos están de restringirse a lo que ocurre dentro de sus cátedras. El trabajo docente es entonces un tipo de práctica laboral con características específicas que no solo está impregnada de las relaciones sociales estructurales, sino que además está determinada por la forma particular que establecen las relaciones sociales, la experiencia cotidiana de los agentes y de cómo ellos viven estas relaciones y las regulaciones de su tarea. (2016:9–10)

En ese marco es donde confluyen además los diferentes factores que interpelan a la actividad y que resulta necesario estudiar en la actualidad para comprender mejor los procesos de configuración que se están generando de modo constante.

2. FACTORES PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Durante las últimas cinco décadas, los factores psicosociales relacionados al bienestar o al malestar en las organizaciones han sido una problemática recurrente para los estudiosos del comportamiento organizacional. Una de las propuestas que mayor consenso académico ha alcanzado es el modelo demandas y recursos laborales o DRL (Bakker et al., 2023). Su popularidad quizás se deba al hecho de ser un modelo generalizable, flexible y comprehensivo, susceptible de ser aplicado a diversas organizaciones y ocupaciones (Garí Pérez y Martín Andrés, 2021). El modelo DRL permite comprender y predecir diversos resultados organizacionalmente relevantes, que abarcan desde la motivación y el rendimiento, hasta el compromiso y satisfacción laboral (Bakker y de Vries, 2021). Construido sobre la base conceptual proporcionada por las teorías del diseño del trabajo y de estrés laboral, este modelo y teoría aúna ambas tradiciones de investigación, con miras a explicar cómo las características laborales tienen efectos directos, indirectos e interaccionales sobre la salud psicosocial de los trabajadores; principalmente, sobre sus niveles de *engagement* y *burnout* (Bakker et al., 2023).

La premisa principal sobre la que se asienta el modelo DRL es que las condiciones del trabajo pueden tener consecuencias sobre la salud psicosocial. Los dos elementos fundamentales hacen referencia a las demandas y los recursos laborales (Bakker y Demerouti, 2017). Las demandas representan aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo que suponen la inversión de esfuerzos sostenidos por parte del trabajador, con los consecuentes costos asociados para su salud y bienestar. Los recursos, en tanto, hacen referencia a todos aquellos aspectos laborales (físicos, psicológicos, sociales u organizacionales) que, o bien ayudan a lidiar con las demandas y amortiguar su potencial dañino; o bien estimulan el desarrollo del trabajador, potenciando su motivación y promoviendo su bienestar (Bakker y de Vries, 2021). En este sentido, ejemplos de demandas incluyen ritmo y carga de trabajo, exigencias emocionales, conflicto y ambigüedad de rol, conflicto trabajo–familia, entre otras. En tanto que, se consideran recursos aspectos tales como, por ejemplo, el apoyo organizacional, la comunicación, la autonomía en la planificación y desarrollo del trabajo, la participación en la toma de decisiones, la posibilidad de acuerdos de trabajo flexibles, etc. (Bakker et al., 2023).

La segunda premisa del modelo plantea que las demandas y los recursos dan lugar a dos procesos diferenciados, uno de carácter motivacional y otro de índole negativa. En lo que hace al primero, la presencia de altos niveles de recursos laborales y personales estimularía un proceso motivacional, del que se derivan consecuencias positivas. En tanto que, la presencia de altas demandas laborales generaría un estado de tensión que, sostenido en el tiempo, erosionaría paulatinamente la salud y bienestar de las personas (Bao et al., 2022).

Considerando el impacto que los factores psicosociales que configuran el entorno laboral tienen sobre la salud de los trabajadores, estudios orientados a relevar demandas y recursos laborales representan una contribución genuina con miras al diseño de estrategias e intervenciones promotoras de salud ocupacional. En particular, el análisis de las demandas amenazantes, entendidas como factores de riesgo psicosocial comienza a ser una problemática de gran interés en el contexto de las organizaciones educativas. En efecto, el VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente advirtió tempranamente sobre la presencia de factores de riesgo psicosocial en la organización del trabajo que afectan negativamente el bienestar y la salud de los y las docentes en todos los niveles de enseñanza. En efecto, entre sus principales conclusiones se destaca que la intensificación del trabajo docente ha sido una constante en Latinoamérica, lo que trajo consigo problemas de salud entre estos/as profesionales (Draghi, 2008). Mención especial merece la coyuntura que devino con el advenimiento de la pandemia por Covid-19. Esta circunstancia produjo un incremento alarmante en las demandas laborales y, consecuentemente, incrementó la vulnerabilidad y el riesgo psicosocial de los y las profesionales docentes. En este sentido, numerosos estudios relevaron aumento del estrés, tensión, agotamiento emocional y sobrecarga de tareas (Andrade-Oliveira et al., 2021; Vergara et al., 2021).

A la luz de la evidencia empírica surge con claridad que la carga de trabajo emerge como uno de los principales factores de riesgo entre docentes, con una elevada prevalencia de demandas cuantitativas y emocionales (Castilla-Gutiérrez et al., 2021; McDaniel et al., 2024; Mérida-López et al., 2022; Monroy-Castillo y Juárez-García, 2019; Pujol-Cols, 2021; Ramírez-Ocaña et al., 2020; Ródio-Trevisán et al., 2022). No obstante, la evidencia en torno a los recursos laborales es menos concluyente, y son pocos los estudios orientados a explorar tales factores. A nivel internacional se puede destacar la investigación de Naidoo-Chetty y du Plessis (2021) desarrollada sobre una muestra de 23 profesores universitarios sudafricanos. De cuyos resultados se desprende la relevancia del apoyo social y la autonomía como los recursos laborales más destacados entre docentes de este nivel educativo. En el ámbito local, en tanto, la investigación de Salessi (2022) con una muestra de docentes santafesinos reporta evidencias similares, encontrando una alta percepción de recursos sociales tales como apoyo organizacional, comunicación y trabajo en equipo.

En un intento de comprender las vinculaciones entre demandas, recursos y características sociodemográficas, algunos estudios han comenzado a destacar el rol de ciertas características personales y organizacionales. En este sentido, por ejemplo, la investigación de Ramírez-Ocaña et al. (2020) sobre una muestra de profesores universitarios indican que la percepción de factores de riesgo psicosocial se incrementa en el personal que trabaja jornada de tiempo completo, es menor de 35 años, cuenta con menos de 5 años de antigüedad en la institución y es mujer. Sin embargo, a la fecha no se registran evidencias empíricas similares en torno a que los recursos laborales.

Con base en estos antecedentes, y frente a la escasez de investigaciones locales que den cuenta de los factores psicosociales del trabajo docente universitario en Rafaela, las preguntas que movilizaron este estudio fueron: ¿cuál es el nivel de demandas y recursos laborales entre docentes universitarios de la ciudad de Rafaela en el primer semestre de 2024? Y ¿qué diferencias existen en tales demandas y recursos a la luz de ciertas características laborales? En línea con tales preguntas, los objetivos de este estudio fueron: (1) establecer el nivel de demandas y recursos laborales y; (2)

analizar posibles diferencias a la luz del tipo de gestión de la universidad, modalidad de trabajo y dedicación semanal en una muestra de docentes universitarios de Rafaela.

3. MÉTODO

Diseño

Se desarrolló una investigación enmarcada en la lógica cuantitativa, de alcance descriptivo y temporalidad transversal.

Participantes

De acuerdo con los relevamientos oficiales de la Municipalidad de Rafaela, en la ciudad existen en la ciudad cinco universidades, de las cuales tres son de gestión privada. Según un muestreo no probabilístico por disponibilidad se conformó una muestra de 84 docentes, quienes se desempeñaban como docentes en una de las cinco universidades. El 64% de la muestra fueron mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 46 años ($DT = 10$). El 69% de las personas se encontraba casada o en pareja y el 66% tenía hijos. El 65.5% de los y las docentes tenía formación de posgrado. La antigüedad laboral media en la docencia fue de 14 años ($DT = 8$). El 56% de la muestra se desempeñaba en organizaciones de gestión pública. El 54% de los y las docentes trabajaba solo en carreras que se dictaban en modalidad presencial, mientras que el 46% restante los hacía tanto en modalidad presencial como en carreras a distancia. En cuanto a las dedicaciones, se observó que el 55% de los y las docentes tenían un cargo simple; el 32% dedicación semiexclusiva y solo el 13% dedicación exclusiva.

Instrumentos

Los participantes completaron un formulario electrónico conteniendo información sobre el objetivo y las instrucciones para responder, el consentimiento informado, una sección de características sociodemográficas a efectos de caracterizar a la muestra bajo estudio, y una selección de ítems correspondientes al Inventario de Felicidad Organizacional (Salessi et al., 2024). Este instrumento evalúa un conjunto de genérico de demandas y recursos laborales. Para los fines de este estudio se aplicaron 15 ítems que evalúan las siguientes demandas: de carga mental (ej.: «mi trabajo requiere que esté atento/a permanentemente»; $\alpha = .88$), carga emocional (ej.: «en mi trabajo debo enfrentar situaciones que me afectan emocionalmente»; $\alpha = .85$), conflicto de rol (ej.: «se me asignan tareas sin los recursos necesarios»; $\alpha = .84$), ambigüedad de rol (ej.: «tengo claridad en mis roles y mis responsabilidades»; $\alpha = .85$), conflicto trabajo-familia (ej.: «debo enfrentar situaciones que me afectan emocionalmente»; $\alpha = .87$). Del mismo modo, se administraron otros 15 ítems que evalúan los siguientes recursos: información (ej.: «recibo toda la información necesaria para realizar mi trabajo»; $\alpha = .83$), participación (ej.: «puedo participar en las decisiones que afectan temas relacionados a mi trabajo»; $\alpha = .85$), autonomía (ej.: «puedo decidir el orden en el que llevo mis tareas»; $\alpha = .88$), trabajo flexible (ej.: «puedo organizar mi agenda laboral según mi conveniencia»; $\alpha = .86$), y apoyo organizacional (ej.: «tengo autonomía para planificar y desarrollar mis tareas»; $\alpha = .85$). La totalidad de los ítems fueron presentados en una escala tipo Likert de 5 puntos, variando desde 1 (nunca) a 5 (siempre). De modo que, a mayor puntaje, mayor percepción de demandas y/o recursos laborales, respectivamente.

Procedimiento

Se extendió la invitación a participar del estudio a las cinco universidades radicadas en la ciudad de Rafaela. Se coordinó una entrevista con las respectivas autoridades para explicar los objetivos del estudio. La recolección propiamente dicha se desarrolló mediante un formulario electrónico, que fue compartido vía email entre los planteles docentes de cada institución por los directores y/o coordinadores de las diversas carreras que se dictan en cada una. El tiempo aproximado que demandó completar el instrumento fue de 15 minutos. La investigación se realizó en un todo de acuerdo con los lineamientos éticos recomendados por la Comisión para las Ciencias Sociales y Humanas del CONICET en su Resolución 2827/06. En todos los casos la participación fue voluntaria, previa firma de consentimiento informado. Además, se explicitaron por escrito los objetivos y alcances de la investigación, sus derechos como

participantes, y el tratamiento confidencial y anónimo de la información provista, tanto durante el procesamiento de los datos, como en la eventual publicación de los hallazgos.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis de datos se realizó con el programa SPSS (versión 22.0). Para responder al primer objetivo del estudio se obtuvieron medidas de tendencia central (media) y dispersión (desvío estándar) para cada variable. Para responder al segundo objetivo de investigación se efectuaron análisis de diferencias de medias mediante el uso de prueba *t* de Student. La prueba *t* para muestras independientes se utiliza para comparar las medias de dos grupos, y permite contrastar la hipótesis nula de que no existen diferencias entre las medias de los grupos contrastados. Si el valor *t* calculado tiene asociado un valor de probabilidad menor o igual que el nivel de significación establecido (usualmente .05) puede rechazarse la *H*₀ y asumirse que se registran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos comparados. En ese caso, el análisis de los estadísticos descriptivos permite determinar en qué sentido son tales diferencias; vale decir, establecer cuál de los dos grupos contrastados presenta mayor o menor promedio en la variable analizada.

En el presente estudio se aplicó este estadístico de contraste para examinar posibles variaciones en demandas y recursos laborales en los grupos conformados por las características tipo de gestión, modalidad de trabajo y dedicación semanal. En cuanto al tipo de gestión, se contrastaron las variables objeto de análisis entre docentes que se desempeñaban en universidades privadas y docentes que se desempeñaban en universidades públicas. En relación con la modalidad de trabajo se compararon las demandas y recursos entre quienes trabajaban solo en modalidad presencial y entre quienes trabajaban en modalidad presencial y virtual. Finalmente, en cuanto a la dedicación, habida cuenta que el porcentaje de dedicaciones exclusiva era solo del 13% se optó por recodificar esta variable y generar, a los fines del análisis, dos grupos: (a) hasta 10 horas semanales y (b) más de 10 horas semanales.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 informa los estadísticos descriptivos (medias y desvíos estándar) obtenidos en cada demanda y en cada recurso analizado.

TABLA I.
Índices descriptivos correspondientes a las demandas y recursos laborales
analizados para la muestra total (n= 84)

	Dimensión	M	DE
Demandas	Carga mental	3.80	1.05
	Carga emocional	3.15	1.10
	Conflicto de rol	2.68	1.10
	Ambigüedad de rol	1.83	.91
	Conflicto trabajo-familia	2.69	1.07
Recursos	Información	3.63	.99
	Participación	3.90	.81
	Autonomía	3.92	.85
	Trabajo flexible	3.16	.85
	Apoyo organizacional	3.26	.88

Fuente, elaboración propia.

Del análisis de la Tabla 1 se desprende que, en términos de demandas laborales, la muestra analizada informa niveles moderadamente altos de carga mental y emocional, seguidos por niveles moderados de conflicto trabajo–familia y conflicto de rol. En lo que respecta a los recursos, destaca el alto nivel de autonomía, participación e información.

La Tabla 2 presenta los resultados de las pruebas de diferencia de medias *t* de Student según tipo de gestión, modalidad de trabajo y dedicación.

TABLA 2. VA HOJA HORIZONTAL

Pruebas de diferencia de medias *t* de Student según tipo de gestión, modalidad de trabajo y dedicación semanal

VARIABLES		Tipo de gestión						Modalidad de trabajo docente						Dedicación semanal					
		Pública			Privada			Solo Presencial		Presencial y Virtual				Hasta a 10 hs		Mas de 10 hs		t	p
		M	D	t	M	D	t	M	D	M	D	M	D	M	D				
DEMANDAS	Carga de trabajo	3.90	.80	3.92	.81	-.197	.849	.93	.80	.78	.85	1.05	.294	3.50	.72	3.94	.62	-2.34	.023
	Carga emocional	3.49	.94	2.87	3.10	.855	.800	.24	.98	.00	.85	1.45	.291	2.60	.97	3.69	.91	-4.14	.000
	Conflicto de rol	2.95	1.05	2.70	2.79	.795	.819	.39	1.05	.41	.04	1.95	.064	2.32	1.00	2.96	.99	-1.96	.050
	Ambigüedad de rol	1.77	.90	1.60	1.69	.722	.865	.71	.90	.91	.90	1.16	.245	1.61	.81	1.79	.98	.701	.404
RECURSOS	Conflicto TF	2.70	1.00	2.43	2.49	.950	.835	.46	1.00	.09	.73	.09	.048	2.00	1.00	2.74	.90	-2.30	.025
	Apoyo org.	3.16	1.00	3.09	3.19	.9909	.842	.37	1.00	.18	.90	.988	.324	3.58	.88	3.23	.90	.90	.151
	Autonomía	4.15	.85	4.11	4.18	.811	.864	.16	.89	.03	.88	.729	.437	4.14	.82	4.19	.86	.094	.910
	Trabajo flexible	2.72	.92	2.64	2.69	.933	.841	.64	.80	.07	.81	2.77	.006	2.19	.82	2.17	.93	.83	.145

Nota: en negrita se señalan las diferencias estadísticamente significativas a un nivel alfa de .05.

Tal como puede observarse en la Tabla 2, al tomar en consideración el tipo de gestión de la universidad se observa que la única demanda que presenta diferencias estadísticamente significativas es la carga emocional, siendo mayor entre docentes de universidades de gestión pública. Al considerar la modalidad de trabajo docente se observa que los docentes que se desempeñan en modalidad presencial perciben mayor conflicto trabajo-familia; mientras que, quienes trabajan en ambas modalidades (presencial y virtual) perciben mayores posibilidades de trabajo flexible. Finalmente, en lo que hace a la dedicación, se observa que los y las docentes con más de 10 horas semanales informan mayor carga mental y emocional, mayor conflicto de rol y más conflicto trabajo-familia.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los factores de riesgo psicosocial comienza a ser una problemática de gran interés en el contexto de las organizaciones educativas, y en particular, el modelo DRL (Bakker et al., 2023) resulta un marco teórico idóneo para analizar el bienestar laboral docente (Mérida-López et al., 2022; Naidoo-Chetty y du Plessis, 2021; Pujol-Cols, 2021). Enmarcado en esta perspectiva, el presente estudio se orientó a establecer el nivel de demandas y recursos laborales en una muestra de docentes de nivel universitario de la ciudad de Rafaela. Secundariamente, se propuso explorar posibles diferencias en la percepción de tales variables a la luz de ciertas características laborales, tales como el tipo de gestión de la universidad, la modalidad de trabajo presencial y/o virtual y la dedicación semanal.

Los resultados dan cuenta que, en la muestra analizada, las demandas de carga laboral y carga emocional emergen como las más preponderantes. Dicho hallazgo corrobora las evidencias informadas en diversas investigaciones previas (Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Monroy-Castillo y Juárez-García, 2019; Pujol-Cols, 2021; Ramírez-Ocaña et al., 2021), al tiempo que ratifican lo señalado por Sánchez López y Martínez Alcántara:

Ser académicos(as) en una universidad exige actualización continua, asumir múltiples tareas e intensificar los ritmos de trabajo para producir más; actividades que rebasando la docencia misma. (...) Si a esto se le añade que la carga mental les origina fatiga psíquica o distrés, se hace evidente el impacto sobre la calidad de vida de los docentes” (2014:20).

Específicamente, la carga emocional es sindicada en la literatura (McDaniel et al., 2024; Mérida et al., 2022; Monroy-Castillo y Juárez-García, 2019; Pujol-Cols, 2021) como uno de los mayores factores de riesgo psicosocial entre docentes. Esto resulta comprensible si se consideran las demandas emocionales que desencadena todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los esfuerzos de regulación afectiva se encuentran a la orden del día (Juárez-Varón et al., 2023). Reconocer que las emociones atraviesan la práctica docente conlleva la necesidad de admitir que el nuevo escenario pedagógico requiere el desarrollo de competencias emocionales del profesorado. En tal sentido, es menester trabajar en el conocimiento la autorregulación y la expresión emocional, desde el momento que las tres intervienen en el ejercicio profesional de los docentes actuales (Mendoza-Vargas y Boza-Valle, 2020).

Al analizar las posibles diferencias en las demandas asociadas a las características laborales estudiadas se observó que, en términos de dedicación semanal tanto la carga de trabajo y la carga emocional, como la percepción de conflicto de rol y conflicto trabajo familia resultaron ser significativamente mayores entre docentes que trabajan más de 10 horas semanales. Al tomar en consideración el tipo de gestión de la universidad se observó mayor carga emocional entre docentes de organizaciones de gestión pública; en tanto que, al considerar la modalidad de trabajo se encontró que quienes se desempeñan en modalidad presencial perciben mayor conflicto trabajo-familia, que aquellos que pueden alternar la docencia presencial y la docencia a distancia. Resultados similares a los aquí encontrados fueron encontrados en otras investigaciones (Castilla-Gutiérrez et al., 2021; Ramírez-Ocaña et al., 2020), las que también informaron mayor riesgo psicosocial asociado a la mayor dedicación horaria y a la presencialidad.

Una vez más, estos resultados deben ser explicados a la luz de las características inherentes al rol de profesor universitario. Por un lado, en este colectivo la enorme carga de tareas y el incremento en la presión para mantener su estatus académico, publicar y obtener subvenciones para desarrollar sus proyectos de investigación o extensión actúan como factores contribuyentes al estrés académico y la sobrecarga emocional (Cobos-Sanchiz et al., 2022). Del mismo modo, el conflicto de rol, entendido como cierta confusión e inconformidad en con respecto a las actividades que se les solicita desempeñar, y el conflicto entre las esferas del trabajo y la vida privada emergen como otras de las demandas laborales con mayor peso entre docentes universitarios (Carlotto y Gonçalves-Câmara, 2024; Surdez-Pérez et al., 2015).

Para comprender estos hallazgos basta recordar que la universidad es una institución en la que se espera que el cuerpo de profesores desempeñe actividades de docencia e investigación, además de involucrase en acciones de transferencia, comunicación pública y formación de recursos humanos. Tales exigencias se incrementan cuanto mayor es la dedicación horaria que supone su cargo y, lógicamente, la ampliación de funciones requiere por parte de los y las docentes la inversión de grandes esfuerzos en post de lograr un adecuado equilibrio entre las diversas las obligaciones que su cargo supone, así como entre éstas y los deberes familiares (Carlotto y Gonçalves-Câmara, 2024; Surdez-Pérez et al., 2015). Sin embargo, en la práctica es muy complejo garantizar un nivel de adecuada efectividad en la respuesta a todas estas demandas, porque las actividades vinculadas a la docencia a menudo absorben la mayor parte del tiempo y dedicación de los académicos, relegando a un segundo plano el resto de las actividades. Si, además, consideramos que la docencia universitaria se encuentra atravesada por una lógica de racionalizar a través de una asignación limitada de recursos económicos, humanos y materiales se entiende que, frente a estas condiciones, se genere un terreno propicio al conflicto. Vale decir, los y las docentes universitarios se ven ante el desafío de atender a un mayor número de estudiantes por el mismo salario, desempeñar actividades para las cuales no siempre se le asignan los recursos pero que implican una serie de compromisos (socialización de resultados, formación de becarios, etc.). Gestionar tales exigencias supone en la práctica horarios de trabajo prolongados, dictar clases en horarios nocturnos e, incluso, en muchas ocasiones trabajar los fines de semana.

Continuando con la discusión de los hallazgos que se desprenden del presente estudio cabe destacar que, en lo que respecta a recursos laborales, en la muestra analizada destacan el alto nivel de autonomía, participación e información. Estos hallazgos pueden ser explicados atendiendo, una vez más, a la naturaleza misma del rol docente universitario y de la universidad como organización. Desde una mirada macro, la participación e información se vinculan estrechamente con las características identitarias de la universidad, desde el momento que las estructuras de cogobierno que la caracterizan contemplan la participación del cuerpo docentes en la toma de decisiones (Chiroleu, 2018). Desde una mirada micro, cada profesor cuenta con la autonomía para decidir respecto a los contenidos que desarrollará en el programa, el modo de secuenciarlos didácticamente, las estrategias y metodologías de enseñanza y las modalidades y criterios de evaluación. Por lo que es esperable que estas cualidades hayan primado en la valoración que los y las docentes participantes de la muestra hicieron de tales recursos laborales.

Finalmente, cuando los recursos laborales se pusieron en tensión con las características laborales consideradas, solo se halló una diferencia estadísticamente significativa; a saber: quienes trabajan en las modalidades presencial y virtual perciben mayores posibilidades de trabajo flexible. Dicho hallazgo resulta comprensible si se considera que el teletrabajo permite más autonomía y discrecionalidad en la organización del ritmo de trabajo, así como de los tiempos y espacios (Coria, 2021).

Como todo trabajo empírico el presente estudio no está excepto de debilidades. Entre las principales limitaciones de la investigación realizada hay que citar, principalmente, la representatividad de la muestra. Al haber sido seleccionada según un muestreo no probabilístico no es

posible extrapolar los resultados fuera de los confines del estudio realizado. Otra limitación podría estar referida al carácter auto descriptivo de las escalas empleadas para la recolección de los datos. Por tratarse de medidas que evalúan comportamientos percibidos, las respuestas podrían verse contaminadas por el componente subjetivo que esto conlleva. Para superar esta limitación sería valioso que futuros estudios evalúen la posibilidad de incluir datos provenientes de otras fuentes, con el propósito de incrementar la validez externa. Por último, cabe destacar que del presente estudio se desprende que ciertas características laborales (tipo de gestión, la modalidad de trabajo y la dedicación semanal) se vinculan diferencialmente a los recursos y demandas psicosociales. Sin embargo, en este trabajo no se indagaron posibles mecanismos situacionales o disposicionales intervinientes, capaces de dar cuenta más profundamente de los resultados encontrados. Por ello, como sugerencia para futuras investigaciones en la temática sería interesante poder avanzar en esta línea de indagación, explorando el rol de recursos personales (por ejemplo, capital psicológico, virtudes, fortalezas, estados positivos), actitudes laborales (satisfacción, compromiso, *engagement*, etc.) y prácticas organizacionales en las diferencias aquí encontradas.

Entre las fortalezas de la investigación debe destacarse que se trata de la primera investigación local orientada a relevar también recursos y demandas laborales docentes en el contexto universitario de Rafaela. De este modo, el presente estudio da el puntapié inicial para que otras investigaciones continúen profundizando en las demandas y recursos laborales docentes en otros territorios, y por qué no también, en otros niveles del sistema educativo. En términos de implicancias prácticas, los hallazgos aquí comunicados invitan a pensar la implementación de políticas laborales desde un enfoque centrado en la prevención primaria. Tal como señala Pujol Cols (2021) resulta esencial que las universidades introduzcan cambios en la organización del trabajo, que propendan a reducir las demandas laborales y/o a incrementar los recursos laborales con el propósito de mitigar su impacto psicosocial sobre los docentes. La evaluación e intervención en materia de riesgos psicosociales permitiría evitar o disminuir posibles consecuencias negativas sobre el bienestar y salud de los trabajadores docentes. Del mismo modo, la promoción de recursos psicosociales no solo conlleva la morigeración del impacto negativo de las demandas, sino que permite mantener y generar nuevos recursos en una espiral de positividad creciente. Vale recordar que, tal como se ha demostrado (Bakker et al., 2023; Bakker y Demerouti, 2017; Bakker y de Vries, 2021) las demandas y los recursos dan lugar a dos procesos diferenciados, uno de carácter motivacional y otro de índole negativa. En lo que hace al primero, la presencia de altos niveles de recursos laborales y personales estimularía un proceso motivacional del que se derivan consecuencias positivas. En tanto que, la presencia de altas demandas laborales generaría un estado de tensión que, sostenido en el tiempo, erosionaría paulatinamente el bienestar de las personas (Bao et al., 2022). Desde este punto de vista, una gestión efectiva de demandas y recursos laborales tiene un impacto significativo sobre la salud y el bienestar docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade-Oliveira, D.; Pereira Junior, E. y Clementino, A.M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*. Brasilia: DF: IEAL/CNTE/Red Estrado.
- Bakker, A. B. y de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self–regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, y Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B.; Demerouti, E.; Sanz–Vergel, A. y Rodríguez–Muñoz, A. (2023). La teoría de las demandas y recursos laborales: nuevos desarrollos en la última década. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 39(3), 157–167. <https://doi.org/10.5093/jwop2023a17>

- Bao, H.; Liu, C.; Ma, J.; Feng, J. y He, H. (2022).** When job resources function as a stress buffer: A resource allocation perspective of the job demands–resources model. *Personality and Individual Differences*, 192, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111591>
- Carlotto, M. S. y Gonçalves Câmara, S. (2024).** Interacción Trabajo–Familia en profesores universitarios brasileños. *RAES – Revista Argentina De Educación Superior*, (28), 108–121.
- Castilla–Gutiérrez, S.; Colihuil–Catrileo, R.; Lagos–Hernández, R. y Bruneau–Chávez, J. (2021).** Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. (2021). *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166–179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Chiroleu, A. (2018).** Claroscuros de la universidad que construimos en democracia: autonomía, cogobierno y expansión de oportunidades. *Propuesta educativa*, 50, 24–38.
- Clark, B. (2016).** *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-Clark.pdf>
- Cobos–Sanchiz, D.; López–Noguero, F.; Gallardo–López, J.A. y Martín, M.C. (2022).** Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: estudio de caso en una universidad española. *Formación universitaria*, 15(2), 83–92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200083>
- Coria, M. M. (2021).** Adaptación ¿permanente? al cambio: Percepciones sobre la modalidad virtual de aprendizaje en la educación superior. *Revista Tecnología y Ciencia*, 40, 63–74. <https://doi.org/10.33414/rtyc.40.63-74.2021>
- Dejours, C. (1993).** *Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel.* Éducation permanente.
- Draghi, M. J. (2008).** VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), 173–176.
- Garí Pérez, A. y Martín Andrés, R. (2021).** *Modelo de demandas y recursos laborales: Marco teórico.* Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST), Ministerio de Trabajo y Economía Social, Gobierno de España.
- Juárez–Varón, D.; Bellido–García, I. y Gupta, B. (2023).** Análisis del estrés, atención, interés y conexión emocional en la enseñanza superior presencial y online: Un estudio neurotecnológico. *Comunicar*, 31(76), 21–34. <https://doi.org/10.3916/c76-2023-02>
- Juarros F.; Llomovatte S. y Cappellacci I. (2016).** Los docentes universitarios en Argentina. Sus condiciones laborales en la actualidad. *XI seminario Internacional de la Red Estrado.* https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo7/347.pdf
- McDaniel, S.; Mahatmya, D. y Bruhn, A. (2024).** Educator burnout in the age of COVID–19: A mediation analysis of perceived stressors, work sense of coherence, and sociodemographic characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 137, 104384. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104384>
- Mendoza–Vargas, E.; Boza–Valle, J. y Rodríguez, S. (2020).** La huella emocional del docente en las aulas universitarias. Retos y competencias en el siglo XXI. *Centro Sur*, 4(1). <https://doi.org/10.37955/cs.v4i1.38>
- Mérida–López, S.; Sánchez–Álvarez, N. y Extremera, N. (2022).** Retención docente a través de la teoría de demandas y recursos laborales. *Educación XXI*, 25(2), 151–171. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31901>

- Monroy–Castillo, A. y Juárez–García, A. (2019).** Factores de riesgo psicosocial laboral en académicos de instituciones de educación superior en Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 248–260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.361>.
- Naidoo–Chetty, M. y du Plessis, M. (2021).** Job demands and job resources of academics in higher education. *Frontiers in Psychology*, 23, 12: 631171. doi: 10.3389/fpsyg.2021.631171
- Pujol–Cols, L. (2021).** Demandas laborales y burnout: Un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 402–421. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37280>
- Ramírez–Ocaña, X.; Zumárraga–Espinosa, M.; Segovia–Marín, J.; Lima–Acosta, E. y Pillajo–Salcedo, G. M. (2020).** Riesgos psicosociales: Análisis sociodemográfico y sociolaboral en una universidad privada ecuatoriana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 57–68. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13207>
- Ródio–Trevisan, K. R.; Cruz, R. M.; Dalagasperina, P.; Ariño, D. O. y Steil, A. V. (2022).** International systematic review on strains to teacher's mental health. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(1), 18–32. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7532>.
- Salessi, S. (2022).** Prácticas organizacionales positivas en tiempos de pandemia: un estudio descriptivo con docentes. *Anuario de Investigaciones*, 29, 495–502.
- Salessi, S.; Gabini, S. y Martínez, N. (2024).** Factores de riesgo y recursos psicosociales en empresas mexicanas del sector servicios. *Contaduría y Administración*, 69(4), 20–44. <http://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2024.4876>.
- Sánchez–López, C. y Martínez–Alcántara, S. (2014).** Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, 22(1), 19–28.
- Surdez–Pérez, E.; Magaña–Medina, D. y Sandoval–Caraveo, M. (2015).** Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles educativos*, 37(147), 103–125. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47267>
- Sancho Gil, J.M.; Creus, A. y Padilla Petry, P. (2010).** Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión, tres mundos. *Praxis Educativa*, vol. XVI, núm. 14, 17–34.
- Vergara, G.; Fraire, V.; Manavella, A. y Salessi, S. (2021).** Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid–19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15(4), 568–584. <http://dx.doi.org/10.46661/ijeri.5903>
- Walker, V. S. (2010).** *Condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan el tránsito por la universidad: La percepción de estudiantes avanzados de Ingeniería de Sistemas*. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5603/ev.5603.pdf

Experiencias y proyectos: prácticas innovadoras y desarrollo
de programas y proyectos institucionales o de extensión

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Nativas del Salado: la imposición del nombre para la
EEMPA N° 1218 como experiencia político–pedagógica para la construcción
de la identidad institucional

*Natives of Salado: the imposition of the name for EEMPA N° 1218 as a
political–pedagogical experience for the construction of institutional identity*

Alejandro Damián Rojas¹ y Jesica Susana Holubicki ²

¹ Profesor en Historia (FHUC–UNL). Licenciado en Historia (FHUC–UNL). Magíster en Didácticas Específicas (FHUC–UNL). Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Actualización Académica en Políticas y Gestión Institucional de Institutos de Formación Docente (INFOD/ISP N° 14). Doctorando en Estudios Sociales (FHUC–UNL). Especialista en ESI. Docente catedrático de la EEMPA N° 1218 «Nativas del Salado» (Santo Tomé, Santa Fe) y del ISP N° 60 «27 de septiembre» (San Carlos Centro, Santa Fe).

² Profesora en Letras (FHUC –UNL). Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO). Diplomada Superior en Educación, imágenes y medios (FLACSO). Profesora en la EESO N° 340 «República del Perú» (Santo Tomé, Santa Fe) y Vicedirectora de la EEMPA N° 1218 Nativas del Salado (Santo Tomé, Santa Fe).

 Alejandro Damián Rojas

ale-rojas-55@hotmail.com

Escuela de Educación Media para Adultos

(EEMPA) N° 1218 «Nativas de Salado»

Instituto Superior de Profesorado (ISP)

N° 60 «27 de septiembre» Provincia

de Santa Fe, Argentina

 Jesica Susana Holubicki

profejholu@gmail.com

Escuela de Educación Media para Adultos

(EEMPA) N° 1218 «Nativas de Salado»

Escuela de Educación Secundaria Orientada

(ESSO) N° 340 «República del Perú»,

Provincia de Santa Fe, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 20, e0078, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 11/07/2024

Aceptación: 24/09/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0078>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En el marco de la celebración de los 50 años de historia de la educación secundaria para adultos en la provincia de Santa Fe, y del quincuagésimo aniversario de la Escuela de Educación Media para Adultos (EEMPA) N° 1218 *Nativas del Salado* de la ciudad de Santo Tomé, el presente relato de experiencia describe el devenir de la imposición del nombre de la escuela y explica los fundamentos de la selección de dicho nombre. El proyecto posibilitó consolidar sentidos de pertenencia e identidad institucionales, acordes a la época en la que se inscribe, atendiendo a dos dimensiones: la historiográfica e histórico-política de la

educación, y la sociocultural y geográfica santotomesina. Ambas dimensiones se encuentran atravesadas por las perspectivas de género y las de los derechos humanos como ejes de la Educación Sexual Integral (ESI), asumidos por la escuela en su proyecto institucional.

Palabras clave: educación secundaria para adultos, Nativas del Salado, relato de experiencia, identidad

Abstract. *Within the framework of the celebration of the 50 years of history of secondary education for adults in the province of Santa Fe, and the fiftieth anniversary of the Secondary Education School for Adults (EEMPA) N° 1218 Nativas del Salado in the city of Santo Tomé, this experience report describes the evolution of the imposition of the school name and explains the fundamentals of the selection of it. The project made it possible to consolidate senses of belonging and institutional identity, according to the era which it is part of, taking into account two dimensions: the historiographical and historical-political of education, and the sociocultural and geographical aspects of Santo Tomé. Both dimensions are crossed by gender perspectives and human rights as axes of Comprehensive Sexual Education (CSE), assumed by the school in its institutional project.*

Keywords: secondary education for adults, Nativas del Salado, experience story, identity

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El aniversario de oro de la educación secundaria para adultos en la provincia de Santa Fe³ y el festejo de los cincuenta años de historia de la EEMPA N° 1218 *Nativas del Salado*⁴ de Santo Tomé, brinda la posibilidad de compartir esta experiencia concreta de una escuela en particular y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de seguir visibilizando esta modalidad tan particular del sistema educativo santafesino.

Los relatos de experiencia poseen un valor significativo para la reflexión crítica sobre lo acontecido, en tanto y en cuanto podamos ligar teoría y práctica, porque «lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer» (Alliaud, 2017:74). En este sentido, creemos que las narraciones de experiencias docentes son acontecimientos educativos que permiten construir nuevos saberes para la transformación y el mejoramiento de las prácticas escolares. El relato experiencial convierte a los/as docentes en artesanos/as de la enseñanza, en hacedores/as del acontecimiento educativo. En esta dirección, estamos convencidos/as de que es necesario hoy día recuperar estos saberes producidos sobre la educación secundaria de adultos en general a través de la narración de una experiencia escolar en particular. Producir y poner en circulación dichos conocimientos, deviene en una práctica de transmisión imprescindible para la formación de otros/as docentes.

Hemos de convenir en que la educación secundaria para adultos/as ha sido considerada históricamente como una modalidad *residual, remedial y compensatoria*, y si bien en estos últimos años tuvo mayor visibilidad en diferentes espacios gracias a la tarea pedagógica de las mismas EEMPA, las políticas educativas nacional y provincial, y la formación docente en la educación superior todavía mantienen numerosas deudas. Por ello, consideramos que volver a narrar sobre las experiencias posibilita poner en la agenda educativa las peculiaridades de la modalidad: sus características únicas como parte de la educación obligatoria, los rasgos específicos de los/as jóvenes y adultos/as como sujetos de aprendizaje, y la dinámica institucional sinigual que los agentes institucionales construyen, cuando a diario transitan la escuela como espacio propio.

2. EL DEVENIR DE LA IMPOSICIÓN DEL NOMBRE DE LA ESCUELA

Los orígenes del proceso de imposición del nombre de la EEMPA se remontan al año 2014, cuando la modalidad y nuestra institución festejaban 40 años de historia. Entre los/as docentes de la institución fue surgiendo la inquietud de pensar en un nombre para la escuela y ligado a ello, la cuestión de la identidad institucional. El proceso se desarrolló en el marco del programa de formación docente en servicio de Escuela Abierta durante 2015 y a partir de los pilares que definían la política educativa provincial (calidad educativa, la escuela como institución social e inclusión socioeducativa.). En este contexto propicio para la reflexión pedagógica, se profundizó la necesidad de pensarnos como institución y como comunidad educativa.

¿Quiénes somos? ¿Cómo nos pensamos como educadores de jóvenes y adultos/as? ¿Qué proyectos educativos queremos para ellos/as? ¿De qué manera la escuela se inserta en la sociedad santotomesina? ¿Qué lazos identitarios construir desde la escuela para con la comunidad de Santo Tomé? Estos interrogantes precedieron y acompañaron la tarea, cuyo desarrollo no se reducía a un asunto decorativo o técnico-burocrático; pensar en diferentes nombres posibles, implicaba asumir

³ La sanción de la ley provincial N° 7100 en 1974, es el hito fundante de la educación secundaria para adultos/as.

⁴ Junto con la modalidad, la escuela fue creada en 1974. Hoy día funciona en horario nocturno en tres edificios compartidos con escuelas primarias. La sede y el anexo I se encuentran en la ciudad de Santo Tomé y el anexo II en la de Sauce Viejo. Tiene diecinueve divisiones, más de cuarenta docentes y alrededor de seiscientos alumnos/as en cada cuatrimestre.

posicionamientos político–pedagógicos. En el centro de la escena se encontraba la oportunidad de dar cuenta de los sentires de la comunidad santotomesina.

El proceso de selección de nombres comenzó sobre la base de mecanismos participativos. Docentes y exdocentes, directivos y personal administrativo, asistentes escolares y alumnos/as y exalumnos/as, intervinieron activamente; los/as agentes institucionales pusimos en suspenso roles y funciones para ejercitar en clave de igualdad las prácticas de la democracia política. Creemos que el ejercicio democrático en la escuela es fundamental para la construcción de ciudadanos/as con conciencia crítica y reflexiva. Se trató de una práctica política gracias a la cual logramos. En el mapa que se adjunta pueden visualizarse las escuelas de la muestra.

[...] desplegar propuestas en una búsqueda de nuevas posibilidades para la educación de jóvenes y adultos pensada como un espacio comprometido con la construcción y ejercicio de la ciudadanía crítica, con el fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa y con la discusión pública de problemas relevantes (Brusilovsky, 2006:94).

En este marco de participación plural, se suscitaron discusiones y debates en torno a los posibles nombres para la escuela. El devenir de la tarea que nos convocaba estuvo marcado por disputas de sentidos, porque a lo largo de reuniones de trabajo colectivo, se fueron configurando dos grandes grupos antagónicos. El primero, abogaba por nombres relativos a individuos destacados del mundo santotomesino, al estilo más convencional. La elaboración de una extensa lista de nombres y apellidos resultó ser una labor relativamente sencilla; de ahí que el grupo consideraba que las decisiones debían tomarse rápidamente. El segundo, impulsaba nombres vinculados a la reivindicación de los pueblos originarios, a la presencia del río Salado como parte del paisaje de la ciudad y al género femenino. La precisión de un nombre específico fue un trabajo más complicado; por ello, el grupo consideraba que las decisiones demandaban procesos reflexivos más profundos y la dedicación de un tiempo más largo de análisis.

Finalmente, mediante lógicas de conflictos y consensos, la síntesis lograda consistió en la definición de solo tres nombres. Hacia 2016, la EEMPA arriba al proceso eleccionario (padrones, urnas, voto secreto, autoridades de mesa y escrutinio público) con la siguiente terna: Ruberto Colombero⁵, 11 de Octubre⁶ y *Nativas del Salado*. Es menester destacar que, durante el período previo a las elecciones, diferentes grupos de docentes y estudiantes se dedicaron a socializar sobre la pertinencia de cada uno de los nombres de la terna, mediante exposiciones de información empírica y de láminas ilustrativas.

Finalmente, se concretaron las acciones administrativas ante las autoridades ministeriales, con el objetivo de lograr la aprobación final del nombre escogido. Nos parece relevante destacar que *Nativas del Salado* no cuadraba del todo en los marcos reglamentarios prescritos⁷. A pesar de ello, la escuela se las arregló para encontrar los intersticios de la norma, sostener la elección del nombre y elevar a la autoridad un texto descriptivo y explicativo a través del cual se desplegaron los fundamentos del mismo.

3. LOS FUNDAMENTOS DEL NOMBRE DE LA ESCUELA

Los fundamentos del nombre de la escuela articularon dos dimensiones: la historiográfica e histórico–política de la educación y la dimensión sociocultural y geográfica santotomesina. El programa provincial *De ESI se habla*, que data de 2008, se apoya en tres ejes: las perspectivas de género, las disidencias sexuales y los derechos humanos. La EEMPA entiende que esta política educativa basada en la Ley Nacional N° 26.150/06, debía hacerse cuerpo en el proyecto institucional.

⁵ Ruberto Colombero fue el primer director organizador de la escuela desde 1974 a 1978.

⁶ La fecha alude al último día de libertad de los pueblos originarios de América.

⁷ Resolución Ministerial N° 852/1991 y sus modificatorias.

En función de ello, ambas dimensiones están atravesadas por las perspectivas de género y los derechos humanos. A continuación, hemos de compartir el desarrollo explicativo.

4. DIMENSIÓN HISTORIOGRÁFICA E HISTÓRICO-POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

La historiografía positivista ha producido relatos históricos basados en el protagonismo de personalidades heroicas, bajo el supuesto según el cual los personajes políticos y militares eran los hacedores de la historia. «La tendencia a proclamar al genio individual como fuerza creadora de la historia es característica de las fases primitivas de la conciencia histórica» (Carr, 2010:111). Esta glorificación al individuo arrojó a los sujetos históricos subalternos al olvido y al anonimato. La historiografía decimonónica y androcéntrica, extendida durante el siglo XX, fabricó narraciones históricas con énfasis en el culto a los individuos varones. Centrada en el brillo del género masculino, silenció la presencia activa de las mujeres en el devenir histórico, y las ubicó en espacios y funciones sociales irrelevantes, asociados a la maternidad y al ámbito doméstico, como si ellas nunca hubieran intervenido en la esfera pública.

A través del sistema educativo de fines del siglo XIX e inicios del XX, el estado buscaba homogeneizar la diversidad étnica de la sociedad argentina. Los símbolos patrios, las efemérides, los actos escolares, los manuales, los bustos y la enseñanza, cumplieron un rol clave en la construcción de una identidad nacional basada en la exclusión de las clases postergadas, las etnias no blancas y el género femenino. A pesar de que últimamente acontecieron cambios en este sentido, los nombres de las escuelas continúan reeditando acríticamente estas tradiciones.

Con el propósito de fisurar estas continuidades de corte conservador, la EEMPA consideró que era necesario superar este esquema eurocéntrico que marginaba a las mujeres no blancas. La escuela decidió entonces reivindicar y visibilizar a las mujeres nativas de la región, porque fueron doblemente acalladas.

Esta es una cuestión que hay que examinar desde la doble perspectiva de la exclusión de los pueblos no europeos (de los ‘pueblos sin historia’) a escala de las historias ‘universales’ o ‘mundiales’, y de la exclusión social de buena parte de la población, y en especial de las mujeres y de las clases subalternas, a escala de las historias ‘nacionales’ de los países desarrollados, es decir, de los países con historia (Fontana, 2002:163).

Este doble silenciamiento, de clase y de género, se debe a dos razones fundamentales. Por un lado, la *cultura blanca, civilizada y occidental*, se ocupó de borrar las huellas de aquel pasado remoto de los pueblos y comunidades aborígenes. Y por el otro, la *cultura patriarcal* ha ocluido la enunciación de las mujeres como actrices histórico-sociales.

Nativas del Salado deviene en una provocación político-educativa, cuyas raíces teóricas se ligan a las nociones de interseccionalidad entre raza y género. Disloca doblemente los ejes en torno a los cuales se han organizado las jerarquías raciales y de género en términos de superioridad-inferioridad, progreso-atraso, civilización-barbarie. «De acuerdo a una concepción de humanidad que se consolidó con esa mitología, la población mundial se diferenció en dos grupos: superior e inferior, racional e irracional, primitivo y civilizado, tradicional y moderno» (Lugones, 2008:81). El nombre procura contrarrestar las concepciones colonialistas que han ubicado a las mujeres de color en el ostracismo de la identidad histórica de nuestro país y nuestra región.

Por su parte, las escuelas han sido transmisoras de significados de género en clave de desigualdad, reeditando estereotipos y mandatos. En contraste con ello, el compromiso con las perspectivas de género, como uno de los ejes de la ESI asumido por la EEMPA, consiste en realizar un trabajo pedagógico en favor de la igualdad de derechos, porque

[...] si desde la escuela, la familia y la Iglesia se afirma que ‘la patria ha sido construida por los héroes’, ‘los pobres en realidad no quieren trabajar’ o ‘la función primordial de la

mujer es ser madre' se hace aparecer como legítimas algunas afirmaciones que ocultan la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan (Morgade, 2011:19).

El nombre escogido, por ende, invita a la reflexión sobre el rol de las mujeres en las sociedades pretéritas y en el mundo actual. Justamente, las perspectivas decoloniales de género poseen este potencial teórico y político–epistemológico de develar cómo opera el poder patriarcal y eurocéntrico en detrimento del colectivo de mujeres no blancas.

5. DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL Y GEOGRÁFICA SANTOTOMESINA

El río Salado es uno de los rasgos específicos del espacio geográfico santotomesino, uno de los elementos significativos de la urbe y la región litoraleña. Forma parte del escenario socio–natural de la ciudad y conforma un todo integrado. Río de pesca, de tránsito de canoeros, de competencias deportivas. Sus aguas marrones, sus camalotes, su naturaleza diversa, hacen de la costa este de Santo Tomé, un paisaje pintoresco.

Los hallazgos arqueológicos y las investigaciones que se vienen haciendo desde 2003 hasta la fecha, nos hablan de descubrimientos prehistóricos, que colocan a Santo Tomé ante el desafío de reescribir su historia más remota y de definir nuevas formas de identificación social. Las investigaciones realizadas dan cuenta de la existencia de grupos indígenas prehispánicos y preincaicos, cuyos restos datan aproximadamente del año 315 AC. Indudablemente, el agua del río fue el recurso fundamental para el desarrollo de la vida material y simbólica de las comunidades nativas; imprescindible para la economía y la cultura de las organizaciones aborígenes del lugar.

El Museo Arqueológico de Santo Tomé (MAST)⁸ es la institución y el repositorio que conserva los vestigios y recrea algunas huellas de este pasado lejano. Utensilios, cerámicas, enterramientos y ornamentos varios, representan indicios del desarrollo de organizaciones únicas. Los objetos encontrados, mediante excavaciones en la zona más alta del relieve santotomesino a orillas del río Salado, dan cuenta de comunidades nativas, sedentarias y/o nómades. Los restos óseos femeninos y diversos materiales permiten reconstruir algunas funciones sociales de las mujeres en dichas comunidades.

Los grupos aborígenes poseían una organización político–social dinámica que, desde las miradas occidentales, fueron vistas como sinónimo de atraso. «La población nativa era considerada heredera de la indolencia, la pasividad y la pereza y, por tanto, no apta para el trabajo» (Alliaud, 2017:65). Aun cuando ha habido avances en la modificación de estas apreciaciones, todavía persisten estos imaginarios. En esta dirección, la EEMPA se posiciona como institución que celebra la diversidad cultural, reivindicando la presencia de las mujeres autóctonas de la zona.

Hablamos de mujeres en plural, alejadas de los roles pasivos, interviniendo en la vida comunitaria, que habitaron y transformaron el mundo que les pertenecía. Fueron las actrices de aquel escenario, y precisamente porque desconocemos sus nombres propios, era menester conferirles identidad, recuperarlas del olvido y brindarles visibilidad en la memoria del pasado más remoto de nuestra ciudad litoraleña.

Las ancestras del Salado no solo estaban asociadas a la procreación biológica. Estuvieron vinculadas con la tierra, en interacción con el paisaje y los recursos naturales, en diálogo con el hábitat, creando y enseñando saberes, administrando medicinas, produciendo artefactos simbólicos. Hablamos de mujeres transformando la materia prima, relacionadas con la artesanía, ligadas a las ceremonias y los rituales; trabajando con el barro, produciendo vasijas, participando en los enterramientos, cazando,

⁸ El MAST fue creado en el año 2013 luego de una década de hallazgos arqueológicos en el barrio Villa Adelina este de Santo Tomé, en donde actualmente se enclava.

pescando junto con los varones, sin asignaciones de roles fijos en la división sexual del trabajo. Las características de las aguas del río, los minerales de la tierra y el agregado de sustancias vegetales, les permitieron crear el color rojo con el cual ornamentaban las realizaciones de la cultura material. Ese color rojo amarronado, único de los objetos hallados, les dio a estos grupos un signo de identificación colectiva.

La perspectiva de los derechos humanos, como otro de los ejes de la ESI, también atraviesa los argumentos de esta dimensión. *Nativas del Salado* obedece a estas miradas que ponen el énfasis en la igualdad de género y en el respeto por los derechos humanos de las comunidades aborígenes. Mirar así el pasado prehispánico, permite proyectarnos hacia el presente y abordar comprometidamente el problema de las deudas que aún el estado y la sociedad mantienen con las comunidades autóctonas actuales y con las mujeres, las del pasado más remoto y las descendientes del presente. Sostenemos que

[...] la educación debe seguir especialmente los intereses de los menos favorecidos, es decir, concretamente, los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde las perspectivas de las mujeres, las cuestiones raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas [...] (Morgade, 2011:32).

La imposición del nombre, en consecuencia, es un modo político-pedagógico de desocultar el protagonismo femenino en las sociedades del pasado y coadyuva a problematizar las relaciones de poder de los varones sobre las mujeres en los diferentes ámbitos del mundo social actual. Se trata pues de fisurar los imaginarios patriarcales y eurocéntricos en menoscabo del colectivo de mujeres de etnias no blancas.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En el contexto del doble festejo de los cincuenta años de historia de la modalidad y de nuestra escuela, hemos intentado describir y explicar la experiencia en clave de relato, esgrimiendo y articulando los principales argumentos que gestaron y sustentan la imposición del nombre *Nativas del Salado*.

En primer lugar, consideramos que el proyecto pedagógico propició la autonomía de la institución, la horizontalidad de las relaciones y el pluralismo de los puntos de vista. La imposición del nombre no podía reducirse a decisiones elitistas. Involucrar a los actores y las actrices de la institución significó una experiencia de aprendizaje colectivo inédito y creador de sentido político.

En segundo lugar, creemos que el relato de la experiencia, a través del cual intentamos articular teoría y práctica, saber y hacer, contribuye a que otras EEMPA de nuestra provincia puedan pensar su propio proceso de imposición de nombres, desde perspectivas más renovadas e incómodas, que permitan correrse de aquellos enfoques y criterios más convencionales establecidos por las prescripciones de la norma y por las perspectivas histórico-historiográficas y político-educativas más tradicionales.

Finalmente, creemos que la descripción y la explicación del proyecto favorecen la producción de nuevos sentidos y significados en torno a la educación secundaria para adultos/as. Dado que aún persisten nociones descalificadoras sobre la modalidad como *residual*, *remedial* y *compensatoria*, consideramos que compartir este tipo de prácticas institucionales, constituye un aporte significativo para el fortalecimiento de la identidad de las EEMPA en el conjunto del sistema educativo santafesino.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017).** Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Brusilovsky, S. (2006).** Educación escolar de adultos: una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc.
- Carr, E. (2010).** ¿Qué es la historia? Barcelona: Ariel.
- Congreso de la Nación Argentina (2006).** Ley N° 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado de <https://miniurl.cl/xs8h6m>
- Fontana, J. (2002).** La historia de los hombres: el siglo XX. Barcelona: Crítica.
- Legislatura de la Provincia de Santa Fe (1974). Ley Provincial N° 7.100. Recuperado de <https://miniurl.cl/e7odu>
- Lugones, M. (2008).** Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, volumen (9), 73–101. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Morgade, G. (2011).** Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1991).** Resolución N° 852 Recuperado de <https://miniurl.cl/fvssxn>

Experiencias y proyectos

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Análisis de fotografías para mirar con nuevas lentes la situación educativa. Una experiencia con ayudantes alumnos de Medicina

*Analysis of photographs to view the educational situation through new lenses:
An experience with medical student assistants*

Silvina Lyons¹ y Mariana Jureit²

1 Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Trabaja en el Departamento Pedagógico, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. Docente en la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

2 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Trabaja en el Departamento Pedagógico, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP e Institutos de Formación Superiores de Formación Docente. Mail de contacto: mjureit@med.unlp.edu.ar

 Silvina Lyons
slyons@med.unlp.edu.ar
Facultad de Ciencias Médicas (FCM),
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

 Mariana Jureit
mjureit@med.unlp.edu.ar
Facultad de Ciencias Médicas (FCM),
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 21, e0079, 2024
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 12/07/2024

Aceptación: 17/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0079>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. La observación se destaca como una estrategia clave para la formación docente, permitiendo fomentar una mirada crítica y reflexiva sobre la situación educativa. En este trabajo se describe una propuesta de formación docente implementada en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata, enfocada en la reflexión sobre la enseñanza universitaria a partir de la observación y análisis de fotografías. El Departamento Pedagógico de dicha Facultad diseñó y llevó a cabo un módulo pedagógico dirigido a ayudantes alumnos de la carrera de Medicina. Este módulo incluyó actividades presenciales y a distancia, donde se analizaron imágenes de situaciones educativas utilizando como referencia algunos conceptos del pedagogo Paulo Freire. La experiencia ofreció una oportunidad para que los ayudantes alumnos vieran con nuevas lentes la escena en la que se despliega la enseñanza, a la luz de aportes de las ciencias de la educación, y comenzaran un proceso de revisión de sus prácticas docentes.

Palabras clave: formación docente, ayudante alumno, observación, enseñanza de la medicina

Abstract. Observation stands out as a key strategy for teacher training, allowing for the fostering of a critical and pondering view of the educational situation. This paper describes a teacher training proposal implemented at the Faculty of Medical Sciences of the National University of La Plata, focused on pondering on university teaching through the observation and analysis of photographs. The Pedagogical Department of this Faculty designed and carried out a pedagogical module aimed at Medical Student Assistants. This module included both in-person and distance activities, where images of educational situations were analyzed using some concepts from educator Paulo Freire as a reference. The experience provided an opportunity for the student assistants to view the teaching scene through new lenses, in light of contributions from the educational sciences and to begin a process of reviewing their teaching practices.

Keywords: teacher training, student assistant, observation, medical teaching

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica que compartimos aquí se sitúa dentro de una de las líneas de trabajo del Departamento Pedagógico de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dado que los y las docentes de la Facultad, en todos sus estamentos, pueden dar clases sin una preparación pedagógica formal, el Departamento Pedagógico propone, como una de sus acciones, el diseño y desarrollo de diversas iniciativas de formación docente en ejercicio, con el propósito de contribuir a su desarrollo profesional. Optamos por la *denominación formación docente en ejercicio* para «reconocer el peso de la simultaneidad de estar ejerciendo como docente y participar de instancias de formación» (Birgin, 2012:22).

Una de estas iniciativas se concreta a través de un Módulo Pedagógico de Formación Inicial para ayudantes alumnos, implementado en sucesivas ediciones desde el año 2021. Este módulo incluye una secuencia de actividades en modalidad de taller y está destinado a estudiantes que desempeñan funciones de Ayudante Alumno en las cátedras de la FCM.

El módulo propone una reflexión inaugural sobre la tarea de enseñar en la universidad, ya que para los destinatarios suele ser la primera instancia formal de formación docente. En este espacio, los y las estudiantes avanzados que participan en actividades docentes dialogan sobre sus ideas y experiencias prácticas en la docencia universitaria, integrándolas con aportes de la pedagogía y la didáctica. Dado que se trata de un momento inicial (aunque privilegiado) para la formación docente, se abordan centralmente algunos saberes vinculados a analizar la clase como situación de aprendizaje escolarizado (Baquero, 2014) y el rol del colaborador docente que es, a la vez, estudiante. Así, se espera que los participantes sean capaces de iniciar un proceso de revisión de su propia enseñanza, que se profundice en instancias posteriores.

En este artículo, desarrollaremos el diseño y la implementación del Módulo en 2023, dirigido específicamente a ayudantes alumnos del Departamento de Articulación de la carrera de Medicina³. Nos enfocamos en esta experiencia en particular porque, como autoras y docentes de este espacio, consideramos que en esta última edición fue posible incorporar de manera novedosa la captura y observación de fotografías como estrategia para observar de otros modos el escenario de clase.

2. OBSERVAR FOTOGRAFÍAS DE SITUACIONES EDUCATIVAS CON AYUDANTES ALUMNOS

La observación en la formación docente se destaca como un proceso de construcción de conocimiento y se valora su importancia como un «proceso social que implica una mirada intencionada y focalizada, destinada a desocultar y objetivar la complejidad de la enseñanza» (López et al., 2017:87). Se observa a través de los sentidos, lo que se ve y se escucha, y se registra en distintos soportes para su posterior análisis.

Para la formación de ayudantes alumnos, resulta relevante incluir esta estrategia comenzando con un ejercicio que ubique lo observable fuera de sí mismos y de sus acciones. Esto es porque los y las destinatarias de esta experiencia, como cualquier sujeto en formación docente, presentan una biografía escolar y trayectorias educativas diversas en las que han adquirido ideas y formas de ser y hacer docente que vale la pena objetivar y poner en tensión. Como sujetos en formación para enseñar, reconocemos, siguiendo las investigaciones de Andrea Alliaud (2004), todos los saberes que portan sobre enseñanza porque durante muchos años, en etapas decisivas de sus vidas, han vivido enseñanzas en las escuelas que han transitado:

3 Desarrollado en dos ediciones (junio y agosto de 2023), asistieron y acreditaron el módulo 20 ayudantes alumnos de las cátedras Microbiología y Parasitología Humana, Inmunología, Patología B, Salud y Medicina Comunitaria y Farmacología Básica.

Los maestros llamados «inexpertos» son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo, el colectivo magisterial parece provisto de una «cultura», «formato» o «gramática» (escolar) constituida por significados, formas de pensar y de actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (habitus) que se «activa» en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares. (Alliaud, 2004:3)

Considerando esto, una propuesta de formación docente puede dialogar con estas trayectorias vitales, visibilizando y entrelazando sujetos, saberes y condiciones de las prácticas de enseñanza, entendidas como prácticas sociales complejas, singulares y atravesadas por dimensiones políticas, históricas, sociales, económicas y éticas (Edelstein y Coria, 1995). Estas prácticas son abordables tanto como objeto de estudio como de intervención (Barcia y López, 2017).

En este sentido, el uso de fotografías emerge como un recurso didáctico potente para analizar, cuestionar y revisar las propias prácticas de enseñanza: ¿Qué nos cuenta lo que observamos en ciertas fotografías sobre la experiencia de enseñar y aprender en la universidad? ¿Qué y a quiénes se observa a primera vista? ¿Qué nos llama la atención? ¿Qué sensaciones nos inundan? La observación de fotografías, propias y ajenas, actuales o antiguas, interesa también por la relevancia social de la fotografía, tal y como propone Susan Sontag (2004):

El conocimiento de determinadas fotografías erige nuestro sentido del presente y del pasado inmediato. Las fotografías trazan las rutas de referencia y sirven de tótem para las causas: es más probable que los sentimientos cristalicen ante una fotografía que ante un lema. Y las fotografías ayudan a erigir —y a revisar— nuestro sentido del pasado más lejano... Las fotografías que todos reconocemos son en la actualidad parte constitutiva de lo que la sociedad ha elegido para reflexionar, o declara que ha elegido para reflexionar... Lo que se denomina memoria colectiva no es un recuerdo sino una declaración: que esto es importante y que ésta es la historia de lo ocurrido, con las imágenes que encierran la historia en nuestra mente. (p.38)

En consonancia con esta relevancia crítica de la imagen, autores como Mirzoeff y Mitchell destacan cómo el desarrollo de los medios visuales y audiovisuales ha transformado las formas de aprender, interactuar y comunicar en una sociedad saturada de imágenes. Mirzoeff (1999) subraya que el dominio de la visualidad no solo permite que las imágenes representen el mundo, sino que también lo construyen. En el ámbito educativo, esto significa que las imágenes usadas en los contextos de enseñanza no son neutrales, sino que están cargadas de significados culturales y políticos que deben ser analizados críticamente. Por su parte, Mitchell (1994) resalta la importancia de desarrollar una «alfabetización visual», que implica la capacidad de leer, interpretar y cuestionar las imágenes en lugar de aceptarlas pasivamente. En el contexto pedagógico, esta alfabetización visual requiere que tanto docentes como estudiantes se involucren activamente en el análisis de las imágenes utilizadas en el aprendizaje, ya sea a través de obras artísticas, medios audiovisuales o registros fotográficos propios.

Aprender a observar, al decir de Anijovich (2009), es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos que puedan significar la complejidad de las situaciones observadas. Y es primordial para *el hacer*, tal y como propone Eisner (1998) en su ya clásico libro *El ojo ilustrado*:

Si las artes visuales enseñan algo, es que ver es primordial para hacer. Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro (p.15).

Inspiradas en estas ideas, las actividades que se comparten en el próximo apartado invitan a los y las ayudantes alumnos a pensarse como sujetos que portan una trayectoria vital asociada a instituciones

educativas, asumiendo diversos roles —de aprendices, docentes, militantes, etc.— desde los cuales han construido a lo largo de su carrera *miradas* sobre qué tipo de saberes constituyen el campo de la docencia —en este caso para la formación médica— y qué intervenciones formativas facilitan la construcción de estos saberes (Diker y Terigi, 1997); miradas que, a la vez, serán parte de su propia identidad y estilos como docentes.

3. ACTIVIDADES PARA VER LA SITUACIÓN EDUCATIVA CON NUEVAS LENTES

Como se anticipó, compartimos la implementación de una secuencia de actividades diseñadas para construir desde los inicios de la actividad docente una mirada pedagógico–didáctica sobre la situación educativa y unas primeras herramientas para el desarrollo de dicha actividad. Las mismas se desarrollaron con una modalidad semipresencial e intensiva, extendida a lo largo de dos semanas. Las actividades del módulo estuvieron diseñadas y coordinadas por Profesoras en Ciencias de la Educación, integrantes del Departamento Pedagógico, y dos de ellas autoras de este escrito.

A lo largo de las actividades se trabajó transversalmente con la lectura y el análisis en profundidad de una conferencia dictada por Paulo Freire en la fase madura de su obra, titulada «Elementos de la situación educativa» (Freire, 2003), la cual se presentó en la Universidad Nacional de San Luis en 1993. Este texto se sitúa en una etapa crucial de la obra de Freire, donde su enfoque se centra en la reflexión crítica sobre la práctica educativa y la necesidad de un diálogo auténtico entre educadores y educandos. En este período, Freire enfatiza la importancia de entender la educación como un acto político, donde cada elemento de la situación educativa debe ser considerado para fomentar una pedagogía transformadora que promueva la liberación y el pensamiento crítico en los/as estudiantes.

Seleccionamos este texto por la relevancia de su autor para la pedagogía latinoamericana y por su estilo de escritura, que, al tratarse de una conferencia, se presenta inicialmente accesible para quienes comienzan con este tipo de lecturas. A su vez, permite inaugurar conversaciones profundas sobre elementos comunes a toda situación educativa: la presencia del sujeto educador y del sujeto educando, los contenidos, las intencionalidades (direccionalidad y politicidad), así como el tiempo y espacio pedagógicos. A partir de los aportes de este autor y en diálogo entre todos/as los/as participantes, se buscó caracterizar estos elementos en el escenario particular de las actividades de las cátedras a las que pertenecían los participantes y volverlos objeto de análisis.

La inscripción se realizó mediante un formulario online en el cual consultamos a los y las destinatarios/as sobre sus preocupaciones y expectativas respecto a este Módulo Pedagógico. Sus motivos para realizar actividades docentes giraron en torno al interés en profundizar en los contenidos disciplinares, el disfrute de explicar o ayudar a otros a comprender algo y como acto de *devolución* a lo recibido en sus cursadas. Los primeros pasos en la docencia para este grupo provienen de una iniciativa personal o bien por invitación de una cátedra, y sus preocupaciones sobre el ejercicio docente giran en torno a: ¿Estoy haciéndolo bien? ¿Puedo hacerlo mejor? ¿Cómo y con qué herramientas?

Sus respuestas permiten configurar una oportunidad interesante para un encuentro inicial con el saber pedagógico y didáctico: por un lado, hay una demanda genuina de herramientas para «hacer mejor» (explicar mejor, motivar, cautivar) que permiten pensar la dimensión metodológica de la enseñanza y, al mismo tiempo, queda habilitado el espacio para la pregunta pedagógica: ¿A qué nos referimos cuando decimos «buena enseñanza»? Con esto en mente, e inspiradas en la metáfora del ojo ilustrado de Elliot Eisner, propusimos dos actividades para promover nuevas lentes para mirar escenas y situaciones por demás conocidas para nuestros/as estudiantes–docentes.

4. ACTIVIDAD 1. ANÁLISIS DE IMÁGENES DE OTROS

En el primer encuentro presencial invitamos a analizar imágenes de situaciones educativas en la formación médica, tomando como referencia la lectura y el análisis de fragmentos de la conferencia ya

mencionada de Paulo Freire. Las imágenes⁴ elegidas por las docentes, proyectadas de a una en una pared del aula, daban cuenta de distintos escenarios de enseñanza de la Medicina, en diferentes tiempos y espacios: en el quirófano, el anfiteatro, en la actividad asistencial en el territorio, y en actividades de simulación.



IMAGEN 1

De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Anfiteatro 4° Piso, Edificio Central FCM – 6/6/23;
La clínica Gross. Thomas Eakins, 1875; Simulación. Hospital Universitario Integrado. FCM. 2023;
La clínica de Agnew. Thomas Eakins, 1889; Jornada Integral de Salud Comunitaria en espacio cedido
por el CEF N° 67 de la Isla Paulino

Invitando a mirar las imágenes proyectadas y con el texto de Freire en mano, recorrimos una serie de preguntas que invitaban a ver detalles y nombrar procesos que en la instantánea de la escena damos por supuestos. Las preguntas recorrieron también cada uno de los elementos de la situación educativa nombrados por Freire, invitando a analizar cómo cada elemento se expresa en distintos escenarios de la formación médica: ¿En qué lugar están? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué objetos hay? ¿Qué se puede hacer allí y qué no se puede hacer? ¿Qué características le da el lugar a esa situación educativa? ¿Quiénes están presentes y qué roles asumen? ¿Cómo llegaron allí? ¿Qué les está pasando en ese espacio, con su cuerpo, con quienes tiene al lado? ¿Qué se está enseñando en esta clase? ¿Dónde se origina y cuál es la fuente de esos objetos cognoscibles? ¿Cómo se observa el ejercicio de la curiosidad respecto a ese saber? ¿Qué vínculos tienen las personas en la imagen? ¿Qué hace/puede

⁴ Cabe mencionar que dos de las imágenes no son fotografías sino reproducciones digitales de dos famosas pinturas del siglo XIX, que son también conocidas en general por los estudiantes de Medicina por representar escenas tradicionales de formación médica.

hacer/debe hacer cada cual? ¿De qué momento de la clase se trata? ¿Qué pasó antes de ser tomada la imagen? ¿Qué puede llegar a pasar después? ¿Quién distribuye esos tiempos? ¿Cómo se relacionan estos momentos con los tiempos de quien aprende? ¿Qué les parece que están pensando cada una de las personas allí presentes? ¿Qué expectativas creen que tienen sobre lo que les está pasando? ¿Para qué están allí?

Las conversaciones alrededor de la combinación de preguntas disparadoras, la observación de los detalles de cada imagen y la lectura de extractos del texto permitieron a los y las participantes no solo reconocer distintos elementos que componen una situación de enseñanza, sino que también comenzaron a emerger caracterizaciones de la escena del aula de cada cátedra por su particular ubicación en el tercer año de la carrera, momento bisagra de articulación entre las ciencias básicas y las primeras aproximaciones a la práctica profesional.

Como cierre del encuentro, compartimos la consigna de una actividad para retomar en el siguiente encuentro presencial. La misma trató sobre compartir en un muro de la plataforma Padlet el siguiente trabajo: *Les invitamos a observar las aulas, pasillos, espacios de trabajo docente prestando atención al paisaje visual y sonoro. Registren con sus grabadoras o cámaras de sus teléfonos aquellos sonidos o imágenes que expresen alguno o algunos de los elementos de la situación educativa que trabajamos a partir del texto de Paulo Freire. Compartan aquí su captura acompañada con un epígrafe o pie de imagen explicativo que incluya la palabra con la que se presentaron.*

Como se puede leer en esta consigna, se les solicitó asimismo que relacionen las fotografías con la palabra que habían elegido para presentarse en el primer encuentro, palabra que debía comenzar con la misma letra de su nombre y, a la vez, representar qué es una situación educativa para ellos/as.

5. ACTIVIDAD 2. CAPTURA Y ANÁLISIS DE IMÁGENES DE AUTORÍA PROPIA

El segundo taller giró alrededor del análisis colectivo de las imágenes tomadas por los propios ayudantes alumnos/as, no solo a la luz del texto de Paulo Freire sino también buscando construir caracterizaciones situadas sobre las aulas que transitan cotidianamente en la FCM. Para ello, se proyectó en la pared del aula el Padlet con las resoluciones de la tarea solicitada y se invitó a que presenten el epígrafe que escribieron para cada una de las imágenes tomadas.

Esto fue acompañado por intervenciones docentes que trataron sobre las mismas preguntas realizadas en la actividad del taller anterior, acerca de los elementos de la situación educativa. A continuación, se comparten algunas de las fotografías de autoría propia de ayudantes alumnos/as que compartieron en el muro de Padlet.



IMAGEN 2

Algunas de las fotografías tomadas en junio de 2023, autorizadas por sus autores⁵ para compartir en este escrito

Una de las fotografías, según su autora, representa un nuevo espacio educativo: una clase por videoconferencia para preparar un parcial durante la pandemia. La ayudante menciona en el epígrafe ventajas y desventajas de este método (palabra con la que se presentó). Al analizar esta imagen, discutimos sobre el espacio y el tiempo como elementos de la situación educativa (Freire, 2003) y cómo se vieron trastocados por la pandemia. También consideramos cómo la organización de espacios y tiempos —presenciales y a distancia— pueden afectar la participación y comunicación entre estudiantes y docentes, e identificamos las condiciones materiales y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra fotografía, tomada en el momento post parcial, destaca según su autora la importancia del vínculo presencial entre docentes y estudiantes, compartiendo el mismo tiempo y espacio pedagógico (a diferencia de la pandemia). Observar esta imagen nos llevó a conversar sobre la importancia de generar espacios de intercambio, participación, escucha y retroalimentación, como describe Freire (2003).

Otra de las autoras captura una situación de examen, descrita como un momento para «poner a prueba los conocimientos» y «un estadio más de aprendizaje». En su epígrafe, incorpora la palabra

⁵ Agradecemos a los/as ayudantes alumnos/as por permitirnos compartir sus fotografías en este trabajo: Valentina Valluzzi, Fiorella Jazmín Ferremi, Yanella Eleonora Consiglio, Martina Botargues y Valeria Antonelli.

versátil, refiriéndose a «la capacidad de adaptarse» y «moldearse» para que el/la estudiante tenga la mejor experiencia. Esto ofreció la oportunidad para dialogar sobre lo que Freire (2003) expresa: «la práctica docente va más allá del acto de entrar al aula y dar, por ejemplo, la clase de sustantivos», y presentar las nociones de programación de la enseñanza e intencionalidades educativas, retomando los elementos de direccionalidad y politicidad. También permitió conversar sobre la importancia de planificar, anticipar escenarios, y reflexionar sobre lo diseñado y lo que sucedió en la práctica para mejorarla.

En otra de las fotos, su autora destaca el papel del acompañamiento docente como guía durante una actividad práctica de simulación en un ambiente distendido que habilita, según se refiere en el epígrafe, que los/as estudiantes puedan realizar consultas y que «posiciona a ambos en una situación de equidad». Nuevamente inspirados en Freire, analizamos a partir de la palabra equidad, los gestos y las posturas corporales de docentes y estudiantes en la fotografía, lo que invitó a reflexionar sobre las relaciones de poder y la circulación de saberes en el aula.

Observar esta escena también permitió debatir sobre los momentos y propósitos de las clases, y resaltar la importancia de la escucha, una convicción que Paulo Freire menciona como esencial para todo docente. Además, nos llevó a releer el pasaje en que el autor señala que otra convicción del docente democrático: «(...) consiste en saber que enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos. Enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores» (Freire, 2003:54).

Por último, en la fotografía del anfiteatro, la autora buscó capturar que «cada persona es un mundo en la universidad»: algunos toman mate, otros ríen, leen, miran a la cámara o parecieran tristes. La falta de empatía, según la ayudante, nos hace olvidar que somos parte de los proyectos de vida de cada estudiante. A partir de sus palabras e imagen, reflexionamos sobre cómo mejorar nuestras clases, recordando la expresión de Freire (1998): «Cada uno es un proceso y un proyecto, no un destino» (p.55).

6. PALABRAS DE CIERRE

El uso de imágenes como recurso didáctico, especialmente fotografías —propias y ajenas— ha sido un punto de referencia y reflexión en esta experiencia, permitiendo a los/as ayudantes alumnos/as conectar sus trayectorias educativas y la lectura del texto de Paulo Freire, para analizar las situaciones educativas observadas y revisar sus estilos como docentes, así como también las formas o modos de intervenir allí.

En otras palabras, la incorporación de la observación de fotografías ha permitido a los ayudantes alumnos *mirar con otras lentes* escenas y prácticas educativas conocidas, desocultando la complejidad de la enseñanza en el contexto particular de la FCM, y encontrando nuevas formas de nombrar la propia experiencia educativa, lo que les otorga mayores elementos para tomar decisiones pedagógicas y didácticas en el diseño, implementación y reflexión sobre las propuestas de enseñanza.

Así, aunque los aportes teóricos trabajados han facilitado el avance en el uso pedagógico de las imágenes en la formación de ayudantes alumnos, aún queda un área por explorar. La adaptación de estos planteos al contexto universitario, y en particular a la carrera de medicina, requiere mayor especificidad. En esta experiencia la relación entre la observación, la mirada y la formación médica se ha explorado principalmente desde la perspectiva de la formación docente, lo que abre oportunidades para profundizar en su impacto en el campo profesional y epistémico de la medicina. Profundizar en cómo la observación y la construcción de la imagen en el ámbito médico pueden enriquecer las prácticas docentes constituye un desafío pendiente, con el potencial de aportar nuevas perspectivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004).** La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>
- Anijovich, R. (2009).** La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En Anijovich, R. (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp. 59-82). Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2014).** Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En Baquero, R y Limón, M. (2014), *Introducción a la psicología escolar* (pp.13-53). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes. 3º reimpresión.
- Barcia, M. y López, A. (2017).** El desafío de documentar las prácticas. En Barcia, M, Morais Melo, S. y López, A. (Coords.), *Prácticas de la Enseñanza* (pp. 46-52). La Plata: Edulp. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Birgin, A. (2012).** Introducción. La formación, ¿una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.), *Más allá de la capacitación*. (pp. 13-28). Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997)** *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria A. (1995).** Los sujetos de las prácticas. En Edelstein, G. y Coria, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp.33-62). Buenos Aires: Kapelusz.
- Eisner, E. (1998).** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2003).** Elementos de la situación educativa. En Freire, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- López, A.; de Morais Melo, S.; García Clúa, M. N. y Barcia, M. (2017).** El dispositivo de observación en la formación de profesores. En Barcia, M, Morais Melo, S. y López, A. (Coords.), *Prácticas de la Enseñanza* (pp. 104-113). La Plata: Edulp. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Mirzoeff, N. (1999).** *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994).** *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press.
- Sontag, S. (2004).** *Ante el dolor de los demás*. España: Santillana.

Experiencias y proyectos: prácticas innovadoras y desarrollo de programas y proyectos institucionales o de extensión e investigación

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Vínculos, prácticas y acciones en el Nivel Terciario

Juntos/as a la par: Proyecto Arrorró

Together at the same time: Arrorró Project

Valeria Serena¹

¹ Profesora en Artes Visuales —Instituto Beato Angélico A—137. Posgrado en Artes Multimediales. Universidad de Córdoba, Universidad de Chile, Universidad de Caldas. Diplomatura en Diseño e Indumentaria. Universidad Tecnológica Nacional. Diplomatura en Gestión Legislativa. Universidad Nacional de la Plata. Profesora de Prácticas en Formación Docente y Técnica. Coordinadora de Prácticas Profesionalizantes. Autora del libro Ley Nacional de Talles: intenciones, resultados y vacancias. (2023 Buenos Aires. Ed. Dunken. Investiga sobre Prácticas, Talles, corporeidad y ESI.



Valeria Serena

serenavaleriaaj@gmail.com

Escuela Normal Superior N° 6 «Vicente López y Planes». Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0080, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 10/07/2024

Aceptación: 04/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0080>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En el mundo contemporáneo experimentamos la profundización de un régimen de desigualdades instalado desde hace décadas. Las instituciones educativas como constitutivas de lo social, no están exentas de estas situaciones; por ello, decidimos desde nuestro lugar —la escuela— tomar algunos fragmentos de la realidad para llevar a cabo un proyecto interdisciplinario vinculado con la enseñanza y el compromiso con la comunidad que involucra a actores que desean participar y transitan dos carreras de nivel superior de la Escuela Normal Superior N° 6 «Vicente López y Planes» – ENS N° 6 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Tecnicatura Superior en Producción de Indumentaria (TSPI). Nace entonces un proyecto

intercatedras en el cual las/los docentes tejemos trama y urdimbre *con y junto* a nuestros/as estudiantes. Desde el PEI se seleccionan y trabajan nanas, letras de cantos que arrullan a niños/as para acompañar las prendas de 1° piel que confeccionan los/as estudiantes de la TSPI que luego son donadas a Maternidades y Hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Palabras clave: proyecto interdisciplinario, –prácticas, –normalismo, indumentaria

Abstract. *In the contemporary world we experience the deepening of a regime of inequalities installed for decades. Educational institutions, as consecutive of the social, are not exempt from these situations; therefore we decided to take some fragments of reality to carry out an interdisciplinary project linked to teaching and commitment to the community from our place, the school. It involves actors who wish to participate and go through two higher-level careers of the Escuela Normal Superior N° 6 «Vicente López y Planes» —ENS N° 6 of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires— Initial Education Teachers (PEI) and Higher Technician in Clothing Production (TSPI). An inter-cathedra project is born in which teachers weave warp and weft with and together with our students. From the PEI, lullabies, song lyrics that lull children to sleep, are selected and worked on to accompany first skin clothes made by TSPI students that are then donated to Hospitals in the Ciudad Autónoma de Buenos Aires..*

Keywords: interdisciplinary project, practices, normalism, dress

1. INTRODUCCIÓN

Somos escuela Normal. Aspiraciones al momento de formar

La ENS N° 6 es una Escuela Normal Superior, en 2024 cumple 115 años en la formación educativa pública. Se encuentra en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, cuenta con unidades académicas de todos los niveles: Inicial, Primario, Secundario, Terciario.

Todos los niveles y carreras recorren, habitan, comparten los espacios físicos del Normal 6 donde se entrecruzan y conviven estructuras que datan del inicio de la institución con cambios que nos traen a la actualidad. La formación del nivel terciario transcurre diariamente habitada por estudiantes que transitan sus biografías escolares en distintas carreras, con intereses comunes que también convocan a construcciones colectivas y ese anclaje sostiene la posibilidad de proyectos en común, entonces futuros Técnicos Superiores en Indumentaria y futuras Profesoras en Educación Inicial, cada cuatrimestre, construyen y comparten Proyecto Arorró. Tanto PEI como TSPI tienen perfiles de formación que los caracterizan, en relación a la formación académica del Técnico Superior en Producción de Indumentaria podemos decir que «(...) constituye una figura profesional cuyas funciones básicas son la programación, planificación, organización, coordinación, gestión, conducción, supervisión y control del proceso de producción de indumentaria, respetando normas de calidad, seguridad e higiene.» (Resolución 24/Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. (SSGECP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015)

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires propone como perfil del futuro/a Profesor/a en Educación Inicial: «(...) se aspira a una formación docente profesional sustentada en la adquisición de valores y de un conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda. (...)» (Resolución 489/SSGECP. Plan Curricular Institucional, Carrera de Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015)

Podemos decir que el objetivo principal de este proyecto tiene relación con el fortalecimiento de prácticas que alienten la responsabilidad del individuo ante la sociedad, desde prácticas colaborativas y democráticas (relación de trabajo entre diferentes actores de carreras del Nivel Terciario de la ENS N° 6 y en relación con los/as usuarios), los productos confeccionados son donados a Hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos y propiciando el cuidado del medio ambiente (se reutilizan textiles que son descartados por empresas del rubro textil). ¿Cuál es el lugar de la formación en prácticas cuando los paradigmas e intereses cambian? Quizás retomar las acciones docentes en conocimiento de las fragilidades del mundo, posicionarnos en el adentro (en este caso las carreras PEI y TSPI) ¿en qué lugar? Para los estudiantes que participan, cada etapa de Proyecto Arorró representa desafíos a resolver y la búsqueda de soluciones de manera individual y grupal a situaciones problemáticas que pueden involucrar desde aspectos constructivos del producto a toma de decisiones, desde mínimas situaciones hasta resoluciones macro; de igual modo ocurre en relación con el desarrollo del proyecto intercarreras. Entrelazar la indumentaria, lo textil y lo textual; trama y urdimbre tejen este proyecto.

2. BITÁCORA DE RECORRIDO

Las autoridades de la Institución —Rectora y Vicerrectora— apoyaron la iniciativa que surgió desde la Coordinación (turno mañana) del Área de las Prácticas Profesionalizantes de la TSPI, a la que fueron involucrándose otras áreas y espacios curriculares de la carrera junto a sus docentes y estudiantes (2023–2024 y continúa). Desde el Área de Formación en la Gestión de la Producción de Indumentaria, participa Ámbito Empresarial de la Producción de Indumentaria; del Área de la Formación en Producción de Indumentaria, Procesos Básicos de Industrialización de Indumentaria; del Área de Prácticas Profesionalizantes, Taller de Práctica Profesionalizante 1: «Las empresas de producción de indumentaria» y Taller Optativo; mientras

que desde el Profesorado de Educación Inicial se incorporan algunos de los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica: Didáctica de la Educación Inicial I, Didáctica de la Educación Inicial III, Música en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje I, Literatura en la Educación Inicial y el *Recursero* y acervo de libros del Profesorado de Educación Inicial ENS N° 6. Además de apoyar la iniciativa, las autoridades acompañaron en todas las instancias la implementación del proyecto.

En el Proyecto *Arrorró* nos convoca la necesidad de estrechar vínculos entre carreras, nace como Proyecto Académico/de Enseñanza, con la intención de fortalecer aspectos formativos de estudiantes de distintos años de la TSPI a través de la preparación de la *primera piel* —denominamos primera piel a las prendas que se diseñan específicamente para llevar directamente sobre el cuerpo— para recién nacidos: batita, pantalón ranita y gorrito.

El proceso se inicia en la TSPI, desde la propuesta de la Coordinación de Prácticas Profesionalizantes del turno mañana rememorando las acciones que los/as estudiantes transitan en las instancias prácticas dentro de la institución —*Simulación*— y la —*Práctica situada en empresas productivas*—. Los conceptos de tendido, encimado y corte en escalas productivas se dan en la práctica de simulación en segundo año, la inquietud que nos convocaba era poder presentar escenarios anticipados a esa práctica reformulando la práctica concreta, ¿qué acciones podríamos modificar y construir para crear escenarios de práctica situada con los estudiantes de primer año?

La estructura de la cadena productiva de valor de la indumentaria se organiza en tres grandes ejes, según los definen Matta y Montero Bressán se tratan del «Primario y Textil, Indumentaria y Comercial (...)» En el eje de Indumentaria se realiza el diseño, avíos, el desarrollo de la moldería, y el conjunto de «prácticas» que darán origen a la prenda, tizado, corte, ensamblado, lavado (si corresponde) planchado, etiquetado, envasado. (Serena, 2023:27).

Con el desarrollo de la moldería devienen la progresión los talles, el tendido, el encimado y el corte del textil, para posteriormente realizar el ensamblado y confección del producto. Como parte de las operaciones a desarrollar, la confección de la moldería permite dimensionar los planos que forman el indumento considerando utilización de recursos como por ejemplo las pinzas que ayudarán a modelar la construcción de esa prenda. «La operatoria desde la confección puede darse a través del corte y la moldería». (Saltzman, 2009:82).

Desde los espacios curriculares de PEI se trabaja en la investigación y selección de repertorios, obras de diferentes autores, investigan textos tradicionales, antologías de textos de tradición oral y las canciones de autores contemporáneos. En los procesos de selección se focaliza en la calidad estética. «¿De qué hablan las canciones de cuna anónimas, más antiguas y qué letras poéticas tienen hoy las canciones?» nos dice S.V —Profesora de Música en educación inicial, partícipe del proyecto. Es deseable que las nanas, los poemas y juegos protoliterarios estén disponibles para ser leídos, recitados, cantados, musicalizados, compartidos significativamente. Se aborda la puesta en voz, la *performance* de la oralidad y el canto, la potenciación de los recursos expresivos. Estas experiencias, en diálogo con un marco teórico específico proponen a los/as estudiantes poner en juego esos saberes en sus propuestas y planificaciones. Visibilizado en el proyecto en la selección y armado de las tarjetas con los textos e imágenes. Las tarjetas poseen imágenes que tienen derecho de autor, contamos con el permiso de las autoras para utilizarlas, aunque solo en las tarjetas.

El centro de estudiantes ayuda en este proyecto con acciones como la asistencia y entrega de la producción en las maternidades y hospitales, en palabras de S.V estudiante PEI y organizadora en el centro de estudiantes: «Participé en la entrega, no estuve en la confección ni en la selección de las nanas pero me ayudó a reflexionar sobre lo aprendido en Prácticas del

lenguaje 1 y en Sujetos, rescatando la importancia de acercar las nanas considerando la formación de las subjetividades de los niños/as. Cantarle a los/as bebés es acompañar esa construcción, es enseñarle con ternura el mundo que explorarán. Continúo reflexionando y la salida es colectiva».

Se habilita la construcción dual en varios aspectos y actores intervinientes: del/la futuro/a docente (estudiante PEI) que amplía la construcción de su camino lector, del estudiante de TSPI que al leer o releer rememora, construye o reconstruye su abordaje del mundo desde otro acercamiento; de los/as niños/as de los jardines donde los/as estudiantes realizan sus prácticas docentes y son los ámbitos laborales en los cuales se desempeñarán, de los/as bebés, niños, padres madres, cuidadores/as que reciben las nanas en los hospitales y maternidades.

3. RECORRIDO DE LAS FASES – PROCESOS DE PRODUCCIÓN

En referencia a la acción de «progresionar» nos referimos al aumento o disminución de un talle a otro sobre un determinado modelo base —en este caso, específicamente batita y pantalón ranita— realizando, a partir de esa base, un número de talles variables según la necesidad de realización de las prendas. Teniendo aprobada la moldería y las progresiones correspondientes, en Arroró 2023: Talle 0 y Talle 1 y en Arroró 2024: Talle 0–1 mes, se calcula el textil que se necesitará —*análisis y consumo unitario*— y se continúa con los pasos siguientes del proceso de producción: *tendido*, es la acción de extender y acomodar el textil —se debe considerar la tensión del textil—; *encimado, manipulación y extendido del textil*, refiere a la acción de colocar las capas de tela una sobre otra. Es importante el alineado de la moldería y el sentido del hilo; específicamente se colocaron los moldes respetando la orientación de estos al hilo (urdimbre del textil), colocación los piquetes (marcas pequeñas para la orientación de la costura).

La tizada es la distribución de las piezas de moldería —con la curva de talles completa— para los productos a confeccionar; se realiza sobre un papel que tiene el ancho del tejido a utilizar y el largo de la mesa de corte que esté disponible. Es en este proceso que cada molde se ubica logrando distribuir de la manera óptima para aprovechar al máximo ese textil. La tizada tiene como objetivo obtener el mayor rendimiento en el corte de las prendas. La operación de marcar comienza con la verificación de la curva de talles, de la tela y del producto, una vez terminado el marcado de contorno de los moldes y de corroborar el trazado de piquetes, se procede al corte y armado de paquete; esa operación es el *loteo*: proceso de separación de piezas que se hace posterior al corte. Las piezas cortadas se atan y se separan en distintos paquetes según el talle. Tiene dos funcionalidades principales, la primera es evitar inconvenientes al momento de confeccionar la prenda para no producir prendas falladas y el segundo es para agilizar el trabajo del confeccionista. Cada lote que es preparado debe tener todas las piezas que requiere la prenda para el armado y que pertenezca a un mismo rollo y talle.

Ensamblado y confección de las prendas es la unión de las piezas de la prenda —en este caso batita, pantalón ranita, gorrito— se lleva a cabo el ciclo de operaciones correspondiente a confección, colocación de avíos, cortar hilachas, planchado y colocar las prendas en el packaging designado junto a la etiqueta orientativa de medidas.

Los procesos de producción incluyen todas las etapas de la cadena de valor del desarrollo del indumento, que va desde la selección de avíos y textiles, pasa por el desarrollo de moldería hasta tener el producto terminado, incluye limpieza de hilachas, planchado, etiquetado y embolsado, del mismo modo que se entregaría en un punto de venta y se prepara la documentación que acompaña el proceso productivo como son las *fichas técnicas*. Nos interesa destacar que en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, lugar de futura inserción profesional y de recorrido de las trayectorias académicas de los/as estudiantes de nivel terciario de la ENS N° 6, las prendas son identificadas con una tarjeta colgante en la que aparece un pictograma de

cuerpo humano varón, mujer, niño–niña, bebés y las medidas correspondientes; estableciéndose una relación directa entre cuerpo y medidas asociadas al mismo; responde a:

(...) la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos sancionó en 2009 la Ley N° 3330, promulgada en 2010 y reglamentada recién en 2012. La normativa exigía a los establecimientos comerciales, importadores y fabricantes de indumentaria 8 (ocho) talles correspondientes a las medidas corporales normalizadas por las Normas IRAM, de la serie 75.300. En cada prenda se debía colocar una etiqueta con el pictograma y con una tabla con las ocho combinaciones de las medidas de la prenda. Menciona la presentación de una «Declaración Jurada» del tipo de prenda y modelo. (Serena, 2023:30).

Considerando el respeto a la diversidad de los cuerpos como un derecho humano decidimos trabajar la idea de escindir la figura del cuerpo humano de las etiquetas que acompañan a las prendas de la producción *Arroró* reemplazando el pictograma corporal por el esquema de batita, pantalón ranita y las medidas de referencia.

Para poder realizar la producción contamos con ayuda de establecimientos que nos dan acceso a textiles. Desarrollamos nuestras actividades con textiles que recuperamos, es una manera de utilizar descartes de tela de empresas, acercándonos a trabajar de una manera más sustentable, evitando generar más desechos textiles, colaborando en la realización de producciones responsables y generando conciencia en los futuros profesionales.

El abordaje intenta ser integral contemplando en el fortalecimiento de las prácticas aspectos que alienten la responsabilidad del individuo ante la sociedad, a partir de experiencias colaborativas y democráticas, sustentadas en los nexos que se establecen entre los/as estudiantes y docentes al interior de cada carrera y entre carreras.

Aspiramos a formar estudiantes que comprendan que *la formación es también el encuentro con los otros/as*, los/as docentes los alentamos a la participación en escenas públicas, los/as acompañamos y motivamos a desarrollar actitudes participativas, comprometidas y críticas; a tomar conciencia del ejercicio participativo que podemos afrontar todos/as los/as actores del ámbito educativo.

Desde el Profesorado de Educación Inicial docentes y estudiantes, diseñan tarjetas con imágenes y seleccionan un repertorio de nanas, arrullos, retahílas y breves poesías. Tarjetas y prendas se reúnen para afianzar lazos y trabajo colaborativo dentro de la misma institución y con la comunidad cuando los/as propios/as estudiantes se involucran en la entrega de los kits para recién nacidos en las distintas instituciones relacionadas con la salud.

La entrega no es un cierre seguimos repensando y retomando el proyecto en 2024 con la incorporación y participación de otros niveles de la institución, otros/as actores.

Del encuentro de los actores institucionales del Normal 6 y los actores institucionales de las entidades de salud surgen nuevas necesidades que plantean nuevas acciones y requerimientos en función del usuario, este hecho impacta en la confección de la vestimenta que se fabrica (modificación de la curva de talles y la moldería, incorporación de una tarjeta explicando brevemente el proyecto, ampliación del rango etario para el que se confeccionan prendas y se seleccionan textos, incorporación de packaging, incorporación de texto plano y epígrafe en las imágenes para accesibilidad a las personas con discapacidad visual, entre otros).

Gracias a la donación de las telas y los insumos pudimos hacer una producción de ropa prematura y gracias al proyecto los ingresantes pueden ver las primeras partes de la producción, tizada, corte, moldería, ciclo de operaciones, toda la cadena de

producción hasta la etapa final que se empaqueta y se prepara la entrega, en este caso en donación. (Estudiantes TSPI – R.M y Y.G.D, 14 septiembre 2024)

La relación de los procesos post activos del proyecto llevaron a elegir determinados criterios a implementar: medidas de talles, tipo de manga, acciones de confección, etc. que al ser puestos en relación con el uso real de las prendas, específicamente del diálogo con quiénes administraban la entrega en los hospitales nos compartieron *vivencias* que a través de la escucha atenta y la reflexión post proyecto nos permitió implementar modificaciones sustanciales en la siguiente producción para ese segmento.

4. ¿NOS APROXIMAMOS A ALGUNAS CONCLUSIONES? ACERCAMIENTOS, PARADOJAS Y ENCUENTROS

¿Es la institución educativa un espejo del reflejo de aquello que ocurre en las sociedades? Una característica que recorren los nuevos tiempos es el individualismo que es un *nuevo modo de atravesar las relaciones interpersonales*, con tintes de precariedad, transitorias y volátiles. ¿A qué desafíos nos enfrenta este modo de abordaje de las relaciones formativas y sus actores dentro de una escuela normal del año 2024? Las tensiones y contradicciones que nos presenta la realidad impactan en los individuos que transitamos la formación de futuros docentes y técnicos superiores; entonces ¿qué hacemos?, ¿para qué? Desde la Coordinación TSPI turno mañana se alienta a las prácticas compartidas interáreas, de transitar ese camino pudimos observar que los/as estudiantes abordaban contenidos como tizada, encimada, corte en producción por volúmenes recién en segundo año de la carrera y detectamos que era propicio tener experiencias previas en primer año, desde allí retomamos y direccionamos a un trabajo más integral. Repensamos desde aspectos formativos académicos, éticos, toma de conciencia de los graves problemas sociales a los cuales asistimos, las instituciones escolares, sea cual fuere la carrera de formación, no están exentas de las implicancias que nos impone el mundo. Si las escuelas forman individuos para vivir en sociedad, ¿qué hacemos ante las fracturas de desigualdad?, aparecen, ¿las vivenciamos?, ¿nos atraviesan?, ya no desde configuraciones individuales sino desde una inscripción social.

Esta experiencia nos permitió como docentes retomar las fragilidades y la visión de la fragmentación de las prácticas para acercarnos a una nueva forma de transitarlas. Despojándonos del individualismo, por lo menos por un rato. Asistimos en la sociedad a paradojas, contradicciones y predominan las acciones individuales, ¿ponerse a salvo es ponerse en posición alejada del despreciado, vulnerable? ¿Cómo inciden nuestras acciones en la escuela sobre los intereses colectivos? Retomar las acciones docentes en conocimiento de las fragilidades del mundo posicionan al adentro ¿en qué lugar? La escuela ¿debe retomar y retributar la idea de ser más justa en un mundo injusto? «El aprendizaje se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales» (Davini, 2015:35). En un tiempo sin certezas donde las relaciones interpersonales se vuelven *flotantes* no hay responsabilidad con el/las otros/as decidimos tomar los restos fragmentarios de la realidad que nos atraviesa y los frágiles lazos solidarios que persisten en la sociedad para reconsiderar acciones para revisar, repensar y reflexionar sobre el papel de una institución educativa (¿desde una utopía?).

La docencia es una actividad que tiene mucho que ver con los ideales: formar al nuevo sujeto, al sujeto crítico, autónomo, creativo, esperanza de la sociedad y puntapié del cambio social, fueron algunos de los «modestos» objetivos que se planteó y se plantea la actividad escolar. (Dussel, 2007:7–9).

¿Cómo transitan nuestros/as estudiantes las trayectorias académicas? Realizando acciones concretas en las prácticas de los futuros docentes y técnicos superiores que contribuyan al derecho a la vestimenta, a la recuperación de tradición oral y al arte en la vida de las personas; en la formación docente, en la formación técnica, en las escuelas y en la comunidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Davini, M.C. (2015).** *La formación docente en la práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Paidós. Reimpresión edición especial para Ministerio de Educación.
- Dussel, I. (2007).** ¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza. *Revista 12 (ntes) papel y tinta para el día a día en la escuela*. N° 16. Año 2, 7– 8 – 9. Recuperado de: [Revista\(calameo.com\)](http://Revista(calameo.com))
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/que_es_una_buena_clase.pdf
- Saltzman, A. (2009).** *El cuerpo diseñado. Sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*. Argentina: Ed. Paidós.
- Serena, V. (2023).** *Ley Nacional de Talles: Intenciones, Resultados y Vacancias*. Argentina: Ed. Dunken.
- Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. (2015).** Resolución 489/ Plan Curricular Institucional, Carrera de Formación Docente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Subsecretaría de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica. (2015).** Resolución 24/ Plan de la carrera Técnico Superior en Producción de Indumentaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Experiencias y Proyectos

itinerarios
educativos
la revista del INDI

Experiencias y trayectorias de escolarización de estudiantes
en situación de discapacidad en una escuela secundaria

*Experiences and schooling trajectories of students with disabilities
in a secondary school*

Natalia Schönfeld¹

¹ Profesora en Educación Especial. Docente universitaria en el campo de la investigación educativa y la discapacidad en las carreras de Educación Primaria, Primaria–Orientación rural, Inicial–Orientación rural y Especial de la FHaYCS. Investigadora en el Proyecto (2017): La escuela interpelada por las políticas públicas. Prácticas inclusivas, habitabilidad y trabajo docente dirigido por la Mg. Rosario Badano. Estudiante en curso del Doctorado en Ciencias Sociales en la UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos. Representante docente por la UADER en la RID–CIN



Natalia Schönfeld

schonfeldnatalia@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias

Sociales UADER-FHAYCS

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0081, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 11/07/2024

Aceptación: 25/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0081>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen. En este escrito propongo compartir algunas de las experiencias que vivenciaron estudiantes en situación de discapacidad en una escuela secundaria. A su vez, quiero dar a conocer cómo esas experiencias fueron puentes para movilizar las prácticas docentes, los supuestos construidos acerca de las trayectorias y la discapacidad.

La expansión de la educación secundaria es un acontecimiento de apertura, en la que «aquellos» estudiantes «no esperados» ingresan para interpelar las bases selectivas de una escuela que insiste en mantener sus formas tradiciones.

Los conceptos que organizan el escrito son «experiencias», «trayectorias» y «discapacidad», estos serán analizadores para comprender desde la situacionalidad problemas sociales y escolares en torno a la diferencia. Para ello, retomo parte de mi propia práctica como docente de educación especial al acompañar las experiencias de estudiantes y docentes en el encuentro con la discapacidad. La idea de cronopios que crea Julio Cortázar le dan sentido a lo vivido en el recorrido de mi trabajo en una escuela secundaria

de la ciudad de Paraná desde 2012 hasta la actualidad.

Palabras clave: experiencias, trayectorias, discapacidad, escuela secundaria

Abstract. *In this writing I propose to share some of the experiences of students with disabilities in secondary school. At the same time, I want to share how these experiences were bridges to mobilize teaching practices, the assumptions constructed about trajectories and disability.*

The expansion of secondary education is an opening event, in which «those unexpected students» enter to challenge the selective bases of a school that insists on maintaining its traditional forms.

The concepts that organize the writing are experiences, paths and disability, these will be analyzed to understand social and school problems around differences from the situation. To do this, I return to part of my own practice as a special education teacher by accompanying the experiences of students and teachers in their encounter with disability. The idea of cronopios that Julio Cortázar creates, gives meaning to what I experienced during my work in a secondary school in the city of Paraná from 2012 to the present

Keywords: experiences, trajectories, disability, secondary school

1. EXPERIENCIAS Y TRAYECTORIAS COMO POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN

Conocer en y desde las experiencias me llevó a mirar(me) como docente que acompaña las relaciones entre trayectoria y alteridad. Las palabras de Nuria Pérez de Lara (2009) nos convocan a volver sobre la experiencia vivida para pensarnos en los vínculos con el Otro:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el Otro. Entre él o ella y yo, en principio, la separación, el no saber, el misterio y solo un posible vínculo, el de saber que les necesito y, por lo tanto, el de saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra con otro, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (p.49).

Desde que comencé la carrera en Educación Especial en la FHAYCS–UADER² y luego como docente en escuelas y la facultad me sentí convidada al encuentro de conversaciones solidarias entre profesoras, directivos y familias para pensar la discapacidad, la escuela y la vida. En este escrito retomo parte de mi propia práctica como docente en educación especial al acompañar las experiencias de estudiantes y docentes³ en el encuentro con la discapacidad.

Entamar y leer la escuela en clave de experiencias es la apertura que hoy inscribo para identificar micro–situaciones de alteridad que ensamblan el carácter de lo posible en tanto transformación para la vida en la escuela y para la vida en sí. En este sentido Jorge Larrosa refiere sobre la necesidad de «dignificar la experiencia, reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menospreció y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud de la vida...» (2003:4).

Habitar, sentir, narrar las trayectorias de escolarización de tres estudiantes a los que acompañé como docente fue parte de un recorrido vivido como una construcción permanente. Desde este carácter reflexivo y de movimiento Sandra Nicastro y Beatriz Greco definen que una trayectoria «es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento» (2012:24). Posicionarse desde perspectivas situacionales en palabras de las autoras nos permitió identificar y analizar los sentidos que prevalecían acerca de la noción de trayectorias. En el trabajo cotidiano como tutoras era recurrente la preocupación sobre el rendimiento escolar, reduciendo el recorrido a una responsabilidad individual o en otros casos operaba como una etiqueta para identificar a un grupo de estudiantes que realizan recorridos diferentes desde la expresión «ellos están en trayectoria». En ambas prevalece la mirada de un Otro diferente que no cumplía con los parámetros de «normalidad» esperados para el dispositivo escolar.

Uno de los movimientos que abordamos como parte del equipo en el que trabajo en la escuela era inscribir la noción de trayectorias como una «cuestión institucional» (Nicastro y Greco, 2012).

Para ello partimos de problematizar y anticipar el encuentro con lo “diferente” a través de reuniones con las y los maestros de 1er año, presentando el grupo al que van a recibir. Otra de las estrategias era promover desde los marcos regulatorios, la finalidad del llamado «Proyecto pedagógico para individual para la inclusión. (PPI)»⁴ referenciado en la Res. N° 3750–21 de la provincia de Entre Ríos.

² Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales– Universidad Autónoma de Entre Ríos.

³ Trabajo acompañando procesos de inclusión escolar en la ciudad de Paraná– Entre Ríos desde el año 2007 hasta la actualidad.

⁴ Res N° 3750–21 – Lineamientos Generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano. Disponible en: <https://cge.entrerios.gov.ar/wp->

El diseño de este proyecto es muchas veces elaborado para responder a una necesidad casi exclusiva de los estudiantes con discapacidad, pero también puede ser pensado como una bisagra que habilita a conversaciones que hacen de las trayectorias una cuestión institucional, Sandra Nicastro y Beatriz Greco nos convocan a esos movimientos:

En realidad, para que podamos sostener la idea de que se trata de una cuestión institucional, no se requiere de tener al estudiante, al docente allí con nosotros, cómo únicos objetos, sino que además pueden existir otros espacios, otros tiempos que ponen en relación a otras personas: coordinadores, profesores, familias, etc. a hablar y pensar sobre los estudiantes, sobre los docentes, etc. Con un propósito donde ese encuentro no necesariamente se resume en tomas de decisión puntuales, sino que pueden implicar tiempos de discusión, de intercambio, más allá de la producción de insumos inmediatos. Seguramente con el tiempo, de allí se deriven propuestas para representar las acciones de seguimiento de los estudiantes. (2012:53)

En el intercambio de las charlas de escuela se hacía necesario volver sobre el pasado para analizar situacionalmente las huellas fundacionales del colegio Nacional y el estado nación (Acosta, 2022) que aún persisten en la espera de un estudiante ideal. Conversar sobre qué se espera de un estudiante y elaborar la añoranza (Nicastro y Greco: 2012) es un punto de partida para deconstruir la figura de un estudiante ideal-normal.

Dar lugar a los sentidos acerca de lo esperado forma parte de inscribir a las trayectorias desde un enfoque institucional que habilita poner en cuestión la forma escolar tradicional y desandar esas miradas reduccionistas/biologicistas que proyectan en los/as estudiantes la diferencia como un «problema». Una de las tensiones que identifiqué en los dispositivos escolares «para la inclusión» como el PPI, está en la puja por ampliar derechos, pero a su vez, éstos diseños pueden caer como expresa Carlos Skliar «en un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa» (2005:16). Es decir, individualizar el tratamiento de los «casos» como si hubiera un quienes «especial» que les «corresponde estar en trayectorias» por ser «diferentes».

A continuación, narro desde la experiencia vivida por mí y con otros los recorridos de tres estudiantes con discapacidad⁵ que acompañamos con el equipo de tutorías y la asesoría pedagógica.

El ingreso de estudiantes con discapacidad en esta escuela, movilizó algunas prácticas al inscribir gestos de apertura entre «experiencia y alteridad» (Larrosa, 2003). En principio estas propuestas partían de estrategias pensadas casi en exclusividad para estudiantes en situación de discapacidad, luego fueron el puntapié para conversar sobre pedagogía al incluir propuestas alternativas en aula que no se reduzcan a lo individual. Otra se presentaba en el interés en la formación sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad desde espacios institucionales en el que abordaremos talleres en relación a los vínculos con la experiencia y la alteridad. Estos movimientos o pequeñas fisuras en la escuela son la posibilidad de vivenciar experiencias en tanto transformación para dar lugar al movimiento de palabras, sentidos, sentires, proyectos, deseos, saber, poder (Larrosa, 2003).

2. **CRONOPÍOS, UNA NECESIDAD PARA OTRA ESCUELA**

Me pareció interesante recuperar la idea de cronopios que crea Julio Cortázar (1962) para reconstruir desde el relato las tres experiencias de estudiantes con discapacidad. La idea de cronopios puede ser pensada como una identidad que se introduce en la estructura escolar, para agrietar, molestar e invitarnos a movernos hacia los márgenes de lo diferente. Julio Cortázar comenta que son personajes indefinibles, relativamente humanos, aquellos que habitan los bordes. Un docente, que también habita

<content/uploads/2021/11/3750-21-CGE-Aprueba-Lineamientos-Generales-para-la-inclusi%C3%B3n-de-estudiantes-con-discapacidad-en-los-niveles-obligatorios-del-sistema-educativo-entrerriano.pdf>

⁵ Todos los nombres del texto son ficticios.

los bordes me comenta en una entrevista: «en las escuelas tiene que haber más Almas, más Santiagos y más Leones». Lo común para las/os cronopios es irrumpir y habitar la escuela desde otras formas, como dibujos fuera de los márgenes que (solo a quienes se sientan parte de la invitación) movilizan prácticas y las formas de relacionarnos con la alteridad. Los cronopios Leon, Alma y Santiago comparten un diagnóstico médico con similares características, pero con diferentes denominaciones, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Autismo, Síndrome de Asperger. Ese diagnóstico–médico opera muchas veces como marca que identifica al otro como «el diferente» o invita a conocer otras formas de estar en el mundo para poner «en tela de juicio la normalidad y no la anormalidad» (Skliar, 2005:11).

La diferencia radica en los recorridos de escolarización que iniciaron Alma, León y Santiago y las estrategias institucionales puestas en juego para alcanzar un derecho común; la titulación. Uno de los supuestos que trabajamos para deconstruir fue inferir que un diagnóstico–médico común implica acceder a estrategias comunes. La situación de demanda y necesidad de contar con estrategias, a modo de recetas mágicas que den respuestas inmediatas al «qué hago» era un discurso común en cada charla con docentes. Posturas, que, en principio, eran inamovibles y fueron tornándose más flexibles a partir de intercambios, conversaciones entre quienes conformamos el equipo de tutorías y las/os docentes.

Una de las estrategias institucionales fue la planificación de talleres que tenían la finalidad de anticipar el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad y a su vez abordar y movilizar las miradas construidas acerca de la discapacidad. En los intercambios sobre qué es la discapacidad, era recurrente ligarlos a una falta que porta el sujeto atribuyéndole el ser «diferente», «con dificultades» el tener «capacidades distintas», como una «carencia» o «un problema» y otras/os expresaban que era un «esfuerzo», «desafío», «inclusión».

Abordar estas miradas nos permitió acercarnos a cómo opera el discurso acerca de que «el problema es del otro» y movilizar posturas que estigmatizan o etiquetan a las personas en situación de discapacidad. En estos recorridos nos encontramos con quienes significaban que el trabajar con estudiantes con discapacidad les permitía: «revisar conocimientos, prácticas y hábitos», desde estas miradas comenzamos a diseñar estrategias que podían ser pensadas para el grupo en donde la singularidad no está marcada por un diagnóstico.

3. EXPERIENCIA DEL CRONOPIO (L)

L. vive cerca de la costa en la ciudad de Paraná con su mamá y 6 hermanas/os, ingresa a la escuela secundaria en el año 2014 y desde el equipo de tutoría de la escuela mantenemos algunos encuentros con referentes de la escuela primaria (maestra de sexto grado, Maestra Orientadora Integradora) y con integrantes del Servicio de Apoyo Interdisciplinario Educativo (SAIE) ⁶ quienes nos sugieren como institución para acompañar el proceso de inclusión de L. en la escuela secundaria.

La bienvenida por parte de la rectora se da en el marco de una charla informal en el espacio del rectorado. L. se acerca y comienza a contar y nombrar cada una de las banderas que veía en el lugar, lo percibo feliz y con muchas ganas de comenzar la secundaria. La rectora lo recibe y se asombra de los conocimientos de L., quien comenzaba a nombrar los países de las banderas que estaban en el rectorado.

Recuerdo el momento en el que recibí a L. y su mamá, percibía la tranquilidad por conocernos y extrañeza frente a lo nuevo, frente a la posibilidad de hacer verdadero lo impensado; ingresar a la secundaria. En su historia escolar aparecen diagnósticos médicos que lo encuadran en un Trastorno

⁶ Los equipos interdisciplinarios dependen del CGE (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos) con la finalidad de orientar y acompañar los procesos de inclusión en los diferentes niveles del sistema educativo.

generalizado del desarrollo (TGD). Luego, paralelo al cambio de clasificación diagnóstica, fue nombrado con el diagnóstico de Síndrome de Asperger, con el que ingresa a esta escuela.

Desde el equipo de tutorías saber sobre el diagnóstico médico nunca fue el punto de partida para diseñar estrategias pedagógicas, en contraposición a algunos discursos docentes que necesitaban partir del «qué tienen» para poder «hacer algo». En los encuentros con docentes retomamos esa demanda desde la producción social que estigmatiza a las personas con discapacidad.

Una situación que llamaba la atención era que L. en sus recreos caminaba en el patio, corría las palomas y bailaba, para algunos/as era una «irrupción» a la norma común de una única forma de habitar el recreo. El bailar, caminar «solo» en el recreo era considerado una desviación, una «rareza» para muchas/os de sus compañeros y docentes con quienes conversaba como tutora de la escuela. Como equipo trabajamos en ponerle palabras a esos «asombros», dando a conocer que se puede estar en el recreo de otras formas y que esa molestia de «lo raro» tenían que ver con las matrices de normalidad producidas socialmente acerca de la discapacidad.

La «irrupción» en el recreo, en la clase era lo común para L. y desde el trabajo colectivo fuimos acompañando esa forma de estar en la escuela, la necesidad de L. por participar en las clases y decir lo que sabía, no siempre estaba relacionado con lo que se esperaba o se estaba enseñando. Siempre buscaba problematizar la realidad y traía a las clases temas que lo preocupaban, la religión, el estado, las disidencias sexuales, la ecología. Una docente nos decía en otro de los encuentros que planificamos como tutoras en conjunto con la asesora pedagógica de la escuela: «sabe mucho, no tiene problemas para aprender, pero no sé cómo decirle que no me interrumpa la clase». L. está en la escuela de otra manera, y esa forma de estar no necesariamente debía ser transitada desde un PPI. En las reuniones iniciales que manteníamos con el Equipo de Orientación Educativa⁷ (EOE) nos cuestionábamos sobre la continuidad seguir elaborando el PPI, es en el 2015 cuando cursa sin la necesidad de transitar la escuela en el marco de un PPI.

Otra de las transformaciones fue comprender que L. no tenía carpeta, sus hojas sueltas incomodaban y sobre esa «molestia» construimos otras estrategias. L. tomaba apuntes donde encontraba un papel y las/os docentes trabajaron con otros formatos, como cuadernillos, organizando sus escritos para estudiar.

L. termina y se titula de la escuela en 2019, desde el colectivo institucional acompañamos algunos de sus recorridos en el acceso a la universidad.

4. EXPERIENCIA DE CRONOPIO (A)

A. es diagnosticada a los 6 años con «Trastorno Generalizado del Desarrollo», la incertidumbre del «qué es» por parte de su familia la llevaron por otros diagnósticos en los que fue medicada. Ante la búsqueda de respuestas que no solo parten de un diagnóstico médico, su familia apostó a la escolaridad; al encuentro de un lugar/escuela que la incluya por quién es y no por lo que tiene. A. participó de múltiples terapias sobre las cuales su familia muchas veces tuvo que saber hacerse escuchar, interpretar y conocer qué es lo que quiere, disfruta, y le interesa.

En 2012 ingresa a la escuela secundaria y la pregunta sobre «¿...pero qué tiene?» por parte de las/os docentes se hacía mucho más insistente a diferencia de L. El ingreso de A. movilizó supuestos ya no en relación a lo disruptivo, la mirada obsesiva sobre «lo diferente» estaba en la quietud de A. al

⁷ Configuraciones de apoyo conformada por diferentes profesionales dependientes de la Dirección de Educación Especial que acompañan en la elaboración conjunta de propuestas para el diseño de trayectorias educativas integrales (Res.100/2015) Disponible en: <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2015/02/Resolucion-0100-15-Roles-y-funciones-equipos-tecnicos-Educacion-Especial.pdf>

transitar la escuela. La necesidad de nombrar el diagnóstico y explicar que A. tiene su propia forma de estar en el mundo más allá de su diagnóstico fueron las primeras estrategias que abordamos.

La preocupación de las/os maestras/os del primer año por el “que hago” fue diluyéndose al momento de conocer a A. Para ese salto de conocer(se), era necesario involucrarse, animarse a charlar, preguntar, acercarse a A. sin miedos desde un vínculo que aloja. La discapacidad moviliza y genera sentimientos que fueron contruidos socialmente como válidos; el miedo, el rechazo, la lástima están naturalizados. El miedo a la anormalidad, el rechazo que estigmatiza, la lástima de la caridad, sobre los cuales se hace necesario interpretar a la discapacidad como una producción social, colonialista, capitalista producida desde parámetros de normalidad y anormalidad.

Continuamos en el trabajo con talleres y charlas para abordar los significados acerca de la discapacidad, el cuerpo y la quietud de A., pasividad que la colocaba en discursos que ponían en duda si debía estar en una escuela común.

Una docente decía: «si se aburre acá, no ves que camina sola en el patio», «...y le hará bien esta escuela (otra) viste que es muy grande para ella».

Supuestos que eran validados desde la propia molestia de quienes definían que lo correcto era estar en «escuela especial», situación que iba a contramarcha de la Ley de Educación Nacional 26.2006 y todos los marcos regulatorios de ampliación de derechos de las personas en situación de discapacidad.

El PPI pensado para A. a diferencia de L. movilizó la cronología del cursado año a año, la flexibilización curricular implicaba la selección y elección de materias de cursadas. El itinerario era por materias y A. transitó en dos años el 4to y 5to año, esta diferenciación si bien era el acceso a un derecho, implica que A. curse con más de un grupo.

En oposición a discursos excluyentes hubo quienes dieron ese salto de conocer(se), en esos encuentros inauguramos micro situaciones de alteridad al decir de un profesor: «ella nos dejó a todos escuchando, yo te tengo que decir que no le regalé la nota, A. defendió el tema hasta mucho mejor algunos de que sus compañeros» (refiere a un examen de defensa oral).

Diseñar estrategias pedagógicas para estudiantes desde una relación comprometida con el saber nos acerca a itinerarios escolares plurales y flexibles en el marco del proyecto institucional que apuesta a la construcción de una escuela Otra.

En el 2019 A. finaliza su cursado y continúa rindiendo materias pendientes para acceder a su titulación. En la actualidad disfruta y transita espacios de producción cultural y artística, entre la cerámica, la pintura y el grabado.

5. EXPERIENCIA DE CRONOPIO (S)

S. ingresa al colegio en el 2017 con la intervención del EOE (Equipo de Orientación Educativa), quienes nos informan que S. terminó su primaria en una escuela privada y con su familia estuvieron recorriendo diferentes escuelas secundarias sin encontrar respuestas para dar continuidad a su escolaridad.

En su historia médica la pediatra de S. sugiere a la familia una consulta con un neurólogo quien lo diagnosticó con Trastorno Generalizado del Desarrollo, con afectación en el área comunicacional y social ya que hasta ese momento no hablaba. En las primeras entrevistas, previo al comienzo de clases, la familia menciona sobre lo complejo que ha sido sobrellevar los prejuicios respecto de los modos en que S. se vincula.

A partir de su ingreso a la escuela continuamos con algunas de estrategias apostando a una «pedagogía de la diferencia» (Skliar, 2017). Realizamos talleres con estudiantes ingresantes del 1er año y docentes para continuar movilizando las irrupciones de lo «diferente».

Abordamos actividades donde el foco estaba en el trabajo sobre la identidad y las diferencias. En esos encuentros sus compañeros/as consultaban porque S. camina por el aula y mueve sus manos, o porque refiere a temas que aluden a la muerte.

Tanto con el grupo de estudiantes como con las/os docentes acompañábamos dando tranquilidad y fortaleciendo otras formas de S. como su gusto por la escritura con el que llegó a ser premiado en concursos literarios provinciales. Era significativo reconocer las miradas de asombro que decían, «¿es el mismo S. el que escribió este cuento?». Los parámetros de normalidad se ponían patas arriba al cuestionar la imagen hegemónica de quien escribe. La «diferencia» que molestaba en el caso de S. a diferencia de L. y A. era su manera de moverse, caminar y mover sus manos en momentos inesperados, por ejemplo, en el desarrollo de una clase.

La literatura fue la estrategia para construir miradas de alteridad, incluir los escritos de S. fueron el puente para las miradas que lo identificaban desde lo anormal. Sus compañeros/as se acercaban a S. para charlar sobre sus cuentos.

Cuando las relaciones de hospitalidad prevalecían en el grupo, las estereotipias de sus movimientos fueron disminuyendo. Otros de los movimientos que produjo en las prácticas docentes fue transformar la preocupación en búsqueda de espacios de formación.

En su recorrido escolar hubo momentos en los que necesitó transitarlos en el marco de PPI y otros en los que no. S. se destacaba por las decisiones que tomaba frente a las prácticas escolares que lo aburrían y/o lo abrumaba, él se dormía en la escuela lo que implicó que rinda algunas materias en turnos de diciembre/febrero.

La sorpresa al volver a la escuela presencialmente luego de la pandemia era compartida por docentes: «me quedé charlando mucho con S., me comentaba que quiere estudiar algo en humanidades, es impresionante su cambio, se interesa mucho más». (Docente de 5to año)

Esta charla que parece común, es una tremenda alegría porque S. encontró un lugar/escuela, y lo que es mucho más significativo tiene amigas/os. Hacerse de amigas/os para las personas con discapacidad no es sencillo, conocer que S. se vincula con cronopios comunes pero diferentes y en esas relaciones intercambian sentidos de y para la vida.

Su mamá nos comenta disfrutando, «recuerdan que no se levantaba para la escuela ahora sale a tomar café los domingos por la mañana con su amigo». Actualmente S. está transitando la universidad.

6. A MODO DE CIERRE

Es interesante visibilizar que muchas de las llamadas propuestas inclusivas que parten para un grupo de estudiantes pueden generar transformaciones/grietas en dinámicas institucionales y mirar por fuera de los parámetros de normalidad.

Tanto la Ley de Educación Nacional (2006) como otros marcos normativos instalados desde políticas públicas inclusivas, marcaron un giro epistémico y político muy significativo a la hora de pensar que las/os estudiantes con discapacidad ingresan a las escuelas «comunes», si bien las leyes no generan transformaciones inmediatas produce movimientos en las prácticas docentes y los supuestos contruidos acerca de la discapacidad.

Lo común de las experiencias está en el diagnóstico y la diferencia en la singularidad de los recorridos que aportan a movilizar la arraigada forma escolar tradicional. Un supuesto deconstruido

fue inscribir que un diagnóstico común no implica un mismo recorrido, tampoco es simplificar estrategias «comunes» para sujetos diferentes.

Es necesario enmarcar que el trabajo con estudiantes con discapacidad parte de darnos el lugar a conversar acerca de la normalidad y la anormalidad, la alteridad y las experiencias en la relación con el otro, más allá de la discapacidad.

Asumir una posición en el trabajo desde las trayectorias es una cuestión política e institucional crítica de miradas reduccionistas que construyen un abordaje de esas trayectorias dirigido meramente a estudiantes con discapacidad o para algunos pocos.

El trabajo institucional desde las trayectorias nos posiciona en el desafío de alterar y dar lugar a otra cosa, a conmover las prácticas (Nicastro y Greco; 2012) de enseñanza y la forma organizacional tradicional de la escuela secundaria. El desafío está con todos los avatares que conlleva pasar de prácticas ligadas a la voluntad o discursos declarativos de la normalidad, a una dimensión institucional que se pregunte qué escuela queremos para estos tiempos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2022). Estado nación y escuela secundaria en la Argentina: una mirada a través de los planes de estudio del Colegio Nacional. *Revista História da Educação* vol. 26, e116553, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321673896005>.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, C. y Larrosa, J. (2009), *Experiencia y alteridad en educación* (pp.45–77). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVH, N.º 41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1419230>

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia *La experiencia y sus lenguajes*, dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Mimeo. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Nicastro, S. (2006) *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Revisar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Contra el olimpo del entendimiento: vacilando certezas con Martín Kohan¹

Against the olympus of understanding: hesitating certainties with Martin Kohan

Facundo Giuliano, Grisel Serratore, Pablo Cosentino y Valentina Giuliano

¹ Además de los autores mencionados también participaron en esta instancia:

MARTÍN MEDINA Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA) – martiinn94@gmail.com – Núm Orcid: 0000-0002-7385-255X

LUISINA ZANETTI Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (CIFYH–UNC) – luisij.zanetti@gmail.com – Núm. Orcid: 0000-0002-1203-0827

SERGIO VASSALLO Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA) – sl-vassallo@hotmail.com – Núm. Orcid: 0000-0002-8025-5980.



Facundo Giuliano

facundo.giuliano@bue.edu.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales de América Latina– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas–Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICSAL–CONICET/IICE–UBA)



Grisel Serratore

griselserratore@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)



Pablo Cosentino

pablocosentino86@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)



Valentina Giuliano

giulianovalen@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación– Universidad de Buenos Aires (IICE–UBA)

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

e-ISSN: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 21, e0082, 2024

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 26/09/2024

Aceptación: 23/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2024.21.e0082>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Resumen: El presente texto se compone de versaciones con Martín Kohan en el marco de una

reunión filosófica de la educación. La cita, en su potencia literaria, parte de abordar la cuestión pedagógica del futuro como apertura de la imaginación sin que esta se reduzca a una prolongación del presente. Emerge así la pregunta sobre la vanguardia y las pedagogías que puede alojar en medio de las tensiones entre igualdad e inteligibilidad. De este modo, se trama una actitud crítica hacia el entendimiento total, sede de subestimaciones, al tiempo que se reivindica el entender *algo* como clave de la praxis educativa. El itinerario conversacional realza la fuerza del placer en el esfuerzo, en lo que ataña a la lectura y la escritura, sin descuidar los problemas ético–políticos que entraña su protocolización sobre la base de «lo correcto». En esta clave, se abre el interrogante por lo grupal y su tirantez con el solipsismo que impide la corrosión de estructuras, en tanto manera de desestabilizar certezas y habitar el no saber. Hacia el final se explora la potencia política–educativa del fracaso, como forma de desbaratar dicotomías y visualizar que es *con* la tradición que puede darse lugar a la invención pedagógica.

Palabras clave: filosofía de la educación, literatura, pedagogía, ética, política

Abstract: The present text consists of a conversation with Martín Kohan within the framework of a philosophical meeting on education. The quotation, in its literary power, starts from addressing the pedagogical question of the future as an opening of the imagination without it being reduced to a prolongation of the present. Thus the question of the avant-garde emerges and the pedagogies that can accommodate amidst the tensions between equality and intelligibility. In this way, a critical attitude towards total understanding, the seat of underestimation, is woven, while at the same time understanding something is vindicated as the key to educational praxis. The educative–conversational itinerary enhances the power of pleasure in the effort, in what concerns reading and writing, without neglecting the ethical–political problems involved in its protocolization based on «correctness». In this key, the questioning of the group and its tension with the solipsism that prevents the corrosion of structures is opened, as a way of destabilizing certainties and inhabiting not knowing. Towards the end, the

political–educational power of failure is explored, as a way of disrupting dichotomies and visualizing that it is with tradition that pedagogical invention can take place.

Keywords: *philosophy of education, literature, pedagogies, ethics, politics*

1. ¿ETHOS DEL NO-SABER? (SIN PRO-LEGO-MENOS)

No titubear al lanzar un «no sé» ante la primera pregunta compartida. El pensar que se va haciendo en el ejercicio mismo de la cavilación, sin dejarse seducir por el fulgor de lo ya pensado o lo ya escrito. Gesto de desconocimiento, al que retornar una y otra vez mediante un decir animado y sincero, quizás configurador de una suerte de *ethos* que corroe el almacén certero de escrituras, enseñanzas y praxis incluso psicoanalíticas. Singular *ethos* que propicia morar en el no-saber, tal vez como criticador del escribir propulsado por la aspiración al estatus o la mecánica burocratizante; alentador del tramar tomando riesgos e invitar a hacer algo con la potencia del fracaso; sospechador de toda pedagogía que apunta a entretener o a evitar el esfuerzo que conlleva atravesar paisajes-lenguajes otros; cuestionador de los modos en que las instituciones diluyen el placer, por ejemplo, de leer y de escribir; desestabilizador, inclusive, de las propias certezas.

Tal *ethos* no puede subsistir sin el espíritu de exploración —también propio de las vanguardias— que permite vislumbrar horizontes nuevos sobre presentes que se van anquilosando y demoliendo mediante la fuerza de lo que ya no puede multiplicarse o no encuentra tierra fértil en el ahora. Empezar a habitar este «adelantarse» en la educación, cual signo de vanguardia permanente, posiblemente se encuentre en comprender que un material otro de labor docente es aquello que no se entiende: nutriente proteico del acto de educar. Contra toda subestimación, la necesidad de partir del principio fundamental de que algo siempre se entiende y algo se puede con eso. Cuidar ese poder, y poner en acto el deseo que nos junta, sea quizás el desafío principal por atravesar en las instituciones que habitamos, vivimos, hacemos. Más acá y más allá de la conversación por venir...

2. CUESTIÓN PEDAGÓGICA DE FUTURO: IMAGINAR SIN PROLONGAR EL PRESENTE

Sergio Vassallo: Me gustaría empezar con un punto del que partís en *La vanguardia permanente* (Kohan, 2021): la etimología militar del término *vanguardia*, entendiéndola como la guardia de avance, la fuerza que se adelanta en dirección a algo radicalmente nuevo. Si llamamos *vanguardia* a ese gesto de dar un paso adelante, hacia lugares inexplorados, ¿creés que, hoy en día, hay lugares de pensamiento a donde pareciera no está permitido llegar? Y si es así, ¿hacia qué lugares del pensamiento o de las prácticas consideras necesario que docentes y estudiantes den ese paso adelante?

Martín Kohan: Uy, tremendo. Rápidamente, ya estoy en condiciones de expresar mi pensamiento: no sé. Pero, justamente, uno se pone a pensar cuando no sabe qué piensa. Cuando uno ya sabe es que ya lo tiene pensado. Porque no en vano pasó un siglo del clima de época en el que estas vanguardias o llamadas históricas se estaban inscribiendo, después de la Primera Guerra Mundial. Pero me parece que hay ahí un doble movimiento.

Efectivamente, en principio, el término «militar» viene, objetivamente —la palabra nace, como tantas cosas— de la guerra o del aparato de guerra; como internet mismo, que nace de la aviación. Todo eso nace por necesidades de guerra. Después se advirtió que podían cumplir otras funciones, pero, inicialmente, la aviación, internet, nacieron como instrumentos de guerra. Y la palabra *vanguardia*, efectivamente, viene de ahí. Sobre todo, si uno piensa en la corriente del futurismo ruso (que tiene un lugar importante en la primera parte del libro) o también el futurismo italiano.

Uno podría plantearse ahí un corrimiento de lo territorial a lo cronológico, o del adelantarse en el espacio a un adelantarse en el tiempo. Efectivamente, la idea de vanguardia en el arte mantiene la idea de exploración, en términos de experimentación, de un adelantarse en el tiempo más que en el espacio. Y me parece que, yendo a lo que plantea Sergio, algo que ha cambiado sensiblemente es la misma idea de futuro. No ya su contenido.

Una dificultad para transponer eso, o una de las tantas dificultades o diferencias, si uno quiere transponer un mapa de cuestiones a nuestro presente, es la diferencia que hay en cuanto al futuro. Entendiendo por futuro un espacio, insisto, no una determinación de contenido. Me había aparecido esta idea de la visibilidad en la ruta: «visibilidad, diez kilómetros»; «visibilidad reducida por niebla, ocho

kilómetros». Y que esto pudiese transponerse no a una previsión fehaciente, científica, sino, incluso, a las fantasías o las ilusiones sociales. Es decir, las ficciones sociales, no estoy hablando solamente de la posibilidad empírica de predecir un estado de cosas, sino también de fantasear un estado de cosas. Pensando lo nuevo en términos de fantasía, sueños sociales. Como dice el lugar común o la frase hecha: «soñar un futuro». Como si le preguntáramos a la frase qué tan lejos está el futuro, incluso en los sueños.

Hay un texto de Marcelo Cohen, que tenía que ver con el servicio meteorológico y el hecho de que se equivocaran. O sea, trabaja específicamente sobre los errores del servicio meteorológico y la función primordial que ello cumple en una sociedad, que es recordarnos una y otra vez que del futuro no sabemos. A veces la pegan, pero cuando la pegan se dice como lo estoy diciendo yo: «la pegan». Y es interesante el ejemplo, porque, efectivamente, no es la lotería, no es una quiniela. Hay elementos científicos que ellos, sin dudas, conocen para decir «va a llover el martes a la tarde». Cuando eso no ocurre es fenomenal y Marcelo Kohen se detiene en eso. Es como si una y otra vez nos dijeran «no sabemos del futuro».

Pero si no pensamos, solamente, en un futuro predecible, sino incluso en uno fantaseado, ¿qué tan lejos somos capaces de fantasear un futuro hoy? Porque está claro que, en el siglo XIX, y todavía en ese primer tramo del siglo XX, una característica de la ideología social es que había un sentido de futuro fuerte. Ya sea que se formulara como utopías, proyectos políticos, vanguardias estéticas... una época, aparentemente, muy dispuesta a proyectar un futuro. Incluso, eventualmente, de manera catastrófica.

El imaginario apocalíptico no deja de lanzarse hacia un futuro. Habría que agregar la vida en la Argentina, donde el futuro es más corto que en otros lados. No sé si les ha pasado, por ahí en algún trabajo, te llaman, por ejemplo, para dar una conferencia en Alemania. La soltura con la que, en marzo, te dicen «bueno, entonces quedamos para tal día de noviembre a las cuatro de la tarde». Y uno dice «bueno, confirmemos. Sí, sí, ya quedamos, pero igual en agosto, septiembre, confirmamos», porque no estamos acostumbrados a señalar un futuro de manera tan firme. Eso, por un lado, es un signo de época en general. Y, yo diría, las dificultades de imaginar un futuro que sea sustancialmente distinto al presente. Porque, si no lo imaginamos distinto al presente, lo que estamos haciendo es meramente alargar el presente, que no es exactamente imaginar un futuro. En el sentido que venimos diciendo, el adelantamiento de la vanguardia, el gesto de exploración tiene que ver con lo nuevo, con encontrar otra cosa. Si es más de lo mismo, en realidad, lo que estamos haciendo es una prolongación del presente. Entonces, me parece que es un signo de época, en general, que se agrava por la cortedad del futuro en la Argentina. En la Argentina, cualquier cosa que proyectes a más de un mes ya es tentativa, si es que llegamos al mes. La pandemia llevó eso a un grado máximo, que era no saber si los que cumplían en junio iban a poder festejar el cumpleaños o no, si nos íbamos a poder ir de vacaciones o no, si la final de la Libertadores, llegado el caso, la íbamos a poder ir a ver a la cancha o no (que igual no llegamos a la final), y así...

Hay una cosa que me pasó una vez en un vuelo. Yendo a Alemania, Lufthansa. Me habían invitado. Mi analista, ya que después vamos a hablar del psicoanálisis... Mi analista ya me dijo: «¿por qué cada vez que dice que viaja aclara que lo invitaron? ¿Tiene miedo que piensen que tiene plata?». Lo estoy viendo en análisis, pero me habían invitado. El vuelo hacía escala en San Pablo. Buenos Aires, San Pablo, Frankfurt. O sea que los anuncios se hacían en alemán —era Lufthansa— en inglés —porque ya sabemos— en portugués y en castellano. Y la que hacía los anuncios en castellano, la azafata, era argentina —por el acento uno se daba cuenta— y anuncia antes de la escala en San Pablo: «su atención por favor», lo anuncian en inglés, «nos acercamos a nuestra escala en San Pablo, donde estaremos aterrizando a las 4:28». Después viene en alemán, que yo no entiendo, pero ya habiendo escuchado en inglés identifiqué «estaremos aterrizando 4:28»; después en portugués: «nos acercamos a San Pablo estaremos... 4:28». Y después viene la argentina, que dice: «nos acercamos al aeropuerto de San Pablo, donde estaremos aterrizando 4:25, 4:30». Al día siguiente, llegando a Frankfurt, pasó exactamente lo mismo. En inglés: «estaremos aterrizando a las 7:03»; alemán: «7:03»; en portugués: «7:03». Entra la argentina y dice: «estaremos aterrizando 7, 7:05». No soportaba la exactitud. Y yo me sentí más

tranquilo con 7, 7:05, que con 7:03, aunque fue la hora a la que, efectivamente, aterrizamos. Entonces me parece que es una cuestión a interrogar en términos de qué relación establecemos con el futuro, cómo ha cambiado nuestra relación con el futuro respecto de las vanguardias históricas.

¿Ya se ha hecho una historia del futuro? O sea, recorrer el pasado entero para ver qué clase, qué diseño, qué idea de futuro había en cada época y cómo fue cambiando. Claramente, la modernidad tiene que haber introducido ahí un cambio radical. Porque la modernidad, efectivamente, pasa a tener una idea de futuro muy fuerte y, por eso, esa crisis nos interpela tanto.

3. ¿PEDAGOGÍAS DE VANGUARDIA? TENSIONES ENTRE IGUALDAD E INTELIGIBILIDAD

Facundo Giuliano: Otra de las líneas que estaría bueno charlar es la relación entre igualdad y vanguardia. Me gustaría poner en conversación estos ejes a raíz de que este es un tiempo que nos pega de cerca a todas y todos por igual, pero aún más a quienes compartimos espacios con quien Horacio González que, recientemente, ha partido de este relieve. Recuerdo que el año pasado tuvo palabras generosísimas hacia obras tuyas y fue hermoso leerlo. La generosidad era algo que lo caracterizaba. Creo que hasta los adversarios acérrimos están de acuerdo con eso.

Me llamó la atención, cuando leí *La vanguardia permanente*, no encontrar a Horacio en alguna de las formulaciones, aunque sean laterales, porque en Horacio se percibe algo que compartimos con vos respecto del libro como forma de verificar una hipótesis igualitaria. En contraposición al libro como verificación de desigualdades, la preconcepción que viene a comprobar premisas desigualitarias, por ejemplo, en lo que suele referirse como divulgación. En esta no desigualación, sobre la base de no operar cambios en el lenguaje por pretensiones gananciales de inteligibilidad, tanto en lo que pudimos leer de tu propio posicionamiento, así como también en el de González, se ve ahí una exploración en relación con la vanguardia y la igualdad. Podemos preguntarnos si, desde tu perspectiva, llega a ser importante cómo se va tejiendo eso en lo textual, es decir, cómo no cambia el registro cuando escriben en prensa o en proyectos editoriales.

M. K.: Sin dudas. Es cierto lo que decís de la falta. Uno va escribiendo y va incorporando perspectivas por la pertinencia de lo que plantea sabiendo qué incorpora como perspectivas y, después, los objetos de análisis. Por ejemplo, un día agarré el archivo y dije «¿Y Laiseca? ¿A Laiseca no nombré? Ay, me parece que no. ¿Cómo puede ser?». Hay casos donde es una decisión, uno dice «no, lo pensé y no», y casos donde, obviamente, para no producir un *efecto guía telefónica* de incorporar todo, uno adopta un cierto criterio que, en ningún sentido, supone estar agotando.

Pretendí tener muy presente el lío que se le armó a Harold Bloom en un libro muy distinto, en el sentido de que su objeto era el canon, no la vanguardia, aunque la vanguardia ya tiene su canon, porque él contaba que escribe el libro y el editor le dice «¿por qué no hacemos una lista, al final, como para tener un mapa?». Con un cierto desgano, una cierta inercia, pone la lista. Alguien que trabajaba en su misma universidad, me contó que andaba por los pasillos yendo al Departamento de Literatura Latinoamericana: «mirá, hice esto, ¿qué te parece que tengo que...?», «y... poné Neruda, poné...». O sea, hizo una especie de apéndice al que no le dio demasiada bola. Como era más fácil leer una lista que leer un argumento, los debates se produjeron alrededor de las listas. Y él estaba diciendo «¿para qué habré puesto esa lista?». No hay manera con una lista. El *efecto lista* hay que evitarlo porque no es tan problemático discutir por qué incluíste frente a alguien que dice «esto no debió estar», pero los que faltan siempre faltan. De todas maneras, hay faltas y faltas. Sí, Horacio González, muchas de sus lecturas de literatura, sin duda, podrían haber estado.

Por ejemplo, hay una zona de lectura que lo marcó y me parece pertinente, de la revista *Literal*, de Lamborghini. Más que desarrollar eso, me pareció que en el libro iba a funcionar mejor trabajar sobre Cesar Aira y el legado, o lo que él mismo señala como un legado, de esa vertiente. Pero, deteniéndome más, o si hubiese optado por detenerme más en Osvaldo Lamborghini, por ejemplo, probablemente sí podría haber entrado la lectura de Horacio González de otra manera. Como dice Miguel Russo, el técnico

de Boca: «son momentos, son decisiones». Ustedes me dirán «Russo contesta eso cuando no sabe qué decir». No lo estoy diciendo de ese modo. Efectivamente, hay momentos en los que decís «avanzo en esta dirección». Pero perfectamente podría haber estado incluido. En otros casos, en cambio, uno diría «no, por tal motivo».

En cuanto al modo de intervención, efectivamente, hay algo muy importante. Cuando yo era estudiante, entre muchos profesores que tuve, y que admiré y admiro muchísimo, en la carrera de Letras (a la que entré en el año 86), cursé con David Viñas, con Noé Jitrik, también estaban Pezzoni, Jorge Panessi, Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, Nicolás Rosa, Susana Zanetti... O sea, imagínense, fue una cosa fabulosa. Dentro de esa galería de intelectuales admirados había una diferencia clara. Por ejemplo, Josefina Ludmer, a cuya cátedra yo entré como docente —estoy ahora todavía en lo que fue su cátedra, para mí sigue siendo su cátedra—, además dirigió mi tesis de doctorado, o sea, mi formación tiene muchísimo que ver con ella. Y habiéndome marcado tanto, de todas maneras, yo no dejaba de decir que Josefina no tiene en sí una circulación universitaria. No tiene ni podría tenerla, no quería tenerla, pero tampoco podía tenerla. Acá no la hay... La valoración es una valoración de admiración hacia todos los que nombré, pero me parece que, en el campo de la literatura o de la crítica literaria, el desglose es muy claro.

Nicolás Rosa o Josefina frente a Viñas o Sarlo, que, con una conceptualización igualmente sólida, no hace falta ni adjetivar lo que hace Beatriz Sarlo, lo que hace David Viñas en la crítica literaria, tenían un perfil de intervención por fuera de la circulación universitaria que a mí también me interesaba muchísimo, que yo ya a los veinte, veintipico, dije «a mí también me interesa esto». Entonces, por un lado, la sofisticación de la formación y de la crítica literaria de Ludmer y, al mismo tiempo, ver cómo Viñas, por ejemplo, escribía en *Página 12*, con algo que es clave en lo que vos, Facundo, marcaste: no era sustancialmente distinto al discurso que ponía en juego la facultad. Eso, en el comienzo de la carrera. Hacia el final, me recibí con un seminario de Ricardo Piglia. Que, un poco después (no mucho después), dio un par de cursos en Canal 7. Uno sobre Borges. Ahí volví a encontrar la misma cuestión. Las clases de Piglia en Canal 7 no eran sustancialmente distintas de las clases que daba en la facultad. Después podía haber un efecto de interacción, de la duración, las preguntas, los aportes, cuestionamientos... Eso deriva cualquier intercambio en la docencia. Pero no tenía una versión sofisticada porque estaba en la facultad y una versión vulgarizada porque estaba en Canal 7.

O sea, la diferenciación entre divulgación y vulgarización, por así decir, es una trampa en la que muchas veces se cae por el gesto o la carga demagógica que tienen algunas intervenciones, si ustedes quieren, populistas. «Bajemos el nivel así nos dirigimos a un público común», «bajemos el nivel y vamos a la televisión», «bajemos el nivel y hablamos por radio»... y esa supuesta consideración a lo que se llama «público general» tiene una carga de desprecio y de subestimación tremenda. En un punto, sí, puede ser que no se escriba exactamente igual y que no se hable exactamente igual, pero, al mismo tiempo, la diferencia no tiene por qué ser tan grande. Después, en todo caso, los ajustes en el registro los da la interlocución, se producen en el ida y vuelta y en el intercambio. Por eso me detengo mucho en esto, porque es algo que me interesa particularmente.

Hace unos años, hice una presentación que sirvió para la inauguración del FILBA (el festival de literatura). Ese texto que yo presenté se publicó en el suplemento cultural del diario *Perfil* y en una revista académica, creo que en la revista *Hispanérica*, de una universidad en Estados Unidos. El mismo texto. Fue como un regalo personal porque yo dije «acá está, es esto lo que yo quiero». Un texto que pueda sostenerse al mismo tiempo en la competencia de lectura del comité de una revista universitaria y en la redacción de un suplemento. De este también me podrían decir «mirá, esto no se entiende nada». Me lo pidieron, además, no lo ofrecí. Me dijeron «che, vimos lo que dijiste en el FILBA, nos gustaría sacarlo en el suplemento». Y ahí hice esa prueba. Dije «mismo texto que va a salir en el suplemento, lo voy a proponer a...», ahí sí lo propuse, «a esta revista», y salió tal cual. Que pueda sostener los dos registros. No siempre se puede y hay grados de elaboración o de sofisticación como en cualquier campo de especialización, pero poner en cuestión o salirse de ese reparto jerárquico vertical de complejidad—

simplicidad. Medio en la línea Fantino. ¿Vieron, Fantino, cuando dice «explicalo para que lo entienda mi tía»? Y yo digo «¿qué, tu tía es boluda?». O sea, si yo fuera la tía de Fantino, estaría ofendidísima con Fantino, porque cada vez que quiere decir «explicalo para...», con absoluta simplicidad, la trae a la tía. O tiene una tía estúpida...

Grisel Serratore: Aparte qué significativo que sea una mujer, ¿no? Una mujer grande.

M. K.: Sí, Neustadt lo hacía con «doña Rosa». Había inventado ese personaje y, también, sobreentendemos que es una mujer grande y cuando quería decir, dar a entender, chatura, invocaba a doña Rosa. Pero ¿qué? ¿Doña Rosa es boluda? Yo a doña Rosa le hablo igual que a vos o, llegado al caso, si hay que bajar el nivel es para hablarle a Neustadt, no a doña Rosa. ¿Por qué tenemos que suponer que doña Rosa no entiende? Y, llegado el caso, en situaciones donde puede haber intercambio, si algo no se entiende, se pregunta. Y, a veces, ni siquiera pregunta el que no entiende o el que quiere plantear, ajustar, agregar algo. A eso me refería con la interacción. Entonces, efectivamente, pensé, al escribir el libro de la vanguardia, la prevención... Ustedes trabajan en la universidad. La prevención con el discurso universitario se la van a encontrar cada vez que pongan un pie fuera de la universidad. En parte, no está justificado; en parte, sí. O sea, no está justificado si te cae alguien de la tradición Beatriz Sarlo, Horacio González, pero te cae Nicolás Rosa que, a veces, no le entendíamos ni en la facultad... ¿Qué hacés en un diario? Les puse el ejemplo de aquel texto del FILBA (publicado en el diario y en una revista universitaria) pensando en esto: que se pueda leer en el campo universitario y que pueda ir a la tía de Fantino, a la que, a diferencia de Fantino, no despreciamos y pensamos que puede leer un libro sobre vanguardia. Quizás vaya a tener un universo de referencias distinto al que puedan tener ustedes; bueno, ¿quién establece cuál es el universo de referencias más pertinente y el menos pertinente? ¿Cómo sabemos cuál es la lectura más interesante?

4. EL OLIMPO DEL ENTENDIMIENTO Y SUS FORMAS DE SUBESTIMACIÓN

Luisina Zanetti: Pensando en la educación, en cómo entre profesores circula este discurso de que los estudiantes no pueden leer, no pueden comprender las ideas... uno les da un texto y no lo entienden... De alguna manera, hay un punto de partida que consiste en una subestimación al lector y al estudiante, y me pregunto qué posición tenés vos al respecto. Pienso, también, en una camada de estudiantes que ha tenido que pasar por una educación de los noventa, muy individualizada, con impactos de una sociedad neoliberal.

M. K.: Mirá, sí. Me interesa mucho. Yo creo que, en realidad, lo que yo pueda hacer o lo que pueda lograr —sobre todo en un libro como el de la vanguardia— es porque soy docente. Me parece que lo que pueda llegar a maniobrar más o menos bien ahí es porque soy docente y llevo treinta y dos años dando clases. Y una parte de esos años transcurrió en colegios secundarios. Cinco, seis años di clase en colegios secundarios. Algunos con un poco de orientación más ligada a ciertas inquietudes por la literatura y otros no. Y tantas veces como puedo, paso por la experiencia de ir —ya no soy el docente, pero me invitan— a colegios secundarios de características socioculturales y económicas muy distintas. Fui al Nacional de San Isidro y a un industrial en las afueras de Comodoro Rivadavia. Dos mundos... Incluso «afueras de Comodoro Rivadavia» es medio una redundancia, no sé si conocen. Comodoro Rivadavia está hecha de puro afueras, todo es afueras. Tiene cuatro cuadras que es al adentro, después todo es afuera, es la ciudad del afuera. Yo creo que es clave eso. Tengo algunas dudas con Rancière. «Tengo»... Imaginate, Rancière, qué preocupado estará...

A veces me permito el chiste sobre el maestro ignorante de Rancière y digo «Rancière plantea la igualdad de las capacidades, la igualdad de las inteligencias, porque no daba clases en la UBA», pero en realidad es un chiste interno. La idea es que es el propio dispositivo de poder, de cierto lugar de enunciación docente, el que le dice al alumno que no sabe, que no puede... Después podemos considerar que existen dificultades; hay problemas, por lo pronto y por decirlo rápidamente, en cierto tipo de formación en la escuela media. La reforma educativa en los noventa trajo un problema: el dilema de hasta dónde, hasta qué punto hacernos cargo en la universidad de cuestiones que, en realidad, deberían estar resueltas en el secundario, ¿qué hacemos? ¿Lo dejamos pasar porque ya estamos en la universidad?

¿Arrastramos esto? ¿Nos ponemos a dar reglas ortográficas ahora? ¿Explicamos tipos de narrador? Se supone que ya lo saben. "Bueno, pero no lo saben". En términos más generales, les decís que no pueden, entonces no pueden; les decís que no entienden y, entonces, no entienden. Digamos, son posiciones de poder y son posiciones asignadas desde el poder. Ahí sí me parece que hay algo cuando Rancière dice que, el docente, lo primero que le enseña al estudiante es que no sabe y que no puede. Es decir que no sabe sin él y que no puede sin él. Por eso, claramente, es un dispositivo de poder. Entonces, tiendo a partir, efectivamente, de la base opuesta, que es que saben, algo saben y algo pueden, todos.

Borges. En el secundario. Tercer año, Borges, ¿sí o no? Porque querían dar Alma Maritano, porque la iban a entender. Les gusta, lo entienden. Borges los va a aburrir. Cada una de las definiciones tiene un campo de problemas. «Los va a aburrir», pero yo no vengo a entretener. «Les va a gustar», pero la función no es darles lo que ya les gusta, estamos formando lectores, por lo tanto, estamos formando un gusto. Si vengo a ratificar lo que les gusta, no estoy formando nada. «Los va a aburrir», que se aburran. Si para entretenimiento ya tienen... Vivimos en una cultura de entretenimiento. «No les va a gustar», bueno, a mí no me gustaban las ecuaciones de doble incógnita y me las daban igual. Pero, sobre todo, «no van a entender». Se explicita o no se explicita, es un lugar de enunciación. El docente diciendo «no van a entender». A veces es «sin mí no van a entender», no sé cuál es más jodida. O, directamente, «no van a entender». Yo decía y digo: nadie no entiende nada. Los estudiantes empiezan a decir que no entienden nada porque es el lugar al que se les asigna, entonces, lo asumen. Además, es más cómodo. Nadie no entiende nada. Ni la tía de Fantino no entiende nada. Siempre se entiende algo. A menos que te digan que no entendés nada y vos lo asumas. Siempre se entiende algo; con ese algo se empieza a trabajar.

Aparecía, entonces, la respuesta «bueno, pero no van a entender todo». Yo tampoco entiendo todo, ¿quién entiende todo? ¿Quién supone que hay un todo para entender? Yo dije «ella...» —digo *ella* porque era una mujer— «ella no va a entender». Suponer que hay un todo para entender es no haber entendido. Por lo pronto, en la literatura, ¿qué quiere decir «entender todo»? Nadie entiende todo. Pero no solo nadie... así como digo «nadie entiende nada», nadie entiende todo, pero no hay un todo para entender. ¿Cuál es el tope en un texto para decir «ya entendí todo»? No hay tope. Eso no quiere decir que todos entendamos igual. Bueno, si a los cincuenta años y con cuarenta años de lectura no entiendo... Sí, ¿y qué importa, al mismo tiempo, si no es una competencia? Entonces, no hay un todo para entender, nadie no entiende nada, y entre el algo, los diversos niveles, las distintas zonas del algo, empezás a trabajar y dar clase. Entonces, efectivamente, todas esas variantes de la subestimación me parecen tremendas. Pongamos que no entienden. ¿Cómo se escucha o cómo se percibe ese «no entienden»? ¿Cómo escucharlo, para mí, de otra manera que como un desafío al docente? Yo también decía «si no entienden en noviembre, tenemos un problema; si no entienden en marzo, tenemos un desafío».

Hay un chiste que yo suelo hacer en clase. Un chiste un poco de verdad, como cualquier chiste. Cuando no se animan a preguntar.... Varios de ustedes trabajan en Puan, vieron cómo es en Puan, que levantan la mano y tiran brillanteces, porque el nivel es muy bueno, y a mí me aparece siempre la misma voz de alerta. Sobre todo, empieza el curso y uno dice «¿alguna duda?», «sí, yo», y el que levantó la mano con la duda tiene una duda, pero en el sentido cartesiano, una sofisticación en la formación tremenda, lo cual es buenísimo, obviamente, enriquece, te pone a pensar, te permite ampliar, pero yo, de inmediato, pienso «no puede, sino, inhibir al que tiene una duda de duda de no entender, no de duda superadora». ¿Qué pasa con el que no entiende? La carrera de Letras casi no tiene correlatividades. Lo que los estudiantes en algún momento celebraron como libertad sin entender que les cagan la vida, en un punto, y a los docentes, en algún sentido, también. Entonces, vos podés tener un alumno que está haciendo su primera materia y otro que está a dos de recibirse. El que está a dos de recibirse... imaginate la duda que trae. Y, al mismo tiempo, no la vas a desalojar. El problema es: el que no entendió, ¿cómo pregunta después de eso? Entonces, cómo dar espacio para el que, efectivamente, no entendió algo. Yo les digo «miren que, cuando ustedes no entienden, a mí se me abre una fuente de trabajo. Si ustedes leyeran y entendieran todo, ¿yo de qué trabajo?». Exagerado, no es exactamente así, pero es una manera

en la que trato de destrabar inhibiciones posibles. Yo me entusiasmo si alguien dice «hay algo que no entendí», «hay algo que no me quedó claro», porque ahí uno lee un desafío, no un problema.

Si el no entender es un problema o un objeto de condena, ¿qué idea tenés de la docencia? También les digo: si ustedes leyera la literatura y todos leyera como Piglia, yo tengo que buscar otro trabajo. Claro, como no leemos como Piglia, acá estamos, enseñando, aprendiendo. Entonces, me parece que tiene muchísimas caras, todas indignantes. Las distintas formas de la subestimación. Primero, insisto, porque no es cierto que no entiendan. Y, además, cuando no entienden: viejo, trabajás de eso. Es como llevar un Fiat 128 del año 78 al mecánico y que te diga «bueno, pero este coche tiene problemas de...», «bueno, viejo, y claro, por eso te lo estoy trayendo a vos. Si tuviese una Lamborghini último modelo no te la estaría trayendo. Justamente, es tu laburo, te estoy trayendo este auto y claro que tiene problemas, ¿no trabajás de eso? ¿No trabajás de que traigo un auto que tiene problemas de pistoneo? Bueno, dale». Si es que vale el ejemplo, la metáfora. Supongamos que, efectivamente, hay dificultades. Porque a veces hay dificultades, claro, ¿y? Bueno, de eso trabajamos nosotros. En eso consiste nuestro trabajo. El desprecio tiene, entonces, esta doble cara, las dos son deleznales.

Insisto, asignarle al estudiante el rol del que no entiende me parece un problema. Los estudiantes tienden a asumir ese error, porque forma parte de un dispositivo de poder, pero, además, la autoeximición del docente, que sigue en su Olimpo, en el Olimpo de los que entienden, y se desentendió de lo que tenía que hacer. En los colegios secundarios esto era especialmente claro, porque yo tenía treinta estudiantes, de los cuales diez o doce o iban a seguir Letras, Psicología o Historia, lo cierto es que leían, se entusiasmaban... Había que pensar todo el tiempo en los otros quince, porque la tentación es hablarles a esos doce, que ya tienen idea, que ya tienen estímulos, a los que ya les gusta leer, que ya maniobran con los textos. Inmediatamente hay que pensar en los otros quince, que son tu responsabilidad como docente.

5. PLACER EN EL ESFUERZO: LECTURA, ESCRITURA, ENSEÑANZA

G. S.: Quisiera meter un bocadillo con respecto a la cuestión de la subestimación y a que la función del docente no es entretener. Sin embargo, me pregunto por el placer de la lectura que, muchas veces, en la academia —la universidad o la educación formal en general— en vías de alcanzar esa complejidad que proponen las instituciones, se va perdiendo, va disminuyendo ese placer, esa relación amorosa o erótica con los textos. ¿Cómo lo pensás en tu rol docente, pretendiendo que el estudiante se acerque a la complejidad de los textos y, en ese interín, no se pierda el placer?

M. K.: Gran cuestión. A mí me parece que una parte del asunto, tiene que ver con uno mismo. Supongamos, el libro de la vanguardia yo disfruté mucho escribirlo. O sea, hubo placer de escritura. Supongo que se nota. Eso no garantiza nada, pero es difícil transmitir un placer cuando uno no pone en juego un propio placer. También, si yo tuviese la capacidad de que mi placer, de que mi deseo, asegure un deseo en el otro, nadie me habría dicho que no a mis declaraciones amorosas, y si algo me pasó a lo largo de mi vida es que me dijeron que no. Claro que no sé cómo se hace para hacer que el deseo que hay en uno signifique algo en el otro. No hay manera de asegurarlo, pero sí hay maneras de estropearlo. Me parece que, en el ámbito universitario, lo primero que se estropea es nuestra propia relación de placer con lo que hacemos. Es un punto previo a la escena de la clase. O, por lo menos, pondría primero la pregunta en las propias prácticas y después ver lo que pasa en el aula cuando uno está parado ahí y habla de literatura.

Creo que hay un dispositivo ideológico muy arraigado que contrapone placer y esfuerzo. En el sentido de que constituye una ideología, o sea, una concepción de las cosas, que contrapone esfuerzo y placer. Me parece que es una de las primeras cosas que hay que quebrar. Vuelvo a pensar, otra vez, en el colegio secundario, que se supone que los estudiantes o disfrutan o les cuesta. Si uno vuelca la interrogación sobre uno mismo: muchas de las cosas que yo más disfruto me cuestan, y ahí hasta podríamos decir «¿las disfruto aunque me cuestan o las disfruto porque me cuestan?», es decir que puede haber un placer en el esfuerzo. Ideológicamente, está muy establecido lo contrario. En el cine, por

ejemplo, las películas «difíciles» o las de «placer». Y si alguien disfruta de la dificultad, ¿qué pasa con ese? Pero, sobre todo, en ámbitos de estudio, donde me parece que se asocia el placer con una especie de espontaneísmo... en la escuela media eso está muy presente, «hacelo como lo sientas». No, hacelo bien. Otra vez, la idea de «darles estos textos que les gustan así se entusiasman». O sea, otra vez, darles textos más sencillos, más fáciles, porque entonces eso lo van a disfrutar y se van a enganchar. *La teoría del anzuelo*. Entonces, suponer que ese lector empieza por textos de Alma Maritano, digo porque es la que estaba de moda en esos años, es la que me quedó. Y, al cabo de un cierto tiempo, Borges. No funciona así, porque se está ratificando esa premisa ideológica: esto lo vas a disfrutar, ¿por qué? Porque es fácil de leer, porque no te va a requerir ningún esfuerzo. Y, algún día, vas a tener la capacidad de hacer el esfuerzo, y no enseñamos que se pueden conciliar, que se pueden conjugar esfuerzo y placer. Eso, por una parte.

Por otra parte, me parece que el placer está estropeado, primero, en nosotros. Después viene el problema de cómo transmitimos o contagiamos o, llegado el caso, si transferimos algo de ese placer a los estudiantes. Eso es otra cuestión, pero me parece que primero está estropeado nuestro propio placer, y eso está muy fuertemente ligado a lo que se planteaba antes Facundo con las maneras de escribir. Esa es la bandera que Horacio González, por ejemplo, nunca bajó. Alguien que trabajó muy cerca de él me decía, «pero Horacio se doctoró». Otra vez, para no pensar en una dicotomía. Me salgo del circuito académico para poder escribir creativamente. Porque hacer eso es ratificar que no se puede escribir creativamente en el ámbito universitario. Horacio González, escribiendo como escribía, se doctoró. Entonces, ahí hay una parte de disputa que es cómo nos hacen escribir.

Yo me dedico a letras, además, yo seguí la carrera de Letras, pero no creo que esté circunscrito solamente a Letras, creo que vale para cualquier carrera humanística, porque todas están relacionadas con el lenguaje y con la narración. Historia está relacionada con la narración. Psicología y psicoanálisis, ni que hablar. ¿Vieron que yo escribo, también, novelas? Entonces te preguntan: «¿cómo se lleva el novelista con el crítico?», y lo que está por detrás de la pregunta es cómo se lleva el novelista, es decir, el creador, el que escribe imaginativamente y por placer, con el burócrata, digamos, gris, que escribe informes y que escribe crítica literaria. O sea, se vuelve negro. Y quebrar el prejuicio de esa distribución, pero, además, sustraerse uno mismo a ese supuesto desglose y pasar a preguntarse cómo nos hacen escribir en la facultad, en la universidad. Porque me parece que hay dispositivos de escritura ahí que un burócrata lo puede disfrutar, pero no sé qué quiere decir «disfrutar» en un burócrata. Bueno, existe la felicidad del administrativo, pero estamos pensando en una relación, como bien decías, erótica, sensual, con la escritura, con la lectura, con el lenguaje, con las palabras, y creo que, primero, nos la mutila resistir a que nos mutilen de eso a nosotros.

Cuando yo era estudiante en el secundario, durante una clase de matemática había cierto grado de dispersión en el aula, yo era de los dispersos. La profesora dice «presten atención yo sé que esto es aburrido, pero...» y salta un compañero mío, Fernando, y le dice «¿cómo podés decir vos que es aburrido si vos te dedicás a las matemáticas?», «no, bueno, porque yo veo...», «bueno, para nosotros puede ser, pero que vos digas que es aburrido... si te dedicás a eso». A mí me parece que hay un punto en el que un cierto régimen —y podemos volver a pensar en Horacio González como una especie de antídoto— de sistemas de escritura, sobre todo escritura universitaria, que mata al placer. Que mata al placer con la lógica de utilidad. Yo creo que eso se transfiere también a la manera de leer, porque ya lees en función de ese tipo de discurso que hay que hacer. Eso no quiere decir que yo esté exactamente afuera, estoy simplemente atento. De a ratos me hago a un lado y de a ratos me quedo, no es que la tengo clarísima, pero en los congresos, coloquios, jornadas... en algún momento decía «ya nadie acá la está pasando bien». Yo tampoco. Nos dedicamos a la literatura, este congreso es sobre literatura, o sea, sobre un asunto que nos gusta, que nos interesa, que nos apasiona. Tanto que, cuando terminamos el secundario, dijimos «vamos a seguir Letras», «voy a estudiar Literatura». Y acá, ¿de qué se está hablando? De literatura. Entonces, ¿cómo puede ser que nadie esté entusiasmado? Y nadie está entusiasmado porque son las siete paginitas, las ocho paginitas, los quince minutos... porque tenés que acreditar tres congresos

para el informe del FILOCyT que, a la vez, va a ser leído por un comité de... No sé si eso puede ser necesario que exista, no tengo idea. Mi problema no es que exista o no exista, el problema es que se adueña por completo de nuestra relación con la escritura y con la lectura. Entonces, en un aula, ¿qué vas a transmitir?

Cuando yo era profesor en colegios secundarios, me acuerdo de que cada vez que entraba al aula, o cada vez que se dispersaba tal sector, me decía «ojo, que para estos pibes, de pronto, la literatura es lo que para mí era Física». Aunque me respeten... Respetame que no es mi pasión. Obviamente, voy a tener que decirle el protón, el neutrón, porque, si no, no voy a aprobar. Lo voy a aprender, pero pasión, no, porque tampoco la obligatoriedad. Hay como un mito de la literatura, que la tienen que disfrutar. Bueno, alguno no lo disfrutará nunca y tendrá con la literatura la relación que yo tengo con la química, que estudié y aprobé.

Una cosa que hice durante un buen tiempo en quinto año: reservamos una hora de clase para leer, cada dos semanas. Eso que se leía ahí era, relativamente, optativo, se podía elegir. No importa cómo, pero era una hora de clase destinada a leer. Eso que leíamos ahí no formaba parte del programa de la materia ni iba a ser evaluado. Era, simplemente, leer. El primero que esperaba ansiosamente esa clase era yo, que ponía la pata arriba del escritorio, sacaba mi libro y me ponía a leer. Y ellos también se ponían a leer. De pronto pasaba que uno se había olvidado el libro. Pasó más de una vez, claro. ¿Qué hace ese? Nada. «¿Puedo hacer una cosa de otra materia?», y dije «no, si esta es hora de literatura», «pero no traje el libro», «bueno», «¿qué hago?», «nada», «me voy a aburrir», «y, claro, obvio, el que está sin libro se aburre. Anotatelo para salir siempre con un libro encima». Y también era una experiencia de lectura muy interesante... de hecho, por ahí, pispeaba, cada tanto, el embole que se pegaba. Y claro, estamos todos leyendo, vos no, te aburrís. De manera que el placer de lectura no fuera exactamente una prédica ni un sermón ni un mandato, porque sería, otra vez, señalar una incapacidad: «esto es Shakespeare y vos no lo disfrutás, animal». No, no funciona así. Y, en todo caso, poner en juego y hasta te diría, incluso, poner en escena el propio placer.

Ahí también podríamos preguntarnos. Horacio González sería una gran respuesta. Yo nunca cursé con Horacio González, pero mi primera esposa, sí. Piénsenlo como estudiantes: el docente que está ahí, está disfrutando. Primero, ¿está disfrutando de dar clase, que es su trabajo? Y si da Geografía, ¿está disfrutando? ¿Le da placer la geografía? ¿Le da placer la psicología? ¿Le da placer la historia? Porque si no le da placer al que enseña, que es quien eligió eso... Al mismo tiempo, si esperamos placer de las instituciones estamos equivocados. Más bien nos las ingeniamos para hacer circular el placer en la institución que no está para eso. No dejemos que nos lo arruinen, pero no está para eso.

6. META LENGUAJE, CONDICIÓN DE LA ESCRITURA Y TALLERES LITERARIOS...

Valentina Giuliano: Para seguir con el recuerdo de Horacio, y también lo que veníamos charlando a propósito de la comprensión, había formulado una pregunta que traía consigo una cita suya. En su texto sobre Borges él dice «una lengua, en última instancia, es esa perturbación que proponen las palabras que, al pronunciarse, le impiden desplegar hasta el fin aquello para lo cual están preparadas: el entendimiento completo del mundo» (González, 2019:121). Esta cita me lleva a preguntarte —para introducirnos, también, en la conversación sobre el psicoanálisis—: ¿cómo te vinculás vos, como docente, escritor y lector, con la idea de que no hay metalenguaje?

M. K.: ¿Vieron que a los psicoanalistas si no les pagás, no hablan? Digo muchas veces que son como la jukebox, la máquina de los boliches, de los bares: ponés la moneda y canta; no ponés la moneda, no canta. (Risas). Puedo entender muy tentativamente la idea de que no hay metalenguaje en el sentido de un lenguaje que dé cuenta de un lenguaje, sino capas, porque ese metalenguaje es, a la vez, el lenguaje de otro metalenguaje posible. Lo entiendo en términos de que no haya un sistema que da cuenta del lenguaje y lo cierra. Que no haya un lugar del saber del lenguaje, que establezca o concluya un saber del mismo. En ese sentido, creo, intuitivamente, entender, para no pensar que hay una zona difusa, incierta, a la que le llamamos «lenguaje», y un metalenguaje donde lo difuso se aclara y lo incierto se certifica.

El metalenguaje es, a su vez, un lenguaje. También tentativo, por eso Horacio González es fenomenal, y lo era y lo es en su manera de escribir, no solo en lo que decía. Hecha esa aclaración, a la vez, yo les digo: desde el modelo de Jakobson que estudié yo, sí, hay lenguajes sobre el lenguaje. Sí existe. Me parece que tiene que ver con desestabilizar los lugares del saber. Que son variaciones de esto que estamos diciendo y, en todo caso, constituir formas del saber... vuelvo a pensar en Horacio González. Otra forma de constituir lugares de saber, de poner en circulación saberes, que no sea esa coagulación de un lugar de saber. Dirigido al que no sabe, además, ¿no? Otra vez lo del maestro ignorante de Rancière.

Mi entera relación es con la escritura y no con la condición de escritor. No me pasa lo mismo como crítico literario, eso sí soy (en el sentido que lo asumo). Estudié la carrera de Letras, estoy formado como crítico literario; soy docente, mi práctica está ligada a eso, vivo de la docencia, trabajo de eso. Mientras que la condición de escritor me remite más a la práctica de la escritura, no a una condición de identidad. Pero me remite mucho más a la práctica de la escritura, entonces, cuando es «en tanto que escritor», yo no sé muy bien qué significa eso para mí, no sé contestar desde ahí.

G. S.: ¿Quizás por cierta impostura del escritor?

M. K.: Sí, eso lo estoy viendo en análisis también. O sea, pagando para aprovechar estas cosas. Porque si paso, entonces, lo pienso en relación con la literatura y, por lo tanto, en relación con el lenguaje y de la narración, pero ya estoy pensando como crítico. Y, al mismo tiempo, para mí esa separación no cuenta. Sí hay algo que me irrita en particular: la impostura del escritor. La conozco bien porque me muevo en ese ambiente, entonces la veo con cierta frecuencia. Me irrita hasta cierto punto, cada uno hace lo que le gusta, encuentra en eso satisfacción, pero a mí no hay nada ahí que me interese. En cambio, me atrae mucho la figura de los escritores que no participan de ese engolamiento. Por empezar, Borges.

G. S.: Al considerarse más lector que escritor, por ejemplo.

M. K.: Y si eso lo hacía por falsa modestia, es la falsa modestia que él elegía. Podríamos decir, había una verdad, también, llegado el caso, en la falsa modestia, en elegir esa falsa modestia y enunciar desde ahí. Y, además, no sé cómo sabríamos que es falsa. Y qué importa, al mismo tiempo. Efectivamente, elegí ese lugar. César Aira es tremendamente importante en ese sentido, para mí, porque desarma por completo el imaginario de la importancia del escritor.

Una vez, en un asado, alguien me dice «¿vos sos escritor?». Para no tener que hacer todo esto que estamos haciendo ahora, porque estaba con el choripán en la mano, dije «sí». Me dice «te felicito». Yo digo ¿por qué me felicitó?, si no sabía si era o no...; por ahí le parece una mierda atómica lo que yo escribo. Entonces, ¿por qué me felicita? Porque no me felicitan por lo que escribo, que, de hecho, no conocen ni piensan conocer. Felicitan el hecho mismo de ser escritor, que es algo que, de por sí, yo no le veo ningún mérito, porque es una cosa tan fácil... tan difícil de hacer bien, pero tan fácil de hacer... No entiendo muy bien por qué felicitan a alguien por ser escritor. Porque es algo que... qué sé yo, agarrás hojas y ya está. Escribís un poema y sos escritor.

Aira tiene una novela que es sobre eso, se llama *Varamo*. Es un tipo que nunca en su vida escribió nada en absoluto, nunca en su vida leyó nada en absoluto, y la novela cuenta el día que sale de su trabajo, va para la casa, llega a la casa, se sienta y escribe un poema que es un clásico universal de la literatura de todos los tiempos. Lo único que escribió. Esa idea de la accesibilidad a mí me gusta, en el sentido de que no tiene nada de especial ser escritor. Yo no le veo nada de especial. Entonces, todo el régimen de engolamientos, solemnidades, homenajes... no sé, alimentará algunas vanidades. Mis vanidades no van por ahí. Y, además, me parece que, a menudo, desalojan la propia literatura. Entonces, ahí ya paso a otra instancia.

G. S.: El mismo acto de escribir también, porque interesa más ser escritor que escribir, en ese sentido.

M. K.: Exactamente. Eso es algo que ocurre con bastante frecuencia y que a mí me deja perplejo. Porque yo puedo entender a Gaudio, que la pasaba mal jugando al tenis, pero millonario, ganó Roland Garros, recorría el mundo... me interesan mucho esos casos, cuando alguien tiene dotes para algo. Marta Argerich quería ser médica, lo vi en una película que creo es la que hizo la hija sobre ella. Apenas escuché eso, piénsenlo un poco: ¿No la ven en un pasillo de hospital con un guardapolvo blanco medio sucio y medio roto? El *physique du rôle* de Marta Argerich es, efectivamente, una médica del gran Buenos Aires, que era lo que quería hacer. Pero a los dos años se sentó en un piano y tocó, y descubrieron que era genial, y fue pianista. No sé, esos destinos.

Pero con la literatura no es así. No puedo entender que para algo que, incluso a nivel de capital simbólico, en definitiva, devuelve algo tan modesto, alguien pueda pasar, forzarse a pasar por el trance de pasarla mal escribiendo para obtener a cambio ¿qué? ¿Un libro en la vidriera de Hernández? Está bien igual. Te invitan a la Feria del Libro, firmás libros en la feria, te ponen ahí tu cartel. ¿Pasarla mal...? Miren que lleva tiempo escribir un libro. Incluso escribirlo mal lleva tiempo. ¿A cambio de qué? Y, sin embargo, con bastante frecuencia, uno da con personas a las que escribir no les produce ninguna satisfacción, es un sacrificio el que hacen a cambio de ser escritor. Les juro que no lo puedo entender. En una época di talleres literarios. Yo no trabajo de eso, y no creo en los talleres literarios, no tengo convicción para ese trabajo. Ni que decir que nunca fui a uno.

G. S.: ¿No creés que mejoran a estos futuros escritores o escritoras los talleres?

M. K.: No, para mí, no [en voz baja]. Sí, te puede tocar algunas cositas, pero también te encontrás con alguien que tenés confianza y es buen lector, te toca cosas, te sugiere cosas... no sé si eso será un taller.

F. G.: Bueno, hay quienes van a talleres literarios como quienes van al psicoanalista, ¿viste?

M. K.: ¡No! ¡Error! Doble fracaso. No funciona como psicoanálisis, o sea, se están haciendo daño al mismo tiempo en las dos disciplinas. Porque, justamente, no sirve para lo que sirve un análisis y no sirve para la literatura. Podés sugerirle a alguien «fijate esto», sí. Pero aparecían casos de «me cuesta escribir», «me quiero destrabar», «me angustio». Ahí sí, se abría como una veta de objeto psicoanalítico pero que, obviamente, no se iba a tramitar en el taller. Ahí la pregunta de análisis sería: ¿por qué está dispuesto a hacer algo que lo hace sufrir? Yo que no soy psicoanalista, me imagino en una escena psicoanalítica: ¿por qué está empeñado en hacer algo que lo hace sufrir? ... «¿te angustia escribir?», «sí», «no escribas».

V. G.: Es más como una sesión de Terapia Cognitivo Conductual ir a un taller literario.

M. K.: No sé qué hacer porque me desconcierta. Les decía, un poco irónicamente y no tan irónicamente, yo era joven también, pero igual les decía «miren, ustedes son muy jóvenes, pero les aviso que la vida está llena de desdichas. La vida sola les va a procurar molestias, angustias, mortificaciones... ¡no se agreguen una, poniéndose a sufrir delante de una hoja!».

G. S.: Tal vez pienso que, a veces, es lo que se pretende escribir también lo que provoca sufrimiento. El intentar ser otro escritor, otra escritora, que no tiene que ver con el escritor o la escritora que podés ser genuinamente. Me parece que eso, muchas veces, trae la dificultad.

M. K.: Pero ves que ahí volvemos a una cuestión que comentamos hace un rato a propósito de la docencia... ¿Por qué dificultad iría con sufrimiento? Yo no digo que no hay dificultad, claro que hay dificultad. Es difícil, sí, obvio, y te trabás. Yo tengo ya años en esto... de pronto te trabás y decís «ay, no». Pero sufrir...

G. S.: No, sí, eso es otra cosa.

M. K.: Al mismo tiempo, responde a un imaginario de escritor. Ernesto Sábato sería, para mí, como la condensación de ese imaginario. Pero que es un imaginario redentorista, de redención, de inmolación, de sacrificio. El que sufre y redime, en las noches, fantasmas, tribulaciones, para donar a la humanidad una novela. Si nadie te pidió nada. Es una de las zonas donde yo me preguntaría por la cuestión del placer. ¿Por qué alguien que no siente placer al escribir acude a un taller a que le digan cómo escribir?

F. G.: Está buena la intervención de Valentina sobre los talleres literarios como terapias cognitivo-conductuales. Nos quedamos con un poco de picana...

M. K.: Ahora, uno que no cree en las terapias cognitivas conductuales en las sedes específicas, disculpen si tenemos líneas afines, pero no hago, haría, ni respondo a eso. No tengo ninguna línea; soy, apenas, un paciente y un cónyuge. Pero, llegado el caso, vienen al taller... ¿cómo les dicen «péguele al almohadón»? ¿Yo tendría que decirles eso? ¡No! Yo decía «no escribas». «No, pero quiero escribir igual», «bueno, escribí igual».

7. ESCRITURA Y PROTOCOLO: LO CORRECTO NO JUEGA

V. G.: Me da la sensación de que en el taller literario hay algo de los protocolos, ¿no? Los protocolos para escribir...

L. Z.: Tenía en mente esta idea de «protocolo» también. Ahora tenemos muy naturalizado el tema por la cuestión del saludo; entendemos que es restrictivo y permite cuidarnos. Si bien ahora se nos hace sumamente visible e impuesto, pienso qué presente estuvo en la educación durante tanto tiempo. Siempre hubo protocolización de la enseñanza en distintos dispositivos o ciertas formas que moldean la escritura. ¿Cómo se rompe esa relación de control en la cual queda sujeta la relación docente-estudiante, y cómo esos dispositivos terminan segregando y también, por qué no, causando todo este tipo de sufrimientos e imposibilidades frente a la escritura?

M. K.: Sí, completamente. Yo creo que cierto tipo de protocolos han de cumplir, sin dudas, una función pertinente e, incluso, indispensable, si uno piensa en el colegio primario y, al menos, una parte del secundario. Creo que sí, porque, en esas zonas de la educación, para romper con un protocolo hay que tener el protocolo. Hace un rato también manifesté mi prevención al respecto de «hacelo como vos lo sientas». Bueno, hay una manera de hacerlo. Incluso las rupturas con las maneras de hacer existen porque existen maneras de hacer. Los protocolos del lenguaje son géneros discursivos. Cómo se escribe una poesía, cómo se escribe una narración, cómo se escribe un informe, cómo se escribe una monografía, cómo se escribe una reseña, y así... Y después uno ve qué hace con eso. Pero me parece que hay un tramo formativo donde no veo problema en pasar por el formato de los géneros, con sus respectivos protocolos.

En un taller literario ya me parece distinto. Respeto lo de los talleres literarios por una razón, que es que hay personas a las que yo admiro muchísimo, que dan o daban talleres literarios, entonces digo «debe estar bien, al menos en algunos casos». Si Hebe Uhart daba talleres literarios, yo no voy a pronunciarme en contra de los talleres literarios porque Hebe Uhart los daba. Si Laiseca daba talleres, quiere decir que debe haber una manera buena de dar talleres. Y, a la vez, no los dejo de pensar como excepciones, si ustedes quieren, porque me parece que, justamente, es un espacio en los que tiendo a suponer que hay protocolos. No importa cuáles.

El otro día leí un libro de cuentos y dije «es un buen libro de cuentos de taller». Hace lo que hay que hacer... y solamente lo que hay que hacer. El tipo de literatura que a mí me interesa es una que a mí me parece que está bien pero también puede estar mal. O que está bien, pero podría haber estado mal. Podríamos resumir esto en la idea de «corrió un riesgo». Incluso me pueden gustar más los textos que me parece que están mal porque intentaron estar bien y no salió. Frente a una alternativa, que no sería

la de textos que me parecen buenos o malos, sino los textos correctos, que no están ni bien ni mal, correctos. Pero no están ni bien ni mal no porque correcto sea una especie de nivel intermedio, mal–correcto–bien. No es un nivel intermedio, es otra práctica, es otra formulación. Lo que está mal o lo que está bien es lo que asumió el riesgo de algo que podía salir bien o podía salir mal. El texto correcto no asumió ese riesgo; tomó el protocolo, lo aplicó, salió. ¿Salió mal? No. ¿Salió bien? Yo me guardo la valoración de «bien» para el texto que corrió el riesgo y que podría haber salido mal o hasta el que salió mal. El texto que salió mal podría haber salido bien. El texto correcto no salió ni mal ni bien, no jugó ese juego. Aplica el protocolo, el protocolo se verifica... yo me guardo la idea de que el texto es bueno para el otro caso. Considero que un texto que «está bueno» es más cercano a uno que está mal que a uno que está correcto.

La función del protocolo: una instancia de formación en chicos de ocho años, por ejemplo, les enseñás lo que es el soneto, el verso libre, la rima, les enseñás a contar las sílabas, el decasílabo cuántas tiene. Después les enseñás «no cuentes con los dedos». Bueno, cuenta con los dedos, pero lo importante es que le enseñes el ritmo. Porque después va a escribir prosa... no va a escribir versos, no va a escribir versos endecasílabos, pero le enseñaste el ritmo y a sentir el ritmo en el lenguaje. ¿Se puede escribir ponencias universitarias teniendo en cuenta eso? Claro, hay que tener en cuenta eso si uno lo piensa como instancia de escritura. Entonces, función de los protocolos, sí; aplicación de protocolos, no.

Entonces, ¿qué pasa con nuestra escritura universitaria, que está completamente protocolizada? Propondría dos puntos: talleres para que te toquen algo, te sugieran algo, te recomienden lecturas... y luego lo que pienso más como grupos de lectura. En eso sí creo (no sé por qué me sale el verbo «creer», pero me sale). Grupos de lectura donde, eventualmente, se leen textos de los propios participantes (espero no estar haciendo una diferencia quisquillosa) frente al taller de escritura, que, a mi entender, va siempre asociado —por ahí es un prejuicio mío— con protocolos.

Cuando yo tuve que trabajar dando talleres, que fue una especie de concesión, tenía como dos gestos de honestidad. Uno era manifestar en la primera reunión mis prevenciones al respecto y mi opinión con respecto a los trabados y a los angustiados con la página en blanco, a los que invitaba, inmediatamente, a aliviarse, o sea, a retirarse. Pero lo otro que hacía y que hice por convicción fue nunca dar consignas. Por una razón muy simple: no las tengo. Pero, al mismo tiempo, yo les decía «imagínense que yo tengo una consigna de tres renglones que puede promover un buen texto. Tres renglones que pueden servir de estímulo a un buen texto, ¿cuánto te lo tengo que cobrar?». Tres renglones de los que puede salir una muy buena novela, ¿cuánto valen esos tres renglones? Una fortuna, un millón de dólares. No existe eso para mí. Pero también dudo del que viene a un taller y dice «dame una consigna así escribo». ¿Por qué no escribís? ¿Sin consigna no escribís? «Bueno, sí...», «entonces hagamos al revés: arranquemos con lo escribís, después hagamos una consigna». O después descubramos que no hacía falta la consigna.

Me parece que la consigna predispone, no voy a decir «determina», la aplicación del protocolo, la ejecución del protocolo. El texto va a salir correcto; resolvió correctamente la consigna, pero está puesto bajo consigna. Con la escritura universitaria me parece que hay mucho por pensar también, porque no usamos un protocolo: solo es protocolo. Una reunión de embajadores que no dicen nada, ¿no? Si todas las frases están protocolizadas, nadie le dijo nada a nadie, cada cual recitó su papel del protocolo.

Entonces, me parece que el problema con la escritura universitaria es que podría haber este paralelo con los talleres. Estamos aplicando un protocolo correctamente. Yo me veo cada vez más en problemas con el asunto. ¿Por qué hay que empezar diciendo lo que uno se propone hacer? Primera cuestión: ¿por qué todas las ponencias van a empezar igual? Primera duda. «Congreso sobre la diversidad», cien ponencias que empiezan todas igual. Pero ¿este congreso no era sobre la diversidad? ¡Hacés un congreso sobre la diversidad, pero les indicás a todos que escriban de una única y misma manera! Entonces, enuncian la diversidad, pero producen exactamente lo contrario. ¿Por qué todas las ponencias tienen que ser iguales en este congreso sobre la diversidad?

G. S.: En esto creo que se podría establecer alguna diferencia con el taller literario en donde, por lo menos en algunos, lo que te indican como primera cosa fundamental es buscar tu propia voz, a diferencia, quizás, de la escritura académica en la que la voz tiende a ser cada vez más impersonal.

M. K.: Sí, completamente. Lo que pasa a nivel académico es increíble, por eso estamos todos impactados, apenados y dolidos por la muerte de Horacio González. Sin dudas, él era una referencia inmediata de que había otra manera de hacerlo. De que se podía estar, enseñar, escribir, doctorarse en la universidad y tener una voz propia. En los talleres puede ser que funcione, yo no lo sé, no sé tanto de eso; tengo, más que nada, prevenciones y casos en los que resulta.

Por ahí es, también, la cuestión de cómo el docente en el taller, o quien coordina, no impone su propia voz. Quizás se puedan hacer distinciones entre talleres. Selva Almada sale del taller de Laiseca y no tiene nada que ver con Laiseca. Lo digo como elogio. A Selva Almada y a Laiseca. O sea que no es ineluctable. Pero hay otros talleres que van más por la línea del legado Cortázar y que sacan cortazitos, así, tac, tac, tac, uno tras otro salen... Claro, una línea cortazariana... Una línea Cortázar que viene por la línea de Abelardo Castillo, que daba talleres. Alguien que adoro, porque es recontra hinchada de Boca y es divina, es Liliana Hecker, que también da talleres. Y me parece que es una línea que saca literatura correcta (ya saben lo que pienso de lo correcto).

L. Z.: En esta línea, ¿puede ser que estén también las carreras de escritura creativa?

M. K.: Estoy ahí. Estoy en contra. Sí, perdoname que no te dejé terminar. Doy clase en la Universidad Nacional de las Artes, efectivamente, carrera de Escritura (me convocaron Roque Larraquy y Tamara Kamenszain), y estoy en la UNTREF, donde me convocó María Negroni. En el caso de María Negroni, en particular, le dije lo que yo pienso de la carrera de escritura creativa. O sea, pienso lo peor. Y me dijo «qué bárbaro que pienses así. Bueno, vení y lo planteás». Bueno. Estoy en desacuerdo con todo. Estoy en desacuerdo con que le llamen «escritura creativa» porque están, implícitamente, diciendo que una carrera como la de Letras, la que hice yo, donde nos forman como críticos literarios, esa escritura no es creativa, ¿ven? La misma formulación está ratificando ese reparto que, hace un ratito, yo dije que había que quebrar. Si escribo novelas soy creativo, si escribo crítica literaria, soy un burócrata de la universidad que hace informes para los evaluadores. ¿Por qué le llaman «creativa» a esa escritura?

G. S.: O, como se podría decir, una maestra no puede escribir literatura...

M. K.: Sí. Entonces, claro que tengo todas las dudas del cargo. El otro día, en la UNTREF, alguien que conozco bien y tengo buena relación hace una crítica a lo académico y me dice «bueno, no lo tomes a mal vos, que sos académico». «¿Yo?», le dije, «¿y ustedes, que para ser escritores se anotaron en una universidad? Yo soy académico, pero ustedes, ¿por qué suponen que no lo son?». Entraron a una universidad para sacar un diploma de escritor. ¿Más académico que eso? No tienen más que pensar lo que acabo de decir sobre el ser escritor y lo poco significativo que me resulta. ¿Alguien que quiere un diploma de escritor...? O sea, ¿al cabo de un cierto tiempo que te den la cartulina esa que todos nosotros tenemos con la cinta argentina y adentro dice «escritor»? Si les gusta, háganlo. Ya van a tener su diploma de escritor; pónganle un marco y cuélguenlo, pero no me deja de resultar desconcertante.

El desacuerdo más fuerte es: yo también, entonces, hice escritura creativa. Porque fui formado como crítico literario por Ricardo Piglia, por Josefina Ludmer y por David Viñas; yo también tengo escritura creativa. ¿Porque escribo novelas? No, porque soy crítico literario. Ese es el primer punto de discusión. Yo reivindico mucho la formación de escritor de la carrera de Letras de la UBA, que no es una formación de escritor, es una formación de lector. Esa clase de formación de lector me parece la más propicia para un escritor, que no sea directamente una formación de escritor. Me inspiran muchísimas dudas la idea de «formación de escritor». A mí me parece que la formación del escritor es una formación de lector empleada de una manera singular.

Por eso, los talleres de escritura los pensaba como grupos de lectura, donde se trabajaban textos de los propios participantes, eventualmente. Grupo de lectura, aprendamos a leer. Aprendamos, no es que les enseño. Aprendamos a leer cómo está hecho un texto, qué pasa, cómo podría haber sido. Pero esas son destrezas de lectura que cada uno se apropia para su propia escritura. A mí me merece más confianza esa clase de formación. Si viniera alguien de 18 años, yo le digo «metete a Letras», que es una carrera específicamente orientada a escribir.

A título estrictamente personal, a mí, una de las cosas que me gustan mucho de la literatura es que se hace a solas. Me encanta eso. Se escribe a solas, se lee a solas. Cuando veo esa necesidad de grupalidad... Pero eso es una cosa muy mía, eh, eso no se transfiere a nadie. Me gusta la literatura que no es grupal. No tengo esa disposición de pasar por el grupo para escribir. Los que encuentran el estímulo en que el grupo los ayuda... qué raro debe ser. Qué raro me resulta a mí.

8. DEL SOLIPSISMO A CORROER LA ESTRUCTURA: VACILAR CERTIDUMBRES, HABITAR EL NO SABER

V. G.: Quizás no están ahí las personas, pero pensaba en la idea esa de Bajtín de lo dialógico, siempre, de la escritura... digo, los otros siempre están, entonces ¿hasta qué punto se trata de soledad?

M. K.: Sí, para Bajtín la palabra es dialógica. Yo escribo solo palabras dialógicas, porque esas palabras convocan a otro, interpelan a otro, desean a otro, hablando otra vez del placer y del deseo. Ahora, ese deseo y esa interpelación, esa interlocución tiene que habitar la palabra misma. Capaz que tuve mala suerte, pero, a veces, los grupos son una zona de fricción de egos. Se puede estar más a solas en un grupo que solo escribiendo y pidiendo por otros. No digo que sea fatalmente así, pero, pensando en Bajtín, puede haber un único personaje y haber dialogismo, y puede haber dos personajes, o tres, y haber un monólogo. Es el modo de relacionarse con el lenguaje y con el otro a través del lenguaje. Así que... por eso digo que eso es muy personal. Yo participé dos, tres veces en filmaciones, cine, películas. Gran experiencia, la pasé bien, me gusta y todo, pero una cosa que me abrumó es cuánta gente participa. El director ve a través del cámara, escucha a través del sonidista... están todos todo el tiempo. Está bien. Ahí son cosas de disposición personal. Yo me dedico a algo que se hace solo. Entiendo que alguien pueda necesitar el grupo, preferir el grupo, desear el grupo, disfrutar el grupo. Ahí ya son gustos personales.

F. G.: Igual, Martín, hay una dimensión de lo que algunos llaman una «soledad poblada». Lo pensaba, sobre todo, porque recuerdo que unas colegas, hace varios años, te habían preguntado sobre la lectura y hubo una cuestión sintomática que me pareció interesante rescatar. Decís: «casi todas las situaciones sociales desalientan la lectura» y a renglón seguido contás escenas de lectura en tus clases, de un profundo calado social. Entonces, tal vez hay una dislocación de ese sentido específico que le otorgás a la soledad. Porque también esta es otra impostura con la que habría que tener cuidado cuando se habla de la escritura y la lectura como asuntos estrictamente solipsistas. Me parece que hay una tensión que, tal vez, se podría explorar. No está del todo clausurado.

M. K.: Completamente, porque «solitario» y «solipsista» no es lo mismo. Se puede estar en un grupo y este propiciar el solipsismo. Y poder trabajar a solas con un deseo de otredad. Hace un rato les contaba mi disposición con genuino entusiasmo, no es por vanidad, me entusiasman colegios donde se han trabajado textos. Voy con absoluto entusiasmo, y, efectivamente, porque la palabra pronunciada a solas es dialógica, es decir, convoca a otro y espera respuesta. Me encantan esas escenas. Porque me parece que hay que hacerlo pasar, efectivamente, por la propia práctica de la escritura. Yo creo que se puede producir ese desglose; la escritura pide lectura. Parece una formulación caprichosa, pero yo creo que hace diferencia el escritor que pide lectores y la escritura que pide una lectura. Y uno, que es el que produjo esa escritura, acude a la escena en la que están los lectores.

La relación es con la escritura. Esa escritura encontró lectores. ¿Cómo no va a acudir uno a la escena de la conversación con esos lectores? Que no es lo mismo que escribir con otros. En la escena

de escribir con otros he visto grados altos de solipsismo. Es decir, personas que están ahí que despertaban solo cuando les tocaba su turno, si es que no infligían comentarios con unos tonos hacia los compañeros que yo no habría admitido... Obviamente, yo como «coordinador». Volviendo un poco a lo que hablábamos antes a partir de lo que decía Luisina del lugar del docente. Yo, que se supone que era la «autoridad», todo con comillas; yo, que se supone que era el «escritor, jamás le hablaría así a otro de su texto. Jamás le diría al otro lo que tiene que hacer, sino, muy suavemente, muy tenuemente, muy cuidadosamente... Una vez di un curso donde casi todos eran así. ¡Dios! Había una que era así y cada tanto giraba y le decía «¿siempre se tratan tan mal?», «sí», me decía, «sí», porque eran los egos dándose a palazos. Era un grupo y yo decía «¿qué hacen acá? Pobres. Yo ya sé qué hago acá, estoy laburando, pero estos, ¿qué hacen acá?».

Entonces depende, porque son escenas distintas, pero para mí la literatura también la podría asociar con la docencia. Cuando un texto me entusiasma muchas veces aparece la idea de «podríamos dar esto en tal materia», «esto podría entrar en tal unidad», y ahí uno está solo y, al mismo tiempo, ya está prefigurando una escena de diálogo abierto con estudiantes. Lo que no quiere decir que el proceso sea, en sí, grupal.

G. S.: Me pareció interesante quedarnos con esta idea de la búsqueda de la otredad en la escritura, así como la búsqueda de la otredad en la docencia. Y esto como en tensión con estas escrituras que, por ejemplo, Juan Forn, otra pérdida de esta semana, que hablaba del ombliguismo del escritor y de quedarse en las escrituras del Yo. Y justamente, él era el ejemplo de todo lo opuesto, esa búsqueda de la otredad en el texto, en la escritura, así como en la docencia, me parece que es una idea súper potente.

M. K.: Miren, ya en absoluta confianza. Muchas veces, los grupos eran desfile de yoes. En el taller desfilaban yoes; «porque yo», «porque yo», «el texto era yo». Y después para hablar del texto: «son palabras que yo...». Hablando de psicoanálisis, yo muchas veces decía «miren que terapia es otro precio, eh».

V. G.: Dijiste «terapia», voy a aprovechar y te voy a volver a traer para acá, como te había prometido.

M. K.: Pará, cuento una cosa, porque ya veo por dónde viene. Una vez, en un taller, una compañera presenta un cuento sobre la cena de un matrimonio. Van a cenar y tienen un ritual. Y, bajo la modalidad de grupo de lectura, no taller de escritura, no le decía cómo había que escribir, tomé el texto e invité a analizar y ver cómo estaba construido y dije por qué me parecía que funcionaba muy bien. Por cómo el texto disponía un plano exterior aparente de afinidad y de confluencia, y marqué tres o cuatro puntos que corroían ese plano superficial mostrando que, por debajo, lo que había era conflicto. Obviamente, era todo un elogio al cuento, porque estaba muy bien hecho. O sea, vos lo leías y decías «este matrimonio, sus rituales, sus lugares compartidos»... yo marcaba «aparece esto, esto, esto otro». Detrás de ese plano superficial está todo podrido, y lo sentí. Lo termino de decir y la persona empalidece: el texto era pura autobiografía, era su matrimonio, que ella creía que era feliz. No sé cómo era su matrimonio, no me interesa, qué sé yo, por qué tengo que hablar de su matrimonio, pero lo que yo dije del texto, como no era el texto, era ella, y como no era un artificio del lenguaje, que es lo que yo entiendo por literatura, ni una estrategia narrativa, que es lo que yo leo cuando leo literatura, sino que era esta persona contando su matrimonio, lo que yo dije la demolió porque escuchó su matrimonio, no escuchó su cuento. Porque no había cuento, era su matrimonio, nos estaba hablando de ella. Y yo no hablé de ella, si yo no sé ni quién es ella. No saben el lío que se armó ahí. Aparte la vi derrumbarse. Creo que empezó a balbucear que al marido lo quiere. Yo no sabía si tenía marido, qué sé yo quién es el marido, qué me importa.

V. G.: Ahí le tendrías que haber cobrado la sesión.

M. K.: Es otra cosa, viste, escuchame. Sabés lo que ganaba; ustedes lo ganan en veinte minutos. También puede haber lo que detectó Juan Forn que, además de todo, fue un gran editor. Entonces, sabía leer muy bien y es otro tipo de lectura que la del crítico literario. Ahí sí puede haber una diferencia, uno tiende a leer más el texto que es. El editor lee más el texto que podría haber sido, que podría llegar a ser. Es una lectura más cercana a la del taller. Sí, egos, egos, egos. ¡Podés tener veinte personas reunidas y tener veinte egos solipsistas, eh!

F. G.: Sánchez Ferlosio le llamaba el «kikiriki autoafirmativo».

M. K.: Está bien, viste, si les gusta está bien. Pero ¿qué sé yo? No sé qué puedo hacer con eso.

V. G.: Vimos que algunos pensadores y críticos se valieron del psicoanálisis para profundizar su manera de leer. Por ejemplo, Noé Jitrik toma al psicoanálisis como una dimensión, así como podría ser la dimensión política. Él dice, más o menos, que le interesa, al momento de abordar su crítica, pensar lo manifiesto y lo latente, que lo toma de lo que Freud elaboró a partir de los sueños. Entonces, ¿cuál es tu posición en relación con el psicoanálisis concibiéndolo de esta manera, más allá de que vos hagas análisis y convivas con una psicoanalista?

M. K.: Es que no existe ese «más allá», es todo más acá. Por un lado, yo pondría lo que estudié en la carrera de Letras, que fue mi primer contacto, no creo haber leído Freud antes. Tuvimos psicología en el secundario, capaz que algo leí ahí de *La interpretación de los sueños*. Pero sí está entre las lecturas de mi formación en letras, como también *El poeta y la fantasía*, en una de sus traducciones. Después está esa zona de revisión crítica, el posestructuralismo, la lectura que hace Foucault de Edipo en *La verdad y las formas jurídicas*; *El Anti-Edipo* de Deleuze y Guattari... Todo esto sería el mapa de mi formación al respecto. Yo cursé con Nicolás Rosa entre el 86 y 91, entonces el impacto de Lacan ahí se vuelve inseparable y con una marca del posestructuralismo muy fuerte. El impacto de Lacan en Barthes, por ejemplo, creo que está más fuertemente en *El placer del texto*. Lacan, goce, placer en Barthes. El Barthes de *S/Z*, o sea, no ya la lectura en clave psicoanalítica del superficial profundo en Freud, sino las cadenas significantes y el corte. Que yo aprendo como la marca o el impacto (no sé si decir «influencia») de Lacan en Barthes, más que en etapas con respecto a Freud.

Por otro lado, mi propia experiencia de psicoanalizado, si es que soy exactamente un psicoanalizado. Soy menos de lo que yo creo. La primera analista, por ejemplo, al cabo de un tiempo le dije «no, porque este tiempo de psicoanálisis...» y me dijo «ni empezamos» a hacer psicoanálisis en este tiempo. Me dijo «usted llega acá desvencijado porque se separó, estamos apuntalando esto que se desmorona. No ha habido psicoanálisis acá». Y, efectivamente, yo era de los que suponían que uno iba con dudas y salía con certezas. Tenía esa idea, tan equivocada. Yo suponía eso, soy un tarado. Las dudas, las cosas que uno no tiene resueltas van a análisis y ahí empiezan como a clarificar, resolver... La idea de que el proceso es inverso, de que es la escena la que se mueve. Lo que uno empieza a hacer es a impactar en las certezas, a revisar las certezas, a dudar de lo que uno creía que sabía de uno mismo. Es al revés: no trabajás sobre las dudas, trabajás sobre las certezas. Desconfiás sobre lo que creés que sabés de vos. Trabajás sobre lo que creés que sabés que querés. O sea, más una práctica del autodesconocimiento que del autoconocimiento, es decir, uno lleva lo que cree que sabe de sí y aprende a dudar. Ni siquiera «aprende», pone en ejercicio el conmovimiento, cuestionar... no te quiere hacer colapsar, no es hacer colapsar, no es como el edificio de Miami, pero es el día antes; corroer la estructura. No se va a caer, no hay que hacerla caer....

Y, al mismo tiempo, yo no me acuerdo de cómo veía estas cosas antes de estar con Alexandra. O sí me acuerdo, las veía peor. Hacía los mismos chistes que ahora: la máquina jukebox si no le ponés la moneda no canta, cuánto cobran por carraspeo... todo eso lo decía, pero voy haciendo análisis y, al mismo tiempo, hay un modo de relacionarse con las cosas y con el lenguaje. O sea, alguien que está habituado a la práctica de poner a bacilar las certezas, que hace de eso una práctica intelectual y que no

es sólo intelectual; es personal, es emotiva, es todo. Como práctica, no un día que entraste en crisis, de incorporar la práctica, de revisar la certeza.

Otra vez, no llevar las dudas para que te devuelva certezas; revisar las propias certezas una y otra vez. Una persona así es extraordinaria. Si me deja, me mato. Hay un taller de Toyota acá en frente, le digo «vos me dejás y yo me instalo acá, en el taller Toyota. Y aunque sea te miro pasar». Sería tremendo. Porque es fabulosa y no es que desayunás hablando de Lacan, no es eso, no me habla de eso. Si me hablara de eso, me embolaría. Yo tampoco le hablo de Barthes. Es una manera de atravesar y pensar las cosas, es extraordinario. Creo que yo no era así antes.

V. G.: ¿Y pensás que todo esto se ve reflejado —o intentás que se vea reflejado— en tu escritura o en tu pensamiento?

M. K.: No, a mí me cambió la vida. Suena así, un poco bolero, pero es la verdad. Por ejemplo, no pensar que la angustia es algo a resolver. Por eso lo de la parte conductista. Por supuesto, si te hundís en la angustia, no podés salir de la cama, ahí hay que hacer algo. Si no levantás la cabeza y no encontrás razones para vivir, hay un problema. Permitirse la angustia. Yo eso no lo sabía hacer. No es que no lo sabía hacer; no sabía eso. Permitirse la angustia. Si estás desmoronado, hecho un trapo de piso, que no te podés ni levantar a dar clase... ahí hay un problema. Pero la idea de sofocar el más mínimo atisbo de angustia como quien sofoca cualquier cortocircuito porque puede prender fuego a la casa entera, no advierte que permitirse la angustia puede ser necesario. Y esto no es algo que alguien te sienta y te explica, sino que realmente me cambió la manera de *vivir*. En contra de la cosa, justamente, conductista. Que es resolver, resolver, resolver. «Estoy angustiado, resolvamos esto». ¿Por qué la angustia sería, necesariamente, algo que hay que resolver apenas aparece? La cuestión es apenas aparece.

La relación con lo que no se sabe, que para mí no deja de ser un problema, no dejo de sentirlo como un problema, como algo que está provisoriamente en el estado que no se sabe y que hay que resolver, o sea, saber. La idea de permitirse no saber... Atravesar el no saber. Atravesar *durativamente*. La vida entera no sabiendo nada, no. Pero sí una instancia en la que no sabés. Y no vivirla en la emergencia de «esto no puede ser, hay que definir, hay que definir, hay que definir». Permitirse no saber, *habitar* ese no saber. No radicarse definitivamente, porque eso no dejaría de ser una manera de resolver. Entonces, no te estás permitiendo nada, estás haciendo de ese no saber algo que ya sabés. No. Habitar el no saber, con todo lo que eso implica. Sí, todo eso me cambió absolutamente la manera. Sin haber leído nada, no es que me puse a leer el *Seminario* 8. Pero es, realmente, otra manera de relacionarse con las vivencias y con las cosas. Que me cambió realmente la manera. En análisis, suelo decirlo... Esa es la verdad, les digo la lista. Yo antes no era así, eh. Antes era antes de Alexandra.

9. POTENCIA DEL FRACASO

Pablo Cosentino: En relación con esta actitud existencial, tal vez, o posicionamiento de esta concepción del psicoanálisis y cómo pensás la vanguardia, pienso el vínculo entre el arte y la política. La construcción de lo político, la construcción de lo común, solemos pensarlas asociadas a la construcción de relatos, de sentidos, de significados. La vanguardia como puesta estética entiendo que apunta, justamente, a desarticular esos sentidos, esos significados, esos relatos y esto también genera efectos políticos. Hay una frase que decís sobre Cecil Taylor, «no es vanguardista porque encaja en la vanguardia, sino por no encajar en nada» Y la traigo en relación con la dificultad de plantear una política de la vanguardia.

M. K.: Sí, completamente. Al mismo tiempo, me hace pensar en algo que me preguntó Valentina que no dije, pero estaba pensando en la relación arte-vida y no contesté la cuestión de mi propia escritura. No traspasa la escritura porque, al escribir, soy distinto a como soy en el resto de las cosas. Quizás por eso me gusta tanto escribir y por eso no pasa por el lado de ser escritor. Tengo una relación con la escritura que no es la que suelo tener con el resto de las cosas.

Por ejemplo, esto que estaba diciendo de la zozobra o el no saber. Me llevo mucho mejor en la escritura con eso que en el resto de las cosas. Lo cual nos lleva a la cuestión arte-vida en términos más amplios; vanguardia y política también, que es otra manera de formularlo. Creo que ahí es lo que podríamos llamar «el fracaso de la vanguardia», porque el libro, en algún punto, está escrito a partir del fracaso de las vanguardias. Solo que, en lugar de hacer de ese fracaso un acta de defunción, más bien, hacer... (como uno, además, es marxista, tengo una sobreproducción de fracasos) la pregunta: ¿qué hacemos con los fracasos? O cómo sí generar algo, cómo hacer productivo un fracaso, cómo construir con el fracaso, dado que es lo que tenemos. Para no pensar que aquello que fracasó está concluido, que no es lo mismo. Entonces, ¿puede haber algo así como una productividad del fracaso? ¿Hay algo que el fracaso puede generar? ¿Hay algo que el fracaso puede crear, estimular, suscitar? Para no pensar que fracaso es, solamente, acabamiento y liquidación. Entiendo que cuando se habla del fracaso de las vanguardias se habla de, como bien decía Pablo, su codificación. Lo pensaba a propósito de la idea de Sebrelí, su llamado a la desobediencia civil, que no es otra cosa que un mandato de Sebrelí, nos está mandando a desobedecer, por lo tanto, si respondemos al mandato de desobediencia, estamos obedeciendo también.

Una vez que existe una codificación de las rupturas vanguardistas, evidentemente, no hay ahí ruptura. Hay un núcleo en el libro que es ese. El solo hecho de llamarlas vanguardias históricas, nos plantea este problema. Volviendo al comienzo de la conversación, si estamos hablando de pasado y futuro, ¿qué pasa con ese futuro al que le llamábamos «vanguardia», con ese adelante al que le llamábamos «vanguardia», cuando son vanguardias históricas, o sea, cuando el adelante quedó atrás y el futuro quedó en el pasado? Planteado como dilema, no es que uno tenga, exactamente, la respuesta y la resolución. Se plantea el problema y se recorren tentativas de resolución posible.

Libertella es una forma, la revista *Literal* es una respuesta posible, tentativa... Aira es otra respuesta posible, la lectura de Piglia es otra respuesta a esta cuestión. Ahora, efectivamente, las vanguardias clásicas, si existe una *clasicidad* de vanguardia, ahí hay un problema básico, que creo que lo planteo en algún momento en términos de cómo hacer de nuevo lo nuevo. No hay solución en esos términos. Si es de nuevo, no es nuevo, por decirlo de modo más simple. Si se hace de nuevo, ya no es nuevo. Al mismo tiempo, eso que fue nuevo, ¿cómo fue neutralizado, domesticado, institucionalizado, aunque se suele resumir como *la vanguardia en el museo*? Ahora, la vanguardia en el museo transformó el museo. Uno puede decir «los museos neutralizaron la vanguardia». La vanguardia, una vez que quedó institucionalizada en el museo, perdió su radicalidad. En un sentido, sí; en otro sentido, transformó el museo. Los museos no son lo que eran antes de las vanguardias. Por un lado.

Por eso yo tomé de Bürger en *Teoría de las vanguardias*, sobre todo, las distintas líneas de formulación sobre cómo entender las vanguardias, me sirvió especialmente la idea de articulación/unión arte-vida como característica propia de la vanguardia. Es decir, a diferencia de otros movimientos de ruptura estética, a diferencia de otros movimientos de innovación artística, las vanguardias vienen a poner en cuestión, a poner en crisis, no ya determinadas características del arte, sino su propio estatuto social. Y esa puesta en crisis es lo que Bürger llama «institucional».

No es una disputa entre lo nuevo y lo existente al interior de la institución-arte, sino que es una disputa que pone en cuestión a la propia institución-arte. Y lo que para Bürger determina a la institución-arte es la separación entre arte y vida. De tal manera que lo que las vanguardias procurarían es devolver al arte el espacio de la vida, con la expectativa implícita o explícita de que la reconciliación del arte con el mundo en la vida iba a transformar el mundo de la vida. Ese fracaso es tanto más significativo que el otro, porque ahí es donde detectamos, también, el fracaso en su dimensión política, que está dada, sobre todo, en el surrealismo. Se ha señalado ya que la teoría de Bürger funciona de un modo más adecuado si se piensa en el surrealismo. No todas las vanguardias se plantearon lo mismo, no todas las vanguardias fueron iguales. Pero yo he tomado lo que me servía para mi argumentación.

Me parece que ese fracaso de transformar la vida estéticamente es la lectura extraordinaria que hizo Piglia de Macedonio Fernández, que siempre había sido una lectura que politiza a autores o literaturas que no habían sido abordadas o pensadas, detectadas como literatura política. La literatura de los escritores de sensibilidad social y de denuncia social del grupo llamado Boedo era, claramente, una literatura social. Cuando Piglia lee *La novela de la eterna* de Macedonio, en términos de la conquista del Estado por parte del arte, le imprime un carácter político que hasta ese momento no se había detectado en Macedonio y que me parece que corresponde a lo que estamos diciendo de las vanguardias.

El arte se adueña de la vida y la transforma. Ese fracaso es un fracaso político que tiene, a la vez, su correlación en otra vertiente, si uno piensa en el futurismo. Que ya no es esa utopía de ciertas vanguardias, de conquistar con el arte. Como cuando Macedonio decía «la toma del Estado, pero por el arte», cosa que no necesariamente llevaría a una estetización, sino una transformación política en el mundo de la vida desde el arte. Eso en esa línea que dijimos con Bürger, el surrealismo; pero, en el caso del futurismo ruso, aparece otra formulación. Ya no es el arte transformando el mundo de la vida; es el arte en su propio proceso de revolución estética, en correlación con una revolución política que estaba ocurriendo ahí mismo.

Entonces, me parece que es el otro momento paradigmático donde pensar esto que vos, Pablo, planteás de un sentido político. Arte y vida en un caso o revolución estética–revolución política conjugadas en el otro. Las dos fracasaron. Ahí la inflexión que toma el libro, creo que oscila, como yo mismo, entre una cierta melancolía y un optimismo voluntarista, es qué hacer con ese fracaso. ¿Qué futuro nos habilita ese fracaso? Contrariamente a lo que supondría el fracaso, que es algo que ha quedado atrás, si lo que hay atrás es el fracaso: ¿qué futuro nos abre ese fracaso? El de la revolución estética, el de la revolución política y el de la articulación posible entre ambas revoluciones. Todo es fracaso. ¿Qué nos puede aportar ese fracaso, como decíamos al comienzo, a futuro? Lo pondría en esos términos.

P. C.: Me resuena a esto de la no-épica, una vanguardia sin épica. Si partimos de un relato teñido por el fracaso, la épica parece que no tiene lugar...

M. K.: Exacto. Esa formulación que está en Aira, que yo la tomo de Aira, es una salida posible. Yendo a esas tentativas de resolución, claramente no hay una resolución y no podría haberla ahí, sería frustrante que la hubiera. Me parece que se trata, justamente, de tantear resoluciones posibles, leer y disponer tentativas de resolución posible. Una es esa, que podría llegar a cobrar un sentido político también. ¿Y si la revolución ya no vamos a hacerla tomando el Palacio de Invierno? ¿Si ya no va a transcurrir de ese modo? Quizás habría que poner los verbos...

¿Si el imaginario de la revolución social ya no correspondiera más a la escena épica de la toma del Palacio de Invierno, sino que transcurra de otro modo...? No tengo idea, obviamente, pero nos planteamos estas cuestiones. O, en todo caso, una etapa donde hay una sobreactuación de épica, quizás unida a su devaluación, según la cual se le imprime «épica» a todo. Quizá porque está quebrada la dimensión mayor de la épica, efectivamente, al plantearse un movimiento artístico que va a adueñarse de la vida y transformarla. Pero por algo las metáforas vienen del mundo militar que es, como sabemos, de donde proviene el propio género épico. Este nace para narrar guerras, no otra cosa. ¿Qué pasa en una etapa de devaluación épica? No hay grandes gestas de nada y se narran con un imaginario de gestas, eventualmente, cosas muy valiosas. No es un problema de que sea valioso o no valioso.

Detectaba también, mucho, una cierta sobresaturación de la expresión «poner el cuerpo». Como para darle una intensidad épica a dar clase. «Bueno, porque los docentes...»; yo valoro mucho la docencia, ya queda claro en todo lo que hemos hablado. «Los docentes que ponemos el cuerpo...»; ¡eh, das clase! Poner el cuerpo es ir a la guerra; das clase, sí, terminamos cansados, ya sé, quedás reventado, después te duele todo acá. Poner el cuerpo cuando uno va a las marchas, a las manifestaciones, claro. Si no hay represión policial, que a veces hay, me reservaría la expresión «poner el cuerpo». Fuimos a la marcha. «Acá estamos, poniendo el cuerpo», una *selfie* por Avenida de Mayo. ¿Qué es eso? ¿Poner el

cuerpo? Estás ahí, en Avenida de Mayo, igual que yo, igual que todos. Me parece que hay una sobreactuación épica. «Ponemos el cuerpo», mucha solemnidad y mucha impostación.

Una salida posible podría ser decir ¿qué pasa si la vanguardia no tiene épica hoy? Por lo menos, hoy. No hay épica, no hay conquista de la vida, no hay... Fracaso la conquista de la vida. Bueno, ¿cómo maniobramos con ese fracaso? Para no instalarnos en el puro fracaso, para no esterilizar el fracaso. Esa sería, por ahí, la formulación. No hacer del fracaso algo que esteriliza o que paraliza. Al mismo tiempo, no podemos hacer de cuenta que el fracaso no existió, y hablar de una manifestación común y corriente, a la que vamos, como si estuviéramos tomando el Palacio de Invierno, «poniendo el cuerpo». Estamos yendo a la marcha, y por ahí la ganamos y sale una ley y es fabuloso, pero no estamos poniendo el cuerpo ahí. ¿Se acuerdan que Soledad Silveira los llamaba «mis héroes» a los que estaban en Gran Hermano? Está bien, la tele está para eso, pero puede ser lo que llamaríamos «un síntoma» de llevar la épica a cualquier lado.

10. DESESTABILIZAR Y DESBARATAR DICOTOMÍAS: ES CON LA TRADICIÓN QUE SE PRODUCE LO NUEVO

Martín Medina: hay un libro que me interesó mucho, que es *Narrar a San Martín* (Kohan, 2005). Ahí aparece la cuestión de la épica y me surgía la inquietud de si era posible pensar la figura de San Martín con aspectos similares a la figura de Sarmiento, es decir, un prócer que sobrevive a las críticas y se prolonga su figura en el tiempo en base a los tambaleos y flaquezas. En este sentido, escuchaba a Javier Trímboli que decía «se puede estar en contra de Sarmiento, pero no sin él». Esta idea, una cotización de Sarmiento como prócer, se ve cada vez más elevada porque hay que tomar una postura favorable o en contra y no se lo puede odiar. ¿Ves posible pensar la figura de Sarmiento en otros términos? Porque, más de una vez, te escuché criticar la idea de grieta en el pensamiento político y por ahí se puede pensar la figura de Sarmiento desde otra perspectiva.

M. K.: Uy, sí, totalmente. En el colegio que hace un rato mencioné que hacíamos las horas de lectura, yo daba Literatura y Javier Trímboli daba Historia, ahí lo conocí. Un día, vino una alumna de quinto y me dijo «me gusta el de Historia, ¿qué hago?». Estaba ya por terminar quinto. Es la mujer de Javier ahora, tienen dos chicos, ¿podés creer? En fin, sí, lo conozco hace mil años.

Sobre San Martín, claro, obvio. Además, yo me llamo Martín, vos también. A mí, Ludmer, que fue la que dirigió esa tesis, siempre me decía que trabajaba San Martín porque estaba buscando mi propia santificación. Así que no es casual que vos, que te llamás Martín, también lo hayas planteado. Por una parte, nos remite a otra dimensión de la épica, porque, efectivamente, los Estados, la narración de Estados, es una narración épica. Distinta a la que estábamos diciendo; ¿hay una épica en las vanguardias? Sí. ¿Hay una épica del arte en las vanguardias? Sí. ¿Hay una épica política en la revolución? Sí. Y tenemos las épicas de Estado, que son las narraciones de la mitología de origen de la identidad nacional, que pueden ser muy distintas entre sí, pero tienden a transitar géneros épicos.

Es el caso de la identidad argentina, que es la que yo trabajé muy fuertemente por la centralidad que se les dio a las figuras de guerra. En los países americanos la guerra siempre tiene una presencia, con todo lo que eso implica. Épica, por lo pronto, como dijimos, porque hay guerra, hay épica, hay héroes, hay hazañas. Pero, además, como todas nuestras narraciones se constituyeron en guerras anticoloniales, de independencia, ese factor siempre va a estar. En el caso de la formulación de la identidad argentina, no solo está, sino que está puesta, desde el punto de vista narrativo, muy en el centro. En cuanto a, para decirlo muy resumidamente, el hecho de que los así llamados «Padres de la Patria» sean dos figuras ligadas a la guerra: Belgrano, que no era un militar, pero que se volcó a la acción militar, y, sobre todo, la figura de San Martín como Padre de la Patria, pone la épica de guerra en primer plano, en la formulación mitológica de la fundación de una identidad nacional.

Los feriados sabemos a quiénes corresponden: San Martín, Belgrano y Sarmiento. De hecho, ahora tenemos un montón de feriados por la muerte de este, del otro, pero todos sabemos esas tres fechas,

¿no? La de Güemes ya me la olvidé, ¿qué día fue que murió? San Martín, Belgrano, Sarmiento, esas fechas las sabemos, son las tres fechas, son las tres figuras. Y, claro, la de Sarmiento tiene ese enorme interés —obviamente, posterior—. Trabajé en el libro sobre San Martín la figura de Sarmiento haciendo héroe a San Martín y haciéndose héroe a sí mismo a través de San Martín, porque tenía un ego... se ve que iba mucho a talleres literarios, Sarmiento. Bueno, igual salió buen escritor.

Yo cursé con David Viñas, en el 88, un curso de literatura argentina enteramente dedicado a Sarmiento. Y fue muy fabuloso porque se podía ver en el propio Viñas la ambivalencia de la crítica ideológica y, a la vez, la fascinación por una figura como la de Sarmiento. Que tiene, justamente, lo contrario de lo que hoy da de llamarse «grieta», lo que lo vuelve tan extraordinario. Por una parte, queda tragado por eso que se llama «grieta», la historia del liberador lo levanta, la historia del revisionista lo demuele. Hasta ahí tenemos esta taradez binaria que se llama «grieta». Ya había sido señalado, a propósito del revisionismo histórico, que invierte las categorías, pero mantiene los términos. Mejor dicho: invierte las valoraciones, pero mantiene las categorías. Da vuelta civilización–barbarie, pero sigue formulando civilización–barbarie.

Hay un trabajo de Noé Jitrik (1968) sobre Facundo que muestra cómo esta dicotomía falla. Se llama *Muerte y resurrección de Facundo*. Ahí podemos ver que, en la disputa con Alberdi, este le dice a Sarmiento que es un bárbaro de la literatura y, efectivamente, hay una desestabilización de esa dicotomía nítida que dice «acá está la civilización, acá está la barbarie». Y cuando Sarmiento se barbariza, además, son sus mejores momentos, no los peores, son sus momentos más potentes en la escritura y en el gesto intelectual. Cuando la dicotomía nítida falla en su nitidez, se empieza a dislocar. Cuando desde los términos de la propia dicotomía no se puede resolver que Rosas está en Buenos Aires... O sea, esa conjugación personaje/espacio, que el espacio por excelencia de la civilización y la figura por excelencia de la barbarie estén conjugados, no tiene solución.

Entonces es fabuloso, porque la dicotomía se desbarata. Lo que tenemos en Sarmiento es el desbaratamiento de la disposición dicotómica. Europa, América... Si lo fabuloso del proyecto inmigratorio de Sarmiento es que, en los términos del propio Sarmiento, salió mal. Lo que ya sabemos, salió mal, le llegaron unos inmigrantes que es como si dijéramos «para estos inmigrantes, nos hubiésemos quedado con los indios». No eran estos los que tenían que venir. Lo fabuloso es cuando le sale mal. Mal en el sentido de civilización–barbarie; cosas que el propio Sarmiento, que era brillante, afronta en *Facundo*. En realidad, el libro es genial porque maniobra con una estructura binaria que se le desarma, se desclasa, de desliza, se contradice, y maniobra con genialidad en sus términos. Como maniobra con genialidad, cuando va Europa, Europa no es lo que él suponía. Ya en los viajes.

Es genial ese libro, que contrapone La Pampa y Europa y él no había estado en ninguno de los dos lados. Nunca había visto La Pampa y nunca había estado en Europa. Va después. Para la relación arte–vida, es genial. Primero tuvo la escritura, después, el mundo. Y el mundo que inventó la escritura, el mundo que estableció con la escritura, pasó a lidiar con la realidad del mundo y, en parte, la transformó. Efectivamente, es una figura colosal, porque va a Europa y se encuentra con, como si te dijera, una novela de Dickens. Pobreza, miseria. Y dice «¿cómo? Pero si esto no es lo que...». Y reacomoda sus propios términos con Estados Unidos. Es fabuloso.

No me acuerdo si lo puse en el libro sobre San Martín, probablemente no. En el himno a Sarmiento, se dice «con la espada, con la pluma y la palabra». Respecto a una figura como San Martín, que es con la espada, con la espada y la espada. San Martín ni pluma ni palabra, un héroe netamente militar. Pero que, en el himno de Sarmiento, se duplica espada, pluma y palabra. La condición del escritor está desdoblada en el instrumento de la escritura y en el objeto. Pluma y palabra. O sea, la tríada, en realidad es, absolutamente, una figura con la que se podría pensar mucho mejor.

Hay un juego, que es el que hizo Viñas. Yo, la materia que daba Viñas, la cursé dos veces. La hice en el 86, cuando entré a la carrera, y volví a hacer la materia, la hice valer por Argentina III. Miren

lo que había que elegir: Argentina I se podía hacer hasta tres niveles. Había Argentina I y Argentina II, y no podía repetir una de las dos, como una Argentina III, hasta ahí te la reconocían. Argentina I la daba David Viñas; Argentina II la daba Beatriz Sarlo, ¿qué repetís? ¡Todo! Entonces, yo repetí Sarlo en un seminario y repetí Viñas. El primer curso, Viñas, lo dio sobre Mansilla: *Una excursión a los indios ranqueles*, que ya es, de por sí, un desbaratamiento del sistema sarmientino. Y en el 88 lo dio sobre Sarmiento. Además, *Una excursión a los indios ranqueles* es un texto que Mansilla escribe con la ambición de ser nombrado Ministro de Guerra. ¿Por quién? ¡Por Sarmiento! Ese libro se escribió, si yo no recuerdo mal, en 1865, durante la presidencia de Sarmiento. Con lo cual, en cierto modo, está escrito *para* Sarmiento, que no lo nombra Ministro de Guerra, porque a Mansilla también se le disloca fabulosamente la escisión nítida de civilización y barbarie. Va con esa expectativa y encuentra otra cosa. Y *Una excursión a los indios ranqueles* es el genial desbaratamiento de las expectativas de alguien que resuelve otra experiencia sobre la marcha.

Hay algo entre Mansilla y Sarmiento, que, además, son, para mí, junto con el General Paz, los tres más grandes escritores argentinos del siglo XIX. Pero, sobre todo, lo que se genera entre Sarmiento y Mansilla (disculpen la traslación y disposición a conectar cosas, pero estaba pensando en lo que decía sobre el psicoanálisis, que uno va a ahí no para asentar certezas, sino para desestabilizar certezas), lo que se desestabiliza, lo que se les desbarata, lo que se desarticula y lo que hacen con eso —cómo maniobran al interior de eso— es doblemente genial. En las versiones del Estado, la épica de Estado no admite estas desestabilizaciones. Obviamente, tiene que ver con la fijación. *Narrar a San Martín* fue un intento modestísimo de, por lo menos, arrimarse a una desestabilización, pero casi a la evidencia de la imposibilidad de desestabilizar una figura como la de San Martín que, no obstante, ofrece elementos de desestabilización posible.

La construcción a través de Mitre es tan potente y tan maciza —cosa que trabajó Trímboli también— que apenas uno dice «el Padre de la Patria es un héroe de guerra que no combatió en territorio argentino...»; salvo la Batalla de San Lorenzo, que la realzamos con una marcha muy linda, pero que fue como una escaramuza menor. ¿Cómo configurás un Padre de la Patria que sea un héroe de guerra y que no libró combates en el suelo argentino? Estamos entre cristalizaciones de sentido y desestabilización. Me parece lo más productivo, intelectualmente, afrontar esos objetos macizos, contundentes, estabilizados, cristalizados y desestabilizarlos. Que es un juego de la literatura muchas veces también.

M. M.: En ese sentido, el interés que tenía de Sarmiento era ver cómo está reivindicado, criticado, ahora, en la actualidad para el sistema educativo argentino y cómo se sigue manteniendo con esa frase de Javier. Una segunda inquietud que me surge a partir de leer a Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi*. Él tiene una lectura de la vanguardia que, si me permitís, traigo la cita y después sumo alguna acotación al tema:

«Existen dos tendencias en disputa respecto a la vanguardia y la política. Por un lado, la versión Lenin–Gramsci. Ellos rescatan de la tradición cultural todo lo que les parece útil y productivo. Tolstoi para Lenin, Pirandello para Gramsci. Por el otro lado están Flaubert y Sartre, que proponen la oposición directa y la destrucción de la otra cultura. Los escritos de Sartre contra Flaubert. Una, la primera, habla desde dentro de la tradición, mientras la otra actúa desde fuera y parte de la tierra arrasada de las culturas antagónicas».

Reflexionaba en base a la cita que hay una postulación un tanto dualista en la propuesta de Piglia, y me parecía interesante pensar la idea de vanguardia en la figura de Sarmiento y considerar las apropiaciones que hace, por ejemplo, Puiggrós, para recuperar la figura de Sarmiento descartando los aspectos racistas y, como contrapunto a esta idea que tiene Puiggrós, la de Osvaldo Bayer, por ejemplo, que él no diría de criticarlo, sino abre la posibilidad de rescatar algo positivo de la figura de Sarmiento.

M. K.: Totalmente. Primero, una confesión: no leí a Puiggrós. Así que, disculpen. Pero está clarísimo tu planteo, es extraordinario. Efectivamente, lo que plantea Piglia es clave. Yo lo tomé en un aspecto del libro, efectivamente, que es la disputa de Lenin y de Trotsky con Mayakovski. Un poco relacionado a lo que planteaba Pablo también, esta relación arte-política, es una escena extraordinaria, porque el vanguardista y los revolucionarios están discutiendo sobre cómo se hace lo nuevo.

Digamos que estaban absolutamente en la práctica. Mayakovski era como pocos, estaba situado estrictamente en la práctica artística de la producción de lo nuevo. Y Lenin y Trotsky estaban haciendo la gran revolución del siglo XX, ni más ni menos. Y discuten sobre lo nuevo, en qué consiste lo nuevo. Y, efectivamente, ahí aparece lo que Piglia lee en las diferencias agregando a Gramsci y a Sartre, porque Trotsky, para el caso, lo que plantea es «lo nuevo no se produce sin la tradición». Y no lo dice un moderado, lo dice Trotsky, no es un reformista que le está diciendo al revolucionario «bueno, pero no liquidemos la revolu.... la tradición». Hablando de psicoanálisis, después comenten este fallido, que quise decir «liquidar la tradición» y dije «liquidar la revolución». (Risas)

No es un reformista que dice «no liquidemos por completo la tradición». Están hablando de cómo se hace una revolución estética/política. Trotsky, Lenin, su señalamiento es muy preciso, el lugar que tienen Lenin y Tolstoi... El atractivo de Trotsky por Jack London. Sobre todo, una discusión conceptual en cuanto a la idea de que lo nuevo se establece sobre la tierra arrasada de la tradición o que lo nuevo se produce, al mismo tiempo, con y contra la tradición. Pero contra es con la tradición. Incorporar la tradición y producir lo nuevo contrarrestándola. La dialéctica también supondría exactamente eso, no es arrasar, grado cero y se empieza de nuevo. Es producir lo nuevo dialécticamente, es decir, la negación de aquello a lo que el propio movimiento dialéctico incluye, aquello a lo que se está oponiendo. La negación de la tradición es *con* la tradición para producir lo nuevo, no para moderar ni entibiar la radicalidad de lo nuevo.

Y, efectivamente, eso tenía una expresión muy concreta en la Revolución Rusa, que era qué hacer con los cuadros y científicos formados durante el zarismo. Había una moción que era «fusilémoslos a todos», porque responden al Zar. Claro que respondían al zar. Pero al mismo tiempo decían «nos quedamos sin científicos, nos va a llevar veinte años formar otros». Entonces, la idea de incorporar para negar y transformar, efectivamente, es una idea más atinada, más compleja, más enriquecedora, de lo nuevo. Y me parece que, efectivamente, frente a la exaltación unidireccional de lo que llamamos «tradición liberal», frente a la condena, igualmente, unidireccional de lo que llamamos «revisiónismo», habría esta alternativa, estoy de acuerdo. De una incorporación para su transformación, y no solo lo bueno.

Beatriz Sarlo lo suele subrayar porque, efectivamente, en la Argentina, todo salió mal, ¿vieron? La Argentina es una idea que salió mal. Pero una de las pocas cosas que podemos decir que salió bien fue el sistema de educación pública. Tan bien salió que, al cabo de tantos años de hostigamiento, resiste. La UBA, cuando estudiamos nosotros, donde trabajamos nosotros, que se cae a pedazos, igual se cae a pedazos, pero miren lo bien que está posicionada... Entonces, yo iría no sólo por la posibilidad de discernir (Bayer no tenía tendencia a eso) lo rescatable de lo condenable, porque, al mismo tiempo, el último Sarmiento es el más cuestionable en términos de racismo. Insistiría con la idea de, para no cambiar un panteón por otro, pensar en una lógica de la desestabilización en lugar de aceptar la certeza de una identidad... porque el proyecto de Estado no puede sino asentar la certeza de una identidad. Pero nosotros, que no tenemos un proyecto de Estado entre manos, sino un proyecto de desestabilización de las certezas, en este caso, del Estado.

Me parece que el Sarmiento a recuperar, por supuesto, es el de los aciertos del sistema de educación pública. Pero también me entusiasma mucho el que desestabiliza. Al que se le desarmen las estructuras y maniobra ahí. Como me interesaba mucho la donación de San Martín del sable corvo a Rosas, que es el punto ciego de todo el armado de su figura. Puedo tocar esos puntos ciegos donde el sistema colapsa. No para hacerlo caer y arrasarlo, sino, justamente, para pensar en la desestabilización.

Obviamente, el que va una y otra vez sobre la donación del sable corvo a Rosas por parte de San Martín es Sarmiento. Por eso yo diría que es un Sarmiento mediado por Mansilla.

Entonces, es la contingencia, el desbaratamiento... Total, no hemos tomado todavía el poder, no es que tenemos que formar una épica de Estado nosotros. Estamos en el contrapoder, podemos dedicarnos a desestabilizar las épicas de Estado. El día que hagamos la revolución, volvemos a juntarnos en un Zoom y discutimos qué épica construimos para nuestra gesta. Por ahora, trabajamos por la corrosión.

F. G.: Martín, no queremos ser causal de divorcio, la facultad ya muchos disgustos te da, uno más no...

M. K.: No, un placer.

F. G.: Muchas gracias por este rato y lo escrito esta tarde.

M. K.: Muchas gracias a ustedes por convocarme. Lo disfruté muchísimo.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

González, H. (2019). *Borges. Los pueblos bárbaros*. Buenos Aires: Colihue.

Jitrik, N. (1968). *Muerte y resurrección de Facundo*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura de América Latina.

Kohan, M. (2005). *Narrar a San Martín*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Kohan, M. (2021). *La vanguardia permanente: la posibilidad de lo nuevo en la narrativa argentina*. Buenos Aires: Paidós.

LISTADO DE EVALUADORES DEL NÚMERO 21 DE ITINERARIOS EDUCATIVOS

Dra. Isabel Molinas (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Dra. Gabriela Paula Augustowsky (Universidad Nacional de las Artes, Argentina)

Dra. Silvia Alucín (Consejo Nacional Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional de Rosario, Argentina).

Dra. Fabiana Alonso (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Dr. Roberto Elisalde (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Dr. Mauricio Moltó (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Dra. Verónica Walker (Universidad Nacional del Sur, Argentina)

Mg. Alejandra Helena Birgin (Universidad Pedagógica Nacional, Argentina)

Mg. María Esther Elías (Universidad Nacional de la Plata, Argentina)

Dr. José Passarini (Universidad de la República, Uruguay)

Prof. Romina Guadalupe Gallo (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Mg. Cecilia Verónica Boerr (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Dra. Mariana Nemcovsky (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Lic. María Elena Festa (Universidad Nacional del Litoral, Argentina).

Mg. Marcelo Andelique (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Mg. Gisela Fabiana Andrade (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)

Mg. Mónica Liliana Insaurralde (Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Dr. Félix Temporetti (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Mg. Carolina Eva Martínez (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Dra. María Fernanda Pagura (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Prof. Marcela Carignano (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Mg. María Claudia Villarreal (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Dra. Macarena Romero Acuña (Consejo Nacional Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Dra. Lucía Caisso (Consejo Nacional Investigaciones Científicas y Técnicas y Universidad Nacional de Rafaela, Argentina)

.