

itinerarios
educativos

la revista anual del INDI



Autoridades Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella

Rector

Claudio Lizárraga

(1969-2019)

Vicerrector y Secretario de Planeamiento

Institucional y Académico

Ivana Tosti

Directora Centro de Publicaciones

Laura Tarabella

Decana Facultad de Humanidades y Ciencias

Coordinación editorial: María Alejandra Sedrán

Diseño de interior y tapa: gariglicHIH

sobre un original de **Tè de tintas**

Corrección: Verónica Radesca

ediciones  UNL

Facundo Zuviría 3563

(3000) Santa Fe, Argentina

E-mail: editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

ISSN 1850-3853

itinerarios **educativos**

la revista anual del INDI

Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente, FHUC

año 12
número 12
santa fe
argentina
2019

Itinerarios Educativos.

Revista del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI),
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL

Esta publicación anual coloca en diálogos diversos trabajos que aportan avances en el conocimiento de los tópicos propuestos para cada número sobre temáticas educativas. Está destinada a docentes, investigadores, estudiantes de este campo y público interesado en el tema. Tiene como objetivos fundamentales difundir las actividades del INDI y promover la socialización de innovaciones pedagógicas, informes de avances o resúmenes de tesis, resultados de investigaciones y otras acciones referidas a lo educativo. También pretende facilitar intercambios con otras facultades e instituciones vinculadas a la formación docente, siempre orientados a proporcionar un espacio de reflexión en torno a las problemáticas educativas.

Bases de datos

- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Catálogo 2.0 Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- Directorio Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
- LatinREV – FLACSO (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- IRESIE – UNAM (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)
- BINPAR (Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas)
- LATINOAMERICANA (Asociación de revistas académicas en Humanidades y Ciencias Sociales)
- MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas Actualidad Iberoamericana (Índice Internacional de revistas en idioma castellano)
- Malena (Base de datos de políticas y derechos editoriales del CAICYT - CONICET)

Versión digital

ISSN 2362-5554

Disponible en la Biblioteca Virtual de la UNL

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/>

E-mail de contacto

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Canjes y suscripciones

Programa de Desarrollo Editorial. Secretaría de Investigación.
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Ciudad Universitaria. Paraje El Pozo – 53000ZAA
Ciudad de Santa Fe. Provincia de Santa Fe. Argentina
(0342) 4575105 INT. 123 – publicaciones@fhuc.unl.edu.ar

Dirección

- Dra. Victoria Baraldi (Universidad Nacional del Litoral;
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Consejo Editorial

- Esp. Néida Barbach (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra. Julia Bernik (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Mg. Susana Mayer (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)

Comité Científico Asesor

- Dr. Jurjo Torres Santomé (Universidad De La Coruña, España)
- Dra. Gloria Edelstein (Universidad Nacional de Córdoba;
Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Prof. Alicia W. de Camilloni (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Dra. Sandra Carli (Universidad de Buenos Aires;
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
- Dra. Elena Achilli (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Prof. Susana Celman (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Lic. Germán Cantero (Universidad Nacional de Entre Ríos;
Universidad Nacional de Luján, Argentina)
- Dr. Félix Temporetti (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Mg. Margarita Valiente (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Prof. Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
- Dra. María Elena Candiotti (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Consejo de Redacción

Responsable científica:

- Dra. Victoria Baraldi (Universidad Nacional del Litoral;
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)

Editora:

- Prof. Carina Toibero (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Traducción científica y técnica del inglés

- Lic. María Inés Fidalgo (Instituto de Desarrollo y Diseño; Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Traducción científica y técnica del portugués

- Mg. Angélica Ilha Gonçalves (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)

Comité evaluador de este número

- Esp. Oscar Lossio (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Prof. María Verónica Zamudio (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Dra. Silvina Cordero (Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
- Prof. Susana Celman (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Dra. Mariana Nemcovsky (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Esp. María Rosa Almandoz (Universidad Nacional de Moreno, Argentina)
- Dra. María Eugenia Martínez (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Prof. José Tamarit (Universidad Nacional de Luján, Argentina)
- Esp. Sandra Guadalupe Ortiz (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
- Dra. Susana Ibañez (Instituto Superior N° 8, Santa Fe, Argentina)
- Mg. Elsa Irene Grimaldi (Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Mg. Carina Rattero (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Dra. Natalia García (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Mg. Marcela Alicia Manuale (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Mg. María Eugenia Stringhini (Instituto Superior N° 8, Santa Fe, Argentina)
- Dra. Victoria Noemí Kandel (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)
- Lic. Julieta María Passeggi (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Prof. María Guadalupe Mettini (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra. María Cristina Sarasa (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)
- Mg. Hebe Ester Gargiulo (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Mg. Fabián Mónaco (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Dra. Ana Dumrauf (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/
Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
- Prof. Analfs Escapil (Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
- Dra. Cecilia María Defagó (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Dra. Mara Ruth Glozman (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/
Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky (Universidad Nacional de Quilmes
y Universidad Nacional de la Plata, Argentina)
- Dra. Mariana Tomasini (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Lic. María Dolores Covacevich (Instituto Superior N° 5, Santa Fe, Argentina)
- Mg. Alicia Susana Genolet (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)
- Esp. Susana Copertari (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe
y Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
- Esp. Nancy Montes (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Mg. Graciela Alonso (Universidad Nacional del Comahue, Argentina)

Sumario

| | |
|--|-----|
| Presentación Victoria Baraldi | 9 |
| Investigación | |
| La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario Gustavo Mórtola y Mariano Montserrat | 15 |
| La escritura de estudiantes extranjeros de la UNNE. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas Hugo Roberto Wingeyer y María Virginia Bruzzo | 35 |
| El guion de exposición: texto de la actividad de estudio y dispositivo de regulación interna en los exámenes orales de estudiantes universitarios Paula Navarro | 51 |
| Obligatoriedad e inclusión en la educación secundaria: tensiones y traducciones María Celeste Cantini, Camila Carlachiani y Adriana Hereñú | 72 |
| Devenir histórico de los procesos de transformación curricular de la educación técnica santafesina. (1984-2005) Cecilia Ludueña | 86 |
| Los dispositivos de praxis política de los docentes del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» de la ciudad de Coronda Mercedes Monserrat, Renata Bruccini, Fernanda Chámarez, Martín Morales, Valeria Castro y Sofía Saccone | 101 |

Experiencias y proyectos

Desnaturalización y visibilización de «violencias y conductas discriminatorias». Abriendo caminos a los espacios ESI. Caminos abiertos en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (Sede Concepción del Uruguay), Universidad Autónoma de Entre Ríos (ARG)
Marcela Indiana Fernández y Alejandra Gorlero 125

La Educación Sexual en la Universidad. Narrativa de la experiencia del dictado del seminario 2018 FHUC-UNL
Fernanda Pagura, Marcel Blesio, Melisa Faccioli,
Sacha Victoria Lione y Pamela Weiss 138

Decisiones y desafíos en un proceso de formación de posgrado para la gestión en educación
Milagros Sosa Sálico, Marcelino Maina, Julia Bernik y Natalia Díaz 149

Proyecto Nexos. Una experiencia de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad Nacional del Litoral
Marcel Blesio, Rodrigo Hernández, Ivana Morelli y Lucía Odetti 161

La formación docente universitaria: los aportes de la Sociología de la Educación
Susana Valentinuz y Cecilia Odetti 171

Ensayo

Heterosexualidad y disidencias sexo-genéricas en la ESI: pistas teórico-político-epistemológicas para su enseñanza
Alejandro Rojas 187

Reseñas bibliográficas

Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018). *Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina*
Bárbara Mántaras 201

Guyot, V. (2017). *Arte, filosofía y educación*
Victoria Baraldi..... 206

Presentación

En memoria del Prof. Claudio Lizárraga (1969-2019)

Alegrías y tristezas forman parte de nuestras vidas. En tal sentido, no puedo comenzar a presentar el nuevo número de Itinerarios Educativos sin antes compartir la profunda tristeza que generó en nosotros el fallecimiento de Claudio Lizárraga. Para quienes no lo conocieron, Claudio –así lo llamamos, sin título ni apellido- era Profesor de Historia, especializado en Historia Antigua. Fue decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias en dos períodos consecutivos (2010-2017), Presidente de Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Vicerrector de la Universidad Nacional del Litoral, lugares que ocupó a partir del reconocimiento de sus pares. Desempeñó su labor con inteligencia, responsabilidad, vehemencia y una mirada inclusiva.

La tristeza por su partida, se mezcla con el recuerdo de su saludo cordial, su sonrisa, su alegría cotidiana y su gesto atento para albergar lo nuevo. Haberlo conocido, y por sobre todo haber compartido muchas jornadas de trabajo, dejó en nosotros un halo de entusiasmo acerca de las múltiples posibilidades de la vida universitaria. Solía decir: «tenemos que encontrar denominadores comunes», iqué cuestión importante para estos días y los venideros! Al partir nos ha dejado la respon-

sabilidad de continuar trabajando y así responder a la confianza que otros depositan en nosotros. Claudio murió, pero está presente. Los grandes no mueren, perviven en el corazón de los que quedan.

Acerca del número 12

Y ahora sí, vayamos a las novedades de la revista. Queremos informar que somos integrantes fundadores de la Red en Red, una red de revistas de Educación, organizada a fines de 2018 en la ciudad de Buenos Aires. Dicha red también quedó incluida dentro de la Asociación de Investigadores en Educación formalizada en Junio de 2019. Directora y editora de Itinerarios Educativos hemos participado en ambas jornadas. Esto habilita a nuevos vínculos y solidaridades con editores y directores de otras revistas de educación de Argentina. En ocasión de las reuniones hemos compartido el dossier de revistas argentinas, elaborado en el marco del Proyecto PAITTI-UNL y también hemos avanzado en nuevos emprendimientos conjuntos.

Otra de las novedades es que hemos acordado con el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad Nacional del Litoral la posibilidad de hacer uso de su patrimonio para el diseño de tapa y de las distintas secciones de la revista.

En cuanto a los trabajos, en la sección *Investigación* se han incluido diversas temáticas. Dos de ellos están vinculados a la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior. Por un lado, Gustavo Mórtola y Mariano Montserrat realizan una descripción cuantitativa del sistema de formación docente en idiomas extranjeros a nivel nacional con el propósito de mapear su configuración actual y dar cuenta de algunas de sus características específicas. Allí los autores no sólo presentan aspectos cuantitativos, sino que elaboran interesantes hipótesis respecto de la oferta educativa para la formación de profesores en idiomas extranjeros. Por otro lado, Hugo Roberto Wingeyer y María Virginia Bruzzo analizan los procesos de escritura de estudiantes extranjeros en una universidad pública, procesos que se realizan en el marco de una de las asignaturas que introducen a los estudiantes al lenguaje académico.

Otro de los artículos focaliza en el guion de exposición que organizan los estudiantes universitarios en tanto actividad de estudio y dispositivo de regulación interna en los exámenes orales. Allí, Paula Navarro analiza un corpus constituido por los exámenes finales orales y los guiones de exposición de los estudiantes que accedieron a la promoción en la asignatura de primer año Práctica de la comunicación oral y escrita.

Dos trabajos plantean un abordaje desde una mirada curricular. Por un lado, María Celeste Cantini, Camila Carlachiani y Adriana Hereñú se centran en las nociones de obligatoriedad e inclusión e indagan sobre estos términos en distintos

niveles de la política educativa: supra, macro y meso. De este modo observan las traducciones en donde un mismo término deviene en conceptos diferentes según sea el nivel de la política en la que se instrumente. Por su parte, Cecilia Ludueña estudia el devenir de la Educación Técnica en Argentina. Realiza una reseña de su surgimiento en el país y en la provincia de Santa Fe, se detiene en los procesos acontecidos en la década del 90, década que tuvo lugar la implementación de la Ley Federal de Educación.

Desde un Instituto de Formación Docente, Chámaraz Mercedes Monserrat, Valeria Castro, Sofía Saccone, Martín Morales y Renata Bruccini indagan y comparten cuáles son los ámbitos que los docentes reconocen como dispositivos de formación y acción política y las valoraciones que reconocen en cada uno de ellos.

Si bien de ahora en más hemos decidido recibir artículos no circunscriptos a una sola temática, también alentamos en este número a la presentación de trabajos relativos a la Educación Sexual Integral (ESI), en tanto consideramos que es una cuestión que amerita atención, debates y proyectos específicos. Sobre el tema, Alejandro Rojas en su ensayo pone en entredicho algunos de los términos que acompañan la implementación de la ESI, interpela los conceptos de inclusión y diversidad sexual y propone el reemplazo de una pedagogía de la inclusión de la diversidad sexual por una pedagogía celebratoria de las desobediencias sexo-genéricas.

También contamos con dos experiencias vinculadas a la ESI. Marcela Indiana Fernández y Alejandra Gorlero de la Universidad Autónoma de Entre Ríos comparten un proyecto de extensión compuesto por distintos talleres, en los que se propusieron dar lugar a un mayor proceso de visualización y desnaturalización de cuestiones referidos a la violencia, el género y los derechos. Fernanda Pagura, Marcel Blesio, Melisa Faccioli, Sacha Victoria Lione y Pamela Weiss reconstruyen la experiencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) en torno a la implementación del Seminario Optativo «Género y Educación Sexual Integral interpelando las ciencias y las políticas públicas».

Dentro de la sección *Experiencias y proyectos*, se suman otros artículos con otras temáticas. Uno de ellos es relativo a la Maestría en Políticas Públicas, carrera que surge a raíz de un convenio de cooperación entre la Universidad Nacional del Litoral y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Allí, Milagros Sosa Sálico, Marcelino Maina, Julia Bernik y Natalia Díaz describen las características de dicha maestría, para luego compartir el diseño de uno de los dispositivos implementados para acompañar a los tesisistas en el proceso de escritura, cuestión central en el proceso de formación y muchas veces obstáculo para la culminación de los estudios.

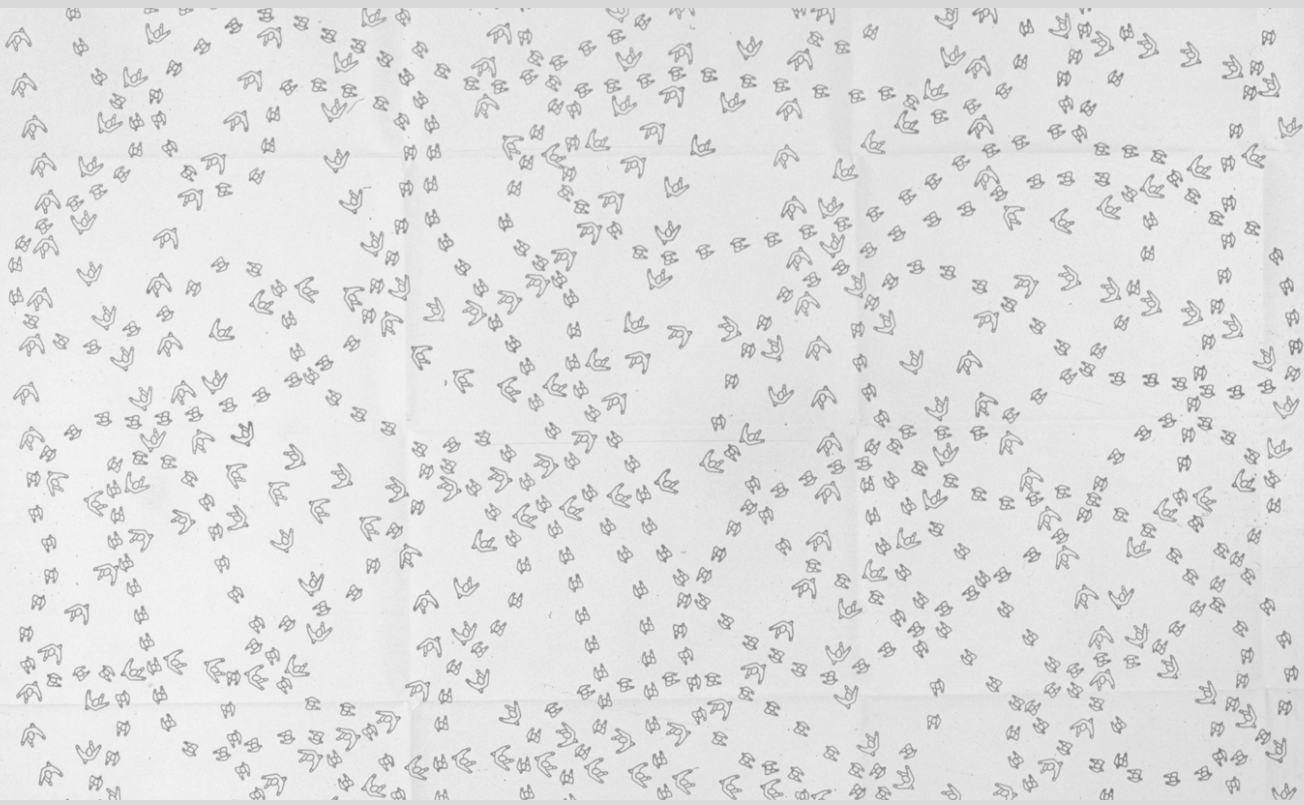
El Proyecto Nexos, escrito por Marcel Blesio, Rodrigo Hernández, Ivana Morelli y Lucía Odetti, relata una experiencia de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad Nacional del Litoral. Finaliza esta sección el artículo de Susana Valentinuz y Cecilia Odetti en el que exponen una perspectiva de la Sociología de la Educación como referencia insoslayable para la formación docente.

Se cierra el número con dos reseñas, uno es sobre el libro de Violeta Guyot, *Filosofía, Arte y Educación*, escrito desde la Universidad Nacional de San Luis, y el otro coordinado por Perassi y Macchiarola titulado *Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina* es el fruto de un trabajo colaborativo entre tres universidades públicas sobre la temática.

Hacemos propicia la oportunidad para agradecer una vez más a todos los que participaron. A los autores que confiaron en esta revista para publicar sus textos, a los evaluadores que colaboraron desinteresada y eficientemente con la labor y a todos los integrantes que conforman equipos para que salga a luz un nuevo número de *Itinerarios Educativos*.

Victoria Baraldi

Investigación



«Gente c. (18)» por León Ferrari / Técnica: Impresión heliográfica
Número: 599 / Dimensiones: 112 x 112 cm. / Sede: MAC - Casa Central

La formación de docentes de lenguas extranjeras en la Argentina: aportes para la construcción de un espacio de debate necesario

GUSTAVO MÓRTOLA ⁽¹⁾

MARIANO MONTSERRAT ⁽²⁾

Fecha de recepción 29/05/18

Fecha de aceptación: 01/09/18

Resumen. En este artículo realizaremos una descripción cuantitativa del sistema de formación docente terciario en lenguas extranjeras a nivel nacional con el propósito de mapear su configuración actual y dar cuenta de algunas de sus características específicas. Con este propósito, presentaremos algunos datos de tipo cuantitativos tales como el número de profesorado, su presencia diferenciada en las distintas jurisdicciones, el tipo de oferta con la que cuentan, guarismos vinculados con los estudiantes, entre otros. Además, ofreceremos algunas coordenadas interpretativas para explicar la hegemonía del inglés en este campo en un tiempo en que las perspectivas plurilingües priman en el mundo académico de las lenguas extranjeras.

Palabras clave. políticas lingüísticas · formación docente · lenguas extranjeras · hegemonía del inglés · plurilingüismo

(1) Profesor para la Enseñanza Primaria. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Responsable del Área de Formación Docente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Docente de la asignatura «Trabajo docente» «ENS N° 3 Bernardino Rivadavia» – CABA) y del «Taller de formación docente» (Licenciatura de Kinesiología y Fisiatría – UNAJ). formaciondocente.unaj@gmail.com

(2) Profesor de Inglés egresado del ISP Joaquín V. González, Magíster en Educación por la Universidad de San Andrés y Doctorando en Educación por la Universidad de San Andrés. Docente de Lengua Inglesa en el ISP Joaquín V González y el ISP en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. Docente de comprensión lectora en inglés de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. marianmont2868@gmail.com

Foreign Language Teacher Training at College Level in Argentina: contributions to the construction of a necessary debate

Abstract. This article presents a quantitative description of the foreign language teacher education system at college in Argentina with the aim of mapping its current configuration and giving an account of some of its specific characteristics. For this purpose, we will present some quantitative data such as the number of teacher training colleges, their differentiated presence in the various jurisdictions, offered education, and statistics related to students, among others. We will also

provide some interpretative coordinates to explain the hegemony of English in this field at a time when plurilingual perspectives prevail in the academic world of foreign languages.

Keywords. políticas lingüísticas · formación docente · lenguas extranjeras · hegemonía del inglés · plurilingüismo

Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación de docentes para tal tarea cuentan con una larga tradición en la Argentina. En el sistema educativo se puede señalar que tanto el inglés como el francés, el alemán, el italiano y más recientemente el portugués, han pugnado por consolidar un espacio en el curriculum y disputar espacios por la constitución de carreras de profesorado tanto en las universidades como en el sistema superior no universitario.

Esta reflexión inicial no es más que una de las posibles vías de acceso para aproximarnos al que será el eje vertebrador de este artículo: un análisis cuantitativo del sistema terciario de formación de docentes en lenguas extranjeras en nuestro país. Para ello presentaremos un mapeo de base cuantitativa a través del cual indagaremos diversas cuestiones tales como las instituciones existentes, su distribución en las provincias, las relaciones entre las lenguas extranjeras, los estudiantes y el problema general de la terminalidad en este campo. Repetimos: se trata de un artículo cuyo objetivo es el de presentar datos y discutirlos a la luz de comprender un sistema ya conformado y las lógicas que han conducido a tal conformación. Es aquí donde radica nuestro interés y preocupación centrales, ya que difícilmente puedan pensarse políticas efectivas

en el futuro si se desconoce el territorio real en el que estas están llamadas a producir efectos. No partimos del vacío para realizar el abordaje estadístico que presentamos, pues existen varios trabajos desde la década del noventa al presente que intentaron «fotografiar» el sistema formador de docentes en nuestro país y se han constituido en referencias ineludibles de nuestra indagación (Diker y Terigi, 1994, Davini, 2005, Aguerrondo y Vezub, 2011, INFD, 2014). Sin embargo, no encontramos antecedentes que hayan dado cuenta de la situación de la formación de docentes de lenguas extranjeras con base cuantitativa que haga foco en el sistema terciario.

Compartiremos entonces a continuación algunos datos de dicho sistema para analizar su conformación a la búsqueda de sus regularidades y caracteres predecibles.

Algunas características del sistema formador de docentes de lenguas extranjeras

¿Una oferta plurilingüe?

¿Cómo es la oferta de profesorado terciarios de idiomas extranjeros en nuestro país? En el año 1904, el entonces Ministro de Instrucción Pública y Justicia Juan Ramón Fernández impulsó la creación en la ciudad de Buenos Aires (CABA) de los Institutos de Profesorado de Lenguas Vivas y del Instituto Nacional Superior del Profesorado como seminario pedagógico. Dicha creación puso de manifiesto la necesidad de formar docentes que pudiesen enseñar idiomas extranjeros en el nivel medio, necesidad que Fernández sustentaba en que «la enseñanza se realiza en condiciones lamentables por su profesorado improvisado» (Bein, 2012). Desde ese acontecimiento seminal en la formación de docentes en lenguas extranjeras hasta la coyuntura actual, la oferta se ha extendido a lo largo y a lo ancho del territorio nacional, incorporándose también al sector privado y a la universidad, aunque estos últimos con un protagonismo marcadamente menor. La Tabla 1 expresa que en la actualidad hay 258 carreras de profesorado, de las cuales 223 se encuentran en los institutos de formación docente (IFD) y solo 35 son ofertadas por las universidades. Es notable que del total de esas carreras, 212 (82,2%) son de inglés mientras que el francés con 19 (7,4%) y el portugués con 19 (7,4%) se ubican en un lejano segundo lugar. Si se focaliza

| Lengua extranjera | Profesorados terciarios | | Total Prof. Terciarios | % | Profesorados universitarios | | Total Prof. Universitarios | % | Total profesorados | % |
|-------------------|-------------------------|-----------|------------------------|--------------|-----------------------------|----------|----------------------------|--------------|--------------------|--------------|
| | Público | Privado | | | Público | Privado | | | | |
| Inglés | 119 | 74 | 193 | 86,5 | 14 | 5 | 19 | 54,3 | 212 | 82,2 |
| Francés | 12 | 1 | 13 | 5,8 | 6 | 0 | 6 | 17,1 | 19 | 7,4 |
| Alemán | 1 | 0 | 1 | 0,4 | 1 | 0 | 1 | 2,9 | 2 | 0,8 |
| Italiano | 2 | 2 | 4 | 1,8 | 2 | 0 | 2 | 5,7 | 6 | 2,3 |
| Portugués | 6 | 6 | 12 | 5,4 | 7 | 0 | 7 | 20,0 | 19 | 7,4 |
| Totales | 140 | 83 | 223 | 100,0 | 30 | 5 | 35 | 100,0 | 258 | 100,0 |

Tabla 1. Profesorados de lenguas extranjeras terciarios y universitarios (año 2018).

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

el análisis en el subsistema terciario, este ofrece 193 carreras de profesorado en inglés (86,5%) en tanto que en francés solo hay 13 (5,8%) y en portugués 12 (5,4%), lo que consecuentemente da cuenta del crecimiento gradual del portugués en los últimos años, que ya disputa un segundo lugar en importancia con el francés.

El sector privado concentra casi con exclusividad su oferta en los profesorado de inglés, con la excepción de una dinámica creciente en el idioma portugués, que cuenta con seis profesorado terciarios. La lógica de la demanda del mercado parece guiar la creación de las carreras en este sector, donde el inglés es dominante y el portugués se presenta como una lengua con un ascendente dinamismo y visibilidad.

Un rasgo que ya se vislumbra en los datos presentados y que analizaremos a lo largo de este artículo es lo que denominamos la «hegemonía del inglés». Creemos que es entonces válido interrogarse acerca de las causas por las cuales este idioma es el indiscutido triunfador en la disputa por la formación de profesores terciarios de lenguas extranjeras, hecho que como hemos visto, aparece contundentemente expresado en el número de profesorado en inglés en el subsistema terciario (86,5%).

A partir de aquí centraremos nuestro análisis en el subsistema terciario de formación docente, ya que hemos abordado al sistema universitario en otros trabajos (Mórtola y Montserrat, 2019 en prensa). ¿Cómo se distribuyen estas 223 carreras de profesorado en lenguas extranjeras en las jurisdicciones que conforman nuestro país? En la Tabla 2 se observa que todas las jurisdicciones, con la excepción de La Pampa, poseen IFD que ofrecen tal

| Jurisdicción | Prof. de Inglés | | Prof. de Francés | | Prof. de Alemán | | Prof. de Italiano | | Prof. de Portugués | | Total |
|---------------------|-----------------|-----------|------------------|----------|-----------------|----------|-------------------|----------|--------------------|----------|------------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | |
| Buenos Aires | 46 | 26 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 76 |
| Catamarca | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Chaco | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 9 |
| Chubut | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| CABA | 3 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 15 |
| Córdoba | 5 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 |
| Corrientes | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Entre Ríos | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| Formosa | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Jujuy | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| La Pampa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| La Rioja | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Mendoza | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Misiones | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Neuquén | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Río Negro | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Salta | 4 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| San Juan | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| San Luis | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Santa Cruz | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Santa Fe | 9 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 15 |
| Santiago del Estero | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Tierra del Fuego | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Tucumán | 4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| Total | 119 | 74 | 12 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 | 6 | 223 |

tipo de formación. Es destacable que si bien La Pampa no tiene profesorado terciarios que formen docentes en lenguas extranjeras, la Universidad Nacional de La Pampa cuenta con tal tipo de formación ofreciendo solo el profesorado en lengua inglesa.

La Tabla 3 muestra con mayor claridad cómo se distribuye la formación docente terciaria en lenguas extranjeras en las provincias. Hay 13 provincias – Catamarca, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, Mendoza,

Tabla2. Distribución de los profesorado terciarios de lenguas extranjeras en las provincias (año 2018)
Fuente: Elaboración propia en base a datos del mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

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

Tabla 3. Oferta de profesorados terciarios de lenguas extranjeras en las distintas provincias (año 2018).
Fuente: Elaboración propia en base a datos del mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

Neuquén, Río Negro, San Luis, Santa Cruz, Santiago del Estero y Tierra del Fuego – que tienen solo profesorados terciarios de inglés. La provincia de Buenos Aires deviene un caso paradigmático en este sentido, ya que a pesar de sus recursos, de sus 76 profesorados terciarios en idiomas ubicados a lo largo y ancho de su extenso territorio, solo cuatro son de lenguas distintas al inglés. Finalmente, en directa contraposición a estos casos, la ciudad de Buenos Aires se presenta como una «rara avis» entre las jurisdicciones del país, ya que se constituye como el único distrito que posee profesorados de las cinco lenguas extranjeras. En otros trabajos, hemos señalado el carácter porteño-céntrico de las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras, que frecuentemente han mirado a las demás jurisdicciones desde su propia y privilegiada realidad (Mórtola y Montserrat, 2018).

¿Dónde se ofertan las carreras de profesorado de nivel terciario en lenguas extranjeras?

¿Qué presencia tienen las carreras de profesorado en lenguas extranjeras si se considera la oferta de IFD en tanto unidades? Para responder a este interrogante hemos depurado la base de datos del INFD denominada «Mapa de la formación docente» al mes de abril del año 2018. A partir de un control de la información disponible hemos contabilizado la existencia de un total de 1294 IFD que ofrecen una o más carreras docentes y 108 anexos y

| Jurisdicción | Unidades sector público | Unidades públicas con profesorado de idiomas | % | Unidades sector privado | Unidades privadas con profesorado de idiomas | % | Total unidades | Total unidades con prof. de idiomas | % |
|---------------------|-------------------------|--|-------------|-------------------------|--|-------------|----------------|-------------------------------------|-------------|
| Buenos Aires | 244 | 47 | 19,3 | 137 | 26 | 19,0 | 381 | 73 | 19,2 |
| Catamarca | 15 | 8 | 53,3 | 6 | 2 | 33,3 | 21 | 10 | 47,6 |
| Chaco | 36 | 4 | 11,1 | 8 | 1 | 12,5 | 44 | 5 | 11,4 |
| Chubut | 10 | 5 | 50,0 | 4 | 2 | 50,0 | 14 | 7 | 50,0 |
| CABA | 29 | 3 | 10,3 | 44 | 5 | 11,4 | 73 | 8 | 11,0 |
| Córdoba | 59 | 5 | 8,5 | 74 | 10 | 13,5 | 133 | 15 | 11,3 |
| Corrientes | 26 | 4 | 15,4 | 7 | 0 | 0,0 | 33 | 4 | 12,1 |
| Entre Ríos | 41 | 5 | 12,2 | 37 | 4 | 10,8 | 78 | 9 | 11,5 |
| Formosa | 26 | 2 | 7,7 | 5 | 0 | 0,0 | 31 | 2 | 6,5 |
| Jujuy | 15 | 7 | 46,7 | 2 | 0 | 0,0 | 17 | 7 | 41,2 |
| La Pampa | 10 | 0 | 0,0 | 2 | 0 | 0,0 | 12 | 0 | 0,0 |
| La Rioja | 32 | 2 | 6,3 | 1 | 0 | 0,0 | 33 | 2 | 6,1 |
| Mendoza | 22 | 5 | 22,7 | 30 | 5 | 16,7 | 52 | 10 | 19,2 |
| Misiones | 19 | 0 | 0,0 | 14 | 5 | 35,7 | 33 | 5 | 15,2 |
| Neuquén | 20 | 0 | 0,0 | 3 | 2 | 66,7 | 23 | 2 | 8,7 |
| Río Negro | 10 | 0 | 0,0 | 2 | 1 | 50,0 | 12 | 1 | 8,3 |
| Salta | 49 | 4 | 8,2 | 15 | 4 | 26,7 | 64 | 8 | 12,5 |
| San Juan | 9 | 1 | 11,1 | 9 | 1 | 11,1 | 18 | 2 | 11,1 |
| San Luis | 2 | 1 | 50,0 | 1 | 0 | 0,0 | 3 | 1 | 33,3 |
| Santa Cruz | 3 | 1 | 33,3 | 1 | 1 | 100,0 | 4 | 2 | 50,0 |
| Santa Fe | 65 | 9 | 13,8 | 49 | 4 | 8,2 | 114 | 13 | 11,4 |
| Santiago del Estero | 33 | 1 | 3,0 | 17 | 1 | 5,9 | 50 | 2 | 4,0 |
| Tierra del Fuego | 3 | 2 | 66,7 | 1 | 0 | 0,0 | 4 | 2 | 50,0 |
| Tucumán | 24 | 5 | 20,8 | 23 | 3 | 13,0 | 47 | 8 | 17,0 |
| Total | 802 | 121 | 15,1 | 492 | 77 | 15,7 | 1294 | 198 | 15,3 |

Tabla 4. Unidades que ofertan profesorado en lenguas extranjeras (año 2018).

Fuente: Elaboración propia en base a datos del mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

extensiones áulicas que dependen de una unidad mayor. Se puede observar que en 198 IFD – el 15,3% del total – se ofrecen profesorado de lenguas extranjeras, sin observarse casi diferencias en el promedio si se considera al sector público y al privado (Ver Tabla 4). Las diferencias entre jurisdicciones son relevantes, sin embargo, es sumamente llamativo que algunas tengan porcentajes muy bajos de unidades que ofertan este tipo de profesorado,

Tabla 5. Apertura de profesorados de lenguas extranjeras según períodos históricos.
Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por los propios IFD.

| Años | Cantidad profesorados | Públicos | Privados | % del período |
|----------------|-----------------------|------------|-----------|---------------|
| 1904-1959 | 12 | 9 | 3 | 5,8 |
| 1960-1975 | 29 | 17 | 12 | 13,9 |
| 1976-1983 | 14 | 7 | 7 | 6,7 |
| 1984-1989 | 18 | 12 | 6 | 8,7 |
| 1990-1999 | 37 | 18 | 19 | 17,8 |
| 2000-2002 | 20 | 10 | 10 | 9,6 |
| 2003-2015 | 74 | 54 | 20 | 35,6 |
| 2016-presente | 4 | 4 | 0 | 1,9 |
| Totales | 208 | 131 | 77 | 100,0 |

tales como Chaco, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, Santa Fe y Santiago del Estero. Tales discrepancias en relación al sistema escapan a los alcances del presente artículo.

La expansión del sistema

¿Cómo fue el desarrollo histórico de la oferta de carreras de profesorado en lenguas extranjeras? De las 223 carreras contamos con el dato de apertura de 208. La Tabla 5 muestra el desarrollo histórico de los profesorados de lenguas extranjeras que, de alguna manera, es casi un sinónimo de los profesorados de inglés. De 1976 al presente hemos organizado la apertura de estas carreras en los IFD en etapas temporales que dan cuenta del período de duración de los gobiernos nacionales. Agrupamos al de Néstor Kirchner y el de Cristina Fernández en tanto entendemos una continuidad en las políticas educativas llevadas a cabo por ambos gobiernos.

La primera carrera de profesorado en lenguas extranjeras se crea en 1904 en la ciudad de Buenos Aires. Pero es destacable que desde 1976 al presente – es decir en tan solo 43 años – se abre el 73,6 % de las carreras de lenguas extranjeras relevadas, lo que pone de manifiesto un proceso de importantes dimensiones que se ha llevado a cabo en gran parte durante el último proceso democrático. Es importante señalar que durante el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) se transfieren los profesorados a las provincias, por lo que les

cabe a éstas el planeamiento, creación y sostenimiento presupuestario de los profesorados que comienzan a funcionar a partir de ese período, a los que se suman aquellos provinciales preexistentes (Ley 24.049 del año 1992). No es menor entonces el dato que en el período 2003-2015 se produce la apertura de 74 carreras de lenguas extranjeras: un nada desdeñable 35,6% del total en lo que va del siglo XXI. Ya casi como un lugar común en este artículo, la mayoría de ellos son profesorados de inglés. Dada esta configuración que favorece marcadamente al inglés, se podría sospechar que desde el estado nacional hubo políticas que coordinaron la acción de las provincias para que así fuese, en función de un principio claro: el inglés debía ser priorizado por sobre las otras lenguas. ¿Sucedió efectivamente de esta forma?

¿Dos lógicas diferentes de expansión de la oferta de formación docente?

¿Cómo fue el proceso de expansión de estos profesorados? ¿Siguieron algún tipo de lógica estatal? En un estudio realizado por Diker y Terigi en el año 1994, ambas pedagogas observaban que los profesorados que no formaban docentes para los niveles primario e inicial se concentraban en los grandes centros urbanos del país. Las autoras señalaban además que «cuando hacemos constar la existencia de un establecimiento que ofrece carreras de formación docente para el nivel medio, se trata de una o dos carreras, tres a lo sumo. Son muy pocos los institutos que (como el INES Joaquín V. González de la Capital Federal) tienen un espectro amplio de carreras y están en condiciones de cubrir la oferta curricular de la escuela media» (Diker y Terigi, 1994:64).

Hoy la realidad parece reflejar un cuadro de situación sugestivamente diferente. En la actualidad, si observamos cómo se combinan los profesorados de idiomas extranjeros con otros profesorados, podemos apreciar que las instituciones que tienen tres o más profesorados son un 53,5% de total de los IFD que cuentan con inglés u otra lengua extranjera entre su oferta (ver Tabla 6). El porcentaje se eleva al 72,7% en el sector público, mientras que el sector privado concentra su oferta en instituciones que brindan solo un profesorado de lenguas extranjeras (35,9%) o combinado con uno o dos profesorados de otros niveles o disciplinas (41%).

| Tipos de oferta | Pública | % | Privada | % | Total | % |
|-------------------------------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|
| Idioma únicamente | 5 | 4,1 | 28 | 35,9 | 33 | 16,7 |
| Idioma + 1/2 profesorados | 28 | 23,1 | 32 | 41,0 | 60 | 30,3 |
| Idioma + 3/4 profesorados | 29 | 24,0 | 10 | 12,8 | 40 | 20,2 |
| Idioma + 5/6 profesorados | 31 | 25,6 | 3 | 3,8 | 34 | 17,2 |
| Idioma + 7/8 profesorados | 21 | 17,4 | 2 | 2,6 | 23 | 11,6 |
| Idioma + 9 profesorados o más | 7 | 5,8 | 2 | 2,6 | 9 | 4,5 |
| Total | 121 | 100,0 | 78 | 100,0 | 198 | 100,0 |

Tabla 6. Tipo de oferta de los IFD que cuentan con profesorados de idiomas extranjeros.

Fuente: Elaboración propia en base al mapa de oferta de formación de docentes del INFD y los sitios web de las instituciones.

Si se cruza la información de la Tabla 6 con la población de los municipios en los que se encuentran los profesorados, se puede profundizar el análisis del proceso de expansión de la formación de profesores de lenguas extranjeras. A través de la Tabla 7 se corrobora algo ya observado por Diker y Terigi (1994) en tanto que el sector privado se extendió principalmente hacia municipios de más de 100 000 habitantes. Mayoritariamente se caracterizan por ofertar solo el de lengua extranjera conviviendo con uno o dos profesorados más, generalmente de nivel primario y/o inicial.

Sin embargo, y en relación inversamente proporcional a lo señalado por las mencionadas pedagogas, en la actualidad el sector público tiene presencia en municipios de diversa cantidad de habitantes, contando con profesorados de idiomas extranjeros aun en distritos con menos de 50 000 o 25 000 habitantes. Además, estos profesorados públicos que han sido creados en el último cuarto de siglo se combinan en muchos casos con más de cinco carreras de otros niveles o disciplinas llegando en algunos casos a más de diez en distritos con menos de 100 000 habitantes.

El ingreso y la matrícula en el proceso de expansión reciente

¿Cómo se han comportado el ingreso, el egreso y la matrícula en el marco de la gran expansión de los últimos años? Contamos con datos que representan el período 2011-2017, una serie relativamente corta para extraer conclusiones definitivas. Este es un ciclo de gran apertura de profesorados en tanto que la información disponible expresa un aumento de 170 a 198

| | 0 - 25000 hab. | | 25001-50000 hab. | | 50001-100000 hab. | | 100001-250000 hab. | | 250001-500000 hab. | | Más de 500000 hab. | |
|--------------------------------------|----------------|----------|------------------|----------|-------------------|----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado | Público | Privado |
| Idioma únicamente | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 9 | 3 | 15 |
| Idioma + 1/2 profesorados | 7 | 0 | 6 | 3 | 3 | 2 | 7 | 9 | 3 | 9 | 2 | 9 |
| Idioma + 3/4 profesorados | 4 | 0 | 5 | 1 | 9 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 |
| Idioma + 5/6 profesorados | 6 | 0 | 9 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 3 | 1 | 6 | 2 |
| Idioma + 7/8 profesorados | 3 | 0 | 2 | 0 | 7 | 0 | 4 | 0 | 3 | 1 | 2 | 1 |
| Idioma + 9 profesorados o más | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| TOTAL | 22 | 0 | 23 | 4 | 25 | 5 | 21 | 15 | 13 | 25 | 17 | 29 |

unidades con carreras de profesorado de lenguas extranjeras, es decir un incremento del 16,4%. Si se consideran los años de inicio y finalización de la serie analizada, los ingresantes y los egresados aumentaron - a pesar de ciertas irregularidades a lo largo de los años - un 22% (de 8430 a 10284 ingresantes) y 32,6% respectivamente (de 1483 a 1966 egresados). Por su parte, la matrícula parece mostrar un sostenimiento mayor de las trayectorias de los estudiantes en tanto durante el período crece de manera bastante sostenida un 30,67% (de 24139 a 31541 estudiantes matriculados). Los datos analizados expresan una apreciable expansión en dicho período que se manifiesta en un incremento relevante de unidades ofertantes de profesorado de lenguas extranjeras y, también, de las matrículas, ingresantes y egresados.

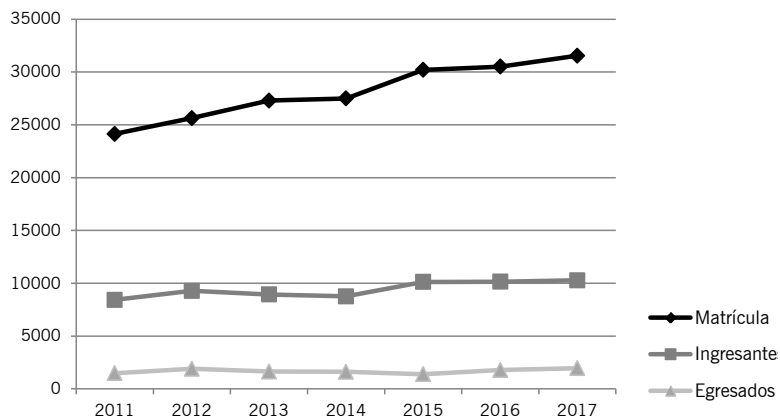
La cuestión de la baja terminalidad

Este importante crecimiento de la oferta de carreras de profesorado terciarios de lenguas extranjeras que se refleja en el aumento de los ingresantes, egresados y sostenimiento de la matrícula contrasta con la baja terminali-

Tabla 7. Tipo de oferta de los IFD que cuentan con profesorado de idiomas extranjeros y cantidad de habitantes de los municipios en los que se ubican.

Fuente: Elaboración propia en base al mapa de oferta de formación de docentes del INFED y los sitios web de las instituciones. Los datos poblacionales han sido extraídos del Censo 2010.

Gráfico I. Ingresantes, egresados y matrícula de los profesorados de lenguas extranjeras (2011-2016).
Fuente: Elaboración propia en base a datos del INFD.



dad. El promedio nacional de egresados por unidad en el año 2011 es de 8,7 mientras que en 2017 el guarismo aumenta a 9,9 en el marco de un incremento de 28 nuevos IFD ofertando profesorados de lenguas extranjeras. Si se focaliza el análisis en las provincias se observa que ninguna tiene aumentos relevantes a excepción de Misiones, con un llamativo incremento que pasa de 5 a 254 egresados entre ambos años, la mayoría de lengua portuguesa. Carecemos de datos para dar cuenta de este importante crecimiento, que podría encontrar su origen en una deficiente recolección de la información por parte de las agencias estatales responsables. Sin embargo, parte de este aumento podría deberse a la influencia de la Ley 26.468 de Promoción del Portugués del año 2009. Dicha ley establece en su artículo 1 que para las provincias fronterizas con Brasil la inclusión del portugués es obligatoria en el nivel primario y secundario, mientras que para el resto de las jurisdicciones provinciales solo es obligatoria su inclusión en el nivel secundario. La realidad de proximidad geográfica, cultural y comercial con el Brasil podría explicar parcialmente tal crecimiento. Asimismo, tal como señala Bein (2012), los alcances de esta ley han sido muy limitados, ya que solo se ha logrado el carácter obligatorio de un taller optativo de portugués de al menos un año de duración y solo en la Orientación en Lenguas de la nueva escuela secundaria.

| Jurisdicción | 2011 | | | 2017 | | |
|---------------------|-------------|----------------|-------------------------------|-------------|----------------|-------------------------------|
| | Egresados | Total unidades | Promedio egresados por unidad | Egresados | Total unidades | Promedio egresados por unidad |
| Buenos Aires | 618 | 65 | 9,5 | 743 | 73 | 10,2 |
| Catamarca | 51 | 7 | 7,3 | 34 | 10 | 3,4 |
| Chaco | 32 | 3 | 10,7 | 18 | 5 | 3,6 |
| Chubut | 5 | 5 | 1,0 | 23 | 7 | 3,3 |
| CABA | 159 | 9 | 17,7 | 190 | 8 | 23,8 |
| Córdoba | 48 | 11 | 4,4 | 118 | 15 | 7,9 |
| Corrientes | 29 | 3 | 9,7 | 43 | 4 | 10,8 |
| Entre Ríos | 18 | 7 | 2,6 | 43 | 9 | 4,8 |
| Formosa | 4 | 1 | 4,0 | 9 | 2 | 4,5 |
| Jujuy | 13 | 7 | 1,9 | 41 | 7 | 5,9 |
| La Rioja | 11 | 2 | 5,5 | 19 | 2 | 9,5 |
| Mendoza | 36 | 9 | 4,0 | 80 | 10 | 8,0 |
| Misiones | 5 | 5 | 1,0 | 254 | 5 | 51 |
| Neuquén | 11 | 2 | 5,5 | 17 | 2 | 8,5 |
| Río Negro | 72 | 1 | 72 | 9 | 1 | 9,0 |
| Salta | 11 | 7 | 1,6 | 76 | 8 | 9,5 |
| San Juan | 2 | 1 | 2,0 | 14 | 2 | 7,0 |
| San Luis | 256 | 1 | 256 | 29 | 1 | 29 |
| Santa Cruz | 1 | 2 | 0,5 | 11 | 2 | 5,5 |
| Santa Fe | 39 | 12 | 3,3 | 83 | 13 | 6,4 |
| Santiago del Estero | 19 | 2 | 9,5 | 11 | 2 | 5,5 |
| Tierra del Fuego | 0 | 2 | 0,0 | 5 | 2 | 2,5 |
| Tucumán | 43 | 6 | 7,2 | 96 | 8 | 12,0 |
| Total | 1483 | 170 | 8,7 | 1966 | 198 | 9,9 |

Tabla 8. Promedio egresados por unidades de IFD (años 2011 y 2017).

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INFD.

En función de los datos presentados, no podemos escapar al hecho de que la terminalidad es baja, sobre todo si tomamos en consideración la expansión reciente en la oferta de carreras de profesorado que hemos analizado. Sin embargo, y no a modo de excusa, sino como enmarcamiento dentro de una problemática que excede a la de la formación de docentes terciarios en lenguas extranjeras, la baja terminalidad no es una cuestión excluyente de este campo, sino que caracteriza al sistema de formación docente en general y al sistema de educación superior en su conjunto. Comenzar a

dar cuenta de ella significa elegir pensarla como una cuestión de agenda educativa relevante.

Egresados por lenguas

El último aspecto que analizaremos es el los egresados por cada una de las lenguas extranjeras. Al respecto, se percibe la preeminencia de los graduados de los profesorados de lengua inglesa sobre los cuatro idiomas restantes. Esto no es llamativo pues está en relación directa con la enorme diferencia en la cantidad de profesorados disponibles para cada una de las lenguas extranjeras. El año 2017 constituye un buen ejemplo para comparar la cantidad de egresados de los profesorados de IFD en tanto que de los de inglés titularon a un total de 1655 profesores (84.18%) 29 los de francés (1.47%), 9 los de alemán (0,45%), 8 los de italiano (0,40%) y 265 los de portugués (13,47%) (ver Gráfico II). Cabe señalar que el incremento que se observa en el resto de las lenguas extranjeras entre el año 2016 y el 2017 se explica en la diferencia interanual de 18 a 265 egresados de lengua portuguesa.

En este caso, los números son sumamente elocuentes acerca de la contundencia de tal diferencia, por lo que la abordaremos en la próxima sección como una problemática y un eje traccionador en sí mismo.

Expansión de la formación docente en lenguas extranjeras con hegemonía del inglés: ¿Una política por defecto?

Los números compartidos muestran la gran expansión del sistema formador terciario de profesores de lenguas extranjeras, proceso que se concreta particularmente desde el retorno de la democracia hasta el presente. Un enorme crecimiento que acontece en el marco de la expansión del sistema formador terciario en su totalidad, tal como lo muestran diversos trabajos con base estadística realizados desde mediados de la década del noventa (Diker y Terigi, 1994, Davini, 2005, Aguerrondo y Vezub, 2011, INFD,

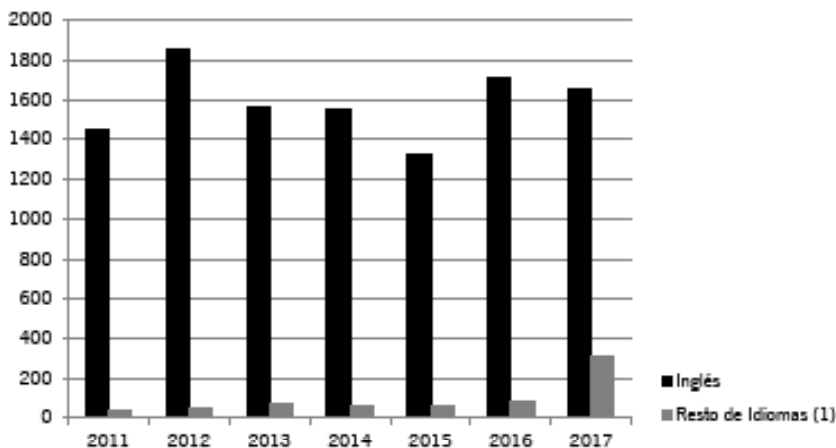


Gráfico II. Egresados de los profesorados de inglés y del resto de las lenguas extranjeras (2011-2017).
Fuente: Elaboración propia en base a datos del INFD.

2014). También hemos observado que tal fenómeno se caracteriza por un incremento de la matrícula, los egresados y los ingresantes con la contrapartida de una muy baja terminalidad.

No conocemos trabajos recientes que revelen las necesidades de profesores de lenguas extranjeras titulados que precisa el sistema educativo. Sin embargo, el interesante mapeo que realizó el CIPPEC en el año 2007 mostraba cómo las distintas provincias fueron avanzando en sus políticas para ampliar la enseñanza de idiomas en los distintos niveles educativos. Además, el mencionado estudio reflejaba que para el año 2007 en el sistema educativo estatal «el 30% de los docentes que enseñan una lengua extranjera en el nivel primario (EGB 1 y 2) y en el secundario básico (EGB 3) no tiene formación en lengua extranjera. Esta proporción desciende al 25% para el secundario (Polimodal)» (CIPPEC, 2007:27).

A continuación, nos detendremos en una característica que tiñe a la formación de profesores terciarios de lenguas extranjeras: el claro predominio del inglés por sobre las otras lenguas extranjeras. ¿Es esta hegemonía el producto de lineamientos y definiciones políticas explícitamente planificadas por las gestiones educativas nacionales y provinciales? Hemos analizado en otros trabajos las normativas educativas y materiales curriculares del estado nacional vinculadas con las lenguas extranjeras desde mediados del siglo

XIX hasta la actualidad en relación con la educación básica (Mórtola y Montserrat, 2018). Tanto las normas nacionales como muchos documentos que emanaron desde el estado central oscilan entre igualarlas en una secuencia que enuncia al inglés, francés, alemán, italiano y portugués en su totalidad o en gran parte de ellas o, alternativamente, nos encontramos con textos en los que aparece alguna de ellas destacada por sobre las otras. Si focalizamos nuestra atención en el período 2003-2015 se observa una igualación teórica y retórica de las cinco lenguas en la mayor parte de los documentos que fueron aprobados en el marco del Consejo Federal de Educación como ámbito de concertación de las políticas educativas del país.

Consideramos, por lo tanto, que la potencia del proceso que hace hegemónico al inglés en el sistema formador docente no puede explicarse si no se analiza la interrelación entre el inglés como lengua de comunicación internacional, las demandas sociales que expresan una aspiración por una movilidad social ascendente y las ideologías del lenguaje, tres fenómenos complejos que llevan al menos un siglo de construcción constante a la luz de transformaciones globales. Desde nuestra perspectiva, el inglés se constituyó en una aspiración social con un carácter marcadamente instrumental/laboral respecto del aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahora bien, ¿qué significación pueden tener las aspiraciones sociales para los decisores de políticas públicas? Hart (2016) sostiene que las aspiraciones sociales pueden establecer el curso de la acción pública, la política, la inversión, la regulación y la legislación. Ciertas aspiraciones sociales que se convierten en hegemónicas obtienen en muchas ocasiones una poderosa capacidad de influencia y persuasión sobre los diversos actores sociales que participan de ellas. Es entonces que los mismos agentes del estado, desde los mismos técnicos responsables de la generación de políticas hasta los mismos docentes en las escuelas, poseen ideologías del lenguaje de las que frecuentemente no se encuentran conscientes y que influyen sobre sus decisiones.

Es entonces que comenzar a comprender cómo operan las aspiraciones sociales implica también dar cuenta del juego de dinámicas que las constituyen. Una forma de aproximarnos a ellas es a través del concepto de ideología del lenguaje (Woolard, 2009) que expresa a aquellas representaciones del

sentido común que las personas poseen acerca de las lenguas, las que son tanto colectivas como frecuentemente irreflexivas. Como tales, se generan a partir de experiencias subjetivas que luego son generalizadas y ampliamente compartidas. Formar parte de una determinada sociedad y un sector social específico implica encontrarse inmerso en un océano de ideologías del lenguaje, a menudo contrapuestas, contradictorias y no explicitadas.

En este sentido, una de las creencias generalizadas acerca del inglés es que dominarlo posibilita el acceso a mejores oportunidades laborales, lo que en palabras del sentido común se expresa en «el inglés abre puertas». Como sugiere Seargeant (2009) las creencias acerca del lenguaje son centrales a sus políticas y, como tales, rara vez son solamente acerca de la lengua en sí misma - en este caso el inglés - sino que también involucran a las asociaciones que una sociedad dada genera con la lengua y los usos de la misma. Estas pueden devenir aspiraciones sociales que traccionen al estado y al mercado reduciendo los márgenes de direccionamiento real de las políticas. ¿Cómo podrían interpretarse estos posicionamientos teóricos con relación a la formación docente terciaria en lenguas extranjeras en nuestro país? Creemos que esta es el producto de un complejo entramado de dinámicas sociales en el que han jugado con potencia el inglés como lengua internacional y las aspiraciones sociales por hacerse de él. El inglés porta elementos ideológicos, que aunque diferenciados en su sofisticación e importancia, se encuentran entretejidos alrededor de un mínimo común denominador: no encontrarse en posesión de la lengua significa correr el riesgo de quedarse por fuera de la carrera por la movilidad social. Tales demandas sociales se vieron entonces reflejadas en la expansión del sistema formador de docentes en lenguas extranjeras, con las particularidades propias de cada jurisdicción. En síntesis, el estado reaccionó a las demandas sociales, y bien vale recalcar este término, más que planificó, al momento de enfrentarse a las ideologías del lenguaje acerca del rol del inglés en nuestra sociedad.

Finalmente, no relevar, estudiar y analizar estas dinámicas podría implicar por default un rol del estado cada vez más disminuido e irrelevante, al decir de Fernández Vítors (2009), una «política por defecto» que implícitamente contará con un solo claro ganador: el inglés

Conclusiones

A lo largo de este artículo, hemos llevado a cabo un análisis del sistema de formación de docentes terciarios en lenguas extranjeras. Puede señalarse en primer lugar que el plurilingüismo como paradigma académico predominante parece encontrarse en la encrucijada si tomamos en consideración la magnitud de las cifras que constituyen la hegemonía del inglés en este subsistema. Recordemos: el 86,5 % de los profesorados terciarios del país son en inglés.

Esta configuración no puede comprenderse si no se la interpreta a la luz de la tríada conformadas por aspiraciones sociales, las motivaciones vinculadas con una movilidad social ascendente y las ideologías del lenguaje predominantes. Estos tres factores, entendidos como complejos fenómenos sociales, interactúan entre sí y son sumamente sensibles a factores tanto locales como globales. En una era de interconexión ubicua, las sociedades interactúan configurando su propia versión idiosincrática de «glocalización». Esta implica la simultaneidad - la co-presencia - tanto de tendencias hacia la universalización como hacia la particularización (Robertson, 1997). En este sentido, la hegemonía del inglés y su influencia sobre nuestro sistema educativo no puede ser comprendida en profundidad si no se toman en consideración las dinámicas globales y cómo estas son reinterpretadas localmente en un proceso que se construye en forma simultánea.

También hemos visto cómo el sistema ha crecido sostenida y marcadamente en los últimos 40 años. A diferencia de etapas anteriores, en los últimos quince años la lógica de tal crecimiento, al menos en parte, fue la del acercamiento paulatino a núcleos poblacionales más pequeños. Aunque no explicitado a través de las políticas, estas parecerían expresar en la práctica un anhelo democrático de parte del estado de llegar hasta donde no se había llegado antes. Finalmente, la baja terminalidad general impacta negativamente sobre el número de docentes terciarios necesarios en cada una de las jurisdicciones, lo que podría implicar en la práctica circunscribir la enseñanza de una lengua extranjera solamente al inglés, dado su marcado predominio.

Hemos partido entonces de un principio simple: realizar un mapeo general de aquello que se encuentra actualmente configurado e intentar comprender por qué razones se ha constituido como tal a la búsqueda de regularidades y fenómenos que aun requieren, obviamente, de estudios futuros. Esperamos entonces que este artículo contribuya a un debate necesario en el campo de la formación de docentes terciarios en lenguas extranjeras y que tanto los datos abordados como las hipótesis provisionales propuestas puedan contribuir a éste.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, Vol. 47/2, pp. 211-235. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf

Bein, R. (2012). Argentinos: esencialmente europeos. *Quaderna*, 1/12, pp. 1-17. Recuperado de <http://quaderna.org/wp-content/uploads/2012/12/BEIN-argentinos-esencialmente.pdf>

CIPPEC (2007). *La enseñanza universal de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: CIPPEC

Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y la cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación/OEI

Fernández Vítors, D. (2009). El inglés en Europa: origen y consolidación de una lengua franca. *Odisea*, Nº 10, pp. 57-69

Hart, C. (2016). *Aspirations, education and social justice: applying Sen and Bourdieu*. Bloomsbury. Vol. 4, pp. 65-78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263684363_Aspirations_education_and_social_justice_applying_Sen_and_Bourdieu

Instituto Nacional de Formación Docente (2014). *La formación docente en cifras. Argentina 2014*. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2018). La enseñanza del inglés para las grandes mayorías nacionales en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 10, Vol. 10, pp. 167-191. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/22198/21804>

Mórtola, G. y Montserrat, M. (2019). El sistema universitario argentino y las lenguas extranjeras: perdidos en el laberinto de la hegemonía del inglés, las ideologías del lenguaje y la jerarquización de las titulaciones. *Revista Ucronías* (en prensa)

Robertson, R. (1997). The conceptual promise of globalization: commonality and diversity. *Glocalogue*, issue 4 Recuperado de http://artefact.mi2.hr/_a04/lang_en/theory_robertson_en.htm

Seargeant, P. (2012). The politics and policies of global English. En Hewings, A. and Tagg, C. (eds), *The Politics of English: conflict, competition*, pp. 5-30. Routledge: The Open University.

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

Sitios ministeriales consultados

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

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

La escritura de estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fragmentariedad y distorsiones enunciativas

HUGO ROBERTO WINGEYER⁽¹⁾

MARÍA VIRGINIA BRUZZO⁽²⁾

Fecha de recepción 29/05/18

Fecha de aceptación: 01/09/18

Resumen. En el presente trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación (PI 16H009) «Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020», nos proponemos revisar propuestas superadoras del enfoque comunicativo que sostiene que la lengua es un instrumento de comunicación, que sigue siendo utilizado actualmente en nuestra universidad tanto para enseñanza de L1 como para la de L2/E. En esta investigación, nos enfocamos en los estudios del español como L2/E y, más específicamente, en la expresión escrita. Para eso, analizamos un corpus de producciones escritas de estudiantes de intercambio de la UNNE, provenientes de Brasil y de República Checa que cursaron en estos últimos años la materia «Taller de Comprensión y Producción de Textos», en la

que introducimos a nuestros alumnos de español como lengua materna al discurso académico. Observamos, sobre la base de los conceptos de «fragmentariedad» y «distorsiones enunciativas» —propuestos por Desinano (2009) y García Negroni y Hall (2010) en el marco teórico de la adquisición de la lengua materna del interaccionismo brasileño, la polifonía argumentativa y los estudios discursivos— fenómenos que dan cuenta de las relaciones que el sujeto establece con la lengua, en el proceso de constituirse en sujetos del discurso académico (García Negroni y Hall, 2010).

Palabras clave. estudiante universitario de Español/Lengua Extranjera (E/LE) · expresión escrita · fragmentariedad · distorsiones enunciativas

(1) Profesor en Letras. Magister en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Doctor por la Universidad de Alcalá en el Programa de Lingüística Aplicada. Profesor Titular del Taller de Comprensión

y Producción de Textos en la Universidad Nacional del Nordeste. Director del Instituto de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Docente investigador, director del PI 16H009 «Descripción y análisis de

prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020»

hugowingeayer@gmail.com

(2) Licenciada en Letras.

Becaria de la UNNE con funciones en el Instituto de

Letras e integrante del grupo de investigación del PI 16H009 «Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020». virginiabruZZo@gmail.com

Foreign students' writing at Universidad Nacional del Nordeste of Argentina (UNNE). Fragmentariness and enunciative distortions

Abstract. In this work, which is framed in Project RP 16H009 'Description and Analysis of Academic Written Practices of Students at the Faculty of Humanities of UNNE 2017/2020', we propose to review theoretical perspectives to improve the communicative approach that supports the vision of language as an instrument of communication, which is still used at this university for teaching Spanish both as a mother tongue (MT) and as a foreign language (FL). In this research, we focus on studies on Spanish as a FL and, more specifically, on written expression. Therefore, we analyze a corpus of written productions done by exchange students from Brazil and the Czech Republic. These students attended the course 'Text Comprehension and Production)

at UNNE, in which native Spanish speaking students are introduced to academic discourse. On the basis of the concepts of 'fragmentariness' and 'enunciative distortions' proposed by Desinano (2009) and García Negroni and Hall (2010) in the theoretical framework of Brazilian interactionism on language acquisition, argumentative polyphony, and discursive studies—, we observed phenomena that account for the subject's relationships with language in the process of becoming subject of academic discourse (García Negroni, 2010).

Keywords. SFL student at university · written expression · fragmentariness · enunciative distortions

Introducción

En el presente trabajo analizamos expresiones escritas de alumnos extranjeros de programas de intercambio con universidades latinoamericanas y europeas, con distinto nivel de conocimiento de español y diferente grado de adquisición del discurso académico; quienes, al mismo tiempo que tomaban clases de español como lengua extranjera, cursaban materias en la Facultad de Humanidades y en otras facultades de la UNNE.

Observamos que para acceder a programas de intercambio los estudiantes extranjeros deben cumplir en sus respectivas universidades con la aprobación de por lo menos el cuarenta por ciento (40%) de sus planes de estudio, lo que hace suponer que llegan a nuestras aulas con cierto conocimiento del discurso

académico. De todos modos, se les ofrece aquí asistir a la cátedra de primer año «Taller de comprensión y producción de textos» de la Facultad de Humanidades, en la que guiamos a nuestros alumnos ingresantes de las diferentes carreras en los primeros estudios de la comunicación de contenidos disciplinares.

En lo que respecta a nuestro análisis, tomamos en consideración seis muestras de un corpus de expresiones escritas de 10 estudiantes de intercambio de universidades de Brasil y de República Checa. Se trata de trabajos prácticos y exámenes parciales en los que se integran destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, realizados en la mencionada materia de primer año.

Por último, aclaramos que, por un lado, las clases de E/LE que los estudiantes toman en la Facultad de Humanidades se hallan enmarcadas en el enfoque comunicativo. Mientras que, por el otro lado, en las clases de «Taller de Comprensión y Producción de Textos», que aunque también se enmarca básicamente en el enfoque comunicativo, se exploran constantemente otras alternativas superadoras de este enfoque, como la «fragmentariedad» (Desinano, 2009; García Negroni y Hall, 2010), las «distorsiones enunciativas» (García Negroni y Hall, 2010) y la «alfabetización semiótica» (Camblong y Froilán, 2012), teniendo presente siempre que aquello a lo que apuntamos es el desarrollo y la consolidación de la competencia académica.

El tratamiento de la expresión escrita en el método comunicativo de E/LE

Son varios los métodos de enseñanza-aprendizaje de E/LE, enmarcados en la Lingüística Aplicada. La expresión escrita ha tenido distinto tratamiento en los métodos más relevantes: el método tradicional o gramatical, el método de base estructural y el enfoque comunicativo.

En principio, en el método tradicional, se asocia la escritura con la adquisición de la gramática de la lengua meta, su objeto de enseñanza son las reglas gramaticales y las unidades léxicas del diccionario; y, por ende, se desarrollan en clase ejercicios de gramática y traducciones de textos literarios (Santos Gargallo, 1999). A su vez, en el enfoque estructural se concibe la escritura como un instrumento de refuerzo de la oralidad; se la emplea sólo para la práctica de

diálogos orales; por eso, en la clase de gramática, en la que se destacan los ejercicios de dictado, redacciones, ejercicios de transformación de frases o de manipulación sintáctica y actividades de rellenado de huecos, las funciones son muy limitadas, con una concepción normativa alejada de lo dialectal, del contexto y de las situaciones, sin potenciar en ningún momento su dimensión creativa; en otros términos, el escrito es concebido como un producto, sin atender al proceso de escritura (Santos Gargallo, 1999).

Por último, el enfoque comunicativo, que se origina en los años 70 avalado por el Consejo Europeo, significó una renovación y superación de la metodología de la enseñanza de lenguas predominante por haber tomado aportes de la psicolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, la sociolingüística, la lingüística, el análisis del discurso y el análisis de la conversación (Santos Gargallo, 1999). Considera la lengua como un instrumento de comunicación, con el objetivo del logro de la competencia comunicativa; logro que se alcanza en el desarrollo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita. En cuanto a esta última destreza, la expresión escrita, constituye una práctica compleja, si se tiene en cuenta que, a diferencia de la adquisición oral, «aprender a escribir requiere una instrucción formal que dura muchos años, que quizás no termina nunca» (Cassany, 2005:7). Se la trabaja, distinguiendo siempre necesariamente entre el proceso y el producto, casi siempre integrada a las otras destrezas. En la expresión escrita como producto se consideran la adecuación, la variación o estilo, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical. Respecto de la expresión escrita como proceso es posible distinguir pasos: la selección del tema; la preparación para la producción mediante actividades guiadas; la preparación de borradores por parte de los alumnos, revisados por el profesor y los propios alumnos; la preparación y redacción del producto final; y, finalmente, su corrección. En definitiva, consideramos que la expresión escrita desempeña un papel muy importante en la enseñanza comunicativa como una habilidad que tiene sus propias técnicas y objetivos.

En lo que respecta a los alumnos de intercambio, juntamente con nuestros estudiantes de L1, nuestro interés se centra en que adquieran las destrezas para producir textos expositivos (informes, monografías, artículos) que describen, explican y organizan nuestros conocimientos sobre el mundo, caracterizados

por el predominio de la información, expuesta de manera ordenada, objetiva, clara y precisa. Se trata de textos en los que el lenguaje es empleado como instrumento, pero a la vez como medio de representación, interpretación y comprensión de la realidad (Montolío, 2014).

En general, esperamos que el alumno universitario adquiera los rasgos de los géneros académicos: «lenguaje preciso, riguroso y relativamente impersonal, una lógica argumentativa impecable, la máxima objetividad, y un propósito informativo explícito» (Reyes, 2009: 220). Sin embargo, muchas veces las dificultades en la producción escrita nos obligan a los profesores, en la lectura de los trabajos, a reponer la información faltante o reformular partes del texto para poder construir sentido. Es por esto que, a menudo, cuando corregimos reparamos solo en el nivel de los contenidos de los textos, relegando a segundo plano lo que García Negroni y Hall (2010) denominan «modos de decir». Esto significa que «damos por aprobadas evaluaciones (exámenes parciales, monografías, etc.), muchas veces porque hemos leído en ellas lo que los estudiantes «quisieron decir» pero sabemos que no dijeron» (García Negroni y Hall, 2010: 66).

La búsqueda de enfoques superadores. Sobre la «fragmentariedad» y «las distorsiones enunciativas»

Actualmente, nuestro equipo de investigación, que integra el PI 16H009 «Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020», busca propuestas en las que «la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar una supuesta comunicación» (García Negroni y Hall, 2010: 43), propuestas en las que la concepción de corrección gramatical sea reemplazada por otros criterios. Así adoptamos el concepto de «fragmentariedad», desarrollado por Desinano (2009), a partir del marco teórico de la adquisición del lenguaje encuadrado en el interaccionismo brasilero de Claudia de Lemos (1995, 2000). Según los estudios de Lemos (1995, 2000), cuando el *infans*, el niño, se enfrenta a la lengua puesta en la palabra del otro, pasa por un proceso en

el que es capturado por ella para así constituirse como sujeto en el lenguaje. Sobre la base de estas investigaciones, Norma Desinano (2009) propone en su trabajo que la misma situación del niño ante la lengua se da en todos los momentos en los que el sujeto se enfrenta a un discurso desconocido, como es el caso de los alumnos universitarios a la hora de comprender y producir discursos académicos. En las producciones escritas de sus alumnos encuentra dificultades que, considera, «son el resultado de las interacciones entre el sujeto y la lengua que se plantean en el funcionamiento discursivo de ese sujeto particular» (Desinano, 2009: 91). Estos fenómenos lingüísticos-discursivos que dificultan de alguna manera la continuidad de los textos académicos conforman lo que Desinano (2009) denomina el «polo de la fragmentariedad».

Más tarde, García Negroni y Hall (2010), a partir de las ideas de Desinano (2009) y puestas en relación con la polifonía argumentativa (Bajtín, 1982 y Ducrot, 1984) y de los estudios discursivos (Arnoux et al., 2002 y Cassany, 2006), proponen los conceptos de «procedimientos de fragmentariedad» y «distorsiones enunciativas». Los mismos son una sistematización de los fenómenos señalados por Desinano (2009), desarrollados con el propósito de «mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico» (García Negroni y Hall, 2010: 44). Según las autoras, las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad y las relaciones anafóricas imprecisas son algunas de las marcas que conducen a la «fragmentariedad». Mientras que las distorsiones enunciativas son procedimientos discursivos en los que se manifiestan dificultades de redacción. Presentan las siguientes distorsiones, en el nivel dialógico-polifónico: distorsiones polifónicas; en el anclaje deíctico de los textos: distorsiones deícticas; y en el ámbito de las relaciones argumentativas: distorsiones argumentativas (García Negroni y Hall, 2010).

Por otra parte, dentro del PI, tomamos también en consideración los estudios sobre alfabetización semiótica de Ana Camblog y Froilán Fernández (2012), que retoman la línea teórica de Yuri Lotman (1996) con el concepto de «semiósfera» –si bien, no lo consideramos en particular en este trabajo, lo mencionamos brevemente por su pertinencia en el marco general de las investigaciones sobre las prácticas letradas académicas–. Estos autores proponen superar el

reduccionismo del enfoque, antes mencionado, que considera que la lengua es «un instrumento de comunicación»; ya que:

1) el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje. (2012: 59-60)

En cuanto a la situación de nuestros alumnos universitarios de ELE, quienes además de estar expuestos a la lengua española en la vida diaria con el complemento de clases formales en las que desarrollan la comprensión y la expresión oral, se enfrentan en las clases universitarias a la comprensión y expresión escrita de discursos académicos. En su proceso de adquisición de la competencia académica, hemos encontrado en sus producciones con los mismos fenómenos que observamos en nuestros alumnos de L1: «procedimientos de fragmentariedad» y «distorsiones enunciativas». Es por ello que, siguiendo la hipótesis enunciada por Desinano, «la propuesta del interaccionismo respecto de las posiciones del sujeto en relación con la lengua durante la adquisición pueden considerarse como una constante del funcionamiento del sujeto en Lenguaje» (2009: 93), consideramos que nuestros estudiantes de intercambio se encuentran en la misma posición que el niño frente a la lengua materna o el estudiante universitario frente al discurso académico, sin desconocer la complejidad adicional de tener que desarrollar la competencia académica en una lengua extranjera. En resumen, si bien los estudiantes extranjeros que llegan a nuestras aulas, como ya se ha mencionado, ya deberían haber tenido un importante desarrollo del discurso académico en sus lenguas maternas, según lo observado en muchos casos, la continuación del aprendizaje del español y la adquisición del discurso académico-científico se dan simultáneamente.

Análisis del corpus

Tomamos seis muestras de un corpus de expresiones escritas de estudiantes extranjeros de la UNNE. Las tres primeras corresponden al análisis de la redacción de un resumen o síntesis de un texto de opinión: *Un Mundo con Drogas* de Jaime Baryilko; y, las tres últimas, a la redacción de un breve informe que integra las actividades de comprensión lectora de un artículo periodístico: *Novios cama adentro*.

Muestras de resumen o síntesis

Observamos, en principio, que la consigna de la actividad: «Haga un resumen o síntesis del texto en 4 o 5 párrafos», permitía que el estudiante optara por hacer una síntesis o un resumen, acorde con sus habilidades para el desarrollo de la escritura.

En el caso uno (Figura 1), que corresponde a una alumna de origen brasileño, observamos, ya en una primera mirada, que la consigna que debería ser un apoyo o guía, para el alumno, se presentó como una primera barrera, ya que como vemos, la alumna en vez de presentar los 4 o 5 párrafos requeridos, escribió sólo uno. Bien puede aplicarse esta cita de Desinano a esta dificultad:

[...] los alumnos no son orientados por la consigna a menos que ésta —como significante— haya formado parte de algún modo de una interacción previa en relación con el mismo discurso. En otras palabras, que el recorrido discursivo planteado por la consigna remita a un recorrido discursivo significable por el alumno. (2009: 47)

Además, aunque haya uso de varios marcadores discursivos—*también y de igual manera*—, la conexión de la tercera y cuarta oración con respecto al resto del texto es difusa debido al uso ineficiente de otros recursos lingüísticos que le hubieran dado como resultado un texto más cohesivo. En la tercera oración se introduce el relacionante *cómo*, sin embargo, no está presente la oración principal de la que dependería la subordinación introducida. Suponemos que

3. Presente un resumen o síntesis del texto en 4 o 5 partes.

El tema de las drogas se plantea principalmente en la pregunta: ¿por qué lo hacen? Con eso intentan encontrar una respuesta para las posibles causas y factores que influyen para que las personas hagan el consumo, muchas veces exagerado, de drogas. También, cómo la actual situación del mundo, los problemas, las catástrofes ayuda a que uno vaya buscando en las drogas una posible 'solución' para todo eso, o mejor, para no ver a todo eso. De igual manera, se plantea el hecho de que hay varias maneras de drogarse, como por ejemplo con juegos, internet, u otras cosas que haga de la persona una dependiente.

Figura 1

por el uso del conector *también*, la oración principal estaría en la anterior, aunque, como se ve, los recursos utilizados para conectar ambas ideas no fueron efectivos. Finalmente, en la cuarta oración, se menciona que también hay otros tipos de adicciones no relacionadas con el uso de sustancias psicotrópicas, sin marcar claramente la relación entre este dato con la información que nos proporciona el texto. Es por estas razones que pareciera que la alumna solo recogiera fragmentos de ideas del texto disparador, sin conseguir dar consistencia a su texto. Acorde con Desinano, podemos sostener que el sujeto aún no ha sido «capturado» o «alienado» por el discurso, entonces sólo recupera «fragmentos de textos otros y tanto la ausencia de elementos que los organicen como su empleo fallido, son las únicas marcas de subjetividad que demuestran la existencia de un discurso» (2009: 130). Afirmamos, entonces, que el discurso en el que la alumna aún no se ha constituido como sujeto es el del discurso académico, en primer lugar; y, el de la lengua española, en segundo lugar. Lo decimos porque, si bien presenta alguna dificultad a nivel gramatical —como por ejemplo, el uso de *a* ante OD —persona en *no ver a todo eso*—, evidencia un dominio aceptable de la lengua española; es, junto con las otras cuestiones planteadas, la elección entre resumen o síntesis la que representa una barrera para la alumna. En el caso dos (Figura 2), otra estudiante brasilera, advertimos, desde lo visuográfico, que enumerar los párrafos, ya en una primera mirada, causa un efecto de «fragmentariedad», porque la sensación que se percibe es la de encontrarnos frente conjuntos de oraciones y no ante un texto. Asimismo, advertimos la falta de marcadores discursivos, que confirma la desconexión entre las oraciones. Igualmente, las dificultades con el español hacen que el

Dividir el texto en 4 o 5 partes y presentar una
 síntesis de cada una de ellas.

1ª La primera mitad, tiene supuestas por
 fabricadas en relación a la droga, juzgan-
 do la culpa para la situación existencial
 de ellos. Para una sociedad que produce el mal,
 la gente grande que hace los chicos.

2ª La droga es un elemento en los
 chicos de clase baja, etc por donde, los chicos,
 todas las cosas y situaciones de estudio.

3ª La droga es un producto que como
 droga muestra modernidad. Todo producto tiene
 acceso a ella.

4ª Hay mucha materia de drogas, la tela
 y el follón son ejemplos de drogas de "baja".

5ª Se usan drogas para escapar de este mundo
 de para ir al paraíso, por el mundo de se
 mismo. Para un mundo mejor, dentro con la
 vida de uno.

Figura 2

lector tenga que hacer un gran esfuerzo para dar sentido al texto, por ejemplo: «juzgando la culpa» para la situación existencial y la gente grande que hace los chicos. En lo que respecta a la competencia académica, podemos sostener que no reconoce el formato resumen o síntesis. En otras palabras, al igual que en el caso anterior, la consigna no es reconocible como texto posible (Desinano, 2009).

En el caso tres (Figura 3), una alumna de República Checa, advertimos que, en cierta medida, el sujeto ha sido «capturado» por el discurso académico

1. El resumen

Los que consumen drogas sí mismos muchas veces no saben explicar por qué. En la mayoría de los casos se puede tratar de varios personales problemas. La droga representa una salida que entonces al fin conduce obstáculos más grandes.

No es verdad como dice o sostiene un general conocimiento sobre drogas. Las no se asocian solamente a los chicos o pobres. La experiencia de personas de varias posiciones sociales habla por todos. También no sería justo relacionar drogas a este siglo. En el pasado podríamos encontrar muchos ejemplos y situaciones donde se habían usado.

El mundo de hoy llena muchas angustias y preocupaciones. Vivimos en la sociedad material, la de consumo y rivalidad universal. Lo que se subraya en gran medida es cuarto. Menudo por el escape al mundo ficticio reemplazamos lo que faltamos. Esta ensoñación sin embargo produce decepción si nuestras ideas no corresponden con la realidad.

Cada adicción es el hecho problemático. Desde adicciones menos graves llegamos a las más graves. Unas respuestas o razonamientos para explicar la base de este tema tenemos que buscar en nuestra cabeza, mejor dicho, psicología. Es como el círculo vicioso. No se podemos borrar sensaciones agradables gracias a drogas pero dejar de uso es para nosotros inimaginable.

Figura 3

(Desinano, 2009). Por un lado, podemos distinguir los cuatro párrafos requeridos en la consigna; por otro, en una lectura rápida podemos observar que en cada párrafo se sostiene una unidad temática/semántica: en el primero, por qué se consumen drogas; en el segundo, los prejuicios sobre este consumo; en el tercero, la sociedad actual y su relación con el consumo de drogas; y, finalmente, en el cuarto, una conclusión.

De todos modos, el español representa una barrera para el sujeto ya que notamos varios rasgos en su «interlengua» que dan cuenta de la falta de dominio de la lengua, que son la causa del efecto de «fragmentariedad» que produce la lectura del texto, por ejemplo, en el uso de pronombres: *Los que consumen drogas sí mismos*, *Las no se asocian*; y en el orden de palabras, *personales problemas* por *problemas personales*. En síntesis, estamos en condiciones de sostener que, en este caso, el sujeto aún está en el proceso de «captura» de la lengua española pero, suponemos que, en

su lengua materna o incluso en alguna otra lengua, ya ha sido «alienado» por el discurso académico.

Muestras de informes

Para esta actividad, la consigna dada fue: «Elabore un informe en el que exprese su punto de vista poniéndose en el lugar de un psicoanalista».

En el caso cuatro (Figura 4), alumna brasilera, notamos que la consigna, al igual que para los casos 1 y 2, no es reconocible como texto posible (Desinano, 2009). En su argumentación, la estudiante no da su opinión de manera clara, sino que se limita a traer fragmentos, «cadenas latentes», de otros textos relacionados con la literatura antigua, la religiosidad y el casamiento, que no contribuyen en nada a la configuración de una opinión propia. Además, entre la amalgama de «fragmentos», encontramos una cita del texto disparador haciendo referencia a lo dicho por la psicoanalista Norma Barros en el que se elide la comilla de cierre; es decir que, «hay una falta de dominio de las prácticas discursivas académicas habituales para la introducción de voces ajenas en el propio discurso» (García Negroni y Hall, 2010: 54). Podemos sostener, en consecuencia, tomando la clasificación presentada por García Negroni y Hall (2010), que encontramos aquí un caso de distorsión argumentativa, no tanto por inconsistencias o incoherencias como es concebida en la bibliografía mencionada, sino por una falta de conexión entre los discursos traídos al texto y la falta de opinión propia. Finalmente, respecto del dominio de la lengua española, la alumna no presenta dificultades importantes en el orden de lo gramatical. A diferencia del caso 3, aquí el sujeto ya está en una posición más avanzada en el proceso de *captura* de la lengua española.

En el caso cinco (Figura 5), alumna brasilera, como primer rasgo de «fragmentariedad» notamos que el texto está escrito en tercera persona; es decir, que el sujeto no se posiciona como enunciador de su propio discurso, sino como enunciador de un discurso otro. Como refuerzo de este procedimiento de *extrañamiento*, se refiere a sí misma como un otro con la construcción

15) La decisión que los padres tienen de dejar o no que sus hijos empiecen su vida sexual dentro de su casa es muy relativo. Cada persona viene de una estructura familiar distinta y depende de dos factores.

Vemos en la literatura antigua que la sexualidad siempre estuvo presente entre los griegos, pero no tan explícito como hoy. Los padres eran más duros y se preocupaban más con la reputación y de como querían ser visto por la sociedad de cada época. Veía el casamiento como comercio.

La religiosidad es otro factor que puede influir en las decisiones. En las familias que son cristianas no se permiten que sus hijos tengan relaciones sexuales antes del casamiento por cuestión de respeto a los mandamientos divinos y por seguridad.

Estoy de acuerdo con la opinión de la psicoanalista Norma Barros cuando ella dice: "Lo importante es ver qué significa para cada hijo el "sí" o el "no" de los padres.

Figura 4

Para Aline... es importante que. Podríamos hipotetizar que el sujeto tiene en mente el texto disparador en el que para referir la opinión de una de las especialistas se utiliza la construcción *Para la psicoanalista Norma Barros*. Podríamos decir, en otras palabras, que la alumna trae un fragmento del discurso otro, el texto disparador, a su discurso a pesar de no ajustarse a lo requerido en la consigna. Además, notamos que la formulación de la opinión no es consistente puesto que, en primer lugar, la relación entre la primera oración es *importante que haya un equilibrio en la presencia del novio (a) en el hogar* y la segunda *La permiso debe existir con reglas de permanencia* no es clara; en segundo lugar, porque no se especifican cuáles serían las *reglas de permanencia para que el hijo no se acomode con la situación*. Finalmente, la elección del vocablo *acomode* no parece ser

5) Para Mire Lopez Rodriguez es importante que haya un equilibrio en la primera del novela (a) en el hogar. La permiso debe existir con reglas de permanencia para que el hijo no se acomode con la situación, si él juzgar necesario buscar... formar de tener su propio espacio para que comprenda las otras responsabilidades de formar un nuevo hogar lejos de los padres.

Figura 5

efectivo para la idea que intenta transmitir el sujeto que, suponemos, está en relación con la *comodidad* —vocablo fonéticamente similar al propuesto por la estudiante—. Podríamos decir que, al igual que en el caso anterior, nos encontramos ante una distorsión argumentativa. Finalmente, notamos algunas marcas que muestran el estadio de «interlengua» pero que no significan un impedimento mayor en la comprensión del texto, como el uso del artículo femenino *la* ante sustantivo masculino en *La permiso*; la conjugación en subjuntivo en *si él juzgar* en vez de *si él juzgara* y, finalmente, el infinitivo *Terer* en vez de *Tener*.

Finalmente, en el caso seis (Figura 6), alumna también brasilera, advertimos que, a diferencia de los casos anteriores, el sujeto se posiciona en el discurso, formula su opinión y la sostiene sin digresiones ni inconsistencias; es decir, cumple con el género discursivo requerido. Sólo registramos unos pocos fenómenos de nivel gramatical que dan cuenta de la «interlengua» del hablante, como el uso de la conjunción *e* ante *i* como inicio de palabra —*padres* y *hijos*— y puntuaciones un tanto arbitrarias. Inclusive, notamos que el tachado de la preposición *en* reemplazada por *a* da cuenta de una «escucha» (Desinano, 2009) —posible cuando la relación sujeto/lengua/discurso ya está establecida— que permitió a la alumna desandar sus pasos y corregir su propio discurso. Se podría decir, entonces, siguiendo la terminología propuesta por Desinano (2009), que se trata de un sujeto que ha logrado una «textualización» en el discurso académico en ELE.

⑤ La complicidad creo que es una buena alternativa. Con el diálogo amigable entre padres y hijos es posible llegar a un acuerdo y sin generar discusiones en la familia; el hijo debe ver a sus padres como cómplices, alguien que está para ayudarlos en el proceso de crecimiento individual.

Figura 6

Conclusión

Como hemos observado en los casos analizados, los alumnos universitarios extranjeros, al igual que el «infans», para Lemos, y el alumno universitario en lengua materna, para Desinano, cuando llegan a nuestras aulas, se encuentran con un discurso puesto en la palabra del otro, y tienen que ser «capturados» por ella para funcionar como sujeto en el lenguaje. Sin embargo, a diferencia del «infans» o el alumno universitario en lengua materna, el extranjero pasa por un doble proceso de «captura», el de la lengua española y el del discurso académico-científico. Es por ello, que los conceptos de «fragmentariedad» y «distorsiones enunciativas» nos resultan efectivos para la descripción de los fenómenos lingüísticos-discursivos producidos por los estudiantes.

En suma, podemos afirmar que cuando nos proponemos introducir a los alumnos extranjeros en el discurso académico en español como lengua extranjera, nos enfrentamos al desafío de acompañarlos en el proceso de constitución de sujetos de discurso. Proceso que necesitamos favorecer a través de la incorporación, tanto en las clases de E/LE, como en las clases de las materias que nos competen en la Facultad, de prácticas de lectura, escritura que se correspondan con este marco conceptual.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M y Pereira, C. (2002).** La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. (1982).** *Estética de la creación verbal* (5ª ed. Trad. T. Bubnova). México: Siglo XXI.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012).** *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido. Posadas: EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Cassany, D. (2004).** La expresión escrita. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 917-942. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Cassany, D. (2005).** *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (2006a).** *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b).** Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de Guarda* (2), 99-112.
- Desinano, N. (2009).** *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: HomoSapiens.
- Ducrot, O. (1984).** *Le dire et le dit*. París: Minuit.
- García Negroni, Ma. M. y Hall, B. (2010).** Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 22 (34), 41-69.
- Lemos, C. de (1995).** Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. En: *Letras de Hoje*, 102, pp. 9-29.
- Lemos, C. de (2000).** Questioning the notion of development: the case of language acquisition. En: *Culture & Psychology*, 6, (2), pp. 169-182.
- Lotman, Y. (1996).** *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.
- Montolío, E. (2014).** *Manual de Escritura Académica y Profesional* (vol. 2). Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (2009).** *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (1999).** *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

El guion de exposición: texto de la actividad de estudio y dispositivo de regulación interna en los exámenes orales de estudiantes universitarios

PAULA NAVARRO ⁽¹⁾

Fecha de recepción 29/04/19

Fecha de aceptación: 29/08/19

Resumen. En la Argentina el estudio de los géneros académico-científicos orales constituye un espacio de vacancia en la investigación lingüística y, como su consecuencia, en la formación de los estudiantes. En este trabajo nos proponemos caracterizar -siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2013)- un corpus constituido por los exámenes finales orales y los guiones de exposición de los estudiantes que accedieron a la promoción en la asignatura de primer año Práctica de la comunicación oral y escrita en 2017 y 2018 (Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral). El análisis del corpus revela que el guion de exposición constituye no solo un pre-texto, versión o planificación textual de la exposición oral, sino también un texto de la actividad de estudio con un plan socio-discursivo y un valor de uso propios. Su conceptualización como dispositivo de regulación interna (Schneuwly y Bain, 1998) en la actividad metalingüística (Campos y Milian, 2000), oral en la instancia de examinación final, sustenta la potencialidad de su enseñanza para la didáctica de la «escritura».

(1) Es Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario y doctoranda en Lingüística en la misma casa de estudios. Se desempeña como profesora en la Universidad Nacional de Rosario y en la Universidad Nacional del Litoral en las carreras de Letras, Historia y Abogacía. Coordina el Equipo Central del Curso de articulación

«Lectura y escritura de textos académicos» correspondiente al Programa del Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral. Integra el Grupo de Estudios de Interaccionismo socio-discursivo en Educación (GEISE) y participa en la Cátedra libre «Ferdinand de Saussure» en la Universidad Nacional de Rosario.
paulanavarro@sinctis.com.ar

Palabras clave. guion de exposición · examen oral · actividad de estudio · didáctica de la «escritura» · dispositivo de regulación interna

Exposition guide: study activity text and internal regulation device in university students oral exams

Abstract. In Argentina, the study of oral academic/scientific genres constitutes a quite unaddressed issue in linguistic research and, accordingly, in students' education. In this work, we propose to describe –following the methodology for the analysis of textual architecture developed by Bronckart (2004, 2013)– a corpus made up of final oral exams and presentation scripts produced by first year students who attended the course 'Practice of oral and written communication' in 2017 and 2018 (Faculty of Humanities and Sciences of Universidad Nacional del Litoral). The analysis of the corpus reveals that presentation script constitutes not only a pre-text,

which is a version or textual planning of an oral presentation, but also a text itself in the study activity with a social-discursive plan and a value of its own. Its conceptualization as an internal regulation device (Schneuwly and Bain, 1998) in the metalinguistic activity (Campos and Milian, 2000), oral in this case, supports the potential of being a teaching object within the didactics of «writing».

Keywords. presentation script · oral exam · study activity · didactic of 'writing' · internal regulation device

Introducción

En los últimos años han cobrado mayor impulso en la Argentina las investigaciones sobre las textualizaciones orales y escritas de los estudiantes universitarios desde distintas perspectivas de las Ciencias del lenguaje (Desinano, 2009; Cárdenas, 2005; Falchini, 2006, 2014; García Negroni y Hall, 2010, 2011). Sin embargo, el énfasis se ha puesto en general en los textos escritos y, en menor medida, en géneros orales como el examen oral.

Por su parte, pese a que la actividad de estudio combina textos orales y escritos (la clase magistral, la clase de consulta, los trabajos prácticos, los exámenes orales y escritos, las notas de clase, los resúmenes, entre otros), la mayoría de los manuales universitarios se concentra en géneros escritos como la monografía, el informe de lectura o el parcial universitario. Es el caso del *Manual de lectura y escritura. Prácticas de taller* (Nogueria, 2010) en el cual recién en el Anexo se alude a un género como la exposición oral. En este sentido, el estudio de los géneros académico-científicos orales constituye no solo un espacio de vacancia en la investigación lingüística sino también -como su consecuencia- en la formación de los estudiantes.

En este artículo nos interesa, por un lado, caracterizar -siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2013)- un corpus constituido por los exámenes finales orales y los guiones de exposición de los estudiantes que accedieron a la promoción en la asignatura de primer año *Práctica de la comunicación oral y escrita* (en adelante PCOyE) en 2017 y 2018 (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral). En dicha producción los alumnos elaboran un comentario metalingüístico integrador en el que exponen los hábitos de planificación y autoedición que interiorizaron durante el cursado de la cátedra.

Por otro lado, en el marco del proyecto de investigación «La regulación y direccionalidad de la actividad metalingüística en el proceso de edición de textos de estudio e investigación» (UNL, 2016/2019), pretendemos presentar algunos avances respecto del modo en que el comentario metalingüístico -en tanto mediación productiva de los procesos de interiorización de un saber metalingüístico sobre la escritura- asume en los exámenes orales y en los guiones de exposición de los alumnos promovidos para, a partir de allí, proyectar posibles reconfiguraciones didácticas en PCOyE.

En función de estos objetivos, organizamos el artículo en dos apartados. En primer lugar, presentamos el corpus y la perspectiva teórica-metodológica y didáctica de este trabajo. En segundo lugar, caracterizamos los textos que conforman nuestro corpus como textos de la actividad de estudio e indagamos el rol del guion de exposición en relación con el examen oral. En función de este análisis, propondremos algunos ajustes en la configuración didáctica de PCOyE.

Punto(s) de partida

Corpus

La recolección de datos se realizó en una situación real en el marco del proyecto educativo de PCOyE, cátedra del primer ciclo que es común a distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. El corpus de la investigación que aquí presentamos está constituido por los exámenes orales y los guiones de exposición que presentaron a la mesa exa-

minadora el día del examen los alumnos promovidos de las carreras de Historia, Letras, Sociología y Ciencia Política del segundo cuatrimestre de 2017 (nueve estudiantes) y del primer cuatrimestre de 2018 (cinco estudiantes), según la programación didáctica de PCOyE.

En el caso de los exámenes orales, el corpus se construyó a partir de su registro auditivo, desgrabación y transcripción posterior. En este trabajo nos detendremos en la primera parte del examen oral en la que los estudiantes exponen en un lapso de entre cinco y 10 minutos el tema de examinación propuesto por la cátedra. No incluiremos la instancia posterior constituida por las preguntas de los docentes y las respuestas de los estudiantes debido a que los guiones de exposición organizan esa primera instancia del examen, de carácter monologal. Con respecto a los guiones de exposición, la cátedra accedió a ellos el día del examen cuando los estudiantes presentaron una copia del ejemplar con el cual organizaron su exposición oral.

La definición del corpus se sustenta en que los alumnos promovidos son quienes han transitado un recorrido por la asignatura que les permite construir un comentario metalingüístico integrador al final de su cursado. La consigna del examen final para estudiantes promovidos⁽¹⁾ fue asignada por los profesores con un mes de antelación y los alumnos dispusieron de una semana para preparar su examen final una vez que conocieron su condición.

Perspectiva teórico-metodológica y didáctica

Inscribimos nuestro estudio en la perspectiva teórica-metodológica del interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) (Bronckart, 2004, 2007, 2013) que articula las dimensiones del actuar humano, el lenguaje y la formación de las personas, haciendo hincapié en lo discursivo. Este enfoque distingue dos niveles: el del actuar verbal (el discurso) y el del texto concebido como el resultado empíricamente constatable de dichas acciones verbales. Como los textos son productos de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento social en las cuales se producen, se caracterizan por su gran diversidad genérica. De este modo, «todo texto empírico es producto de una acción verbal y se realiza adoptando un género» (Bronckart, 2007:139).

(1) Producir un comentario metalingüístico oral de entre 5 y 10 minutos en el que dé cuenta de los hábitos de planificación y autoedición interiorizados durante el cursado de la cátedra. En su comentario recupere datos de la experiencia de las clases y retome, además, planteos del material bibliográfico estudiado que destacaría y relacionaría con su proceso de aprendizaje (para poder establecer generalizaciones es necesario atender a aquellos materiales más abarcadores como Jitrik, Malher, Mostacero, Falchini, Chambers). Debe elaborar un esquema o plan textual que lo ayude a organizar su comentario metalingüístico oral. Dicho esquema o plan textual se refleja en un guion que oficia como un ayuda memoria para usted y, al mismo tiempo, como un índice de su exposición. El día del examen debe contar con dos copias de su guion (uno para la cátedra y otro para ustedes).

Para esta perspectiva, la persona humana se configura en el proceso general de apropiación y dominio de los géneros concebidos como instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa (Bronckart, 2004). Por ello, se propone el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral y escrita de los estudiantes a partir de la enseñanza de los géneros de textos. Para identificar las diferencias entre los distintos géneros se procede a un análisis más preciso de la organización interna de los textos que se sistematiza en el modelo de la arquitectura textual conceptualizado en tres niveles interactivos: la infraestructura general que se vincula con la planificación de los textos (selección de los tipos de discursos y secuencias textuales); los mecanismos de textualización (gestión de organizadores textuales y relaciones anafóricas) y los mecanismos de posición enunciativa (administración de voces y modalizaciones) (Bronckart 2004, 2013).

Desde este posicionamiento teórico-metodológico, la cátedra PCOyE involucra en su diseño pedagógico la confrontación de los estudiantes de primer año con nuevos géneros de textos (resúmenes, informes, reseñas académicas, exámenes orales, entre otros) cuya apropiación y dominio permite planificar, regular y evaluar (Bronckart, 2004, 2007) la actividad de estudio e investigación a la que ingresan.

Ahora bien, la propuesta de formación de PCOyE se singulariza por el pasaje de las prácticas de escritura a la participación de los estudiantes en distintas actividades metalingüísticas (Campos y Milian, 2000), es decir, actividades inherentes al desarrollo y uso de una lengua que integran los niveles discursivo, textual, léxico y sintáctico. Desde este enfoque, la reflexión metalingüística consiste en pensar y hablar sobre lo que se escribe con el objetivo de comprender el funcionamiento de los géneros de textos en relación con la actividad que los origina y promover la interiorización de un saber «de escribir» (Jitrik, 2000) que acompaña «el proceso de pasar de ser un ‘alumno que escribe’ a un ‘autor’ de textos autónomo y consciente» (Falchini, 2006:41).

Actualmente, en el marco del proyecto de investigación «La regulación y directividad de la actividad metalingüística en el proceso de edición de textos de estudio e investigación» (UNL, 2016/2019), estudiamos el comentario metalingüístico como mediación productiva en los procesos de interioriza-

ción de un saber metalingüístico sobre el escribir. Entendemos el comentario metalingüístico «como una actividad oral o escrita que implica una *objetivación* de escritos propios o ajenos. Dicha objetivación requiere una «puesta en palabras» en distintos géneros de textos: informes escritos u orales, ensayos, autobiografías, tablas de cotejo, entre otros» (Falchini, Proyecto de investigación UNL, 2016). La fase final del proceso de escritura y revisión de textos reales que propone PCOyE se sustancia en el examen oral y en el guion de exposición.

El examen oral y el guion de exposición en la actividad de estudio

El examen oral

Según el Instituto Cervantes (2008), el examen oral es un género discursivo del ámbito científico-académico y profesional de carácter monológico cuya finalidad es mostrar a los examinadores que el emisor conoce el tema. Este material de divulgación clasifica los exámenes en dos tipos: 1) de preguntas y respuestas; 2) de exposición de temas. En esta segunda modalidad «lo que hacemos es recitar y repetir un discurso cerrado que preparamos previamente (...) en ocasiones está permitido tener un esquema o emplear medios audiovisuales» (2008:218 y 219).

En sus trabajos sobre las características lingüístico-discursivas registradas en un corpus de exámenes orales de estudiantes universitarios, García Negroni y Hall (2010, 2011) describen estos exámenes como discursos planificados. En nuestro caso, y de acuerdo con las consignas de la cátedra para la instancia de examinación final (*supra*), después de la exposición del tema por parte del estudiante, los profesores formulan preguntas sobre dicha exposición y sobre otros temas del programa. Por lo tanto, el corpus de exámenes estudiado presenta una doble modalidad: un primer momento que consiste en la exposición de un tema, acompañado de un guion; y un segundo momento que se compone de un intercambio de preguntas y respuestas.

Así, los exámenes orales de PCOyE constituyen textos que combinan instancias de monogestión, es decir, gestionadas por el estudiante; e instancias poligestionadas, o sea, gestionadas por el estudiante y los profesores. En el primer caso

la forma verbal es el monólogo y en el segundo el diálogo o polílogo. En este artículo nos concentramos en la primera instancia del examen oral de carácter monologal cuya extensión es de entre cinco y 10 minutos.

Para Jakubinskij (2015), el monólogo es una forma verbal artificial -en oposición al diálogo como forma natural- que se caracteriza por una construcción compleja de la secuencia verbal, por el carácter unilateral de la enunciación, que no espera una réplica inmediata; como por la presencia de una finalidad y de una reflexión previa. En este sentido, para este autor ruso el habla monologal introduce los hechos verbales en el campo de la conciencia (Navarro, 2018a).

En consonancia con esta posición, las exposiciones de los estudiantes en la instancia monologal del examen final de PCOyE constituyen textos orales planificados y auto-editados como queda en evidencia en el diseño de un guion de exposición que, a su vez, permite la auto-regulación durante la textualización misma. Esta caracterización de los exámenes orales se correlaciona con la actividad de estudio que este género permite realizar y que se pone en evidencia en la «escritura» de ideas y conceptos que escuchamos en los textos de los alumnos promovidos.

Así, en trabajos anteriores (Navarro, 2018b) hemos destacado que pese a que la consigna de examen estipula como tema *«los hábitos de planificación y autoedición interiorizados durante el cursado de la cátedra»*, los textos de los alumnos promovidos no presentan un relato experiencial del orden del *contar*, sino una reflexión *teórica* sobre la experiencia de escritura. Concretamente, la infraestructura general de las exposiciones orales de los alumnos promovidos combina los tipos de discursos del orden del *exponer*⁽²⁾ (teórico, interactivo y mixto interactivo-teórico) (Bronckart, 2004) con la secuencia explicativa que organiza linealmente el contenido temático (Adam, 1992). La mayoría de los exámenes configura como tipo dominante el mixto interactivo-teórico, es decir, un *exponer* parcialmente autónomo que combina unidades del discurso teórico y del interactivo: los hechos entonces no se presentan ellos mismos, sino que hay un grado de implicación de las instancias de agentividad del texto respecto de algunos parámetros de la acción verbal en curso. Específicamente, respecto del autor empírico⁽³⁾ y de la temporalidad de la acción expositiva.

(2) Según el enfoque del ISD, si la relación entre las coordenadas que construyen el mundo discursivo de un texto y las coordenadas generales del mundo ordinario en el que se desarrolla la acción verbal es de distancia se da como resultado un orden del *contar* cuya validez es independiente de las circunstancias específicas del acto de producción que lleva a cabo el agente productor y si, en cambio, el contenido temático del mundo discursivo creado en el texto se interpreta de acuerdo con los criterios de validez del mundo ordinario se produce el orden del *exponer* en el cual los hechos se exponen. Por otro lado, el *exponer* y el *contar* habilitan que las instancias de agentividad del texto sean autónomas o estén implicadas respecto de los parámetros físicos de la acción verbal -agente productor, interlocutor, y situación de ambos en el espacio-tiempo-, configurando en cada caso un *exponer* y un *contar* autónomo o implicado.

(3) En relación con las instancias que asumen (o a las que se les atribuye) la responsabilidad de lo enunciado en el texto, el ISD distingue entre el autor o agente productor como la instancia empírica responsable de lo que se enuncia en el texto; de las instancias formales o internas al texto que se sistematizan en la figuras del expositor (instancia de gestión del orden del *exponer*) y del narrador (instancia de gestión del orden del *contar*). Esta instancia de enunciación neutra puede poner en escena una o varias voces 'ajenas'

que, por tanto, son voces infra-ordenadas respecto del narrador o expositor: voces de personajes, voces de las instancias sociales y la voz del autor empírico del texto.

Así, en (1) se registran unidades del discurso interactivo (en negrita) como los pronombres de primera persona (del plural en este caso: *nosotros*) que remiten al autor empírico, así como formas verbales que asumen los valores de simultaneidad y anterioridad respecto de la acción expositiva (*tenemos*, *habíamos tenido*); en combinación con formas lingüísticas del tipo *teórico* (subrayadas) como organizadores lógico-argumentativos (*pero*), el grado cero de modalización (*Jitrik dice un desorden, un caos*) y formas verbales con valor gnómico (*algunos dicen genotexto*).

(1) *Eh*, entonces ahí la importancia de la idea de la reconducción, pero reconducir hacia dónde, porque si **queremos** reconducir es porque **tenemos** un camino que **nos habíamos planteado**, una imagen de un previo de ese texto, algunos dicen genotexto, algunos autores. *Eh* entonces, ahí la importancia de la reconducción para volver hacia ese camino, a esa imagen del texto que **habíamos tenido**, es decir, satisfacer ese deseo que **nos** había hecho volver/ empezar a escribir, ese deseo organizador, ese deseo de organización que nombran los autores. *Eh* entonces *eh* **nos enfrentamos** acá a que esa imagen que nos habíamos hecho del texto, a ver primero se ve acá en el plan textual, es una primera imagen que **nosotros nos hacemos** de ese texto, de un/ de un/ lo que **queremos** que llegue a ser, que sea ese texto, todo eso nace de un previo, ¿no? que Jitrik dice un desorden, un caos, un mundo imaginario, que es *eh* importantísimo para **nuestra** escritura. (Estudiante 6, año 2017).

Entendemos que la configuración de la mayoría de las intervenciones de los estudiantes en un tipo mixto interactivo-teórico se relaciona con el tópico del examen que les exigía exponer su experiencia de escritura en un discurso que es autónomo de la situación de examinación (tipo *teórico*) pero que, al mismo tiempo, involucraba a los estudiantes en tanto sujetos y objetos de dicha reflexión metalingüística (tipo *interactivo*).

En relación con la planificación secuencial del corpus, el contenido tematizado en los textos de los estudiantes se distribuye en una secuencia explicativa dominante (Adam, 1992), en correlación con la organización interna de la exposición oral en introducción o apertura, desarrollo de los temas anunciados en la apertura y conclusión (Bronckart, 2007). Así, los estudiantes promovidos anticipan en sus introducciones el tema del examen y, por medio de modalizaciones pragmáticas (Bronckart, 2004), explicitan la finalidad de su intervención (destacado en negrita) (2):

(2) [inicio inaudible] **los hábitos de planificación y autoedición que considero que más o menos aprendí a lo largo del cursado de esta materia eh y bueno lo que voy a hacer es exponerlo usando metalenguaje.** El prefijo «meta» significa volverse sobre sí mismo y bueno lo que pretendo hacer es eso, hablar del lenguaje *eh* utilizando el lenguaje mismo y esa característica que tiene el lenguaje se llama reflexividad. Bueno, como presentación *eh* era eso y la introducción que traje es una cita de Noé Jitrik de su libro «Los grados de la escritura» y bueno para contextualizarla él viene hablando de la palabra escribir y viene brindando distintas posibilidades de esa palabra y yo traje la tercera porque es la que él más desarrolla y considera más adecuada, y dice: «Tercera posibilidad: *escribir* es también y sobre todo, un verbo. Ello implica, por un lado, un sujeto de la acción, el escritor; por el otro, un objeto, la escritura; y por fin, una conjugación, el proceso». Bueno lo que yo ahí pensé, igual que Jitrik que toma la palabra *escribir* como un verbo que es transitivo, que tiene dos argumentos digamos, un sujeto y un objeto, y el sujeto es aquella persona que toma todas las decisiones de autor, que inicia el proceso de escritura y que lo concluye, y que para desarrollar ese proceso tiene una serie de saberes *eh* que ya puede tener internalizados y otros los puede adquirir con el estudio o con la experiencia y bueno, el resultado de ese proceso es, como dice Jitrik, el objeto que es la escritura en sí misma. (Estudiante 7, año 2017).

Sin embargo, la mayoría de las introducciones no presenta una construcción compleja del acto de «decir» (Falchini, 2016) debido a que no se explicita el problema epistémico que organiza la gestión explicativa del examen⁽⁴⁾, ni el anuncio de «las divisiones que se harán, el plan que se va a seguir» (Barthes, 1966: 68), entre otras posibilidades, como sí se registran en la siguiente introducción de uno de los estudiantes promovidos:

(3) A modo introductorio, como comienzo me gustaría decir, plantear que esta instancia, este coloquio frente a la cátedra y el resto de los compañeros estudiantes, me ha posibilitado valiéndome de esa posibilidad reflexiva que tiene el lenguaje, emprender una indagación, una reflexión metalingüística y que ha hecho visibles una serie de cuestiones que pueden erigirse como una/una problemática que va a vertebrar la exposición que pretendo llevar a cabo. Estas cuestiones tienen que ver, a mi entender, con lo que yo llamo los condicionamientos pero también los horizontes de posibilidad que brinda un

(4) Algunos de los problemas epistémicos que se deducen de las exposiciones de los estudiantes son ¿Cuáles son las funciones del rol de escritor? ¿Cómo fue mi progreso en la escritura a través del reconocimiento? ¿Qué ocurre al escribir un texto? ¿Cómo llegué a un punto totalmente distinto de lo que había sido antes mi capacidad escritural? ¿Cuál fue mi relación con la actividad de lectura y escritura de textos académicos?

contexto *eh* específico que es el ámbito académico, que es común a una serie de géneros que nosotros hemos abordado y en los cuales hemos incursionado a partir de los distintos escritos en estos cuatro meses, fundamentalmente tomando los trabajos prácticos efectuados como conocimientos más *eh* notorios pero en cuanto a que su contundencia tiene que ver con el proceso que implicó en términos personales. Y en esos escritos yo creo que pude vislumbrar esos condicionamientos y ese horizonte de posibilidad en función de lo que autoras Calsamiglia Blancafort y Tusón Vals denominan, siguiendo a Émile Benveniste -si esa es la pronunciación- la expresión de la subjetividad en el lenguaje. (Estudiante 1, 2018).

En (3) el estudiante reconceptualiza el tópico del examen propuesto por la cátedra en función de su experiencia personal de escritura y lo orienta a la expresión de la subjetividad en el lenguaje como hilo temático principal. Por otro lado, anticipa la perspectiva teórica y metodológica que organiza su exposición. Por su parte, el cierre de la exposición -que coincide con la fase de conclusión de la secuencia explicativa- asume distintas modalidades. En ocasiones se visibiliza una operación conceptual de síntesis e integración del pensamiento (4), pero en otros se expone un razonamiento inconcluso (5).

4) Y bueno, respecto a la conclusión también me gustaría citar a Jitrik *eh* que dice «la escritura que aletea por debajo y nunca se muestra en su propio ser» porque creo que eso se relaciona con esta cuestión de escribir a ciegas que por ahí tenemos los estudiantes que como está en su característica propia esconderse, no lo podemos ver; y si no tenemos por ahí las herramientas necesarias *eh* pasamos sin ver todo ese entramado complejo que hay debajo de la escritura. (Estudiante 6, año 2017).

(5) y después yo puse acá [se refiere al guion] de los progresos en la escritura más o menos eso y también quizás lo que me quedaría por ajustar sería *eh* que yo sigo incluyendo en mis escritos expresiones más, coloquiales que por ahí no objetivan//no objetivizan el lenguaje digamos *ymm* [silencio] no eso. (Estudiante 4, año 2018).

Estos datos ratifican investigaciones anteriores en las que se identificó en los escritos de los estudiantes «débiles o ausentes introducciones y conclusiones» (Falchini, 2016:23). Con respecto al nivel de los mecanismos de textualización relevados en el corpus objeto de estudio, hemos registrado la ocurrencia de mar-

adores del discurso y organizadores con valor lógico-argumentativo propios del discurso *teórico*, así como una alta frecuencia de anáforas nominales coincidentes con una escritura de ideas y conceptos (Bronckart, 2004). Así, en (6) la unidad de origen «ese ámbito académico» (en negrita) se recupera por sintagmas nominales (subrayados) que precisan la conceptualización teórica que el estudiante está construyendo:

(6) (...) detectar detrás de esas variaciones de cada una de las convenciones genéricas una unidad de sentido que yo creo hallar en **ese ámbito académico**, en ese contexto, que implica un ámbito institucionalizado, formalizado en cuanto a la actividad estudio e investigación y que gesta un discurso que puede denominarse como lógico-científico o como propio del orden del exponer pero que sin embargo se mediatiza a través de los distintos géneros a los cuales he aludido en el caso de lo que nosotros nos vimos inmersos y yo entiendo que ese rasgo recurrente que he detectado está vinculado con ese contexto del cual hablo. (Estudiante 1, año 2018).

Por último, la instancia general que asume la responsabilidad enunciativa en las textualizaciones de los estudiantes es la del *expositor* en tanto instancia de gestión del orden del *exponer*, en correlación con el tipo de discurso mixto interactivo-teórico que configura la infraestructura textual (*supra*). Sin embargo, esta voz neutra no asume la responsabilidad de decir en soledad sino que pone en escena voces secundarias con las que comparte el compromiso enunciativo de lo enunciado en el texto del examen.

De hecho, el análisis del corpus revela que la instancia de enunciación desde la cual se expone metalingüísticamente acerca de la experiencia de escritura es la de un *expositor* (subrayado) que comparte la responsabilidad enunciativa principalmente con la voz del autor empírico (en negrita) desde la cual los estudiantes, con el auxilio de voces de personajes «creadores de conocimientos» (en cursiva), construyen un saber nuevo, desconocido que es su propia experiencia como escritores:

(7) Y bueno, en la en la realización de los diferentes trabajos, *eh* tanto en la reseña como en el informe, tuve que *eh eh* digamos dar cuenta de los diferentes pasos que uno tuvo que hacer para poder *eh eh* para poder tener esta consciencia de escritor. Y luego *eh* leí en Calsamiglia y Tusón que retomando ideas de Flower y Hayes, no sé si está bien explicado, que explicaba los diferentes procesos, nombra tres procesos de planificación, de textualización y de revisión, y bueno ahí justamente pude *eh* encontrar los diferentes momentos que *eh* que en mi caso cómo poder separar estos momentos para a la hora de elaborar el escrito poniendo a prueba estos conocimientos brindados por todos los autores de// que pertenecían al material de// a la bibliografía. (Estudiante 2, año 2017).

La responsabilidad enunciativa que asume la voz secundaria del autor empírico en los exámenes condice con un estudiante que se posiciona como un escritor que sabe «de escribir» (Jitrik, 2000) por haber reflexionado metalingüísticamente sobre sus experiencias de escritura en la actividad de estudio.

Desde esta gestión de voces, los estudiantes se comprometen enunciativamente y se constituyen en el sustento de la evaluación del contenido temático en sus exposiciones. En aquellos casos en que la responsabilidad de decir la experiencia de escritura recae en la instancia neutra de enunciación (el *expositor*) o en las voces de personajes «creadores de conocimientos» se registran modalizaciones lógicas o un grado cero de modalización en las que el contenido temático se presenta como un dato absoluto sustraído de evaluación (Bronckart, 2004):

(8) Por lo que refiere a la / a la actividad de escritura Noé Jitrik plantea que puede entenderse al escritor como sujeto y como lugar, siendo el sujeto quien realiza la acción y quien da inicio al proceso y siendo el lugar *eh* donde se alojan todas las decisiones *eh* que desencadenan dicho proceso. Dentro de las decisiones que uno debe tomar al asumir el rol de escritor están las que forman parte de la planificación, de la producción y de la autoedición o corrección de los textos. (Estudiante 1, año 2017).

En cambio, los segmentos de los exámenes asumidos por la voz secundaria del autor empírico combinan modalizaciones lógicas (dudas y certezas respecto de la experiencia de escribir), deónticas (deber ser de la escritura), pragmáticas (intenciones, razones y capacidades de hacer como escritores) y apreciativas

(valoración subjetiva de la experiencia de escritura, de los materiales bibliográficos y de los saberes técnicos):

(9) Cuando yo empecé la cátedra me limitaba a escribir a ciegas, y para mí eso como explicar de una manera que pensaba la escritura como un mero instrumento que me permitía resolver una actividad escolar y no tenía ningún tipo de reflexión o de intención más que cumplir con un deber y en eso *eh* **me parece que, de alguna manera**, los conocimientos que fui adquiriendo en la cátedra me sirvieron *eh* como unos anteojos de la teoría que **me brindaron** un marco, una base teórica con contexto/ con conceptos, con estrategias y metodologías que **me fueron permitiendo** desarrollar una **mayor** *eh* conciencia autoral *eh* ese/esa toma de conciencia, ese darme cuenta, **me permitió** *eh* ver la escritura desde otra/ desde otro lugar completamente distinto y también noté que no solo cambió mi manera de escribir sino también cambió mi forma de leer, de acercarme a los textos o al menos intentarlo, *eh* tanto propios como ajenos, e **intentar concebirlos** como obras teniendo en cuenta el complejo entramado de relaciones, de/ de decisiones y de operaciones que hay detrás de todo texto. (Estudiante 5, año 2017).

El guion de exposición

Plan textual y dispositivo de regulación interna

«La sensación de plenitud al comenzar un ensayo, cuando uno enumera lo que va a escribir. El plan tiene el encanto que surge del descubrimiento del núcleo anecdótico de un cuento que parece ya escrito. Ésa es la única alegría plena de la literatura». (Ricardo Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi*)

Noguiera concibe el guion de exposición como una herramienta que facilita la exposición oral por parte del estudiante y como un instrumento de control para el docente. Asimismo, enfatiza su rol en la planificación textual de «todo tipo de géneros académicos (informe, monografía, exposición oral). Cuando se elabora el plan de un texto escrito u oral, se construye un pre-texto que bien puede adquirir esta forma esquemática» (2010:170). De modo semejante, el Instituto Cervantes lo inscribe en la etapa de planificación de aquello que se va

a decir, como una forma de ordenar y jerarquizar las ideas debido a que «sin una planificación global es muy difícil comenzar a darle la forma definitiva a un discurso» (2008:102).

En la cátedra PCOyE el diseño de los planes textuales se vincula con el deseo de organización (Jitrik, 2000) que funda el acto de escritura. En este sentido, constituyen una técnica de planificación textual debido a que estructuran jerárquicamente las ideas e instauran una imagen posible del texto. La planificación de este primer esquema textual global les permite a los estudiantes descubrir «el núcleo anecdótico» de sus textos en función de su intención de «decir» (Falchini, 2016). En ese marco, los planes textuales son concebidos como versiones del texto que se va ajustando desde una formulación esquemática inicial al escrito definitivo.

Por eso, el guion que los estudiantes promovidos presentan el día del examen final a la mesa examinadora y del cual cuentan con una copia para organizar su exposición oral, presenta una potencialidad formativa valiosa para la didáctica de la «escritura» (entre comillas porque concebimos como «escritos» los textos orales institucionalizados como la exposición y el examen oral).

Esto es así porque en tanto planificación textual de la exposición monológica que se hace pública el día del examen, el guion de exposición visibiliza una acción consciente y voluntaria de textualización por parte de los alumnos. Constituye así un dispositivo interno o de auto-regulación (Schneuwly y Bain, 1998) del estudiante respecto de sus «escritos», como consecuencia de la edición guiada o regulación externa de los docentes en la diagramación de los planes textuales de los textos que se produjeron en la cátedra antes de ese «escrito» final oral. En este sentido es que entendemos que la elaboración de planes textuales, en este caso del guion de exposición, refuerza la auto-edición y auto-regulación por parte de los alumnos de sus experiencias de «escritura» y promueve la interiorización de un saber «*de escribir*» (Jitrik, 2000) en la actividad de estudio.

El guion de exposición: texto de la actividad de estudio

En el marco del proyecto de investigación en marcha, quisimos conocer la modalidad que asume el comentario metalingüístico en el «escrito» final de la materia, es decir, el examen oral. En ese sentido, estudiamos desde el modelo de la arquitectura textual del ISD (Bronckart, 2004, 2013) no solo los textos

Escritura: pasado, presente y futuro

Índice

1. *Presentación: "escritura como reescritura"*
 - 1.1. Solidaridad: darse cuenta
2. *La reconducción hacia el deseo*
 - 2.1. Organizar el caos
3. *Mecanismos de estructuración de la continuidad*
 - 3.1. Saberes
 - 3.2. Voces ajenas
 - 3.3. Contexto
4. *Conclusión: la autoría como objetivo*
 - 4.1. Gestión explicativa personal

Figura 1. Guion de exposición 2017.

monologales de los estudiantes promovidos (*supra*) sino también los guiones que estos diagramaron para planificar y acompañar sus exposiciones orales. Esta decisión surgió a partir de observar que los guiones de los alumnos promovidos no se reducían a un plan o esquema textual de su exposición oral, sino que presentaban un estatuto textual autónomo. Así, en la figura 1 registramos el único guion del corpus que solo presenta un título y el esquema jerárquico de ideas.

Por el contrario, casi la totalidad de los guiones de nuestro corpus registra un paratexto de la actividad de estudio que, en tanto dispositivo pragmático puesto en función de la recepción (Alvarado, 1994), da forma pública al texto que deriva en su autonomía del texto de la exposición. Por ejemplo, en la figura 2 relevamos datos institucionales, del estudiante, el plan textual en sí mismo conceptualizado como índice y las referencias bibliográficas. En otros casos también figuran títulos y epígrafes teóricos.

En términos de la planificación textual, los guiones de exposición de los alumnos promovidos construyen un razonamiento de tipo *teórico* que se materializa en la configuración sintagmática de tipo nominal que organiza los índices o planes textuales. Los sintagmas nominales que registramos exponen ideas y conceptos

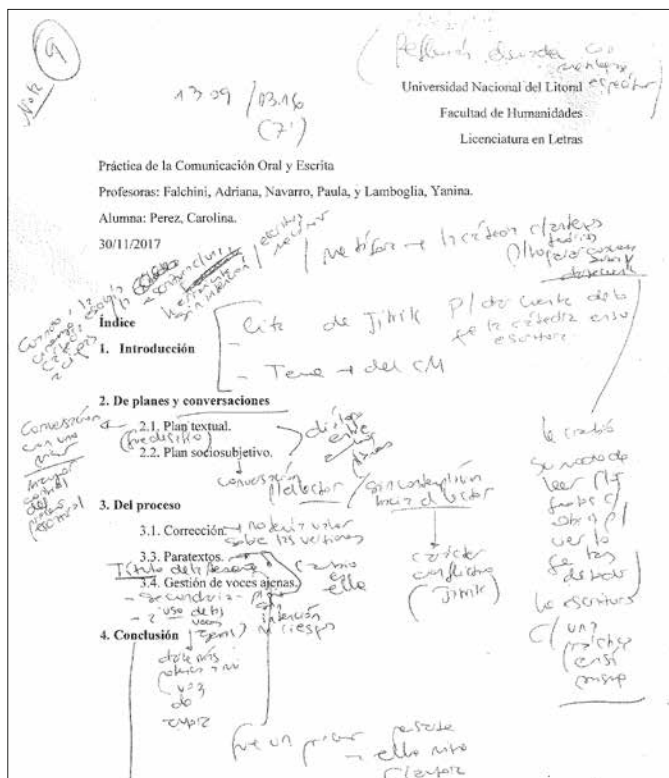


Figura 3. Guion de exposición 2017.

En este punto queremos destacar que el análisis de la infraestructura general de los guiones derivó en reconocer que la operación conceptual de cierre con distinto grado de precisión que registramos en las exposiciones orales tiene un correlato con dichos guiones, cuya mayoría registraba la «Conclusión» como una instancia discursiva de la esquematización, pero sin precisar su composición conceptual. No es el caso de la figura 1 ni de la figura 4 pero sí de las figuras 2 y 3.

De esta manera, pudimos sistematizar que el diseño del guion concebido como texto escrito que planifica y regula la exposición oral de los alumnos repercute en la consecución del razonamiento más o menos inconcluso e integrado que se expone en el examen oral.

tar y auto-regular la exposición oral (*infra*). Dicho de otro modo, aunque el guion presenta una organización esquemática del contenido textual de la exposición oral, es mucho más que el índice de un texto debido a que presenta un plan socio-discursivo y textual autónomo.

Proyecciones didácticas

El estudio del corpus de exposiciones orales y guiones de los alumnos que promovieron PCOyE en 2017 y 2018 orientó la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza universitaria, articular la regulación externa o edición guiada a cargo del docente (editor) y la regulación interna o auto-edición del estudiante (autor). En particular, en relación con la planificación textual de los «escritos» de estudio que progresivamente los alumnos construyen durante el cursado de la asignatura.

Los avances de la investigación que presentamos en este trabajo direccionan algunas mediaciones pedagógicas respecto del guion de exposición como, por ejemplo, el diseño de una tabla de control que oficie como herramienta de regulación externa (docente editor) antes de la instancia del examen final oral a los fines de potenciar la regulación interna de los estudiantes. De esta manera, al hacer pública en las clases de PCOyE su planificación textual, los alumnos transitan el pasaje del actuar textual a la reflexión metalingüística en una conversación metacognitiva sistemática entre autor-editor. Asimismo, posibilita planificar clases de ensayo de los exámenes orales con los guiones de exposición en las que se pueda observar la dinámica entre ambos textos y determinar posibles ajustes antes de su versión final.

Por otro lado, la caracterización de los guiones de exposición como textos de la actividad de estudio y su puesta en relación con los textos de los exámenes orales permite modalizar su enseñanza a partir de prácticas sociales de referencia (Bronckart y Schneuwly, 1996), en este caso, textos empíricos de estudiantes universitarios; y no únicamente con las caracterizaciones de los materiales teóricos y de divulgación.

Cierre

El análisis de la arquitectura textual de la exposición monologal, como de sus guiones, en los exámenes finales orales de alumnos promovidos de PCOyE nos permite reconfigurar nuestras prácticas educativas al poner en relación estos dos textos de la actividad de estudio y relevar el valor que el guion tiene no solo como planificación textual sino también socio-discursiva en la construcción del acto de «decir» en la actividad de estudio. En la reconceptualización del guion de exposición no solo como pre-texto, versión o planificación textual de la exposición oral, sino también como texto de la actividad de estudio que proponemos en este trabajo se sustenta la potencialidad de su enseñanza para la didáctica de la «escritura».

Específicamente, consideramos que su estatuto como dispositivo de regulación interna (Schneuwly y Bain, 1998) en la actividad metalingüística (Campos y Milian, 2000) profundiza la conciencia lingüística de los estudiantes respecto de la experiencia de «escritura» que es objeto de reflexión en la instancia de examinación final. Por eso, en los exámenes finales orales de PCOyE escuchamos a un alumno que ha comenzado a auto-editar y auto-regular sus textos. Por último, esta construcción guiada del acto de «decir» resitúa el comentario metalingüístico como interiorización de un saber «*de escribir*» (Jitrik, 2000) que les posibilita a los estudiantes representarse a sí mismos como sujetos de la acción o autores en sus prácticas de «escritura».

Consideramos que los resultados parciales de nuestra investigación deben ampliarse a un corpus que incluya los exámenes orales de los estudiantes regulares de PCOyE.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. M. (1992).** *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.
- Alvarado, M. (1994).** *Paratexto*. Buenos Aires: Publicaciones UBA.
- Barthes, R. (1982).** «La antigua retórica». En *Investigaciones Retóricas I*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires, pp. 9-80.
- Bronckart, J-P. ([1997] 2004).** *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013). «En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos». En **Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Comps.)**. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 39-59.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (1996).** «La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable». En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 9, pp. 61-78.
- Camps, A. y Milian, M. (2000).** *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cárdenas, V. (2005).** «Hablar y calcular. (Im)posibilidades» En *Tópicos del Seminario*, 14, julio-diciembre de 2005, pp. 181-214.
- Desinano, N. (2009).** *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Falchini, A. (2006).** «¿Cómo lo explico? El caso de la escritura académica». En *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. Rosario: CELA, N° 11, pp. 31-43.
- (2014). «La escritura en la elaboración de culturas identitarias. Problemas teóricos y metodológicos». En *Actas del Congreso Nacional, Subsede Cátedra Unesco*, UNR, octubre de 2014, pp. 1-8.
- (2016). «Pensar con palabras » En Falchini, A. y Andelique, V. (edit.). *Los Avatares de ensayar la obra de arte. Un acercamiento a los estudios disciplinares*. Santa Fe: 4ojos Colectivo Editorial, pp. 65-105.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010).** «Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios. Estudio de casos». En Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino (Editores) (2010). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 933-940.
- (2011). «Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas». En García Negroni, M. M. (Coord.) y otros (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 191-221.
- Jakubinskij, L. (2015).** *Sobre a fala dialogal*. Editado por Sériot e Ivanova. São Paulo: Parábola Editorial.
- Jitrik, N. (2000).** *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- Navarro, P. (2018a).** «Los aportes de la caracterización del diálogo de Lev Jakubinskij al estudio de los géneros orales institucionalizados. El caso del debate». *Eutomia* 21: 48-75.
- (2018b). «Estudiantes *expositores autores* en exámenes universitarios orales: evaluación metalingüística y metaenunciativa acerca de la experiencia de escritura». En VI Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. San Carlos de Bariloche, 25 y 26 de octubre de 2018.
- Nogueira, S. (2010).** *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Schneuwly, B. y Bain, D. (1998).** «Mecanismos de regulación de las actividades textuales: estrategias de intervención en las secuencias didácticas». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 16, pp. 25-46.

Obligatoriedad e inclusión en la educación secundaria: tensiones y traducciones

Compulsory Schooling and Inclusion in Secondary Education: tensions and translations

MARÍA CELESTE CANTINI⁽¹⁾

CAMILA CARLACHIANI⁽²⁾

ADRIANA HEREÑÚ⁽³⁾

Fecha de recepción 01/04/18

Fecha de aceptación: 28/08/18

Resumen. El presente trabajo constituye un avance de la investigación titulada: «Inclusión y obligatoriedad en la educación secundaria: análisis de las políticas educativas nacionales y sus traducciones en la provincia de Santa Fe», radicada en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, sede regional Rosario. El objetivo general de la misma consiste en identificar y analizar las nociones de inclusión en las políticas educativas nacionales para la educación secundaria y sus traducciones en la provincia de Santa Fe desde el 2006 hasta la actualidad.

En este primer avance se realiza un análisis de las relaciones, diálogos, tensiones y traducciones que se desarrollan en lineamientos de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), la Ley de Educación Nacional, las resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09 y 93/09 y el Programa Secundario Completo desarrollado en la provincia de Santa Fe. Se analizan especialmente los significados que subyacen, respecto de las categorías inclusión y obligatoriedad en la educación secundaria y los modos en que son plasmados e implementados en las políticas con el fin de dilucidar ciertas continuidades y rupturas en sus sentidos.

Palabras clave. educación secundaria · obligatoriedad · inclusión · políticas educativas · traducciones

(1) Profesora de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Profesora de EGB 1 y 2. Profesora Adjunta de la carrera del Profesorado Universitario de la Universidad Abierta Interamericana. Profesora de Perspectivas en Educación en la Facultad de Psicología de la UNR. Profesora de Política Educacional en el Postítulo en Matemática y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas de la UNR. Profesora en Institutos de Formación Docente. celestecantini@hotmail.com

(2) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Maestranda de la Maestría en Educación de la UNLP. Profesora Adjunta de la carrera de Psicopedagogía y del Profesorado Universitario de la Universidad Abierta Interamericana. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación y del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Miembro pleno del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica (CEICYD) de la Facultad de Humanidades y Artes

de la UNR. Miembro del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas del Ministerio de Educación de Santa Fe. camilacarlachiani@gmail.com
(3) Profesora Enseñanza Primaria, Normal 1, Rosario. Profesora Ciencias de la Educación, UNR. Diplomada en Gestión Educativa, FLACSO. Magister en Políticas Públicas para la Educación, FHUC - UNL. Doctoranda en «Teorías, sentidos y prácticas de la Educación» FHUC - UNL. Miembro de Hear «Historia

educativa argentina reciente» FHYA - UNR. Coordinadora en distintas líneas de formación docente e integrante del equipo curricular de la Dirección de Educación Superior. Ministerio de Educación de Santa Fe. Profesora de Didáctica General y de Talleres de Práctica IV en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial ISP N° 36, Rosario. Profesora adjunta en Profesorado Universitario y carrera de Psicopedagogía. UAI, Rosario. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación. FHYA - UNR. adriheresj@gmail.com

Abstract. The present work constitutes an advance of a research work entitled: «Inclusion and compulsory schooling in secondary education: analysis of national educational policies and their translations in the province of Santa Fe, Argentina». This research is carried out at the Faculty of Educational Sciences and Psychopedagogy of Universidad Abierta Interamericana, in the city of Rosario, Santa Fe. The general objective of this work is to identify and analyze the notions of inclusion in national education policies for secondary education and their translations in the province of Santa Fe from 2006 till present.

This first advance addresses an analysis of the relationships, dialogues, tensions, and translations about com-

pulsory schooling and inclusion in secondary education as discussed in the guidelines provided by UNESCO and national regulations such as the Argentine Education Act, resolutions number 84/2009 and 93/2009 of the Federal Council of Education of Argentina, and the Complete Secondary Program developed in the province of Santa Fe. The underlying meanings are analyzed in relation to inclusion and compulsory schooling in secondary education and the ways in which these categories are captured and implemented in the policies with the aim of elucidating certain continuities and ruptures in their senses.

Keywords. secondary education · compulsory schooling · inclusion · educational policies · translations

Introducción

La inclusión y la obligatoriedad son nociones que en los últimos diez años circulan sobremanera en el ámbito educativo, especialmente en lo que refiere a la educación secundaria. Ambas están presentes en normativas tanto nacionales como provinciales, al tiempo que son estudiadas y abordadas por diferentes autores ya que suponen una serie de discusiones en el núcleo duro de las transformaciones institucionales y sociales necesarias de ser llevadas a cabo en este nivel educativo. La escuela secundaria, organizada desde sus inicios como una institución destinada a educar a una cierta franja de la sociedad, como un nivel optativo para las mayorías, se ha transformado en un nivel obligatorio donde, imperativamente y como consecuencia de ello, debe atender situaciones ligadas a la inclusión.

El proceso de ampliación en el acceso a la educación secundaria fue complejo y se dio a lo largo del tiempo, con contradicciones y también fragmentaciones. Sin pretender una genealogía de las políticas públicas para la educación secundaria, es preciso situar en los años '90, una serie de transformaciones encarnadas en una reforma educativa en Argentina y en otros países de la región. Dicha reforma denominada *transformación educativa* implementada a partir de la Ley Federal de Educación 24.195/93, marcó el pulso de una marcada desinstitucionalización y descentralización del Estado, revalorizando al mercado en la distribución de bienes simbólicos y la atención de problemas sociales. La desigual distribución de bienes materiales y el proceso de empobrecimiento creciente de las capas medias, profundizó la segmentación social, provocando la fragmentación educativa (Tiramonti, 2003). A medida que sectores sociales históricamente excluidos llegaban a este nivel, se creaban nuevos circuitos educativos que los alojaban, en un proceso de inclusión educativa sustentado por la nueva Ley 26.206/06 que reemplazó a la Ley Federal 24.195/93. Así, los procesos de segmentación social calaron en el sistema educativo produciendo procesos de fragmentación. Cabe señalar además que este mecanismo no se dio de manera aislada solo en nuestro país, sino que políticas supranacionales promovieron este tipo de prácticas.

A partir de los '2000 hubo una malla política y social ligada a nuevas concepciones en torno al derecho a la educación que permitió un viraje de las políticas

públicas, de la mano de gobiernos de centro izquierda en países de América Latina. Este viraje se vinculó fuertemente a los lineamientos que a nivel mundial la UNESCO planteó para el desarrollo de la educación. Así se presenta un escenario social complejo donde múltiples dimensiones políticas, económicas, culturales, sociales, entran en juego a la hora de reflexionar sobre los sentidos de la escuela secundaria actual.

Es importante señalar las tensiones que se desarrollan en torno a lo local y lo global (Ball, 2001) donde las políticas nacionales necesitan ser comprendidas como producto de un nexo de influencias e interdependencias que resultan de una interconexión, multiplicidad, hibridación; esto es, una combinación de lógicas globales, distantes y locales. De esta manera, se produce un *juego de traducciones* (Casimiro Lopes *et. al.*, 2013) entre los diferentes niveles de decisión de las políticas educativas, desde el supra hasta el nano nivel (Stirling Network for Curriculum Studies, 2016).

En Argentina, los resultados de estas políticas dieron lugar a lo que Claudia Jacinto (2009) plantea como la crisis de la escuela secundaria, producto de la eclosión entre su matriz excluyente y academicista, y la llegada de nuevos sectores sociales por la expansión de su obligatoriedad. En este sentido, algunos autores afirman que este proceso de ampliación del derecho y el consecuente establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, no se dio sin contradicciones. Tal como sostienen Pineau y Southwell (2010) paradójicamente esta voluntad de universalizar el nivel medio se da simultáneamente con un cuestionamiento de la institución escolar en general y de la escuela media en particular, como dispositivo de transmisión cultural y de integración de una población socio-cultural heterogénea. (p. 4).

En los últimos años hubo numerosos intentos para generar cambios respecto del mandato fundacional elitista de la educación secundaria a través de diferentes políticas públicas que podemos enumerar en tres grandes grupos. En primer lugar, los Planes de Mejora Institucional a través de los cuales las escuelas identifican sus propias problemáticas y desarrollan líneas de acción teniendo como principal eje de trabajo el acompañamiento a las trayectorias escolares. En segundo lugar, la creación de instituciones alternativas de educación que introducen importantes modificaciones al formato tradicional de la escuela secundaria adaptándolo a las posibilidades de las poblaciones que atiende.

Por último, los programas que permiten que quienes adeudan asignaturas del secundario, alcancen su titulación (Nóbile, 2016).

Los Planes de Mejora Institucional son los que tuvieron mayor alcance a lo largo y a lo ancho del país, llegando a todas las escuelas secundarias orientadas de gestión estatal. Una de sus características centrales, tal como sostiene Pinkasz (2015), es que se centran en la escuela como unidad de desarrollo del cambio. Esto significa que son los equipos directivos y docentes los que asumen la responsabilidad de la mejora escolar y de los aprendizajes ya que son ellos quienes conocen las necesidades de la comunidad. Sin embargo, la institución escolar no sólo se compone de directivos y docentes. Tal como sostiene Santos Guerra (2010) «la escuela es un proyecto compartido de la comunidad que se desarrolla en un contexto y un tiempo a través de la acción programada, intencional, y consensuada de todos sus miembros» (p.296).

Ahora bien, lo que nos interesa indagar gira en torno al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las nociones de inclusión y obligatoriedad en las políticas educativas nacionales para la educación secundaria y en el Programa Secundario Completo de la provincia de Santa Fe? Para ello, revisaremos en qué consisten los distintos ámbitos de decisión e implementación de las políticas educativas.

Niveles de decisión de las políticas y sus traducciones

Para analizar las políticas educativas cabe destacar que existen diferentes niveles de decisión e implementación pudiendo identificar en este trabajo el modo en que se tensionan y a la vez dialogan los niveles supra, macro y meso (Stirling Network for Curriculum Studies, 2016). El supra nivel se compone de las políticas educativas y curriculares que emanan de organismos internacionales como pueden ser la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), etc. Se trata de organizaciones que superan los límites de los Estados y diseñan políticas a nivel mundial para la educación. Luego, el macro nivel, corresponde a los ámbitos de diseño y decisión política en el marco de cada Estado Nacional o país. El meso nivel se vincula a las jurisdicciones que dentro de un Estado organizan políticamente el territorio. En

Argentina, por ejemplo, el meso nivel corresponde a las jurisdicciones provinciales. Siguiendo este recorrido del nivel supra al nano, encontramos el nivel micro, que se refiere a las decisiones y acciones que se llevan adelante al interior de las instituciones educativas. Por último, en el nivel nano, nos referimos al aula, como el ámbito concreto en el que las decisiones políticas se materializan a través del trabajo de los profesores (Carlachiani, 2017).

En el avance de la investigación que aquí abordamos, hacemos referencia a los tres primeros niveles mencionados (supra, macro y meso) para analizar cuáles son las nociones de inclusión y obligatoriedad que operan en las políticas educativas para la educación secundaria. Para ello, estudiamos de qué modo se producen diferentes *procesos de traducción* sobre estas nociones entre documentos que emanan de la UNESCO, las políticas educativas nacionales y el Programa Secundario Completo en la provincia de Santa Fe. La *traducción* coloca como preocupación central la comprensión de los *juegos de lenguaje* o campos discursivos que constituyen el escenario de la investigación (un *texto*) a partir de *hilos* tramados en la contingencia (Casimiro Lopes, *et. al.* 2013). Permite cuestionar lo indecible que caracteriza lo social, al mismo tiempo que indica la imposibilidad (analítica) de considerar los significantes nodales de las políticas como conceptos. En este aspecto, los significantes que logran importancia -por repetición, por presentarse como principios o conceptos fundadores de la innovación pretendida en una política-, por no contener ninguna esencia, se mueven siempre como horizonte imposible de alcanzar. Como ya mencionamos anteriormente, en este trabajo analizamos como tales a las nociones de obligatoriedad e inclusión. Así, la perspectiva de toda producción (de sí, de la política, de la vida) está circunscripta a la negociación de sentidos con el signifi-
ficante. De acuerdo con Casimiro Lopes *et. al.* (2013) la traducción implica la significación de toda política (desde la escritura de sus textos/discursos/prácticas) acerca de los supuestos sentidos sobre significantes privilegiados (supuestos estabilizadores de sentido, tropos por naturaleza). La traducción contribuye a la incesante percolación de discursividad, posibilita otorgar sentidos a los objetos de la educación. En la traducción, la circulación del signifi-
ficante no tiene origen ni fin, el proceso es incesante. Por esta razón, Ottoni (2003) sostiene que en la traducción, entendida como deconstrucciones, no hay fidelidad a determinado origen, sino responsabilidad en la tarea de traducir lo intraducible.

Para analizar entonces las traducciones que operan en el supra, macro y meso nivel, comenzamos señalando en el *supra nivel* de decisión los lineamientos de la UNESCO mediante los cuales en el año 2000 los países del mundo se comprometieron a desarrollar esfuerzos sostenidos en la Educación Para Todos (EPT). Los acuerdos sobre la necesidad de una agenda global común, que diera un impulso inédito a la educación comenzaron en 1990 con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtien, Tailandia. En el 2000, en Dakar, Senegal, se construyó un marco de acción estratégico y se establecieron seis objetivos concretos a lograr en quince años: educación y cuidado de la primera infancia; la educación primaria universal; el aprendizaje de jóvenes y adultos; la alfabetización; la paridad de género y la calidad de la educación. La UNESCO coordina y lidera los esfuerzos internacionales para contribuir a estos objetivos, monitorea los avances y fomenta acciones a nivel global, regional y nacional hacia su logro (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, UNESCO, 2013). En lo que respecta a la educación secundaria, su transformación más importante ha consistido en un cambio respecto de su definición concibiéndola como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio (Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, UNESCO, 2013). Es a partir de este proceso que diferentes países de América Latina han desarrollado nuevas políticas y normativas para la educación en general y la escuela secundaria en particular.

Así, en nuestro país respecto del *macro nivel* la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece en su artículo 29 la obligatoriedad de la educación secundaria y la define como una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. El artículo 30 establece que «la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios». La obligatoriedad de la escuela secundaria implica a la vez una ampliación de derechos de los que el Estado se asume como garante y una necesaria transformación de un nivel del sistema educativo con una matriz selectiva y academicista hacia una escuela secundaria inclusiva.

Enmarcadas en esta ley y siguiendo en el macro nivel encontramos las resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09 y 93/09.

En la resolución del CFE 84/09 «Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria» encontramos las nociones sobre obligatoriedad e inclusión explícitamente desarrolladas. La obligatoriedad es entendida como la *apuesta histórica de la sociedad argentina para la inclusión de todos los adolescentes, jóvenes y adultos*, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso. En una sociedad desigual la escuela aparece como *el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa* (Anexo, Capítulo II, art. 8) que garantice una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro (Anexo, Capítulo II, art. 2). Además, en la introducción de esta normativa se plantea que la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares entendidas como *el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de las/os adolescentes* (Anexo, Capítulo I, art.5) lo cual implica un profundo cambio en las instituciones a fin de garantizar que las mismas sean continuas, completas y relevantes.

De esta manera, en diferentes artículos se hace referencia a la necesidad de una transformación de la escuela secundaria ya que la obligatoriedad para la inclusión requiere de *condiciones pedagógicas y materiales* para hacer efectivo el tránsito por este nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos. Esto supone una revisión de la organización institucional y pedagógica de las escuelas (Anexo, Capítulo IV) y una reconfiguración de las condiciones estructurales del trabajo docente (Anexo, Capítulo V).

La Resolución CFE 93/09 «Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la secundaria obligatoria» amplía conceptualizaciones y orientaciones sobre la organización institucional y pedagógica de las escuelas que se esbozan en la Resolución 84/09 al proponer los lineamientos para que las jurisdicciones elaboren sus políticas educativas garantizando la articulación entre la macro y micro política.

En cuanto a la organización institucional de la enseñanza para garantizar los procesos de inclusión se hace necesario configurar nuevos y diferentes formatos

de enseñanza que resignifiquen el lugar del curriculum y de los actores institucionales. De esta manera, se propone «ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales proponiendo diversas formas de estar y aprender en las escuelas garantizando una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas» (Anexo, Capítulo I, art.8). Además se postula que la transformación de la escuela secundaria implica la redefinición de las lógicas institucionales referidas a la evaluación, acreditación, promoción y convivencia así como el trabajo colectivo de los educadores en condiciones que *habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes*. Con relación a los estudiantes se propone sostener y orientar sus trayectorias escolares partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes.

En el *meso nivel* de decisión e implementación de las políticas educativas tomamos a la provincia de Santa Fe y analizamos el Programa Secundario Completo (2016) que se sostiene en los tres ejes que son los pilares de las políticas educativas de la mencionada jurisdicción: Inclusión Socioeducativa, Calidad Educativa y Escuela como Institución Social. Señalamos que la inclusión socioeducativa, se sostiene en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados, y emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la autonomía y la responsabilidad. Posibilita, además, el encuentro en la diferencia, para reconstruir los lazos sociales y recuperar la cultura común (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2013). En primer lugar, cabe mencionar los objetivos generales que propone este programa: garantizar institucionalmente que todos los estudiantes ingresen, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela secundaria; promover que al interior de las escuelas los equipos directivos orienten un proceso colectivo y participativo de revisión y consolidación de propuestas pedagógicas integrales para atender al acompañamiento de las trayectorias escolares singulares de los estudiantes; propiciar que institucionalmente se involucren: equipo directivo, docentes de espacios curriculares, docentes de acompañamiento (docentes orientadores, facilitadores de la convivencia y docentes con horas en funciones institucionales -en adelante docentes FID-) preceptores, estudiantes, familias, otros actores institucionales y

otras instituciones de la comunidad para generar espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En la fundamentación del primer documento de Secundario Completo (2016) se afirma que este programa promueve que las escuelas secundarias garanticen la obligatoriedad y la inclusión generando proyectos institucionales que potencien y articulen todas las líneas de acción de la política educativa mejorando las posibilidades institucionales de acompañar a las trayectorias escolares singulares de los estudiantes. Busca transformar la escuela secundaria en un espacio de aprendizaje para todos donde cada trayectoria educativa es sostenida y acompañada institucionalmente. Para ello, la dimensión institucional es condición de posibilidad para que cada estudiante desarrolle su propia trayectoria educativa que es siempre singular y a la vez colectiva. En este sentido, se aleja de la visión dicotómica entre trayectorias ‘exitosas’ y ‘alternativas’ dando lugar a trayectorias diversas que no son encorsetadas bajo criterios de homogeneidad. En cada escuela se propicia la conformación de un equipo de docentes de acompañamiento (Facilitadores de la Convivencia, Docentes FID y Docentes Orientadores) recuperando los antecedentes de las Tutorías Académicas de los Planes de Mejora Institucional. Estos equipos tienen entre sus funciones establecer articulaciones con las familias, los docentes de cátedra, el equipo directivo, etc. quienes también contribuyen al acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

Las Tutorías Académicas con fuerte impronta disciplinar, son redefinidas ahora en Espacios de Acompañamiento desde una perspectiva integral que comprende el abordaje de estrategias de aprendizaje, organización para el estudio, situaciones de discontinuidad en la asistencia, reingreso, y otras situaciones que requieran generar un espacio específico de acompañamiento según las consideraciones institucionales. Estos espacios no son una opción paralela, no son proyectos aislados que ‘algunos’ estudiantes cursan, no son clases de apoyo, no son actividades desvinculadas del proyecto institucional. Se trata de dispositivos diseñados por el Equipo Directivo y los docentes que se articulan con el Proyecto Institucional en su conjunto. Los principales destinatarios de este programa son aquellos estudiantes que estén cursando o hayan cursado el ciclo básico de la educación secundaria, con la posibilidad de incorporar a aquellos que estén en tercero y cuarto año. Cada escuela especifica los destinatarios

teniendo en cuenta las siguientes orientaciones para la configuración de los espacios de acompañamiento: brindar asesoramiento en torno a la organización para el estudio y la construcción de estrategias de aprendizaje; acompañar a los estudiantes en situaciones críticas vinculadas al aprendizaje; ofrecer apoyo ante situaciones de discontinuidad en la asistencia según motivos personales, familiares, de enfermedad, etc.; acompañar situaciones de inclusión al sistema educativo; contemplar todas aquellas situaciones que requieran generar y habilitar un espacio específico de acompañamiento, según consideraciones institucionales.

Acerca de las nociones sobre obligatoriedad e inclusión en las traducciones

Los análisis realizados hasta el momento, donde se incluyen documentos de la UNESCO, normativas nacionales y el Programa Secundario Completo de la provincia de Santa Fe permiten vislumbrar las traducciones que operan en cada nivel de decisión de política educativa en lo que respecta a garantizar la obligatoriedad y la inclusión en la educación secundaria, teniendo como premisa a la educación como un derecho.

Las traducciones que realiza Argentina como macro nivel de la política educativa supra nacional, y Santa Fe en lo que respecta a la meso política, evidencian los diálogos en común a la vez que muestran las particularidades que consideran los sujetos que habitan en los territorios y las formas que los gobiernos asumen para llevar adelante las políticas.

Hay una idea compartida a nivel supranacional que se vincula a pensar la educación secundaria como parte de la educación básica y obligatoria que todo ciudadano debe alcanzar y a partir de allí se generan distintas traducciones cuyas principales nociones encontramos, en el caso de Argentina, bajo los significantes de inclusión y obligatoriedad. Ahora bien, ¿desde qué lugar se entienden y asumen estos procesos?

En la LEN 26.206 y las Resoluciones analizadas (84/09 y 93/09) la obligatoriedad aparece asociada directamente al imperativo de la inclusión entendiendo a la escuela como aquel espacio público implicado en promover una formación

relevante. Así entran en juego las trayectorias escolares, poniendo el foco en los recorridos reales de los jóvenes y adultos que transitan por la escuela secundaria. Esto supone la necesaria revisión de su organización institucional y pedagógica con el fin de promover nuevos formatos de enseñanza, la redefinición de la evaluación, la acreditación, promoción y convivencia, como así también prever los tiempos y espacios para el trabajo en equipo por parte de los profesores. En términos de traducción, la Provincia de Santa Fe asume que la obligatoriedad se garantice en la escuela secundaria común y no creando instituciones alternativas que atiendan poblaciones específicas, lo cual profundizaría la fragmentación socio educativa.

Partiendo de la premisa de que la obligatoriedad para la inclusión implica no solo, el ingreso, la permanencia y el egreso, sino fundamentalmente los aprendizajes, el Programa Secundario Completo diseña y construye una serie de estrategias y acciones que en la micropolítica institucional apuntan a construirlos y garantizarlos colectivamente.

La traducción de la macropolítica en el meso nivel, presenta sus propias estrategias para generar nuevas prácticas en las escuelas secundarias que promuevan progresivos movimientos en su formato institucional, cuyo mandato fundacional fue eminentemente elitista, academicista y propedéutico. En relación con los planteos que realizan las resoluciones 84/09 y 93/09, se observa que la obligatoriedad también encuentra su eco en la inclusión y esto lleva directamente a la revisión de la organización institucional de la escuela secundaria. Ahora bien, las estrategias y mecanismos que se proponen tienen un fuerte componente institucional en el acompañamiento a las trayectorias escolares. Esto implica un importante trabajo en equipo a partir no solo de la conformación de los Equipos Docentes de Acompañamiento sino que también son involucrados todos los actores escolares y de la comunidad educativa. Otro aspecto a considerar es la traducción de las Tutorías Académicas con fuerte impronta disciplinar hacia los Espacios de Acompañamiento cuyo abordaje supone una perspectiva integral en la mejora de los aprendizajes y su consecuente acompañamiento a las trayectorias escolares. Esta visión integral se sostiene no solo en un abordaje interdisciplinario de los contenidos, sino que se amplía a otros ejes de trabajo que la escuela requiera profundizar como: vínculos y convivencia, relación escuela y familia, organización para el estudio y construcción de estrategias de

aprendizaje, actividades extracurriculares (olimpiadas académicas y deportivas, feria de ciencias, ONU, arte, etc).

De este modo, podríamos reconocer a inclusión, obligatoriedad, trayectorias escolares, organización institucional y pedagógica, como los significantes que logran importancia -por repetición, por presentarse como principios o conceptos fundadores de la innovación pretendida en una política- dentro de las políticas educativas en determinados contextos socio-históricos del supra, macro y meso nivel de decisión.

A modo de reflexión

Arribamos a este apartado vislumbrando que tanto la inclusión como la obligatoriedad, implican la transformación del formato tradicional de la escuela secundaria y de su gramática estructural, que no será posible sin decisiones políticas y una profunda discusión pedagógica, política y cultural donde se dispute el poder sobre el sentido de estas nociones fundamentales.

En la Provincia de Santa Fe, el Programa Secundario Completo, recupera y hace sintonía con las categorías que habilitaron amplios procesos de inclusión en el sistema educativo argentino a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, en consonancia con disposiciones internacionales; como así también, efectiviza los ejes de la política pública educativa; inclusión socioeducativa, calidad educativa y escuela como institución social.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cuadernos de historia de la educación*. Vol. 11. N° 1. pp. 131-144.

Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, dez., v. 1, n. 2, pp. 99-116. Disponible en: <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>

Carlachiani, C. (2017). Políticas públicas para la educación secundaria: entre la obligatoriedad y la inclusión. En: *Periferia. Educacao, cultura y comunicacao*. V.9.N.1 jan-jun 2017. pp. 383-405.

Casimiro Lopes, A.; Virgilio Rodriguez Da Cunha, E. y Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. SI-TEAL.

Nóbile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En: *Última década*. N°44. Proyecto juventudes. Julio de 2016. pp. 109-131.

Pineau, P. y Southwell, M. (2010). Clase 1. La constitución histórica de la Educación Secundaria en Europa y América Latina. Seminario: «La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana». FLACSO.

Pinkasz, D. (2015). Sobre la escuela como eje del cambio de las políticas de educación secundaria en la Argentina. En *Dossier revista Propuesta Educativa*. N°44. Año 24. Noviembre 2015. Vol2. pp. 8-23.

Santos Guerra, M. A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En Gimeno Sacristán, J. (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: Una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires. Altamira. Unesco. Fund.Osde

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (2013). *Situación educativa de América Latina y El Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. (2005). *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?*

Normativa

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Resolución CFE N° 84/09

Resolución CFE N° 93/09

Programa Secundario Completo. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2016).

Devenir histórico de los procesos de transformación curricular de la educación técnica santafesina (1984-2005)

Historical development of curricular transformation processes of technical education in Santa Fe, Argentina (1984-2005)

CECILIA LUDUEÑA ⁽¹⁾

Fecha de recepción 28/03/19
Fecha de aceptación: 30/09/19

Resumen. El artículo presenta algunas aproximaciones históricas en el devenir de los procesos de transformación curricular en la modalidad de la educación técnica en la provincia de Santa Fe. Se desarrolla una introducción sobre los procesos de construcción curricular de la modalidad a lo largo de la historia que profundiza un período más acotado que va desde los años 1984 a 2005 aproximadamente. Para el análisis y descripción de estos procesos se consideran los documentos y leyes que dan sustento normativo a la legislación actual de la educación técnica.

Palabras clave. educación técnica · provincia de Santa Fe · transformación curricular · educación y trabajo · curriculum

Keywords. This article discusses some historical approximations to the development of the curricular transformation processes undergone by technical education in Santa Fe province. An introduction is provided to describe the curricular construction processes in technical education throughout history, delving deeply into a more delimited period from 1984 to 2005 approximately. The analysis and description of these processes are framed into the documents and laws that account for current regulations on technical education.

Abstract. educación técnica · provincia de Santa Fe · transformación curricular · educación y trabajo · curriculum

(1) Magíster en Didácticas Específicas de la UNL. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Santa Fe, 2005. Seminario posgrado «Subjetividades mediáticas y educación» con Silvia

Duschatsky en FLACSO Argentina. Miembro del equipo de Planeamiento y Evaluación Institucional de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico UNL. Julio de 2018 y continúa. Profesional relevado para

tareas técnico-pedagógicas por la Dirección Provincial de Educación Técnica, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Asesora Pedagógica de la Escuela Técnica de Vialidad Nacional N.º 4 «Ing. Luis

María Barletta» de 2010 a 2018. Docente en actividad de los Institutos de Nivel Superior no universitario de la provincia de Santa Fe ISEF N°27 y Normal N°32. luduena_cecilia@yahoo.com.ar

Curriculum y educación técnica. Primeros surgimientos en Argentina y Santa Fe

La presente investigación se desarrolló en el marco de una Tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. A lo largo de este trabajo se realizaron descripciones de los procesos de transformación curricular en la educación técnica santafesina, teniendo como marco de referencia temporal el período previo a la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) (1984–1994) y el período de implementación (1995–2005).

Entendemos aquí al curriculum como un proceso social y culturalmente mediado, además de un texto, alude a una serie de prácticas, de acciones que se desarrollan en distintos niveles y contextos institucionales (Grundy, 1991). Si se piensa al curriculum como acto social de toma de decisiones, la mirada se centra en los actores y grupos, las posiciones que ocupan y los modos en que se relacionan en las diferentes instancias del proceso. Entonces, más que un «artefacto» que resulta de aplicar un conjunto de procedimientos técnicos y administrativos, un curriculum implica primordialmente un proceso de construcción social que se desarrolla en un marco impregnado de tradiciones de pensamiento pedagógico y político educativo, frecuentemente diversas. De este modo, lo técnico, lo político y lo cultural son dimensiones constitutivas para pensar los procesos curriculares en tanto proceso social que se presentan al análisis como planos en intersección. Las decisiones, posiciones y acciones propias de cada uno de estos planos están articuladas y mutuamente condicionadas.

El carácter político del curriculum no se agota en una cuestión sectorial. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos actores vinculados con la educación han intentado responder a las exigencias de cada proyecto social. (De Alba, Alicia. 1997)

Ahora bien, el surgimiento de la educación técnica en la provincia hace referencia a una consolidación de propuesta curricular sostenida en el impulso agroindustrial de una región cuyo aporte a la cartera nacional ha sido y es ciertamente significativo. El origen en la Argentina remite a estas consideraciones y es muy temprano: dentro del modelo de país que se estableció a fines del siglo XIX en los momentos de mayor prosperidad, la educación pública tuvo un rol clave y

dentro de ella se previó el lugar de la educación técnica secundaria. Gallart expone en el año 2003 sobre una de las cinco escuelas del país que:

La primera escuela técnica argentina, la Escuela Industrial Otto Krause, fue fundada en 1898; (...) era claramente una escuela secundaria con un doble objetivo: desviar la matrícula de los egresados de la primaria –que se concentraba en las modalidades orientadas a la universidad– hacia profesiones con salida laboral y proveer técnicos a la naciente industria manufacturera. Se preveía así ofrecer la opción de una carrera corta para estudiantes de «escasos medios. (p. 35)

(1) La denominación de «Artes y oficios» anuncia una concepción sumamente actualizada para el siglo, se resalta la influencia del movimiento surgido en Inglaterra de Arts and Crafts a finales del siglo XIX como consecuencia de la incipiente Revolución Industrial y a principios del siglo XX surgen escuelas o lugares para artistas, artesanos y diseñadores como la Deutscher Werkbund primero y en la posguerra la famosa Bauhaus (1919) como recreación de las escuelas de Artes Plásticas y las escuelas de Artes y Oficios de Weimar.

En Argentina comenzaba por 1924 con una impronta contemporánea y una visión nueva a manos de la familia Raggio constituida por inmigrantes italianos que ofrecería a la Municipalidad de Buenos Aires dos pabellones con los nombres del matrimonio, «María Celle Raggio» para las mujeres y «Lorenzo Raggio» para los varones. Por aquellos tiempos se propondría como escuela mixta, pero con los nombrados pabellones por separado.

(2) Decreto 607/32. Fecha 9 de agosto de 1932.

El modelo que seguía la Escuela Otto Krause estaba basado en la escuela tecnológica alemana orientada a los principales procesos productivos. Hacia 1910 era un instituto de prestigio internacional, al punto que sus egresados alcanzaban posiciones de relevancia en la industria, desplazando en muchos casos a los ingenieros universitarios. (Pineau; 1991:76).

La Escuela Industrial Superior (EIS) dependiente de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y anexa a la Facultad de Ingeniería Química es una de las cinco que existen en el país y está emplazada en la ciudad de Santa Fe. Su funcionamiento inicial como «Taller de Trabajo Manual» se remonta a 1892 aunque su fundación fue en 1905. Por cuestiones presupuestarias en el año 1909 se traspasó al gobierno nacional mediante un convenio que suscribieron el Ing. Otto Krause como representante del gobierno nacional y el diputado Marcial Candiotti por el gobierno provincial. A partir de entonces, comienza a funcionar con la especialidad mecánica, en 1915 la especialidad en construcciones y en 1930 química. Para el año 1919 es una de las instituciones que constituye la UNL. Hacia el año 1934, bajo la dirección del Ingeniero Ángel Nigro, se define un plan de estudios y una estructura de la carrera -semejante a la Escuela Industrial de Buenos Aires- que recibe elogios a nivel nacional.

Paralelamente, se produjo el surgimiento de las llamadas Escuelas de Artes y Oficios, que tenían la particularidad de integrar en un mismo espacio disciplinas técnicas y artísticas, un modelo que surgido hacia el año 1924 se puede considerar que seguía la línea de las llamadas Escuelas Raggio⁽¹⁾. En la ciudad de Santa Fe, la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1

Nicolás Avellaneda fue la primera y funcionaba en las instalaciones de la Escuela Industrial Superior.⁽²⁾

En ese contexto, las Escuelas Industriales y las Escuelas de Artes y Oficios configuraban la oferta de Educación Técnica del sistema. Desde su inicio, la educación técnico industrial tuvo dos objetivos manifiestos: uno, desviar la matrícula de las modalidades mayoritarias de la educación secundaria que se consideraban «fábricas de empleo público⁽³⁾», hacia carreras más útiles. La segunda, muy unida a la primera, era promover mandos medios para la naciente industria que se consideraba, sería una actividad principal en el futuro del país. Pero a la definición de estas cuestiones no se llegó sino mediante múltiples debates públicos entre los actores involucrados. La actuación de los ingenieros en el mundo del trabajo industrial constituyó un elemento fundamental en el proceso productivo, entre otras cuestiones, porque fueron ellos los responsables e interesados por imprimir un carácter «técnico» a las iniciativas y propuestas políticas, sociales y económicas de los empresarios del sector según describe Pronko (2003).

Según diversos autores como Jauregui (1993) o Swidersky (1993) los empresarios representados a través de la Unión Industrial Argentina (UIA) se sentían de alguna manera herederos del pensamiento de la «organización nacional» defendiendo un país socialmente abierto y con grandes posibilidades de movilidad social. Para la UIA existía una interdependencia entre demografía e industria ya que sin la abundante mano de obra y sin ese mercado interno la industria no hubiera tenido razón de ser. Es en este contexto que se comprende la razón por la que la educación industrial se transformó en una cuestión importante para el empresario argentino de la época.⁽⁴⁾

El técnico requería entonces una formación sistemática y esto se tornaba una cuestión de Estado. La posesión del saber debía justificar para sí y los demás una posición diferenciada en la producción, de allí la responsabilidad conflictiva. Constantemente se recurría a mano de obra extranjera frente a la carencia de un proyecto consolidado de formación nacional técnica lo cual movilizaba no solo a los sectores industriales y económicos sino a los sectores políticos de mayor compromiso.

(3) Expresión acuñada por Sobrevila, 2004

(4) Las actividades de Luis Colombo que ejerciera el cargo de presidente de la UIA desde 1926 hasta 1946 no pueden dejar de destacarse, dado que ejerciera un papel unificador en la definición de decisiones políticas que impactaron en la gestión educativa. Era un representante de grandes grupos empresariales diversificados, ligado de formas muy próxima a los factores locales del poder y simpatizaba con la política de los conservadores según describe Jorge Schvarzer (1991)

(5) Pueden verse los aportes compilados en Ortiz, Echarte y otros (1942).

Numerosos autores⁽⁵⁾ representantes de la elite industrial aportaron a aquellas decisiones de política educativa que marcarían el surgimiento de una de las instituciones más representativas para el área técnica no tradicional: la Comisión Nacional de Orientación Profesional. El Decreto que daba origen a la CNAOP es el 14530/44 del 3 de junio de 1944 y abordaba temas sobre legislación del aprendizaje industrial y el trabajo de menores. Este decreto no se limitó a la creación de Establecimientos educativos, sino que además reguló otras cuestiones vinculadas al trabajo de menores. Luego la Secretaría de Previsión Social gestionaría la dependencia de la misma bajo la órbita del Ministerio de Educación (...) pero desde un inicio la CNAOP estaría integrada por representantes del sector industrial y del sector obrero. (Carranza, 1999)

Por otro lado, se establece simultáneamente el surgimiento de la Dirección General de Enseñanza Técnica (DIGET) bajo el amparo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por Decreto N° 17.854/44 cuyo fin era «dirigir administrar y someter a inspección a todos los establecimientos de enseñanza técnica destinados a preparar técnicos especializados y artesanos» (1954: 398)⁽⁶⁾ Esta comisión estaría conformada por industriales, sindicalistas y obreros.

(6) Por decreto N° 27.123 del 10 de septiembre de 1944 se estableció el Reglamento Orgánico de la Dirección General de Enseñanza Técnica

Como dice Gallart (2006) la CNAOP impartía una educación vocacional técnica focalizada en las ascendentes capas obreras y respondía a un modelo industrializador (a nivel curricular) que potenciaba la formación específica enfocada en actividades estrechamente vinculadas al mundo laboral posterior. En lugar de la preponderancia de alumnos de clase media en las escuelas de la CNAOP predominaba el origen social popular.

Sostiene Wiñar (1970) que la acción de la CNAOP contribuyó a solucionar, aunque haya sido con carácter parcial y transitorio, el problema de la demanda de mano de obra calificada que experimentó un crecimiento acelerado durante el período de gobierno peronista. Sin embargo, se ha criticado la superposición de funciones en la enseñanza técnica por parte de los dos sistemas paralelos desarrollados, el de la DGET y el de la CNAOP. No obstante, diferían en el énfasis puesto, en uno y otro caso, sobre la formación profesional y la formación general. La mayor diferenciación se dio a nivel curricular ya que las escuelas dependientes de la DGET tenían

un mayor énfasis en las asignaturas de corte humanista mientras que las de la CNAOP destinaban más horas a la formación de taller. «Las escuelas de la DGET formaron predominantemente técnicos, en tanto que los de la CNAOP, operarios» (Wiñar, 1970: 25), esto ciertamente es comprensible si atendemos al detalle no menor que diferentes ministerios abordaban una misma problemática.

Plotkin (1993) analiza el fortalecimiento de la rama técnica desde una mirada crítica. En su obra plantea que los fines de la CNAOP eran la discriminación y no la promoción de los sectores y sostiene:

Si bien es cierto que Perón amplió el acceso a la educación superior, también es cierto que en alguna medida él logró lo que los gobiernos conservadores anteriores habían intentado hacer sin éxito: crear un sistema de educación técnica para la clase obrera sin conexiones con el sistema educativo regular. (p.155).

En el contexto del gobierno desarrollista del presidente Arturo Frondizi⁽⁷⁾ hubo un primer intento de la redefinición del rol del Estado nacional en materia educativa según palabras de Salonia⁽⁸⁾ y se resolvió junto a otros temas de fondo de la cartera educativa unificar a las escuelas técnicas en un modelo único y propio que apoyara el esfuerzo industrializador.

Todas las escuelas técnicas nacionales fueron puestas bajo la jurisdicción de un ente autónomo dependiente del Ministerio de Educación que desarrollaría su propio aparato administrativo, allí se daba inicio a la era CONET. La fundación del CONET está enmarcada en la sanción de la ley 15.240 del 15 de noviembre de 1959 y representa un antes y un después de las escuelas técnicas argentinas. La importancia del CONET como elemento unificador de aspectos pedagógico–didácticos y de un curriculum consensuado para la formación de técnicos fue de amplia y reconocida relevancia. Como sostiene Gallart (2005) a finales de 1950 y principios de 1960, con el desarrollismo de Frondizi aparece un modelo muy fuerte, una de las reformas más importantes que se dieron en la educación argentina y que además cristalizaron, siguieron y se perfeccionaron. Con ese surgimiento reaparece

(7) Gobierno de gran impacto transformador, pero de corta duración. De 1958-1962.

(8) Entrevista al Prof. Salonia en el año 2000, quien se desempeñara como Subsecretario de Educación de la Nación (1958-1962) y como Ministro de educación y Justicia (1989-1992) en Repetto (Comp.). (2001)

un currículo que tiene muchos puntos de contacto con el Otto Krause pero que plantea un ciclo básico y un ciclo superior especializado por distintas tecnicaturas, tiene un foco fuerte en las prácticas de taller y laboratorio, y en conjunto más horas de trabajo escolar. El mismo permanecería vigente hasta los años noventa con algunas incorporaciones de especialidades y adecuaciones tecnológicas (Gallart 2003: 38).

En la era CONET, el plan de estudios fue común a todas las escuelas, consistía en un curriculum de estudios posprimarios con fuerte participación de taller y laboratorio. En las ENET también se ofrecían algunos cursos específicos no técnicos, como Derecho Laboral, Relaciones Humanas y Organización Industrial. Esta organización garantizaba una formación de calidad para los alumnos que decidían transcurrir seis años de rigurosa formación teórico práctica. La dicotomía se presentaba con las escuelas técnicas no dependientes del CONET.

Afirma Braslavsky (2001: 409) que en la etapa del advenimiento de la democracia el sistema educativo se caracterizó por un período de acentuación de la disgregación federal donde se destacaron dos procesos paralelos: el fortalecimiento del protagonismo provincial a través de la creación de instituciones de educación secundaria y la asunción de prestaciones que históricamente proveía el Estado Nacional. Esto es coincidente con la implementación de la Ley 24049 de transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias.

Decisiones políticas y repercusiones educativas en los años 1990

La década de 1990 encontró a la modalidad técnica con cierta consolidación curricular que correspondía a un tiempo 'de gloria' pasado. Los avances tecnológicos no estaban siendo implementados en el área al ritmo deseado y la última modificación curricular en el marco de la gestión CONET databa de 1980 con la incorporación de la modalidad de Técnico en Informática.⁽⁹⁾ Los avances informáticos y los cambios tecnológicos demandaban al sector una actualización constante en robótica, sistemas digitales y aplicaciones

(9) Archivo INET. <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/historia/>

tecnológicas propias de las pymes, pero los currículos permanecían inertes en su solidez. La escasa participación del sector en el IICPN⁽¹⁰⁾ deja en claro que el proceso previo a la implementación de la reforma educativa de la década no contó con la participación de la modalidad y esa ausencia tendría sus consecuencias al implementar la LFE.

En Santa Fe, luego del gobierno de José María Vernet (1983-1987) se sucedería en el cargo de gobernador Víctor Reviglio (1987-1991). En este contexto de gobierno justicialista y de políticas neoliberales el estado nacional decidió comprometerse a llevar a cabo diversas medidas, entre ellas, la privatización, desregulación y descentralización de los servicios educativos públicos, de modo que la transferencia de los servicios educativos a las provincias⁽¹¹⁾ tomó relevancia en la discusión política (Repetto 2001:24) sostenida por el respaldo de los gobiernos provinciales.

En la X Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) del año 1989 todos los ministros de educación recomendaron: «Adherir al proyecto de transferir los servicios educativos dependientes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación a las jurisdicciones provinciales, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y territorio nacional de Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur» (CFCyE. 1989) quedando efectivizado el apoyo a la postura del Ministro de Educación saliente Antonio Salonia. Por lo tanto, durante el gobierno del presidente Menem (1989-1999) y el provincial de Carlos Alberto Reutemann (1991-1995 y 1999-2003) se implementaría la Ley N° 24.049 de transferencia. Sostiene Stubrin (2010) que:

En 1992 se enviaron como paquetes no sólo las escuelas secundarias, sino también las escuelas normales formadoras de maestros, los institutos superiores del profesorado, las escuelas técnicas y un conjunto de servicios educativos en manos del Estado Nacional, que eran herramientas de política educativa en tanto y en cuanto se imaginara a través de ellos un efecto de palanca, de potenciación, de demostración que hubiera podido tener repercusión en todas las provincias argentinas al hilo de un norte, de un rumbo directriz para el cambio educativo en el conjunto del país. Ejerciendo aquella política de estirpe muy clara en la cultura argentina, había que romper esta posibilidad y se transfirieron las escuelas de una manera salvaje. p. 12

(10) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. (nombre) UNL. FHUC. Mimeo. p. 30

(11) Contaba con el antecedente del consenso expresado en el II Congreso Pedagógico Nacional.

La transferencia de escuelas se sucedió de manera desordenada y sorpresiva, generando en el Ministerio de Educación de las provincias una sobrecarga de responsabilidades para las que no hubo preparación previa y un vacío de tareas para el Ministerio de Educación de la Nación. Cada provincia argentina se adecuó a la implementación de la Ley de transferencia con los recursos que disponía. Mientras que algunas provincias, como Santa Cruz, Chubut o Tierra del Fuego, tenían tres instituciones técnicas para ese año, Santa Fe presentaba un total de 37 en todo su territorio, con un promedio de 470 alumnos por cada escuela (Gallart, 2003: 56-59). Las medidas del gobierno eran disruptivas y descentralizadoras, el proceso de transferencia constituyó un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias.

La figura del Consejo Federal de Educación (CFE) que durante los gobiernos militares fuera protagonista de tareas coordinadoras quedó relegada a un mero espectador del cambio. Las adaptaciones que realizaron las ENET a esta situación estuvieron asociadas al viejo modelo con el cual se venía trabajando desde el año 1965 donde nuclearon a las Escuelas Industriales de la CNAOP y a las Escuelas de Artes y Oficios, todas las instituciones de educación técnica comenzaron a trabajar en un aparato de cohesión con un curriculum unificado y organizándose con los mismos planes y programas de décadas pasadas. La actualización no sólo era inminente, sino necesaria y las resistencias estaban representando una fuerza de choque, por lo que dicha cohesión fue inicialmente de escritorio.

El impacto de la transferencia fue disruptivo, a pesar de que el argumento explícito haya sido promover la federalización y la democratización, se podría decir que estuvo originada en la necesidad de cumplir las metas de reducción del gasto público y constituyó una adecuación a las sugerencias formuladas por los acreedores externos, como lo especifica la Carta de Intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1991⁽¹²⁾. Con la LFE⁽¹³⁾ 24.195 y su implementación a partir del año 1993 se dio paso al establecimiento de una renovada estructura: la Educación General Básica (EGB) de nueve años dividida en tres ciclos de tres años (obligatorios) y un ciclo Polimodal de tres años con cinco modalidades electivas: (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Gestión de las Organizaciones, y Producción

(12) La crisis se venía manifestando de tal manera que en el año 1989 se había explicitado en la Ley 23.696 de Reforma de Estado el «estado de emergencia» en relación a la economía de la administración pública.

(13) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. UNL. FHUC. Mimeo. p. 43

de Bienes y Servicios) que podían coexistir en la misma institución. Para obtener el título de Técnico se continuaba de forma opcional con un Trayecto Técnico Profesional (TTP) que absorbía las ofertas de la modalidad técnica hasta entonces conocidas (Gallart, 2006: 22). Este carácter opcional de los TTP fue el elemento de quiebre para que la rama técnica perdiera el peso histórico que tenía en la historia del sistema educativo. La coexistencia replicó en un nivel de complejización para el cual las provincias no estaban preparadas y se podría concluir que en el caso de la provincia de Santa Fe se vivenciaron tres problemas a la vez:

1. La gestión de un importante número de escuelas que antes no dependían de la provincia.
2. Gran incremento de la matrícula como consecuencia de la mayor cobertura de la EGB, pero a la vez incremento de la deserción frente a la continuidad escolar opcional con un TTP.
3. Cambio curricular y organizacional para el que no estaban preparadas ni las Escuelas ni el Ministerio y que enfrentaba serias dificultades con la legislación laboral existente y los sindicatos docentes.

Esta transformación implicó para las escuelas de educación técnica el enfrentamiento y ruptura con la cultura de sus tradiciones, su historia institucional e incluso sus vínculos con la formación laboral. Se puede vislumbrar que la reforma implicó que las escuelas adecuaran sus planes de estudios, sus estructuras, el modelo organizativo e institucional e incluso en algunas circunstancias sus distribuciones edilicias a fin de cumplimentar con los requerimientos del gobierno provincial y nacional. Esto generó que en muchas circunstancias se conservaran hasta la actualidad, a más de veinte años de la reforma de la LFE, las tradiciones y costumbres de las escuelas previas a la etapa de la implementación de la mencionada ley.

La transferencia de los servicios educativos desencadenó un proceso de transformación institucional que generó inicialmente el cambio de denominación de las escuelas transferidas, conocidas hasta la actualidad como las «ex enet» o «ex conet»⁽¹⁴⁾ y que llevó a la jurisdicción a un proceso de homogeneización ampliamente resistido por los actores. El proceso de definición curricular que llevaron a cabo las instituciones para «ajustarse»

(14) Expresiones acuñadas en el marco del proceso de investigación de campo de la Tesis de MDE.

a lo que demandó la reforma fue disruptivo, percibido inicialmente como una amenaza al sector y resistido por los actores involucrados como docentes, alumnos, directivos, pero a la vez solapado y silenciado por algunos representantes de la modalidad que acunaban la bandera política de turno a nivel provincial y nacional.

Casi dos décadas después de la reforma educativa, pareciera que la LFE permanece demonizada para el sector técnico como si el texto de la ley englobara todos los fracasos de la historia de la educación técnica. Se ha podido evidenciar, sin embargo, que la reforma curricular implicó, por un lado, una fuerte disminución de la formación especializada y por otro, una importante ampliación de la formación general básica reflejada en la incorporación de materias de la rama humanística.

Sin duda, el mayor punto de dificultad de la LFE ha sido la implementación y surgimiento de los TTP como una propuesta opcional de complemento. Hablar de formación complementaria y opcional posiciona a la educación técnica como una «alternativa»; espacio que ha sido intensamente resistido por el sector a lo largo de sus años de surgimiento en la Argentina. Este carácter ha sido el más controversial y el que generó mayores resistencias impactando de lleno en las estadísticas de los egresados, entre otros temas de legitimidad de la formación. Estas modificaciones conjuntamente con la desaparición de la titulación técnica como una oferta particular llevaron a romper con muchas de las marcas distintivas de estas históricas escuelas. Los cambios implementados tuvieron consecuencias no sólo a nivel de las prácticas docentes sino también en la formación de los alumnos y en la vida de todos los actores institucionales.

Entendiendo que el curriculum se constituye a lo largo de los diferentes momentos y niveles de especificación, ya sea en una herramienta de trabajo habilitadora u obstaculizadora de los procesos educativos, y es posible comprender en algún sentido el impacto de estos procesos en las prácticas áulicas cotidianas. Por lo cual, las transformaciones no sólo impactan en lo prescripto en los diseños curriculares sino como herramienta política que genera en las instituciones cambios como unidad de trabajo de los docentes, como hipótesis áulica.

En las concreciones áulicas de la educación técnica ha sido muy difícil que la reforma mencionada resulte productiva. Los docentes descreían profundamente de la propuesta teórica de los diseños y lo vivieron como una imposición arbi-

traría. Esto dio cuenta de un proceso de fracaso cuando en el año 2004 se sancionó a nivel provincial una resolución de obligatoriedad para los TTP. Este fue el inicio de la revisión de las reformas de la LFE que generaría más adelante la demanda de una nueva ley para el sector.

A modo de cierre

En la década de 1990 se implementó una política curricular que introdujo modificaciones sin precedentes en la escuela secundaria; la redefinición de las modalidades que ordenaban las diferentes ofertas de formación y un margen considerable de definición institucional de sus respectivos proyectos curriculares, lo cual remite a la formación profesional ‘por competencias’. Esto determinó cambios al interior de las instituciones educativas que se complementaron con otras acciones como la elaboración de un diseño curricular que contemple una formación general atendiendo a los CBC y una formación orientada en el Polimodal.

El impacto de los cambios propuestos se tradujo en una desestructuración de las formas tradicionales de trabajo en las escuelas, donde docentes y directivos tuvieron que asumir tareas de definición curricular que hasta el momento no habían tenido. Todo esto con escasas -sino ausentes- propuestas de formación docente. Las políticas educativas implementadas alentaron la «autonomía institucional», potenciando la flexibilidad curricular según argumentan los textos de Alberghucci (1997) y Hernández (1998) pero esto se tradujo en incertidumbre y desolación ya que no se sostuvo por un acompañamiento técnico-pedagógico imprescindible para ofrecer sostén en los procesos de cambio. Fue responsabilidad de los equipos de gestión y de algunos grupos de docentes la tarea de definir la oferta educativa de la escuela y garantizar la continuidad institucional (Carranza y otros, 1999), esto hizo que las propuestas zonales fueran contradictorias o incluso se superpusieran y se tradujo en el análisis final de las autoridades de INET en la multiplicidad de títulos y certificaciones que existían y superpusieron.

La escuela técnica estaba articulada a una tradición disciplinaria basada en el aprendizaje de oficios que acentuaba el conocimiento de cada especialidad; posibilitando la inserción laboral de sus egresados en el mundo de la producción y la industria. Por el contrario, los cambios curriculares que llevó a cabo la transformación educativa en la década de 1990 se inscribieron en una tradición más «académica» que introdujo materias propias de las humanidades y ciencias sociales dejando el espacio de las técnicas básicas enfocado a las «nuevas tecnologías», lo que generó una formación generalista y tendiente a la desaparición del taller y por ende de la práctica propia de cada disciplina técnica.

Para finalizar este texto, resta señalar que el 7 de septiembre 2005 se sancionó en Argentina la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058; pareciera que el tiempo de controversia desde el cierre abrupto del CONET, la creación compulsiva de INET y la implementación de la LFE con sus luchas y oposiciones ha resultado en un proceso diferenciado, con una ley específica para la modalidad.

Los autores que han investigado la temática⁽¹⁵⁾ permanecen escépticos y analizan la propuesta como una alternativa a saldar las deudas que ha dejado la última reforma más que a proponer políticas de cambio en el sector tecnológico y productivo del país.

Al respecto, Susana Vior exponía en un artículo de la Revista Educación, Lenguaje y Sociedad del año 2008:

Tal como fue planteada, por la continuidad de concepciones, la ausencia de diagnóstico y de propuestas superadoras, se puede inferir que la nueva ley solo constituirá una reforma administrativa «de segunda generación»: la preocupación parece centrarse, fundamentalmente, en rearmar el aparato estatal para que asuma, de modo eficiente, las funciones que le fueron asignadas por las reformas neoliberales. Puede ser interpretada como una propuesta neokeynesiana, en tanto podrá atenuar o posponer una crisis pero no resolverla. (p. 75)

(15) Ver: Ludueña, C. (2017) Tesis de Maestría. UNL. FHUC. Mimeo. Apartado entrevistas.
Vior, S. (2008) Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. v N° 5 Wiñar, D. (2010) Vías Para la Educación y el Trabajo. ISSN 1851-7196. UNSAM. Año 3 N°3

Analizar el impacto o la trascendencia de esta nueva propuesta legislativa no es la intención de este trabajo, pero anticipando ciertos análisis podemos afirmar que no se puede esperar que con la sanción de dicha ley se reviertan las graves consecuencias que generó la implementación de la LFE en el ámbito de la educación técnica. Será parte de un desafío actual generar los espacios de reflexión y debates suficientes para la revisión, actualización y pertinencia de la legislación y la implementación efectiva de acciones en la modalidad que históricamente ha cubierto en el país la vinculación entre el sector educativo y el de la producción.

Referencias bibliográficas

- Albergucci, R. (1997)** La transformación de la educación técnica en la República Argentina, en Boletín CINTERFOR. Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (2001)** La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires. Aula XXI Santillana.
- Carranza, A. Y Otros (1999)** «Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la provincia de Córdoba» Revista Páginas I, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH. - U.N.C.
- De Alba, A. (1997)** Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Gallart, M. A. (2003)** Tendencias de la Educación técnica en América latina. Estudio de caso en Argentina y Chile. UNESCO. Instituto internacional de Planeamiento de la Educación.
- Gallart, M. A. (2005)** Conferencia sobre la educación técnica y profesional y su reordenamiento legislativo. Fuente INET.
- Gallart, M. A. (2006)** La escuela Técnica Industrial Argentina ¿Un modelo para armar? OIT CINTERFOR Montevideo.
- Grundy, S. (1991)** *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, D. (1998)** *Estudios Sobre Empleo. Componente C: Formación Profesional*. Préstamo BID 925/OC-Ar. Marzo 2003, pág. 26.
- Jáuregui, A. (1993)**. El despegue de los industriales argentinos. En W. Ansaldi, A. Pucciarelli y J. Villarruel (eds.), *Argentina en la paz de dos guerras. 1914-1945*. Buenos Aires: Biblos.
- Ludueña, C. (2017)** Tesis de maestría en Didácticas Específicas «Procesos de Transformación curricular en la educación técnica santafesina. El antes y después de la Ley Federal de Educación (1984-2005)». FHUC. UNL.
- Pineau, P. (1997)** La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983, en PUIGROSS, A. (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Colección Historia de la Educación Argentina VIII. Edit. Galerna Buenos Aires.
- Schvarzer, J. (1991)** *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Swidersky, G. (1993)** *Argentina en la paz de dos guerras. 1914-1945*. Buenos Aires: Biblos.

Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los '90. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5 (p. 59-80)

Wiñar, D. (1970) Poder político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. Buenos Aires. CICE Instituto Torcuato Di Tella.

Wiñar, D. (2007) Razones y sinrazones de los cambios realizados en la educación técnica de argentina en la década de 1990. Versión sujeta a revisión. Maestría en Política y Gestión Educativa. Universidad Nacional de Luján.

Wiñar, D. (2010) Una visión crítica de los cambios realizados en la Educación Técnica en la década de 1990. Vías Para la Educación y el Trabajo. ISSN 1851-7196. UNSAM. Año 3. N° 3 (p. 4-14)

Pronko, M. (2003) Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación. Entre el mito y el olvido. CINTERFOR. Montevideo.

Plotkin Inicial (1993) Perón, del exilio al poder. Cántaro, Buenos Aires.

Repetto, F. (2001) Evolución de la política social en Argentina en la década de los noventa: cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer política social. Universidad de San Andrés.

Stubrin, A. (2010) 1983-1997 La política educativa en el período democrático. Revista UNIPE. ISSN: 18535402 (p.12-13)

Sobrevila, M. A. La educación técnica argentina. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 1995. 111p. (Estudios; 3) Revista FUALI Año 1 Número 3. Otoño 1998.

Normativas citadas

CIPEEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento). (2002) Proyecto «Las provincias educativas» Estudio comparado sobre el estado, el poder y la Educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Director Axel Rivas. Santa Fe, Argentina.

Cuaderno de trabajo Nro 5. Educación Técnico Profesional. (1999) Estado de Avance de la reforma Educativa de la República Argentina en la Educación Media Técnico Profesional. OEI. Para la educación, la Ciencia y la cultura

Decreto Nacional N° 14530/44- Origen CNAOP

Decreto Nacional N° 17854/44- Origen DIGET.

Decreto Nacional N° 180/94 - Intervención CONET

Decreto Provincial N° 181/01 - Aprueba estructuras modulares

Decreto Provincial N° 515/03 - Polimodal en las Escuelas técnicas

Decreto Provincial 2840/03 -Aprueba Diseño Curricular de Educación Técnica.

Ley de Transferencia 24.049

Ley Federal de Educación 24.195

Ley de Educación Técnico Profesional 26.058

Manual Básico de los Trayectos Técnico-Profesionales Material de Trabajo para los Equipos Docentes Cedido a FE.D.I.A.P. Por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica Dirección Nacional de Educación Técnico-Profesional Programa Trayectos Técnico-Profesionales Octubre de 1998

Los dispositivos de praxis política de los docentes del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» de la ciudad de Coronda (Santa Fe, Argentina)

Political praxis devices used by teachers at Instituto Superior de Profesorado Nr. 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» in the city of Coronda (Santa Fe, Argentina)

MERCEDES MONSERRAT ⁽¹⁾

RENATA BRUCCINI ⁽²⁾

FERNANDA CHÁMAREZ ⁽³⁾

MARTÍN MORALES ⁽⁴⁾

VALERIA CASTRO ⁽⁵⁾

SOFÍA SACCONI ⁽⁶⁾

Fecha de recepción 01/04/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

(1) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER), Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Especialista en Curriculum y prácticas escolares en contexto, Especialista en Lectura, escritura y educación. Profesora titular de diversos espacios curriculares en el Instituto Superior de Profesorado N°6 de Coronda, Santa Fe. Miembro del Proyecto INFED 2014 N° 2228 «Los dispositivos del Instituto Superior de Profesorado N° 6 y la praxis política de los docentes» y colaboradora en el proyecto CAI+D 2016

FHUC- UNL.
mechecoronda@gmail.com
(2) Profesora en Ciencias de la Educación (UNR – Facultad de Humanidades y Artes). Diplomada en Infancia, Pedagogía y Educación. Especialista en Políticas Socio Educativas. Docente en diversos espacios

curriculares del Instituto Superior de Profesorado N° 6 de Coronda, especialmente en los espacios de la práctica.
renatabruccini@gmail.com

(3) Profesora en Letras (UNL) y Especialista en Escritura, Lectura y Educación (FLASO). Se desempeña como catedrática de la materia Modelos Teóricos Lingüísticos en el profesorado de Lengua y Literatura del instituto N° 6 «Leopoldo Chizzini Melo» de Coronda y en los espacios curriculares de Comunicación y expresión oral y escrita, Lengua y su didáctica, Literatura y su didáctica y Alfabetización Inicial del profesorado de Educación Inicial de los institutos N°9105 «Dra. Sara Faisal» y N° 8 «Alte. Guillermo Brown» de Santa Fe. Actualmente cursa la Maestría de literatura para niños (UNR).
fernandachamarez@gmail.com

(4) Analista en Informática Aplicada (FICH- UNL), Psicólogo Social (1º Esc. «Dr. Enrique Pichón Riviere. Santa Fe). Postítulo en Especialización Superior en Tecnología e Informática Educativa (2010 ISP N° 6 – Coronda). Docente del Instituto Superior de Profesorado N° 6 «Dr. Leopoldo Chizzini Melo» de la ciudad de Coronda en las cátedras de Investigación Aplicada, Informática y Programación y Pasantías. Docente del Instituto Superior de Profesorado N° 8 «Alte. Guillermo Brown». Santa Fe, en la cátedra de Tecnologías de la Información y la Comunicación del Profesorado de Nivel Primario.
martinfmorales@gmail.com
(5) Estudiante regular de 4º año del Profesorado de Biología en el ISP N° 6 Leopoldo Chizzini Melo de la ciudad de Coronda. Actualmente, en el

marco de la protección integral de niños y adolescentes bajo la ley 12.967, se desempeña como tallerista en el centro de día de - «Casa de la Mujer»- Talleres Niños del Litoral, de la ciudad de Coronda.

valeriacastror164@gmail.com
(6) Profesora de educación secundaria en Lengua y Literatura (ISP 6). Especialista docente de nivel superior en Escritura y Literatura (INFOD). Diplomada en Metodología de la Investigación (UCES). Diplomada en Convivencia y Resolución de Conflictos (UTN). Se desempeña como docente del área Lengua y Literatura en diversas escuelas de nivel medio. Actualmente cursa la Licenciatura en Comunicación Social (UNR) y el Ciclo de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNL).
sofi_saccone@hotmail.com

Palabras clave. trayectorias formativas docentes · praxis política docente · dispositivos

Resumen. Se intentará dar cuenta de una investigación realizada en el marco de la Convocatoria 2014 del Instituto Nacional de Formación Docente, acerca de los dispositivos del Instituto Superior de Profesorado N° 6 y la praxis política de los docentes⁽¹⁾. Esta investigación se enunció desde un marco institucional en el que los espacios de formación y acción política y las oportunidades para problematizar y tematizar sistemáticamente sobre ellos eran escasos y en donde cobraron, entonces, relevancia las siguientes preguntas - problema: ¿Cuáles son los dispositivos del ISP N.º 6 que los docentes reconocen que están operando en la praxis política de los docentes de ese instituto? ¿Qué características presentan los dispositivos que reconocen? ¿Cuáles son las valoraciones que los docentes atribuyen a esos dispositivos? Se estableció como marco de referencia teórica la obra de Paulo Freire y se recuperaron aportes del Análisis Institucional, la Psicología Social y la Lingüística Sistémico Funcional. Se trató de una investigación descriptiva, con metodología e instrumentos de recolección y análisis de datos cualitativa. Los resultados obtenidos muestran que los docentes de dicho Instituto reconocen varios dispositivos de formación y acción política, y que a cada uno de ellos les adjudican diferentes características y valoraciones.

keywords. teacher education pathways · political praxis of teachers · devices

Abstract. This article is intended to give an account for a research work carried out within the framework of the 2014 Call of Instituto Nacional de Formación Docente (*the Argentine Institute for Teacher Training*). It addresses both the devices used at Instituto Superior de Profesorado Nr. 6 (*Higher institute for teacher education Teachers - ISP Nr. 6, for its Spanish Initials*) and political praxis of teachers. This research was postulated within an institutional context in which spaces for training and political action and the opportunities to systematically problematize and thematize those issues were scarce and in which the following questions-problems became relevant: Which are the ISP Nr. 6 devices that teachers consider as already working in their political praxis at that institute? Which characteristics of the devices do they recognize? How do teachers assess those devices? Paulo Freire's work was selected as a theoretical framework; and contributions from Institutional Analysis, Social Psychology, and Functional Systemic Linguistics were gathered. It was descriptive research, characterized by qualitative data collection and analysis methods and tools. The obtained results show that the teachers of the aforementioned institute recognize several political training and action devices and that the latter are assigned different features and values by each teacher.

(1) Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo

referencia a mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/ es, como también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercibida.

Contexto y situación problemática

La situación problemática que da origen a esta investigación está situada en el Instituto Superior de Profesorado (ISP) de la ciudad de Coronda, provincia de Santa Fe. Coronda es una ciudad de 17 mil habitantes, con una población que trabaja mayormente en la administración pública, el servicio penitenciario, fuerzas de seguridad provincial o en la docencia. El Instituto cuenta con ocho carreras de formación docente y una técnica; es importante para la ciudad y la zona porque recibe alumnos y docentes de diferentes sitios permitiéndoles la continuidad en los estudios, una salida laboral estable y un contexto de trabajo que se representa como poco conflictivo en relación a la red vincular, la tarea, las responsabilidades y la distribución de tiempos y espacios.

En los últimos años se han dado, por diversas razones, escasas oportunidades sistemáticas y colectivas de re-plantear los horizontes que movilizan las acciones diarias y mucho menos, de pensar las formas y estrategias orientadas a su concreción. Más allá de las razones derivadas del contexto concreto del Instituto, la escasez de oportunidades tiene que ver con una realidad más amplia signada por los años de políticas educativas neoliberales que invalidaron la dimensión política de la tarea docente y minimizaron a los sujetos docentes en sus posibilidades de acción autónoma (Ziegler, 2008; Rivas Díaz, 2005). En el marco que dan las reformas educativas iniciadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los cambios propuestos para la formación docente donde se plantean lineamientos que hablan de un docente protagonista, activo, autónomo, crítico (Resolución CFE N° 188 Plan Nacional de Obligatoriedad y Formación Docente y las Resoluciones CFE N°30 y N°72), se considera que no se puede pensar en la calidad de la educación si no es con docentes que reconozcan y se apropien de la dimensión política de su tarea.

A partir de la obra de Freire y de la pedagogía de línea crítica como base teórica, se reconoce que toda acción educativa es política; y se observa que en el Instituto, los espacios de formación y acción política son mínimamente reconocidos; esto se expresa en el reducido número de postulantes para ocupar cargos de coordinación y/o jefaturas de carreras, escasa realización de proyectos educativos colectivos, alto ausentismo en espacios de trabajo colectivo (como plenarios), poca participación en instancias de toma de decisiones de políticas

institucionales y curriculares, entre otras. Sin embargo, se observan también algunos intentos de construir espacios alternativos de formación, normados o no normados, voluntarios, donde se juegan relaciones de saber-poder con el fin de instalar nuevas prácticas o reflexionar sobre las existentes. En este sentido, se procuró entonces, de manera general, identificar y caracterizar los dispositivos del ISP N° 6 que los docentes reconocen que están operando en la praxis política de los docentes del ISP N° 6; y, específicamente, relevar aquellos dispositivos que los docentes reconocen que están operando, identificar sus características y las valoraciones que los docentes les atribuyen.

Referencias teóricas

Como núcleo teórico central se consideró la obra de Paulo Freire (2006a, b y 2008). Uno de sus postulados fundamentales es el de la naturaleza política del proceso educativo. Considera que en la práctica educativa es necesaria claridad acerca de a favor de quién y de qué y, por lo tanto, en contra de quién y de qué se trabaja; y que esto es pensar la cuestión del poder, reconocer que la educación reproduce ideología dominante pero, a la vez, permite la negación de esa ideología, su desvelamiento y la confrontación con ella y con la realidad. Freire elabora una definición fundamental para el presente esquema conceptual, la de «analfabeto político» (2006b: 73), que la enuncia como aquél o aquélla que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo. Los analfabetos políticos son quienes huyen de la realidad, se esconden en la idea de neutralidad de las prácticas de conocimiento, tratan a la sociedad como si no fueran parte de ella, su concepción de historia es mecanicista y fatalista, niegan a los seres humanos como seres de la praxis, se amparan en la seguridad del objetivismo, establecen relaciones dicotómicas entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción y consideran la educación como pura transmisión, exposición o transferencia de abstracciones.

En cambio, pensar la alfabetización política en términos de Freire implica pensar la palabra en tanto diálogo, en tanto palabra verdadera. En esta dirección, el autor señala que «no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo» (2008:98). La palabra sin acción es verbalismo, palabrerío sin compromiso de transformación. La acción sin reflexión es activismo, acción por acción, imposibilidad de diálogo. Decir la palabra verdadera, auténtica es praxis, es transformar el mundo en un movimiento de acción-reflexión. Expresa Freire: «la liberación (...) no es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo» (2008:59). Es decir, la transformación del mundo es praxis política y la educación como práctica de liberación implica necesariamente praxis política. Por tanto, la tarea del educador implica formación y acción política. Los docentes (se) construyen (en) y (van) transitan(do) sus trayectorias formativas aún antes de la formación docente inicial y continúan formándose luego de su iniciación a la docencia en sus puestos de trabajo (Anijovich, 2012). En ese proceso van construyendo significados sociales en torno de sus prácticas, un perfil profesional y competencias a través de diversas mediaciones o dispositivos (Ferry, 1990). Especialmente en la socialización profesional que, en coincidencia con Ickowicz (2004) y con Alliaud (1998,) vemos que tiene un alto impacto en la formación. La praxis política del docente es parte de su formación formal e inicial, en espacios curriculares específicos, a través de contenidos transversales, del curriculum oculto (especialmente a través de las perspectivas que los docentes formadores imprimen a la enseñanza de otros contenidos) y está mediada por dispositivos durante la socialización en el trabajo, en los espacios que la estructura del sistema educativo y los procesos micropolíticos institucionales dejan abiertos. Por otra parte, se recuperan aportes de la Psicología Social y del Análisis institucional para pensar las dinámicas institucionales y los juegos políticos-discursivos que a nivel micro y macro definen la dimensión política de las prácticas educativas. Se parte de la idea de que las instituciones educativas conviven permanentemente en la tensión entre los movimientos de lo instituido-instituyente / proyecto - resistencia, y que los actores institucionales se cruzan en juegos de poder que definen los aspectos micropolíticos de las políticas

educativas y las características de las culturas institucionales (Bardiza Ruiz, 1997). Que, en consecuencia, las instituciones educativas se construyen y reconstruyen cotidianamente a través de las acciones políticas de los actores institucionales y no solamente por las decisiones políticas de los equipos directivos y de políticas macroestructurales. Y en este sentido, que las decisiones y formas de intervención (o falta de intervención) de los docentes en los temas y problemas de orden institucional definen también las culturas institucionales y la vida cotidiana. Estas acciones de los docentes están marcadas por las formas en que van significando subjetivamente todos los aspectos y dimensiones que constituyen sus prácticas.

En esta dirección los dispositivos, entendidos como artificios complejos pensados para plantear alternativas de acción y utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas contextualmente, pueden ser reveladores de los significados que se van atribuyendo al proceso, organizadores técnicos y provocadores de transformaciones (Souto, 1999). Para Souto los dispositivos pedagógicos son una construcción social y técnica, donde se construyen relaciones de saber-poder, que pueden obedecer a diversos propósitos. En el caso de los dispositivos de formación: «se refiere al desarrollo de la persona adulta como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua y de adaptación dinámica a los cambios que en el mundo del trabajo la sociedad plantea» (Souto, 1999:94). Entendido como dispositivo institucional, para Fernández, se trata de «un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes» (Souto, 1999: 102). En tal sentido es una herramienta que da respuestas a demandas de formación, provoca cambios institucionales y permite analizar los juegos y tramas de poder-saber, al mismo tiempo que constituye espacios-tiempos de praxis política de los sujetos involucrados.

Finalmente, forma parte del marco teórico los postulados de la Lingüística Sistémica Funcional (en adelante LSF) y las categorías de análisis que en el marco de la LSF proporciona la Teoría de la Valoración de J. Martin y P. White. Se recuperan los aportes de la LSF en dos sentidos: por una parte, por la mirada teórica que sostiene sobre el lenguaje, la subjetividad y lo social; por otra parte, porque proporciona también categorías de análisis respecto de los datos/los discursos

que se recolectarán en la investigación propiamente dicha. La mirada teórica de la LSF está en consonancia con el marco enunciado más arriba. Concibe el lenguaje como una semiótica social. Reconoce entre el lenguaje y lo social una relación dialéctica, es decir, de creación mutua. El contexto, constituido por las variables de campo, tenor y modo, es concebido como una construcción de significados. La LSF propone una gramática del texto de base semántica. El lenguaje es un potencial de significados disponibles, que se actualiza en la selección de opciones realizadas por los hablantes/escribtores en los textos empíricos, siempre en un contexto de situación. La unidad de análisis es la cláusula, unidad del texto en donde se proyectan las tres metafunciones del lenguaje, tres modos de organización semántica, a saber: ideacional o construcción del contenido experiencial y lógico, expresado en el sistema de transitividad; interpersonal o la expresión de las relaciones de papeles vinculadas a la situación, expresadas en el sistema de modo, y textual o el lenguaje como mensaje vinculado con su entorno, expresado en el sistema temático y de información. En esta dirección, se podrán identificar los dispositivos que los docentes reconocen que operan en la praxis política de los docentes del ISP N° 6 ya que aparecerán representados lingüísticamente en los enunciados de los docentes (en las entrevistas y en los diálogos de los focus group). Y, al mismo tiempo, también se podrán identificar las valoraciones que aparecerán implicadas o dichas explícitamente respecto de los mismos dispositivos representados ya que toda representación lingüística, al estar hecha de lenguaje, siempre es subjetiva en tanto es producto de un sujeto.

El proceso de investigación

La investigación fue de tipo descriptiva y se utilizaron métodos cualitativos en la recolección y análisis de los datos. Se consideraron unidades de análisis a los dispositivos que los docentes del ISP N° 6 reconocieron operando en la praxis política. Se abarcó todo el universo de dispositivos, que se fue configurando en la medida en que los datos relevados permitieron identificarlos, y se construyeron algunas dimensiones que, dado el proceso inductivo que se siguió, se fueron ampliando a lo largo del proceso de recolección de información. Estas fueron:

tiempo, espacio, relaciones, propósitos instituyentes y organización o arreglo organizativo. A partir del asesoramiento de la referente externa, se incorporó una única nueva categoría a las previstas, la de producción, para poder considerar a los dispositivos como instrumentos de producción en el marco de las relaciones saber-poder y relevar los sentidos (de formación política, acción política o praxis política) que se les atribuían. Se accedió a los datos a través de algunos discursos orales y escritos que circulan en la institución y a través de la implementación de entrevistas individuales a docentes y equipo directivo, grupos focales entre docentes, y análisis de documentos institucionales (normas, actas de Consejo Académico, informes de Secciones, planificaciones de proyectos, entre otros). Para analizar los datos, se tomaron las categorías de análisis del Análisis del discurso que propone la LSF y la Teoría de la valoración. Se siguió una lógica de investigación inductiva, es decir, las categorías emergieron de los mismos los textos analizados, en la confrontación empírica, basada en el modelo de análisis textual que propone esta teoría. Para el procesamiento de los datos se utilizó el Método Comparativo Constante. El análisis estuvo centrado en los valores, a partir de la categorización y codificación, se identificaron pasajes de las entrevistas, focus group y documentos que fueran dando cuerpo a los conceptos y sus dimensiones. Se consideró también a cada una de las fuentes de información en su contexto de manera tal de relativizar los datos y refinar el análisis. Se realizó un análisis preliminar luego de finalizada la etapa de realización de las entrevistas y previo al desarrollo de los focus group. Allí, mediante una lectura de los datos de las entrevistas se propusieron temas, se revisaron las hipótesis, se extrajeron fragmentos textuales y se identificaron, en contraste con la teoría y las fuentes documentales, conceptos sensibilizadores que permitieron pensar la direccionalidad y metodología de los focus group como instrumentos de recolección de datos.

La política, lo político y los dispositivos de formación acción

En las entrevistas y focus group realizados se indagó sobre las concepciones de los docentes y sus posicionamientos frente a acciones políticas en general, la

dimensión política de las prácticas educativas y la vida política institucional, en particular. Esto permitió construir un contexto desde el cual se representa y define luego un dispositivo de acción, formación o praxis política y las características y valoraciones que se le atribuyen. En general se halló una valoración positiva de la política y lo político. A partir del análisis de los datos obtenidos se pudo afirmar que los docentes del ISP N°6 reconocen, al momento de realización de esta investigación, los siguientes dispositivos:

Escuela Abierta (EA)

Es reconocida como dispositivo de formación y acción política que, enmarcado en un proyecto provincial⁽¹⁾, habilita el debate e intercambio. No obstante, hay discrepancias en la valoración que se realiza sobre este espacio. Para una parte de los entrevistados, EA es un dispositivo valorado negativamente. En parte, porque no posee autoridad resolutive o autonomía y tal vez esto se deba a que se trabaja con una consigna prescripta. No obstante, también se agrega que en el ISP6 se les dio otro perfil a las reuniones de EA. En relación a la participación, se expresa que no todos los docentes participan del mismo modo (participación voluntaria o impuesta). Además, se agrega que entre quienes sí participan pareciera no haber una escucha real del otro, reconociendo una participación excesiva de ciertos actores. Se expresa que EA permitió construir vínculos más fuertes con los estudiantes, no obstante, no sucede lo mismo entre los docentes. En cambio, otro grupo de docentes valora positivamente el espacio de EA ya que habilita la participación de otros actores. Asimismo, se valoran muy positivamente las discusiones en este ámbito por permitir la diversidad de miradas y la escucha de otras. Por último, si bien se señala que no hay un reconocimiento generalizado por parte de todos los compañeros, sí es pensado como un espacio de cambio y democrático, o al menos con potencial para instituir nuevas prácticas.

(1) Escuela Abierta fue la línea de acción desarrollada por el Ministerio de la Provincia de Santa Fe que se enmarcó en el Programa Nacional Nuestra Escuela. Se presentó como programa de formación permanente y en servicio.

La clase

La clase es reconocida sólo por algunos entrevistados, quienes entienden que es un espacio de acción política en tanto sus opciones son opciones políticas o acciones porque allí se expresan sus ideologías u elecciones político partidarias. Sólo algunos se observan a sí mismos formándose políticamente en la toma de esas decisiones o en el encuentro con el estudiante. En general, entienden que la formación política en la clase es propia del estudiante y parte del trabajo del docente propiciarla. Los tiempos se representan como dispuestos por el curriculum y por la autoridad, que los distribuye en función de las necesidades docentes, de los espacios disponibles y de criterios pedagógicos; hay horarios establecidos que se consideran insuficientes y que se ven en conflicto con otras actividades institucionales (otras clases, EA, entre otros). El espacio privilegiado es el aula, aunque algunos abren la clase a otros espacios (laboratorio, museo, espacios públicos, etc.). Se evidencia cierto deber ser en torno de relaciones horizontales, de escucha y acompañamiento de los estudiantes, pero también se habla de estudiantes que se autocensuran, de poca participación, de poco compromiso, de falta de apertura y acompañamiento por parte de los docentes, de autoritarismo y ejercicio desmedido del poder (que se ejemplifica con un caso concreto de conflicto de intereses, que se ocultó y luego resolvió).

No se la visualiza como un espacio totalmente autónomo, se la ve enmarcada en políticas educativas amplias (tradiciones didácticas, propuestas curriculares, políticas institucionales), en proyectos políticos partidarios (cuestión sobre la que se valora positiva y negativamente) y en ideologías particulares de los docentes. Consideran que circula el poder, en configuraciones horizontales o verticales, según lo habilite el docente que es quien hegemoniza su distribución; y que las clases empoderan al estudiante. La clase es un espacio donde se produce: construcción de nuevos saberes, toma de decisiones políticas, confrontación de ideas, discusiones entre posturas antagónicas; se expresan ideologías, reflexiones, resistencias; pero también se valora negativamente la falta de ejercicio en la confrontación de ideas, la poca apertura a que surjan determinados temas, el escaso espacio de expresión dado a las voces de los estudiantes y a los pensamientos diferentes, y las contradicciones entre la teoría

y la práctica y entre el decir y hacer de los docentes. Las cuestiones organizativas están normadas y prescriptas por el currículum, pero se observa un margen de libertad de acción del docente. En un focus group se reconoce que en ese margen de interpretación del currículum se define la politicidad del dispositivo. Se valora críticamente que la organización de la clase esté tan normada y que haya reglas del juego tan conocidas que configuren participaciones estudiantiles más simbólicas que reales.

El Consejo Académico

El Consejo Académico se observa como un dispositivo de acción política y de formación política. Se representa como un espacio instituido, normado y naturalizado, que puede o no tener capacidad resolutoria. Quienes forman o formaron parte de él consideran que no es lo suficientemente reconocido por los demás docentes. En general, consideran que tiene como intencionalidad el cambio, aunque algunos creen que este objetivo no se logra completamente, o se alcanza sólo mediante luchas individuales de algunos integrantes; otros adjudican además intencionalidades democráticas, de construcción colaborativa y de profesionalización; un solo entrevistado considera que su propósito es conservador. El plano en el que tiene capacidad instituyente es el Instituto. Es un espacio donde circula el poder, para algunos en configuraciones verticales, dadas por las jerarquías instituidas y los roles prescriptos, y para otros en configuraciones horizontales, dadas por la posibilidad de empoderarse a través de la práctica política. Un entrevistado considera necesarias las configuraciones verticales y valora negativamente el empoderamiento de los docentes en el Consejo. Se lo observa como un dispositivo instituido, normado y dependiente de la autoridad directiva. La asignación y distribución de tiempos y espacios está dada por el equipo directivo, pero, señala un entrevistado, los Jefes de Sección también pueden solicitar reuniones extraordinarias. Se elabora una agenda de trabajo que siempre es extensa para los tiempos insuficientes y entra en conflicto con otras actividades institucionales, especialmente con el desarrollo de clases. No

se cuenta con un espacio propio instituido y se utilizan espacios no aptos que no logran ser apropiados.

La participación de los Jefes y Coordinadores que lo componen es a la vez voluntaria (porque se postulan para ello) e impuesta y normada (una vez que son Jefes). En muchos casos se observa como una participación simbólica, burocratizada, pasiva, prescripta y en otros casos como participación real y activa. No se observa el mismo compromiso en todos los integrantes: algunos encarnan liderazgos (positivos y negativos), otros roles poco legítimos (no reconocidos por sus compañeros) y otros roles pasivos y sumisos. Para el resto de la comunidad educativa la participación es abierta y voluntaria porque las reuniones son públicas y eso es valorado muy positivamente. Las relaciones al interior del Consejo son verticales y horizontales, de escucha, no escucha e intentos de ser escuchados a la vez. Los agrupamientos se dan por intenciones e intereses, por la ubicación en el espacio o en función de las temáticas que se traten. Se señalan momentos o personas marcadas por la falta de respeto, la agresión y la desautorización de los otros. Hay quienes se autocensuran frente a debates donde no se sienten escuchados. Son quienes consideran que no se valora positivamente la diversidad de opiniones y posturas políticas y se construye al otro como oponente o enemigo. Para otros, se observa mayor apertura a la opinión en general, al reconocimiento de la diversidad y a la participación de los estudiantes. La comunicación se define como continua, por varios canales (correo electrónico, Facebook, circular, boletín, oral); pero también se la valora como ineficiente.

Plenarias

Es representada como un espacio de encuentro, institucionalizada ya que está reglamentariamente impuesta. Se realizan repetidas referencias respecto de los temas que se tratan en este dispositivo y la autonomía del mismo: hay docentes que señalan que los temas no son impuestos desde el Ministerio, sino que es el equipo directivo quien los decide, aunque de manera cerrada, reconoce un docente. Hay un docente que señala que es supervisión quien establece si es

necesaria la plenaria y qué temas tratar: por lo tanto, siguen los docentes sin tener participación en esa decisión. Quienes expresan valoraciones positivas respecto de la plenaria la representan como un espacio para pensar cuestiones colectivas.

Biblioteca

La biblioteca es reconocida por varios entrevistados como un espacio de formación y acción política, siendo valorada positivamente por todos los entrevistados que la mencionan. La autonomía que tiene este espacio es valorada positivamente por muchos docentes, otros por el contrario valoran negativamente que dependa de una sola persona. Se reconoce como un lugar cómodo, divertido, abierto, y flexible. Al respecto, se expresa que se visibiliza al Instituto a través de las actividades que genera la biblioteca, evidenciando su relación con proyectos más amplios. Es un espacio que habilita la participación real de distintos actores institucionales, quienes pueden acceder con libertad en distintas propuestas. Además, se configura como un espacio asociado a la apertura, que habilita el debate, el intercambio y el diálogo entre docentes y alumnos y reconocido como lugar institucionalizado por decisión política, transversal a la institución.

Pasillos

Es reconocido en una sola entrevista como dispositivo de acción política importante por un docente y valorado muy negativamente en tanto vehículos del rumor, asociado a la intriga. Por otro lado, también aparecen los pasillos reconocidos en dos grupos focales, por dos docentes, como espacios de intercambios y de encuentros, que -al igual que los mails- es en donde muchas veces se planifica, se trabaja, se convoca, porque no se cuenta con otro espacio estable para tal fin. Espacios necesarios en tanto lugar de lo relajado y al mismo tiempo lugar de la informalidad.

Jefaturas de sección

Las Jefaturas de Sección son reconocidas por varios de los docentes entrevistados. Para una parte de los docentes constituye un espacio de formación política y de acción política. Es identificado como espacio de cambio potencial, dependiendo que se cumpla o no, de la persona que lleve adelante el rol de Jefe de sección.

Proyectos

Los proyectos y la participación en distintas instancias como jornadas y congresos son reconocidos por una parte de quienes participaron en los grupos focales. Si bien no es identificado por la totalidad de los docentes entrevistados, hay quienes afirman que es un espacio de acción y formación política. Se expresa, además, que es un espacio de intercambio y escucha, de trabajo con otros actores institucionales, de toma de decisiones en conjunto. Asimismo, se destaca de estas instancias el vínculo que se construye con otras instituciones.

Sala de profesores

Del total de docentes entrevistados, sólo un docente reconoce la sala de profesores como un dispositivo. Queda definido en oposición a los pasillos (como antes se caracterizó). Vinculado al intercambio, al diálogo y al exterior por los ventanales, se lo valora como un agradable. Se señala que es un espacio pequeño y que esta característica «a lo mejor puede influir en que no todos quieran estar», aunque también se dice que «siempre se ven las mismas caras» y quienes no asisten es porque «no van al encuentro del otro», porque «no tienen pertenencia», «hay un vínculo más horizontal entre todos los docentes, no se siente ningún tipo de jerarquía», «posibilita más la democracia».

Ni una menos

Un espacio que es reconocido, aunque en menor medida, como dispositivo de acción política es la movilización del colectivo denominado Ni una menos⁽²⁾. Se coincide en afirmar que es un espacio que articuló con otras instituciones de la comunidad, ya que, si bien la convocatoria fue desde el Instituto, la organización fue democrática y las relaciones establecidas, horizontales. Además, se valora positivamente en tanto se logró compromiso con el espacio y la participación real y voluntaria de quienes estuvieron involucrados. Por último, se lo define como un claro espacio de cambio, que generó nuevas prácticas y la circulación de nuevos saberes.

(2) Esta instancia surge en el marco del Movimiento Nacional Ni Una Menos en el año 2015.

Coordinación de Prácticas

Algunos docentes entrevistados coinciden en afirmar que la Coordinación de los Trayectos de Práctica es un espacio de acción política. Este dispositivo, que según un entrevistado es llevado adelante por dos docentes, posee un espacio institucionalizado, es decir, un lugar asignado en el Instituto y al mismo tiempo, recurre a otros espacios fuera del edificio o fuera de la ciudad según necesidades de los docentes y estudiantes. Una de las particularidades es el vínculo que se establece con otras instituciones, en este caso, las escuelas asociadas, con las que se mantiene una comunicación continua y eficiente. Se agrega que «las relaciones de poder son las que están ahí todo el tiempo, poniendo la complejidad en la relación». Es un espacio con capacidad instituyente potencial, ya que depende, en gran medida, del docente. En este sentido, si bien es un espacio con apertura, no todos los docentes recurren. Se destaca una de las actividades organizadas por la Coordinación: las Jornadas Didácticas, espacio organizado democráticamente que se configura como momento de encuentro e intercambio con otras instituciones, como espacio de formación. Pensado desde lógica del taller, propone un vínculo horizontal entre los actores, favorece la circulación

de saberes y empodera a quienes asisten. Se expresa que esta jornada irrumpe en ciertas estructuras al recurrir a otras expresiones artísticas, tales como la música o la pintura.

Planificación docente

Este dispositivo es reconocido por pocos docentes que lo caracterizan como de acción política porque es allí en donde se «toma postura» y se asumen «decisiones políticas», por ejemplo, respecto de la selección de contenidos. Se plantea como una tarea individual, y sólo se trabaja en equipo y esporádicamente cuando se corresponde con parejas pedagógicas. Se indica que el tiempo es insuficiente para llevar a cabo esta tarea. Se expresa que depende del docente si se enmarca o no dentro del Proyecto institucional.

Conclusiones: tensiones y valoraciones

Recuperando la pregunta problema que da origen y guía el proceso de investigación se encontró que los dispositivos reconocidos por los docentes como de praxis política son: Escuela Abierta, Consejo Académico, las Jefaturas de Secciones, la Biblioteca, la Sala de Profesores, la Coordinación de Práctica y las Jornadas didácticas, y los Proyectos. Se reconocieron también dispositivos que claramente son identificados como de acción política y potencialmente como de formación política: la Clase y la Plenaria. Otros son reconocidos sólo como dispositivos de acción política: Ni una menos, los Pasillos y la Planificación docente. En ningún caso se reconoce dispositivo que sea sólo de formación política. Acerca del reconocimiento o no de los dispositivos, las características y valoraciones que les atribuyeron se pueden expresar algunas tensiones en torno de los siguientes ejes:

Con relación al concepto de dispositivo

Si se pone en tensión el concepto de dispositivo con las expresiones de los docentes, se observa que las enunciaciones acerca de los dispositivos que reconocen expresan relaciones con los principales componentes de cualquier dispositivo pedagógico institucional de formación: arreglo organizativo, tiempos, espacios, relaciones y agrupamientos, propósitos instituyentes y producción. La profundidad con que se caracteriza a cada uno de estos componentes varía en cada caso en función de las diversas cosmovisiones, trayectorias formativas, de experiencias de participación política de los docentes y también de los datos que fue posible relevar. Los dispositivos reconocidos presentan propósitos instituyentes vinculados con el cambio, la democratización o la profesionalización de los docentes, se reconocen relaciones de poder, circulación del saber y producción o transformación de prácticas; son justamente estas características las que configuran los dispositivos como tales.

Instituido -instituyente: valoraciones positivas y negativas sobre los dispositivos

A los dispositivos identificados por los docentes del ISP se los pueden agrupar en función de su carácter de instituidos o instituyentes. El Consejo Académico, las Jefaturas de Sección, las Plenarias, la Coordinación de Trayectos de Práctica y la Escuela Abierta son identificados como espacios normados, instituidos, regulados por las autoridades. La Clase, la Planificación docente, la Sala de Profesores, la Biblioteca, Ni una menos, los Pasillos son espacios caracterizados por la carencia de norma o mínima regulación normativa, por lo instituyente, por la distribución horizontal del poder y la dinámica dada por la acción de los actores. A los espacios normados e instituidos se los valora, por lo general, de manera negativa, señalando faltas y fallas, mostrando su ineficiencia o ineficacia, expresando la pérdida de sentido que han sufrido con el tiempo. A los espacios menos normados se les valora su carácter instituyente, irruptor, de construcción de nuevas prácticas y nuevos saberes, de creación de vínculos entre diversos actores, su potencialidad democrática.

Sobre el concepto de lo político en las relaciones saber-poder, concepciones y valoraciones del conflicto (resistencia-proyecto) y el reconocimiento (o dificultad de reconocer) la formación política en la acción política

Las valoraciones de los docentes acerca de lo político en general y de la dimensión política en la práctica docente son mayoritariamente positivas. Coinciden en señalar que lo político es inherente a lo humano y, por ende, a las prácticas educativas, y que la práctica docente es política, asignándoles diversos sentidos a dicha politicalidad. Sin embargo, al expresarse sobre la vida política institucional, las relaciones con el contexto social más amplio y con políticas partidarias o ideológicas sus valoraciones se tornan negativas. Se observa un discurso común, que funciona como cliché, reproducido por muchos docentes, donde consideran negativamente el enfrentamiento de posturas antagónicas, el conflicto que se genera por la diversidad de posturas ideológicas o políticas, la expresión manifiesta de ideologías político partidarias en la práctica docente, el empoderamiento de los actores en el marco de algunos dispositivos o prácticas, el quiebre de la verticalidad en las relaciones de poder y la interpretación de la norma en favor de la democratización o ampliación de la participación. Al mismo tiempo, en algunos dispositivos que son identificados indiscutiblemente como de acción política, no es tan sencillo reconocer su sentido de formación política. El caso paradigmático es el de la Clase (y en relación a la Planificación docente) que, como dispositivo de acción política del docente, es valorado muy positivamente y caracterizado como espacio de toma de decisiones políticas, de confrontación de ideas y posturas antagónicas, donde se expresan ideologías, reflexiones, resistencias. Sin embargo, ante preguntas explícitas y problematización acerca de su carácter formativo, los docentes, en general, sólo pueden expresar el sentido de formación política que tiene para los estudiantes y no se reconocen formándose en esa práctica.

En torno de la participación

Las expresiones de los docentes sobre la vida política institucional dan cuenta de la existencia de sujetos más o menos activos, grupos de interés con mayor o menor influencia y conflictos en torno de visiones de la realidad, posturas antagónicas, autoridad y juegos de poder; es decir, una vida política «viva». Sin embargo, también expresan que en el marco de los dispositivos se da una tensión entre quienes participan intensamente y se comprometen con las tareas, quienes están y sólo observan o tienen una participación de baja intensidad y quienes prefieren no estar, no participar, no comprometerse. La participación en los dispositivos de formación y acción política se representa como algo vinculado casi exclusivamente a la voluntad de las personas, a sus «ganas» y que se da en función de «con quién» trabajo. Se pone mucho énfasis en las afinidades afectivas, generacionales, ideológicas o dadas por la pertenencia a una Sección o área de conocimientos (los de Matemática, por ejemplo). No se observa que la participación y el compromiso en las acciones cotidianas se fundamenten en la construcción de un proyecto común o en el trabajo hacia alguna direccionalidad política definida colectivamente. En este sentido, se da una tensión también entre lo colectivo y lo individual. Algunos dispositivos son valorados negativamente por su configuración «individual», por estar a cargo de una sola persona o por su dificultad de vincularse con otros espacios institucionales o de la comunidad, tales son los casos de la Clase y de las Jefaturas de Sección. Y otros dispositivos, que se valoran positivamente por sus posibilidades de construcción de prácticas con mayor alcance hacia la comunidad del Instituto o la zona, como el Consejo Académico y la Biblioteca, se les valora negativamente que no funcionen a través de proyectos o aspiraciones colectivas, sino en función de individualidades o intereses particulares de pequeños grupos. En muchos casos, las valoraciones sobre las posibilidades y límites de la participación política se hacen sobre las personas (sus trayectorias, sus disponibilidades, su formación, etc.) y no sobre los dispositivos, los alcances de sus configuraciones organizativas o sus direccionalidades políticas.

Proyecciones

A dos años ya de haber realizado esta experiencia de investigación se reconoce aún un potencial en favor de la comprensión de los procesos formativos en las trayectorias de los docentes en el marco de la vida política institucional en un instituto de formación docente. Aunque los marcos contextuales y las condiciones institucionales van cambiando, los dispositivos reconocidos, caracterizados y valorados por los docentes siguen siendo parte del escenario de las instituciones; y las tensiones que se lograron identificar permiten reconocer a su vez otros dispositivos, con sus características, posibilidades y condicionantes; en otras instituciones también.

Pero lo más importante es la oportunidad que se abrió para reflexionar acerca de la formación acción política de los docentes. Se reconocieron categorías conceptuales que permiten analizar el devenir de las instituciones y las trayectorias formativas de los docentes, para pensar también los modos en que se pueden ampliar, diversificar y mejorar estas trayectorias, profundizando deliberadamente la formación y acción política de los docentes en los espacios micropolíticos institucionales, procurando el reconocimiento cabal y la valoración positiva de la formación política en la práctica, valorando las contradicciones, conflictos y dilemas que suscitan las relaciones de saber-poder y el juego de lo instituido-instituyente.

Con este marco como punto de inicio podemos aspirar a reconocer también dispositivos de formación acción política de los docentes en las políticas educativas de los gobiernos y analizar los diversos modos en que se constituyen las trayectorias formativas en la docencia. Esta ambiciosa tarea nos convoca -a algunos de los integrantes de este equipo- desde el CAI+D UNL 2016 «Estructuras curriculares y prácticas de conocimiento que promueven la articulación entre disciplinas y entre instituciones. Estudio de casos en la región Santa Fe», cuyos avances esperamos poder compartir pronto.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004).** La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3 de 25 - 11 - 04.
- Anijovich, R. (2012).** Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Ardoino, J. (2005).** Complejidad y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas.
- Bajtin, M. (1997).** Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Bardiza Ruiz, T. (1997).** Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación (2010).** Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación No. 1.
- Ferry, G. (1990).** El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Freire, P. (2006a).** Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006b).** La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008).** Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gewerc, A. (2001).** Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5, 2.
- Ghio, E. Fernández, M.D. (2005).** Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Ediciones UNL Ediciones UNL.
- Halliday, M. A. K. (2013).** El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ickowicz, M. (1998).** Los trayectos de la formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Educe et educare Revista de educação*, 5, 189-199
- Kaplan, N. (2004).** Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, 22.
- Martin, J. R. (2000).** La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la 'Escuela de Sydney'. Inaugural Lecture, Sydney University Arts Association. (trad. Elsa Ghio y Graciela Charpin).
- Martínez, M. (2014).** Cómo vivir juntos: la pregunta de la escuela contemporánea. 1º edición. Villa María: Eduvim.
- Madrid Izquierdo, J. y Lucero, M. (1999).** Sobre la dimensión Pedagógica y política de la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia «San Juan Bosco».
- Nicastro S. y Greco, M. (2012).** Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homosapiens.
- Olbrich, M. y Paredes, S. (2011).** Dispositivos de formación profesional: diálogos entre el campo de la investigación y de la formación profesional. *Memoria Académica del VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*: Universidad Nacional de La Plata.
- Portela García, J y Portela Guarín, H. (2010).** Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales del Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6, 2. 129 - 154
- Pievi, N. y Bravin C. (2009).** Documento metodológico orientador para la investigación educativa. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación* [en línea]. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5. ISSN 1853–1326.

Quiroga, A. (1989). La dialéctica: fundamento y método en el pensamiento de Enrique Pichon Rivière. *Revista Temas de Psicología Social*, 10. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Rivas Diaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 113-140.

Sirvent, M. (1993). La investigación participativa aplicada a la renovación curricular. *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, 11-74.

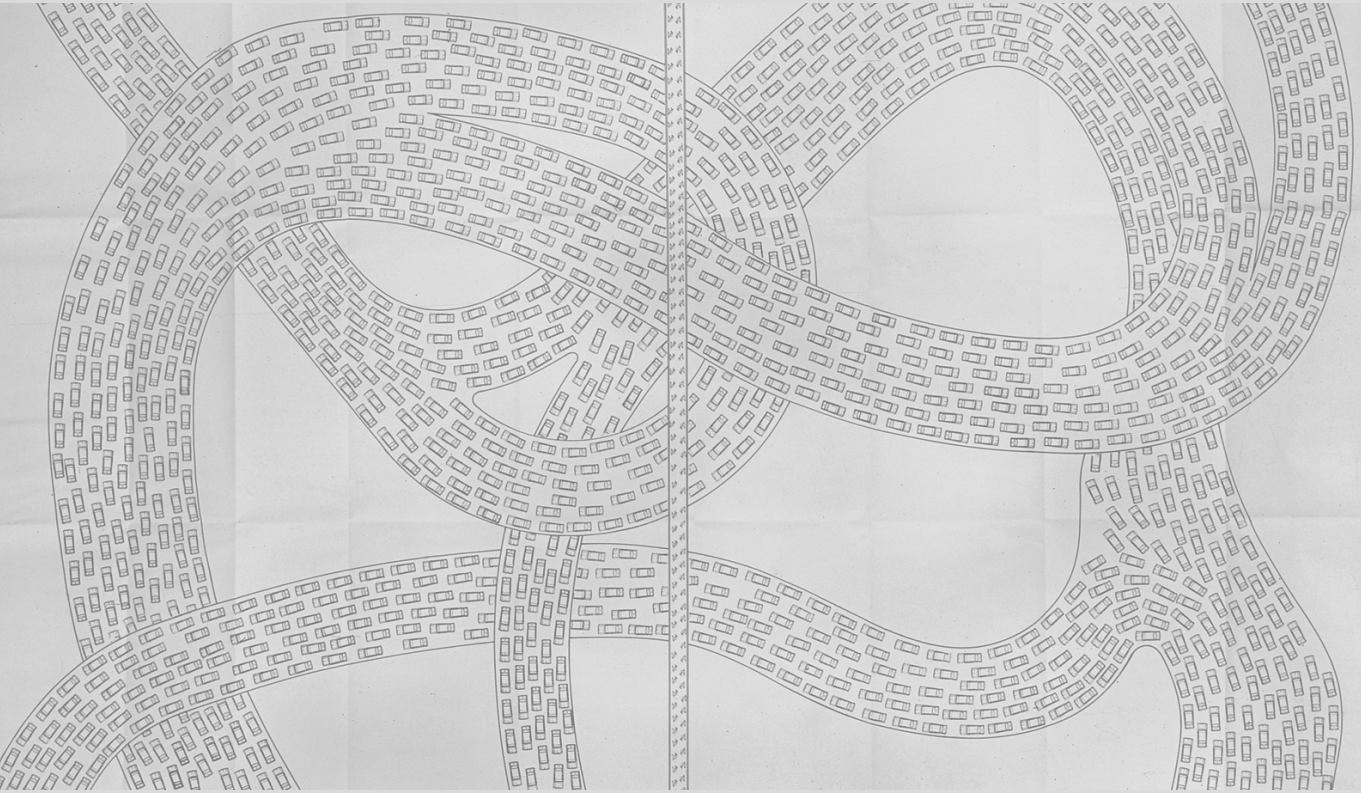
Schvarstein, L. (2002). *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos Aportes.* Buenos Aires: Paidós.

Sverdlick, L. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Noveduc.

Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular argentina en los años `90. *Cuadernos de Pesquisa*, 38,134, 393-411.

Experiencias y proyectos



«Pasarela (20)» por León Ferrari / Técnica: Impresión heliográfica
Número: 601 / Dimensiones: 156 x 107 cm. / Sede: MAC - Casa Central

Desnaturalización y visibilización de «violencias y conductas discriminatorias». Abriendo caminos a los espacios ESI. Caminos abiertos en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (Sede Concepción del Uruguay), Universidad Autónoma de Entre Ríos (Arg.)

MARCELA INDIANA FERNÁNDEZ ⁽¹⁾

ALEJANDRA GORLERO ⁽²⁾

Fecha de recepción 23/03/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

Resumen. A raíz de situaciones transitadas en aulas de nuestras instituciones y detectando vacancias en los planes de formación de futuros docentes y licenciados en relación con las temáticas de género/sexualidad/derechos que aparecen como contenidos diferenciados, transversales y obligatorios con la Ley Nacional de Educación 26.206/06, desde las Carreras de Geografía de la FHAYCS/UADER impulsamos las *Jornadas de Extensión Universitaria. Desnaturalización y visibilización de «violencias y conductas discriminatorias»*. Abriendo caminos a los espacios ESI para promover la reflexión sobre situaciones/problemas que nos atraviesan como comunidad. Estas temáticas aparecen como contenidos a trabajar—obligatoriamente—en todos los niveles del sistema educativo, para ello la ley define espacios ESI para cada etapa de la educación formal. Las instituciones educativas y de salud han comenzado un camino

(1) Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Geografía. FFYL/UBA (1981). Profesora Titular Ordinaria de “Geografía Social” y de “Metodología de la Investigación Geográfica”. FHAYCS, UADER. (Sede Concepción del Uruguay/ER). Profesora titular de “Investigación Geográfica II”. Instituto Superior “Esteban Adrogué” (ISEA), Adrogué, Pcia. de Bs. As. Coordinadora de Grupo de Estudio “Ciudades Intermedias Entrerrianas en sus Territorios” (Concepción del Uruguay/Gualeguaychú). Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, FHAYCS/UADER. marcelaindiana@gmail.com

(2) Profesora en Educación Media y Superior en Historia. FFYL/UBA (2004). Profesora de Inglés para el Nivel Medio. ISP “San Agustín” (2013). Diplomada en Enseñanza en Ciencias Sociales con especialización en Historia y Constructivismo. FLACSO (2015). Esp. Docente de Nivel Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación (2017). Profesor Titular interina de “Geografía de las Actividades Económicas”. FHAYCS/UADER. Jefa de Trabajos Prácticos interina de “Geografía Histórica”. FFYL/UBA. alegorlero21071970@gmail.com

errático y plagado de resistencias que admite algunas líneas de trabajo para implementar contenidos ESI. Las Jornadas, declaradas de Interés Institucional por Res. CD FHAYCS/UADER 1549/18, comprendieron 4 Talleres con temáticas específicas vinculadas con una mirada interdisciplinaria salud/educación a partir de la Ley ESI; la discriminación y respeto a la diversidad; la vulneración de derechos en contextos educativos y miradas sobre el cuerpo a través del arte, la indumentaria y las tendencias sociales. Los encuentros que pretendieron representar un aporte para el tratamiento de estas cuestiones en el ámbito universitario abierto a la comunidad, se cerraron con producciones artísticas colectivas y una muestra fotográfica vinculadas con las temáticas abordadas.

Palabras clave. ESI · género · derechos · visibilidad · diversidad

Denaturalization and visibilization of 'violence and discriminatory behavior'. Scaling up devices to enable Comprehensive Sexuality Education (CSE). Open paths in the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences in Concepción del Uruguay (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina)

Abstract. As a result of some classroom experiences and evidenced gaps in the training plans of future teachers and graduates in relation to issues of gender / sexuality / rights, which are differentiated, transversal and compulsory contents according to Ley Nacional de Educación 263206/06 (*Argentine education act Nr. 26.206/06*), the Geography degree program of the Faculty of Humanities, Arts and Social Sciences (FHAYCS, for its Spanish initials) of Universidad Autónoma de Entre Ríos (*UADER, for its Spanish initials*) promoted the University Extension Sessions: 'Denaturalization and visibilization of violence and discriminatory behavior by scaling up devices to enable CSE and reflect on situations/problems we go through as a community'. These issues constitute compulsory contents to be addressed at all levels of the education system, and thus the aforementioned act defines CSE spaces for each stage of formal education. Educational and health

institutions have started an erratic way riddled with resistance that enables some work lines to implement CSE contents. These Sessions, which were declared of Institutional Interest according to Res. CD FHAYCS/UADER 1549/18, included 4 Workshops specifically related to an interdisciplinary health/education perspective based on the CSE act, discrimination and respect for diversity, violation of rights in educational contexts, and views on body through art, clothing, and social trends. The meetings that were intended to represent a contribution to the treatment of these issues in the university field were closed with collective artistic productions and a photographic exhibition linked to the addressed issues.

Keywords. CSE · gender · rights · visibilization · diversity

Una propuesta de Jornadas de Extensión Universitaria en torno a la temática ESI/Género/Derechos

Resignificando dificultades atravesadas en nuestra comunidad académica, desde las carreras de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos se propusieron actividades y experiencias dirigidas a estudiantes, docentes y comunidad para abordar situaciones/problemas vinculados con las temáticas de género/sexualidad/derechos que ya forman parte del cotidiano de las aulas a partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206/06.

Reconociendo la importancia de la legislación vigente y señalando las dificultades en relación con su aplicación en situaciones específicas, en relación con nuestros espacios educativos, nos preguntábamos: ¿Cómo formar, reflexionar, hablar, escuchar, debatir, pensar, educar en o sobre sexualidad, género y derechos, a personas específicas que no son pasivas ni ajenas a ellos? (Zurutuza, 2008). ¿Cómo deconstruir el concepto instalado de sexualidad y aprehenderlo en términos de respeto e inclusión? ¿Cómo desnaturalizar cuestiones vinculadas con la discriminación para visibilizar y denunciar el maltrato, la violencia y la violencia de género? ¿Cómo reconocer la existencia de «discursos de poder» y desarticular los abusos en las aulas de nuestras casas de estudio? ¿Cómo empoderarse frente a discursos que reproducen lógicas de sometimiento y desactivarlos?

Esta propuesta se apoyó en las tres leyes nacionales que conforman la jurisprudencia más reciente en torno a estas temáticas: la «Ley de Educación Nacional» que asegura «...condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo»; la Ley Nacional 26.150/06 de «Educación Sexual Integral» que establece como uno de los objetivos del «Programa ESI», el de alcanzar «igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones» y, finalmente, la Ley Nacional 27.234/15 «Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género» que impone, en todos los establecimientos educativos, la realización de la jornada «Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género», al menos una vez en el ciclo lectivo...» (Art. 1). Definiendo políticas institucionales y para acompañar a la jurisprudencia nacional, nuestra Universidad ha generado

el «Protocolo de Actuación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, frente a las violencias y las conductas discriminatorias en todas sus expresiones» (Resolución CS N°382/16) proyectándolo como un «...marco regulatorio para actuar ante las violencias y las conductas discriminatorias, entendiendo que las mismas son parte de la estructura y que se reproducen en prácticas desiguales y opresivas...».

Sexualidad, género y derechos humanos son contenidos a trabajar –obligatoriamente– en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en el Superior y muchas instituciones ya están trabajando para difundir e implementar contenidos ESI a pesar de múltiples resistencias. La presencia de la ESI, como instancia obligatoria, reafirma la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, desde un «enfoque de género» integral.

La propuesta de las *Jornadas de Extensión Universitaria. Desnaturalización y visibilización de «violencias y conductas discriminatorias»*. *Abriendo caminos a los espacios ESI* se diseñó con la intención de aportar al tratamiento de las temáticas aludidas, con la intervención de docentes, estudiantes y comunidad. Marcela Indiana Fernández y Alejandra Gorlero, relatoras de esta experiencia y profesoras de las Carreras de Geografía de la FHAYCS fuimos las responsables de la formulación del Proyecto y de la coordinación de las Jornadas. Las profesoras Amparo Calvo, Mónica Kansabedian, Florencia Addiechi Barraza, Ivana Montañana, Cecilia Kondolf, Maia Hrydziuszko y Valeria Serena fueron las responsables de los Talleres de reflexión y de actividades de producción artística y el Sr. Lucas Iborra presentó una muestra fotográfica y realizó el registro fotográfico de cierre de los eventos.

Proyecto, enfoques y ejes de trabajo de las Jornadas en nuestra Universidad

Según los especialistas en las temáticas (Bringiotti, 2016; Míguez, 2008; Obiols y Di Segni Obiols, 2008) las «violencias y las conductas discriminatorias» que frecuentemente terminan naturalizándose como ideas y estableciéndose como prácticas, integran fenómenos sociales, individuales y colectivos, complejos

y contradictorios de los que cada sociedad tendría que hacerse cargo para deconstruirlas.

La UADER se reconoce como una institución educativa atravesada por los problemas propios de su sociedad e integrando «...un entramado social en el que las violencias y la discriminación hacia las mujeres, personas con discapacidad, homosexuales, lesbianas, pansexuales, trans, pobres, negros y negras, etc.; se presenta cotidianamente y de múltiples formas...» por lo que propone acciones/estrategias/herramientas que sirvan para prevenir, sancionar y erradicar discriminación y violencias «en cualquiera de sus expresiones» (Res. CS/UADER 382/16).

Ordenanzas y Resoluciones generales y específicas muestran cómo se van legitimando situaciones y demandas. En 2014, la Ordenanza CS N°038 declaró a la «...UADER institución libre de discriminación por identidad de género» y gestaba dispositivos administrativos y de sistemas de información para «...reconocer la identidad de género adoptada y autopercebida de cualquier persona a su solo requerimiento» y luego, la Resolución CS N° 382/16 «Protocolo de Actuación de la UADER, frente a las violencias y las conductas discriminatorias en todas sus expresiones», revela una profundización de los compromisos asumidos.

Desde este posicionamiento institucional, las Jornadas ESI/Género/Derechos fueron pensadas como un espacio de reflexión sobre situaciones y problemas que se presentan y presentarán en las aulas de nuestras instituciones educativas de todos los niveles y en ámbitos de muchas otras instituciones vinculadas con la salud, la recreación, la cultura, etc.

En el primer cuatrimestre de 2018 se presentó en la FHAYCS-Sede Concepción del Uruguay un Proyecto de Extensión Universitaria (de acuerdo con las Resoluciones específicas que los regulan) que contemplaba 12 horas de actividades presenciales, repartidas en 4 encuentros sucesivos de 3 horas presenciales cada uno; los Talleres se realizaron, mensualmente, durante el segundo cuatrimestre de 2018, un día sábado de 14:00 a 17:00 horas.

El diseño y la coordinación del Proyecto estuvo a cargo de profesoras disciplinares de las carreras de Geografía y los Talleres fueron confiados a profesoras invitadas con formación y experiencia de trabajo en temáticas ESI/Género/Derechos. El Proyecto fue aprobado y declarado de interés institucional por Res. CD FHAYCS/UADER 1549/18.

Para la materialización de las Jornadas se contó con el apoyo de las Coordinaciones General, Académica y Administrativa de la Sede Concepción del Uruguay de nuestra Facultad y con el compromiso de los estudiantes de las carreras Geografía.

Para trabajar y mantener contacto pleno con los interesados, se habilitó una cuenta de correo electrónico «esi.genero.derechos.fhaycs@gmail.com». A través de ella circuló, antes y después de realizados los talleres, material de difusión, bibliografía y recursos específicos acercados por los docentes y asistentes.

Las actividades fueron gratuitas para todos los participantes: estudiantes, docentes de distintas áreas de formación, miembros de equipos de salud, personal administrativo de instituciones, etc. Las docentes convocadas desarrollan las actividades de los Talleres ad-honorem, por considerarlas como espacios de «militancia académica» que es importante construir y defender.

Los objetivos que se plantearon buscaban: a) propiciar el diálogo, la reflexión crítica y la creación de conocimiento sobre las cuestiones de género/sexualidad/derechos en la formación para la enseñanza y en la vida universitaria a través del fortalecimiento de acciones/prácticas vinculadas con la incorporación de los nuevos temas/contenidos/enfoques teóricos y prácticos; b) transitar el intercambio de experiencias en torno a las temáticas propuestas; c) favorecer el compromiso de estudiantes avanzados y docentes para implementar la Ley ESI en los ámbitos educativos.

Las Jornadas fueron acreditadas con asistencia a los Talleres y con un «Ejercicio de Evaluación de cierre» que proponía a los participantes construir colectivamente (en grupo) un proyecto de trabajo para el «área de su competencia», a partir del abordaje de una temática/eje desarrollado en los encuentros, considerando como puntos de partida las «palabras clave para la reflexión», oportunamente señaladas a lo largo de los Talleres; algunos de los muchísimos materiales/recursos ofrecidos por los docentes (imágenes, videos, publicidades, filmografía, bibliografía, etc.) y la consideración de la bibliografía de referencia presentada en el Proyecto. La bibliografía que incorporamos en este artículo es un recorte de una propuesta más extensa que formó parte del Proyecto de Extensión y de los materiales socializados en Talleres de reflexión.

Los productos finales podían tener características diversas: plan de clases, materiales de difusión/información, ensayo corto, producción artística, otros.

Las coordinadoras y las docentes especialistas estuvieron disponibles para orientar, recomendar, asistir a los estudiantes/docentes/graduados en la construcción de la evaluación a través del mail de las Jornadas y mails personales.

El Plan de Trabajo de las Jornadas: talleres, actividades de cierre y muestra fotográfica

En los Talleres se trabajaron las propuestas planteadas por las especialistas con estrategias y ejercicios que propiciaron la participación activa y el compromiso de los asistentes, buscando soslayar las exposiciones magistrales para construir conocimiento desde el involucramiento, y para ejercitar el pensamiento crítico en interacción con otros, considerando la posibilidad del «encuentro» entre las personas, fundamental, para que la reflexión y las relaciones interpersonales se concreten y fortalezcan. Compartimos aquí algunos aspectos de los contenidos, las fundamentaciones y objetivos propuestos para los Talleres.

Taller 1. Ley de Educación Sexual Integral (ESI): una mirada interdisciplinaria salud/educación. Lic. Amparo Calvo (sábado 25 de agosto).

Las perspectivas interdisciplinarias en los equipos de salud consideran la sexualidad como un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas y la valoran como una dimensión psicosocial que las atraviesa a lo largo de la vida. Como temática en el ámbito escolar está presente desde hace varias décadas, pero ha sido abordada de manera excluyente, con un enfoque «medicalizador» y/o «patologizador» que hace hincapié en los riesgos y peligros que se corren como así también en las enfermedades que podrían contraerse. Este enfoque da cuenta de la existencia de obstáculos institucionales -en las escuelas y en los servicios de salud- y personales -directivos, docentes, padres- para encarar la tarea de informar y educar en el tema. La Ley ESI y la Ley de Salud Sexual y Reproductiva abren oportunidades para plantear una nueva mirada en los equipos de salud/educación que incorpore plenamente los derechos consagrados.

El Taller propuso reflexionar sobre el papel trascendente de la sexualidad en la vida de las personas tratando contrarrestar miradas sesgadas y/o negativas respecto de la sexualidad muy presentes en las acciones educativas, enfocadas en la genitalidad, el tabú, la heteronormatividad, el falocentrismo, el coitocentrismo y centradas en la reproducción y la anticoncepción. Se analizaron similitudes entre el «modelo médico hegemónico» y el «modelo académico» poniendo en evidencia, a través de testimonios e imágenes, las relaciones de poder que los atraviesan y aspectos tales como verticalidad, asimetrías y resistencias. Desde el sistema de salud hay profesionales interesados en entusiasmar y acompañar a los estudiantes, egresados recientes y docentes en la responsabilidad de construir espacios y herramientas para vivir sexualidades libres y saludables, despojadas de prejuicios y mandatos.

Taller 2. Discriminación y respeto a la diversidad: «Lo diverso en discusión»

Prof. Mónica Kansabedian (sábado 15 de septiembre)

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo primero, señala que «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están en razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros», el sólo hecho de pertenecer a la especie humana, alcanzaría para poder ejercer todos estos derechos, pero, este propósito es difícil de construir.

La riqueza de la especie humana está en la diversidad, sin embargo, frecuentemente, lo «diferente/el diferente» es percibido y vivido como inferior o peligroso; estas actitudes prejuiciosas y hostiles generan mecanismos de rechazo hacia «el/los otro/s» que pueden terminar en exclusión, marginación y racismo, entre otras formas de discriminación.

Definiendo contenidos tales como sexo y género, orientación sexual, identidad de género, transgénero y cisgénero y analizando la Ley de Identidad de Género y los Principios de Yogyakarta (2006), este Taller buscó contribuir al reconocimiento, integración y respeto de la diversidad en general y de la diversidad sexual en particular como un Derecho Humano fundamental, reconocido por la normativa nacional y los textos internacionales que el Estado ha ratificado, se ha comprometido a cumplir y que debe ser considerado y garantizado en el ámbito educativo.

En este sentido y en relación con las instituciones educativas, se propuso trabajar en la visibilidad y respeto a la diversidad sexual, para lograr erradicar construcciones estigmatizantes y reducir la posibilidad de que se desarrollen miradas estereotipadas y prejuiciosas, tanto como prácticas discriminatorias hacia otras personas. Trabajar para reconocernos como diferentes unos de otros nos ayudaría a entender la diversidad cultural y social que existe en nuestro espacio/tiempo y a reflexionar acerca de nuestros propios juicios valorativos.

Taller 3. Derechos vulnerados en contextos educativos (sábado 6 de octubre)

a) Derechos y derecho a la educación en contextos de encierro. Prof. Florencia Addiechi Barraza; Prof. Ivana Montañana.

b) Abriendo caminos a la ESI en la Escuela Media. Prof. Maia Hrydziuszko; Prof. Cecilia Kondolf.

En este espacio se desarrollaron contenidos referidos a visibilizar ausencias y/o resistencias en torno a la implementación de políticas educativas y legislaciones vigentes en diversos espacios institucionales considerando que la toma de conciencia acerca de la distancia existente entre la promulgación de leyes y su cumplimiento por parte de las comunidades que las han generado es fundamental para desnaturalizar situaciones instituidas y abrir caminos a la efectiva aplicación de leyes que confieren y respaldan los derechos de la ciudadanía. Los especialistas definen las «violencias y conductas discriminatorias» como fenómenos sociales muy complejos -individuales y colectivos- muy difíciles de eliminar cuando se arraigan en el quehacer cotidiano y se instalan como «ideas y/o prácticas sociales naturalizadas». Para ser deconstruidas, deben ser identificadas por la sociedad toda, reconocidas y evidenciadas para crear dispositivos institucionales que puedan visibilizarlas y desarticularlas. Los avances en la legislación y su correlato en una mayor conciencia sobre los Derechos Humanos coexisten con una constante vulneración de derechos y una continua reproducción de conductas discriminatorias en muchos ámbitos en general y en el educativo en particular. Un caso potente refiere a la defensa de la educación en contextos de privación de la libertad, y da cuenta de la lucha por una mayor equidad social y por un acceso igualitario al goce de los derechos humanos básicos, en línea con la Ley de Educación Nacional que prevé la educación

en las cárceles (art. 55) como modalidad que atraviesa todos los niveles del sistema educativo.

El Programa «La Facultad de Humanidades en contextos de encierro» (Res. CD N°1714/14) posibilita a personas privadas de su libertad el acceso a sus carreras de grado y las incorpora como miembros plenos de la comunidad universitaria habilitando su «filiación simbólica». Representa ésta una herramienta de transformación que intenta romper con la lógica del premio-castigo, y que compromete a la comunidad en el desafío de no reproducir el doble aislamiento (encierro y lejanía), ya sea invisibilizando a aquellos a quienes ha acogido u operando bajo los esquemas y representaciones habituales que diferencian a los de «adentro» y a los de «afuera» y normalizan conductas discriminatorias. Los contenidos y reflexiones de este taller estuvieron centrados en las responsabilidades de docentes e instituciones educativas a la hora de aprehender a los jóvenes y adultos como sujetos de derecho para así garantizarles a todos el acceso a Educación Sexual Integral en las instituciones educativas.

Taller 4. La metáfora del cuerpo. Miradas a través del arte, la indumentaria y las tendencias sociales. Prof. Valeria Serena (3 de noviembre)

Las temáticas vinculadas con la sexualidad, el género, los derechos, involucran múltiples dimensiones y en muchas de ellas «la centralidad del cuerpo» es evidente y, lamentablemente, es muy frecuente que las «violencias y conductas discriminatorias» encarnen en el cuerpo en tanto entidad físico-biológica, psicológica y también social.

En este Taller se abordó y discutió sobre la naturaleza del cuerpo y su fragilidad, condición que impone la necesidad primera de un «vestido/protección» para desarrollar luego un recorrido histórico que permitió tomar en cuenta como en sociedades crecientemente complejas, aparece el «vestido/indumento», creado socialmente, con nuevas funcionalidades en tensión y con intereses económicos y políticos involucrados en su desarrollo y producción.

En relación con los cuerpos se plantearon preguntas acerca de ¿cuál es la «función» del traje/indumento, protege e identifica, revela y oculta, iguala e individualiza, da cuenta del sexo y del género? Refiere a todo ello a la vez y,

para explicitarlo, se marcó un recorrido por las artes visuales (dibujo, pintura, escultura, grabado, artes mixtas, instalaciones, murales) poniendo en evidencia como ellas resignifican y expresan estas tensiones en distintos tiempos históricos y la lectura de imágenes de obras de arte a través de los conceptos de cuerpo sexuado/asexuado, visible/oculto, la moda, el indumento, en distintos periodos históricos.

Actividades de cierre. La reflexión, una herramienta lúdica y para la producción artística.

Se propuso la realización de Mandalas, la intervención de imágenes de cuerpos humanos con diversos elementos y la producción de estampas relativas a las temáticas tratadas en las Jornadas a estampar sobre géneros, remeras, etc. En todas ellas participaron los asistentes, hijos y amigos, de manera espontánea y comprometida.

Muestra Fotográfica. Nuestras Luchas/ESI, Género, Derechos.

(Ph) Lucas Iborra (3 de noviembre)

¿Cuántas veces escuchamos la frase... «una imagen vale más que mil palabras»? Durante estos últimos años, asistimos en muchas ciudades de nuestro país a movilizaciones, marchas y manifestaciones que tuvieron como premisa, la propuesta para estos talleres: visibilizar y desnaturalizar aquello que vivimos como dado y que queremos cambiar.

La muestra propuso, a través de 14 fotografías en blanco y negro, un recorrido fotoperiodístico por las marchas «8 M» (8/03, Día Internacional de la Mujer), «Ni una Menos» (4/06) y «Por el aborto seguro, legal y gratuito» (13/06 y 8/08); sucedidas durante 2018, en la Plaza de los dos Congresos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (CABA). Las marchas son acciones colectivas y sociales muy contundentes: en las fotografías se denuncian violencias y actitudes discriminatorias con las que convivimos todos los días y que ya no queremos más. Las movilizaciones son también expresiones potentes para desnaturalizar aquello que creemos dado, visibilizar nuestras luchas, defender nuestros derechos y conquistar nuevos espacios que nos hagan cada vez más libres.

Nuestros resultados

Las actividades propuestas suscitaron gran interés en la comunidad educativa y de salud, local y regional; tuvimos una participación masiva de alrededor de 150 personas que estuvieron presentes en cada encuentro y la participación se sostuvo a lo largo de las cuatro jornadas.

En relación con los objetivos planteados, fueron plenamente alcanzados, en particular, los relacionados con la «creación de espacios de participación y de intercambio e involucramiento». La evaluación fue un espacio interesante para consolidar redes y sostener los vínculos establecidos en estas experiencias.

A modo de síntesis de los contenidos desarrollados y de las experiencias transitadas, rescatamos las «palabras claves para la reflexión» que propusieron docentes y participantes de los Encuentros para identificar las temáticas específicas: Respeto/acompañamiento; Naturalización/desnaturalización/deconstrucción; Prejuicios/estigmatización/estereotipos; Vacancias/derechos/obligaciones; Diversidad/tolerancia/respeto; Sexo/género/cuerpo; Discriminación/derechos; Autoridad/responsabilidades; Cuerpo/indumentaria/apariencias; Deseo/placer; Arte/comunicación/juego; Ocultamiento/visibilización Resistencias/excusas; Asimetría/poder.

Las actividades de producción artística y la muestra fotográfica fueron ámbitos especialmente potentes para concretar la participación y el intercambio entre los asistentes.

A futuro, pensamos en seguir adelante afirmando algunas ideas/objetivos/deseos vinculados con el diálogo, la reflexión crítica, la creación de conocimiento, el intercambio de experiencias, el compromiso y el encuentro que permiten el fortalecimiento de relaciones interpersonales y trato de iguales, el ejercicio de derechos y responsabilidades, todo ello redoblando esfuerzos para sostener la propuesta en el futuro desde la FHAYCS-UADER.

Referencias bibliográficas

- Báez, J. y Fainsod, P. (2018).** *iQue sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI)*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de URL http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/95
- Bringiotti, M.I. y Paggia, P. (2016).** *Violencias en la Escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2001).** *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós.
- Cangiano, M.C. y Dubois L. (1993).** *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Daroqui, A. (2012).** La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa. *Revista Digital Pensamiento Penal*. Recuperado de URL <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/35342-carcel-universidad-discurso-penitenciario-normativa-y-practicas-interinstitucionales>
- Krichesky, M. (comp.) (2005).** *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mansilla, G. (2014).** *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre*. Los Polvorines (Provincia de Buenos Aires): UNGS, 2014.
- Míguez, D. (comp.) (2008).** *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. y Alonso G. (coord.) (2008).** *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la «normalidad» a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (coord.) (2016).** *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2008).** *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- Saulquin, S. (2014).** *Política de las Apariencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Travaini, A. (Comp.) (2016).** *La oportunidad de educar con inclusión. Propuestas para trabajar con jóvenes en Educación Sexual Integral*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Velázquez, S. (2003).** *Violencias cotidianas, violencia de géneros*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Zattara, S. (2018).** *Formación Ética y Ciudadana con Justicia de Género e Igualdad Social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Zurutuza, C. (2008).** Educación sexual y Derechos Humanos. Interrogando teorías, sistematizando experiencias. En Fischer, L. y Zurutuza, C. (comp.), *Derechos, género y sexualidad en la escuela. Experiencias del Programa «Nuestros Derechos, Nuestras Vidas» 2002-2007*, (pp. 23-46). Buenos Aires: Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

MARÍA FERNANDA PAGURA ⁽¹⁾

MARCEL MÓNICA BLESIO ⁽²⁾

MELISA FACCIOLI ⁽³⁾

SACHA VICTORIA LIONE ⁽⁴⁾

PAMELA VANINA WEISS ⁽⁵⁾

Fecha de recepción 29/04/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

La Educación Sexual en la Universidad. Narrativa de la experiencia del dictado del seminario 2018 FHUC-UNL

Sexuality Education at University Level - Accounting for the Experience of the Seminar held in 2018 at the Faculty of Humanities and Sciences of Universidad Nacional del Litoral

(1) Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista en Metodología de la Investigación. En proceso de tesis en el Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, FBCB-UNL. Profesora Asociada Cátedra Metodología de la investigación en la FCE-UNL. Investigadora y extensionista en temas de género, sexualidad, educación y trabajo. Miembro del programa De EST se Habla Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe (desde 2008) y Coordinadora del mismo (2011-2017). Coordinadora Programa Género, Sociedad y Universidad, Secretaría de Extensión UNL (2007-2011).

Docente de las siguientes Cátedras Optativas: «Género y Educación Sexual Integral: Interpelación a las Ciencias y a las Políticas Públicas», FHUC-UNL la dictada en la FCE-UNL. «Introducción a la perspectiva de género en las ciencias económicas y sociales». fpagura@fce.unl.edu.ar

(2) Profesora y Licenciada en Gestión Educativa. Directora de Articulación e Ingreso a la Universidad. Docente ordinaria de la Cátedra Política Educativa y Organización Escolar, y a cargo de las cátedras: Política y Legislación Educativa y Organización de las Instituciones Educativas, que se ofrecen para los Ciclos de Licenciatura en Gestión Educativa (PROCAT). Integrante del Programa de Género Universidad y Sociedad de la UNL. Actualmente integrante del equipo docente de la Cátedra: «Género y Educación Sexual Integral: Interpelación a las Ciencias y a las Políticas Públicas», ofrecida a estudiantes de dicha facultad como optativa de formación docente. marcelblesio@gmail.com

(3) Licenciada en Psicología (UCSF). Diplomada Universitaria en Género y Derechos Humanos (UNVM). Maestranda en Poder y Sociedad desde la problemática de género

(UNR). Integrante del Equipo de formación en Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Miembro de la cátedra optativa «Género y Educación Sexual Integral: Interpelación a las Ciencias y a las Políticas Públicas» (FHUC-UNL).

melisafaccioli@gmail.com

(4) Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional del Litoral. Becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en IHUCSO- UNL/CONICET. Doctoranda en Estudios Sociales (UNL) y maestranda en Docencia Universitaria (UNL). Miembro de la cátedra abierta «Perspectiva de género en ciencia, tecnología e innovación» y de la cátedra optativa «Género y Educación Sexual Integral: Interpelación a las Ciencias y a las Políticas Públicas» (FHUC-UNL). Su trabajo de investigación se basa en el campo de cts y Teoría Política Feminista. Ha coordinado proyectos

de comunicación científica, realizado actividades de divulgación y sensibilización sobre género. Participa en proyectos de investigación de género y de teoría política contemporánea. sacha.lione@gmail.com

(5) Estudiante de la Licenciatura en Ciencia Política. Coordinadora del Programa de Extensión: Género, Sociedad y Universidad de la UNL. Representante designada ante la Red Universitaria por la igualdad de Género y contra la violencia del Consejo Interuniversitario Nacional. Coordinadora de Extensión Virtual y Coordinadora General de Educación Virtual en las Sedes de la universidad. Miembro de la cátedra optativa «Género y Educación Sexual Integral: Interpelación a las Ciencias y a las Políticas Públicas» (FHUC-UNL). Participa en proyectos de investigación sobre calidad de la democracia, y sobre violencia de género. pamelaweiss@unl.edu.ar

(*) Para facilitar la lectura se opta por utilizar el masculino para las nominaciones. No obstante, se entiende que dicha forma de expresión no tiene pretensión de universalidad o neutralidad. En consecuencia, en el texto siempre se está haciendo referencia a

mujeres y varones, alumnas y alumnos, los y las estudiantes, los y las adolescentes, los y las jóvenes, los y las docentes y los y las profesoras/ es, como también a cualquier identidad sexual o identidad de género autopercebida.

Palabras clave. Educación Sexual Integral · género · universidad · pedagogía feminista

Resumen. El presente artículo es una narrativa sobre el Seminario Optativo «Género y Educación Sexual Integral interpelando las ciencias y las políticas públicas» dictado durante el 2018 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Se muestran trazos sobre el contexto de surgimiento de la propuesta, decisiones pedagógicas, dilemas didácticos y algunas certezas provisorias, desde la mirada del equipo docente y recuperando las voces del estudiantado participante*. La enseñanza y el aprendizaje son prácticas humanas privilegiadas para repensar-nos en clave de derechos sexuales, develando las matrices que perpetúan el sexismo homobotransfóbica sobre los cuerpos, el placer y el deseo, revisitando los campos disciplinares, las formaciones y prácticas profesionales. La propuesta está enmarcada en el enfoque de la pedagogía feminista que convoca a la horizontalidad, el trabajo colectivo y la participación con la libertad necesaria para discutir con lo abordado, como también manifestar otras posturas. Poniendo en reflexividad el dictado del seminario se intenta demostrar que la educación sexual integral en la universidad abre el juego para imaginar estrategias de construcción de justicia de género y sexual desde el hacer profesional. Y que no sólo es deseable, sobre todo, es posible.

keywords. Comprehensive Sexuality Education · gender · university · feminist pedagogy

Abstract. This article is intended to give an account on the Optional Seminar 'Gender and Comprehensive Sexuality Education in an Interpellation to Sciences and Public Policies' held in 2018 at the Faculty of Sciences and Humanities, Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL, for their Spanish initials). This paper shows some lines about the context of the emergence of proposals, pedagogical decisions, didactic dilemmas, and some temporary certainties from the viewpoint of the faculty and retrieving the views of the participating students. Teaching and learning are privileged human practices to rethink about oneself/ourselves/others in terms of sexual rights, disclosing the matrices which perpetuate homo-lesbo-transphobic sexism as regards bodies, pleasure, and desire, revisiting disciplinary areas, education, and professional practices. The proposal is contextualized in a feminist pedagogical approach that calls for horizontality, collective work, and participation with the freedom required to discuss the addressed issues and even to express different positions. Reflecting on the delivery of this seminar aims at demonstrating that comprehensive sexuality education at university level opens the ways to imagine strategies for building gender and sex justice from professional performance, which is not only desirable but, above all, possible.

Introducción

El presente artículo es una narrativa acerca del Seminario Optativo «Género y Educación Sexual Integral interpelando las ciencias y las políticas públicas» (a partir de ahora será nombrado como ESI-FHUC-UNL) dictado desde el año 2018 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La propuesta tiene como antecedente directo el seminario optativo «Pensar la práctica docente en clave de género» dictado en dicha institución con el mismo equipo docente desde el 2008. El primer seminario se enmarcó en la Ley 26.150 (2006) que plantea la responsabilidad estatal de garantizar la inclusión de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente de los profesorado. Si bien este artículo se centra en el nivel superior universitario, es necesario aclarar que la normativa exige la inclusión de la ESI desde el nivel inicial hasta el superior no universitario de cada jurisdicción provincial como parte del sistema educativo nacional. En el articulado de la mencionada ley, se configura un cambio de paradigma en la conceptualización sobre sexualidad y en los enfoques necesarios para abordarla: se convoca a los estudios de género, de derechos y diversidades. Tal como se podrá apreciar en lo explicitado hasta el momento, la formación docente en las universidades quedó fuera de esta regulación dejando un vacío en cuanto a la incorporación de los aportes de los estudios de género y las pedagogías feministas (Pagura, Blesio, Rodríguez, Faccioli, 2017)

Es necesario reconocer que el escenario actual se presenta cualitativamente diferente al 2008: por un lado, se profundizaron e intensificaron las investigaciones en las universidades, se abrieron nuevos espacios de formación (cursos, seminarios, carreras de posgrado) que tienen como eje la desnaturalización de las prácticas sexistas, proyectos de extensión que focalizaron en fortalecer el ejercicio de la ciudadanía sexual; por otro lado, el fortalecimiento de las luchas feministas y de disidencia sexual que marcaron agendas sociales, mediáticas, políticas, en las cuales la ESI toma un rol protagónico en su reconocimiento como derecho para construir justicia sexual.

Este escenario exigió un cambio en la propuesta académica del año 2008. En el dictado del 2016 se ensayaron modificaciones que constituyeron la base para el armado de la nueva propuesta que tomó forma en un programa de cátedra

en el año 2018. Desde estos contornos, el objetivo de este artículo es narrar trazos de la experiencia del dictado del seminario optativo ESI-FHUC-UNL, compartir decisiones pedagógicas, dilemas didácticos, algunas certezas provisorias, desde la mirada del equipo docente y recuperando las voces del estudiantado⁽¹⁾ participante.

De historias y reconfiguraciones: el surgimiento del Seminario ESI-FHUC-UNL⁽²⁾

Hoy entro a la facultad y salgo a las calles con una nueva mirada de la sociedad; hoy me pongo en el lugar de mi vieja que dejó la vida por nosotros, hoy me pongo en lugar de mi hermana melliza, que tantas veces me contaba cuando éramos chicos como los hombres la acosaban en los boliches o en la calle; hoy muchos de mis paradigmas se han roto o por lo menos se están cuestionando (*Sebastián*⁽³⁾)

A la segunda semana, cuando terminó la clase, una amiga me comentó: «esta materia es como un alivio social» (*Marta*)

Mientras no se instituyan normativas específicas y/o se modifiquen los planes de estudio, las materias optativas se convierten en auspiciosos espacios pedagógicos coyunturales para saldar las ausencias en las formaciones de pregrado de las distintas carreras universitarias. En las trayectorias educativas es necesario incorporar las herramientas teóricas y prácticas para la formación de profesionales comprometidos con los postulados de una política cultural consustanciada con los derechos humanos, que puedan reconocer/se como sujetos transformadores de prácticas sexistas que responden a patrones culturales patriarcales y androcéntricos.

La formación integral –tal como plantea el Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral- requiere visitar las categorías y perspectivas actuales para reconocer las matrices que perpetúan los mecanismos sexo genéricos de sometimiento y dominación, como así también, poner en reflexividad las herramientas para transformar el mundo como son las políticas públicas.

(1) Si bien se utilizaron sustantivos colectivos como estrategia para un lenguaje inclusivo, en algunos casos se recurrió al genérico masculino para responder a acuerdos editoriales.

(2) Este apartado se nutre de la fundamentación de la propuesta de cátedra de propia autoría.

(3) Para preservar la identidad del estudiantado, en todos los casos se pusieron nombres ficticios respetando el género femenino y masculino de autoría. Las citas fueron seleccionadas de escritos que cada estudiante entregó en la última clase del cursado 2018.

Pensar una educación no sexista invita a poner en clave de género los campos disciplinares de formación en cuanto a los métodos, las teorizaciones producidas, qué contenidos entran en el currículum prescripto y cuáles quedan en el nulo, como también, qué prácticas conforman el currículum oculto de las formaciones profesionales. Las investigaciones de las últimas tres décadas develan la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el currículum formal/prescripto como en el currículum oculto (las expectativas de rendimiento y comportamiento, las omisiones sistemáticas de temas, etc.) como en el currículum omitido/nulo (los silencios, las ausencias sobre todo en el tema de sexualidad).

En la producción de la sexualidad operan símbolos y códigos, fronteras de género (Guacira Lopes Louro, 2014), regulaciones (Week, 2011) que se definen en clave dicotómica binaria heterosexual racializada. Recuperar la historia de esa división en términos dicotómicos y excluyentes, hacer una genealogía de la construcción de sentidos y significados abonaría la posibilidad de transformarlos. El equipo de cátedra tiene claro los límites sobre la potencialidad del seminario en la formación del estudiantado. Hay puntos de fuga en la propia praxis del equipo docente que requieren ser puestos en palabras y aceptar que las contradicciones son constitutivas de las deconstrucciones. A su vez, la praxis docente se inserta en una matriz de inteligibilidad que la precede (la universidad como institución socio histórica) y que suele reproducir mecanismos del poder patriarcal que obstruyen el pasaje de lo personal a lo político y que dejan huellas en los cuerpos que transitan esos espacios de formación. Por ello, como decisión pedagógica, ética y política, en la propuesta del seminario ESI-FHUC-UNL, el cuerpo sexuado está en el centro de la escena pedagógica.

Acerca de los propósitos y contenidos del Seminario

¡Tengo derecho a vivir sin miedo! Y eso es algo que gracias al cursado pude entender, por qué existe el miedo y cómo debemos actuar para cambiarlo (anónimo)

Todo necesita ser repensado. En términos generales es lo que me llevo. Lo establecido no es lo que debería ser sino una construcción. Me llevo la conciencia de la deconstrucción y muchos aportes actuales e innovadores (*Sara*)

En los apartados anteriores se mostraron trazos del contexto de surgimiento y algunas directrices pedagógicas, éticas y políticas. En este subtítulo interesa mostrar la materialización de dos componentes de la propuesta general: los propósitos y contenidos.

En cuanto a los propósitos, quedaron definidos de la siguiente manera:

- Desnaturalizar las prácticas cotidianas desde la perspectiva de género y en clave de Derechos Humanos que promueva una revisión del sexismo en las diferentes producciones humanas (ciencias sociales y humanas, arte y literatura).
- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y promover la reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad como sujetos sexuados.
- Conocer las normativas nacional e internacional que sostienen la responsabilidad del Estado en la educación sexual y el derecho a la educación sexual integral como derecho humano.
- Promover la formulación de estrategias de construcción de justicia de género y sexual desde el hacer profesional.

Respecto de los contenidos se organizan en tres bloques titulados:

- 1) los estudios de género;
- 2) la sexualidad en clave política;
- 3) la educación sexual integral como política pública.

Las tres unidades se despliegan en temas definidos a partir de la combinatoria de categorías teóricas, normativas vigentes y estrategias de exigibilidad. Se abordan el sexismo, la sexualidad y regulaciones sexo género, heteronormatividad, identidades y familias, violencia contra las mujeres, abuso sexual infantil, políticas públicas en clave de género, entre otros temas.

Como actividad de cierre de la materia, el estudiantado hizo un ejercicio de escritura sobre su pasaje por el seminario. Una alumna escribió:

En la materia aprendimos sobre derechos, protocolos de acción y distintos medios para afrontar situaciones de violencia y/o abuso, lo que me parece crucial para que, como futuros docentes, si nos encontramos ante una situación así, tengamos herramientas para actuar y no ser una piedra más en el camino (Valeria).

La ESI interpela lo personal, lo lee en clave política dialogando desde y con las categorías teóricas y la normativa vigente. En este sentido, «la intervención docente en educación sexual integral desde una perspectiva de género no puede omitir que el proceso mismo de la enseñanza, es una experiencia desde cuerpos sexuados» (Morgade, 2016: 83).

El desafío cotidiano de cada clase es encontrar un equilibrio inestable que posibilite recuperar las experiencias vitales y promover la apropiación de herramientas conceptuales a sabiendas que nunca será definitivo y, sobre todo, no siempre se logra. La ESI requiere el abordaje científico y normativo para fortalecer argumentos, deconstruir discursos sexistas que apuntalen tanto al proceso personal como a la práctica profesional. Los sentidos y significados que está construyendo la ESI exigen poner en reflexividad esas tensiones y, tal vez, no intentar saldarlas con alguna respuesta provisoria, sino incorporarlas como constitutivas de las praxis. En este sentido, los decires del estudiantado invitan a seguir pensando el abordaje del seminario:

iLIBRE! Es la palabra y la sensación que me llevo de este seminario. Fue una instancia de aprendizaje y de mucha ayuda en lo personal para poder aceptarme y abrir mucho más mi cabeza y fundamentalmente poder ejercer mucho más mi libertad. (Juan)

Hola, si estás buscando una materia optativa para hacer, te recomiendo la de Género y ESI, tiene contenidos que no se ven en la escuela ni en la universidad (...) Creo que es una materia que todos deberíamos tener, porque si todos empezamos a ser conscientes de las injusticias y los estereotipos que moldean nuestro mundo podemos empezar a cambiarlo. (Vanesa)

La materia me hizo ver muchísimas realidades con las que convivimos día a día, cómo las mujeres somos puestas en segundo plano y cómo se vulneran los derechos sexuales y reproductivos por la sociedad heteronormativa en la que vivimos. Me ayudó a abrir la cabeza, a

pelear por lo que quiero, a no dejarme vulnerar por las demás personas y a ayudar a quienes siguen bajo el temor de la condena social. (María Victoria)

La ESI necesita reconocer que la reflexividad es un componente constitutivo. La reflexividad es práctica ontológica que conlleva reconocer que las producciones de conocimiento (Haraway, 1988) y de praxis educativa son situadas y están atravesadas por las subjetividades sexuadas y las relaciones de poder. Esta afirmación opera como recaudo epistemológico para el equipo de cátedra. Sería ingenuo pensar que este Seminario salda todas las complejidades argumentadas en el subtítulo anterior, por el contrario, abordar la ESI desborda el tiempo de un cuatrimestre. Esto fue otra tensión en términos de selección de temas y estrategias didácticas en un tiempo tan acotado, luchando contra la impotencia que genera saber que no se puede abordar «todo» (sin tener claridad sobre qué sería «todo» en ESI) y la ingenua ilusión que transitar el Seminario garantiza la apropiación de los temas y los enfoques. La ESI necesita tiempos y espacios curriculares diversos, discutir con las teorías sustantivas de la modernidad, ensayar transversalizaciones. En este sentido, una estudiante escribió lo siguiente:

Lo único que no me gusta es que sean solo dos horas semanales, ya que sería bueno que se profundice más en cada tema y también que trabajemos más a los autores en las clases mismas, para así darles una lectura más consciente (Sonia).

La ESI en la universidad necesita de la transversalidad curricular y de espacios amplios que habiliten pensar, sentir y transitar el camino de deconstrucción, que no es un camino fácil y sin obstáculos. Si bien los aportes de la cátedra resultan de suma importancia y abren paso para la reflexión de parte del estudiantado, es necesario pensar estrategias universitarias amplias que acompañen en este proceso. Interesa recuperar una intervención de una estudiante a modo de cierre del presente apartado:

A pesar del año revoltoso que tuvimos, pude cursar y ser partícipe de una cátedra donde me sentí libre. Es complicado de expresar, pero creo que todos nos sentimos por igual (...) La cátedra hizo que me pueda adentrar más al feminismo, desnaturalizar muchas cuestiones

que creía normal, tener conocimiento de muchas autoras que aún no conocía, poder expresar mi perspectiva frente a un problema, sentirme segura de mí misma y el puente para que hoy, pueda estar escribiendo esto y me interese mucho más por la educación. Siempre supe que la educación salva, pero para eso se debe educar con herramientas que ayuden a crecer a cada uno. (Ana)

Sobre las estrategias didácticas: de actividades, sentires y decires

Incluso hay clases muy emotivas porque tocamos temas delicados y que a veces nos exceden, pero el camino es empezar a «habitar» cada vez más estos espacios (Bianca)

Partir de una praxis feminista fue una de las primeras decisiones de este equipo de cátedra. La ESI necesita un abordaje de la pedagogía crítica y feminista que, como plantea Gore, se pueda «ayudar a los alumnos y a nosotros mismos a prestar atención a nuestras diferencias y a las múltiples capacidades y responsabilidades sociales que tenemos aceptándolas» (1996:46).

Es innegable que la figura docente tiene un poder acumulado y se espera que no reproduzca situaciones de subordinación (Korol, 2007). Atendiendo a este recaudo, se pone especial cuidado en el diseño de cada clase para convocar la horizontalidad, el trabajo colectivo y la participación con la libertad necesaria para discutir con lo abordado y manifestar otras posturas. Sostiene Morgade (2016) que es necesario construir una pedagogía para la justicia que habilite una pluriglosía en la que tengan lugar diferentes voces, como condición para la construcción de la autoridad, y de la equifonía en las relaciones sociales. Muchas veces, la monoglosía de la pedagogía moderna, de clase, de etnia y también patriarcal, regulan las relaciones entre docentes y estudiantes. En ESI, el cómo se enseña, es parte del contenido. Al respecto, una estudiante escribió:

Elegí una frase con preguntas porque entiendo que las preguntas son una buena forma de lograr que las personas se replanteen los supuestos dados para luego desnaturalizar. Esto me parece una estrategia para poder introducir una clase de ESI (...) El seminario me permitió pensar este tipo de formas para la posible enseñanza de la ESI. (Paola)

Para cursar el seminario cohorte 2018, se inscribieron aproximadamente 80 estudiantes provenientes de las carreras que dicta la FHUC (excepto Sociología y Ciencia Política) y de la Facultad de Ingeniería Química, además de estudiantes de intercambio. La heterogeneidad estuvo marcada por las edades, procedencia, militancias y grado de avance en cada carrera. En este sentido, se hizo jugar la dimensión grupal para provocar el cruce desde las diferencias que aportaba cada integrante, facilitando el abordaje de contenidos, la posibilidad de cruzar lo colectivo con lo individual y desarrollar nuevas visiones. En línea con lo planteado, Korol reconoce la centralidad de la dimensión grupal como «una necesidad básica para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones, puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos» (Korol, 2016:22). Retomando la visión de una estudiante:

No sólo reflexionábamos sobre lo teórico, sino también desde las experiencias de cada persona, es ahí donde nos damos cuenta que no somos un caso aislado (*Elena*).

A modo de cierre

La enseñanza y el aprendizaje son prácticas humanas privilegiadas para repensar-nos en clave de derechos sexuales, reconceptualizando las miradas sexistas binarias homolesbotransfóbicas sobre los cuerpos, el placer y el deseo, y desde ese ejercicio, visitar los campos disciplinares, las formaciones y prácticas profesionales. La ESI en la universidad podría abrir el juego a estos procesos personales que son políticos, reconciliarse con quien cada uno es y lo que se desea como humano. Plantea Britzman que este ejercicio «implica un viaje de vuelta al cuerpo: no tenemos que ir muy lejos para imaginar algo que sea diferente de eso. En verdad, todo lo que tenemos que hacer es imaginar» (2001:72) y motorizar la curiosidad para que se pueda aprender.

La ESI en la universidad necesita de la imaginación y la curiosidad. Y a su vez, necesita de espacios que promuevan nuevas prácticas y modos de habitar la propia universidad. En los últimos años muchos han sido los avances en la materia en el contexto universitario: implementación de la Ley Micaela, Protocolo

de Violencia de género de la UNL, lineamientos del CIN e intereses explícitos del Consejo de Decanos de Facultades Sociales y Humanas para transversalizar la perspectiva de género, entre otras acciones. El desafío y deseo del equipo de cátedra se encuentra en materializarlos incorporando estos avances al trabajo futuro en el aula para así comenzar a caminar hacia una Universidad más democrática e igualitaria.

Referencias bibliográficas

Gore, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

Britzman, D. (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopez Louro, G. (comp.): *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade* (pp. 61-80). Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Haraway, D. (1988). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En <https://es.scribd.com/doc/49289959/Haraway-Conocimientos-situados-Digital>

Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Chirimbote.

Lopes Louro, G. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estructuralista*. Petrópolis: Editora Vozes.

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Rosario: Homosapiens.

Pagura, F.; Blesio, M.; Rodriguez, S. y Faccioli, M. (2017). Enseñar desde los márgenes: las optativas como cuarto propio de la perspectiva de género en la Universidad. *XII Jornadas Nacionales. VIII Congreso Iberoamericano de estudios de género*. Organizado por Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3576/2238>

Week, J. (2011). *Lenguajes de la sexualidad*. Buenos Aires: Claves Mayor.

Decisiones y desafíos en un proceso de formación de posgrado para la gestión en educación

MILAGROS SOSA SÁLICO⁽¹⁾

MARCELINO MAINA⁽²⁾

JULIA BERNIK⁽³⁾

NATALIA DÍAZ⁽⁴⁾

Fecha de recepción 29/05/18

Fecha de aceptación: 01/09/18

Resumen. En el presente artículo describimos y analizamos parte de un proceso de formación de posgrado realizado en el marco de un convenio entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y el Ministerio de Educación Provincial (MEP): la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (MPPE). Dicha Maestría tuvo como objetivo brindar marcos conceptuales y metodológicos vinculados con la gestión y el gobierno de las instituciones a diferentes escalas y niveles dentro del sistema educativo, centrados particularmente en la provincia de Santa Fe. Organizamos el análisis de la experiencia en cuatro apartados: el primero, retoma el encuadre general del surgimiento del proyecto de maestría; el segundo, describe momentos del diseño y la implementación de la segunda cohorte especialmente destinada a directivos del sistema educativo provincial; y, el tercero, describe el desarrollo de dos instancias propias de este proceso de formación: un *Taller de Acompañamiento a la escritura de los Trabajos Finales y la Pasantía*. Ambas resultaron relevantes en el apoyo a la producción académica y a la luz de la discusión sobre las prácticas de gestión. Finalmente se comparten reflexiones en torno a las implicancias de esta experiencia, que se consideran aportes para la mejora de un proceso de formación de directivos así como también para la optimización de políticas públicas compartidas entre la universidad y el MEP.

Palabras clave. experiencia de posgrado · acciones interinstitucionales · formación para la gestión escolar

(1) Docente e investigadora. Licenciada en Ciencia Política, egresada de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Administración Pública de la Universidad Nacional de Córdoba. En la actualidad se desempeña como profesora en la cátedra de Introducción a la Ciencia Política y Trabajo Final de carrera. Dirige la Maestría en Políticas Públicas para la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. milasosasalico@gmail.com

(2) Docente e Investigador. Profesor en Historia por la Facultad de Formación Docente en Ciencias (actual FHUC) UNL. Magíster en Ciencias Sociales. Estudios avanzados en Maestría en Docencia Universitaria. Doctorando en Estudios Sociales por la FHUC - UNL. En la actualidad se desempeña como profesor de la cátedra de Historia Argentina y en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Su especialidad es

la historia política y cultural argentina contemporánea. marcelinomaina@hotmail.com

(3) Docente e investigadora. Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias de la Educación FCEDU, Universidad Nacional de Entre Ríos UNER). Magíster en Didácticas Específicas (Facultad de Humanidades y Ciencias FHUC, Universidad Nacional del Litoral UNL). Doctora en Educación (FCEDU, UNER). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica General (FHUC), integrante del Comité Académico de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (FHUC UNL). bernikjulia@gmail.com

(4) Docente e investigadora. Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEDU- UNER). Posee estudios de Especialista y Magíster en Educación. UDESA. Actualmente se desempeña en la Facultad de Humanidades y Ciencias y en la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la Universidad Nacional del Litoral. SantaFe, Argentina. diazsolnaty@gmail.com

Decisions and challenges in a postgraduate training process for education management

Abstract. In this article, we describe and analyze part of a postgraduate training process carried out within the framework of an agreement between Universidad Nacional del Litoral (UNL) and the provincial Ministry of Education (MEP, for its Spanish initials): the Master's Degree in Public Policies for Education (MPPE). The objective of this Master's Degree was to provide conceptual and methodological frameworks linked to the management and governance of institutions at different scales and levels within the education system, particularly focusing on the province of Santa Fe. We organized the analysis of the experience into four sections: the first one takes up the general framework of the emergence of the master's degree project; the second section describes design and implementation features

of the second cohort, especially aimed at managers in the provincial education system; and the third one describes the development of two instances of this training process: a *Final Work-Support Workshop and Internships*. Both were relevant to academic production and in light of the discussion on management practices. Finally, reflections are shared around the implications of this experience, which are considered as contributions to both the improvement of a process of managerial training and the optimization of public policies shared by university and MEP.

Keywords. postgraduate experience · interinstitutional actions · training for school management

Inicios del proyecto, encuadre institucional

(1) Convenio Marco de Cooperación 29/3/12 aprobado por Ley provincial N° 13.323 y promulgada por Decreto N° 4003/12.

(2) Los proyectos y acciones se diseñaron como instrumento de definición de líneas de trabajo en el marco del Proceso de Programación del Plan de Desarrollo Institucional UNL 2010-2019. Se vinculan con los Objetivos del Plan y buscan mejorar una situación, crear una nueva realidad o solucionar una necesidad sentida o un problema existente.

En el marco de un Convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (MEP) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en el año 2012⁽¹⁾ se comenzaron a realizar una serie de acciones entre las que se encuentra la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (MPPE).

Ese mismo año, entre autoridades y docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y la Secretaría de Planeamiento de UNL, se elaboró un Proyecto y Acción (en adelante PyA⁽²⁾) denominado «Formar para elaborar políticas públicas en educación» en consonancia con el inicio del Plan de

Desarrollo Institucional 2010-2019⁽³⁾ otorgando el marco político académico al proyecto de Maestría.

En sus fundamentos, el PyA afirma que la Maestría se cimienta y encuentra argumentos en preocupaciones intra e inter institucionales, presentes y acuciantes en toda la región y, en particular, a lo largo y ancho del territorio provincial. En lo que respecta a las primeras, fue intención de la Universidad incrementar la solidaridad intra-sistémica entre las diferentes áreas y organismos dependientes de la misma (Áreas Centrales, Unidades Académicas, instituciones pre-universitarias); reforzar el acompañamiento y habilitación a propuestas creativas e innovadoras y propiciar la participación de diferentes equipos docentes vinculados con las Ciencias Sociales y Humanas, en la formación de posgrado.

En lo que concierne a las preocupaciones interinstitucionales, la Universidad asumió el desafío de ofrecer nuevos espacios de formación que atendieran la complejidad que hoy conforman algunas prácticas profesionales específicas, en este caso, las relacionadas con la gestión y el gobierno de las instituciones educativas. Más allá de las tensiones que generalmente atraviesan todo proyecto de trabajo compartido, especialmente en lo que hace a sus definiciones políticas y metodológicas, en este caso y en el seno de los intercambios entre miembros de la UNL y del MEP, lo que se valora especialmente es la concreción del mismo a través de acciones mancomunadas con el órgano de coordinación educativa provincial central: el Ministerio de Educación de la Provincia, sus diferentes dependencias y áreas institucionales.

Son diversas las investigaciones⁽⁴⁾, diagnósticos y estudios que advierten que lo realizado en materia de políticas públicas destinadas particularmente al campo educativo, pareciera no haber impactado satisfactoriamente en aquellas experiencias y prácticas que pretendían modificarse y mejorarse. Por el contrario, la persistencia de determinadas problemáticas -las que atañen a la gramática escolar, a la gestión de las instituciones educativas, a la constitución y sostenimiento colectivo de los proyectos institucionales, entre otras- estarían evidenciando la necesidad de revisar el sentido de estas políticas, por un lado, y por otro, las condiciones de apropiación y construcción de las mismas por parte de los sujetos a quienes van destinadas.

(3) La UNL tiene una larga trayectoria en la elaboración de Planes de Desarrollo, el primero fue construido en el año 2000 luego del primer proceso de Autoevaluación Institucional. El segundo PDI se diseñó en el año 2010, al culminar la segunda Autoevaluación Institucional. El planeamiento es parte de una práctica arraigada en la institución que promueve la reflexión, el debate y participación de muchos actores no sólo en la definición de objetivos sino también en la producción de proyectos en las diferentes funciones sustantivas y de acompañamiento de la Universidad.

(4) A continuación, se citan algunos trabajos que dan cuenta de algunas perspectivas sobre el estudio de políticas públicas en educación en Argentina y particularmente en Santa Fe. Rivas, A. (2004) *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Granica. Buenos Aires. Ruiz, G. (2012) *Educación, política y Estado. Definiciones y propuestas jurídico-normativas de la política educacional*. Editorial Académica Española. Ruiz, G. (2013) «El enfoque jurídico normativo de la política educacional» en Tello, C. (coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Mercado de Letras. San Pablo. Sironi, M. (2016) «La matriz política del gobierno de la educación santafesino. Acercamiento a normas y coyunturas críticas que configuraron el subsistema educativo en Santa Fe.

En Mauro, S.; Ortiz de Rosas, V. y Vaca Narvaja, M. (comps.) *Política Subnacional en Argentina. Enfoques y problemas*. CEAP. UBA Sociales. Buenos Aires. Págs. 387 a 416. Sironi, M. (2017) «Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe». En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 13, nro. 12, vol. 2, julio a diciembre de 2017. Páginas 129-147. ISSN 1851-6297. ISSN 2362-3349 (En Línea). Sironi, M.; Alasino, N. y Pezzetta, S. (2011) «El rol del Estado en el ámbito educativo en la Provincia de Santa Fe». IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

En línea con estas consideraciones, la UNL decidió generar un nuevo proyecto institucional que implicó, por sobre todo, creatividad política (cfr. Frigerio, G., 2010). Y es por esto que se pensó una formación académica y profesional que habilitase otros recorridos para imaginar y decidir otras prácticas en la gestión y el gobierno de las instituciones educativas. La tarea exigió no solamente el abordaje de perspectivas teóricas y corpus categoriales específicos sino el diseño de mecanismos e itinerarios que lo hicieran posible, tornando fértiles los aportes teóricos a la luz de las experiencias y dando lugar a la emergencia de alternativas.

Diseño e implementación de la propuesta

En el año 2013 las Resoluciones N° 010/13 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias y la N° 150/13 del Consejo Superior de la UNL dan marco institucional a la creación de la carrera y el 16 de diciembre de 2013 se celebra el Convenio Marco con el MEP que sella el acuerdo interinstitucional para dar lugar al inicio de la primera cohorte de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, en el año 2014. En esa ocasión, luego de lo sugerido por el Comité de Admisión a la carrera, se conformó la primera cohorte integrada por 44 profesionales provenientes de diversas localidades de toda la provincia de Santa Fe y también de Entre Ríos. Gran parte de los admitidos eran graduados de carreras universitarias y se desempeñaban en diferentes cargos y funciones en el Ministerio de Educación (Supervisores, Jefes de Supervisión y/o integrantes de equipo técnicos a cargo de programas). También conformaron la cohorte profesionales de la UNL responsables o con funciones en diferentes áreas de gestión institucional. Entre el año 2016 y 2017 egresaron 33 maestrandos y maestrandas. Durante el mes de agosto de 2016 se desarrolló la primera instancia de evaluación de 27 trabajos finales. Para la defensa oral, las presentaciones se agruparon de acuerdo a temáticas de investigación afines. Fueron diversos los objetos de análisis que se abordaron en las diferentes producciones. Entre otros, los siguientes: calidad e inclusión educativa,

formación docente, educación rural, la transmisión en educación, los intersticios entre salud y educación, las aulas como escenas teatrales, la decisión y responsabilidad, estudios históricos de los procesos de cambio de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y estudios de casos sobre creación de escuelas universitarias.

La relevancia de la propuesta político educativa desarrollada por la FHUC UNL y el MEP en esta carrera de posgrado, se ve reflejada tanto en su diseño curricular como en la implementación del mismo. La carrera es de tipo profesional⁽⁵⁾, de carácter estructurado, con modalidad presencial, de cursada intensiva y por cohorte cerrada.

Su diseño ofrece una variedad de instancias de formación conformadas en Módulos, los cuales pueden adoptar diversos formatos: seminarios, ateneos, debates, conferencias, entrevistas, sesiones de presentación de investigaciones, estudio y desarrollos metodológicos. Una instancia particular la configuran los denominados «Seminarios de Escribientes» a partir de los cuales los cursantes presentan los avances en sus proyectos de trabajo final y acreditan por tramos lo cursado. El diseño curricular también prevé la realización de un Seminario Internacional y una *Pasantía*. Esta última se propone como otra posibilidad de revisar y analizar corpus teóricos desarrollados a la luz de una inserción específica en espacios de gestión concretos, diferentes a los que cada maestrando y maestranda ocupaba habitualmente.

Las instancias de formación combinaron trabajos de profundización de temáticas abordadas por grupos de investigación provenientes de diferentes campos disciplinares; el desarrollo de corrientes de análisis particulares; la presentación y el estudio de casos y la consideración de programas y/o proyectos específicos de políticas públicas. Estos espacios de formación propiciaron la transversalidad disciplinar⁽⁶⁾ en los abordajes de la gestión y el gobierno de la educación como problema político y de políticas públicas. Se invitó a participar en diferentes Seminarios a diversos actores del sistema educativo, esto permitió el intercambio profundo y sistemático entre experiencias y debates teóricos-metodológicos.

La culminación del trayecto académico se completó con la presentación del Trabajo Final que podía conformarse desde diversas modalidades tales como: un análisis conceptual; una investigación exploratoria; un análisis

(5) *cf.*: Res Min. N° 160/11 y Resolución CS UNL N° 414/12.

(6) A modo de ejemplo, el dictado y coordinación de los seminarios *La enseñanza como problema político* (Resolución CD N° 223/18) y *La evolución de las preguntas: ensayos de respuestas* (Resolución CD N° 381/18) estuvo a cargo de docentes investigadores del campo de la Arquitectura, la Semiótica, la Historia, la Pedagogía y la Didáctica.

de caso; una indagación sobre prácticas institucionales y profesionales o el diseño de un proyecto de acción o intervención

Luego de esta primera experiencia, la FHUC y el MEP celebran, en 2017, un segundo convenio con el objetivo de continuar la tarea de formación para la gestión pero con la particularidad de focalizar como destinatarios a integrantes de equipos directivos que se desempeñan en diferentes niveles del sistema educativo. En el convenio, se pauta una determinada cantidad de plazas destinadas a equipos directivos elegidos por el MEP y otra cierta cantidad de postulantes cuyas solicitudes fueron evaluadas por el Comité de Admisión, integrado por académicos de FHUC y miembros designados por el MEP. Respecto de las plazas seleccionadas por el MEP, fueron asignadas teniendo en cuenta como criterio de selección, además de la consideración de antecedentes de los postulantes, la representatividad equitativa de equipos de instituciones educativas de gestión pública y privada de diferentes regiones de la provincia.⁽⁷⁾

(7) Convenio MEP - UNL 2017; Res. CS N° 95/17.

Nuevamente, y al igual que en la primera cohorte, están representadas todas las regiones y niveles educativos de la provincia, aunque predominan en cantidad aquellos provenientes del nivel inicial y primario (más del 50% de los admitidos). Como rasgo a destacar para este caso indicamos que, una parte significativa del grupo (egresados de Institutos de Formación Docente), experimenta por primera vez el ingreso a una carrera de formación en el sistema universitario.

Para acompañar el proceso de formación de esta cohorte se tomaron nuevas decisiones con la intención de enriquecer la propuesta curricular de la carrera y su funcionamiento académico. Así, optimizando la disposición flexible del diseño curricular vigente, se abrieron espacios de análisis específicos sobre planeamiento educativo y gestión escolar; trayectorias educativas; formatos y gramática escolar y la dimensión pedagógico-política del trabajo de los equipos directivos entre otros tópicos de relevancia⁽⁸⁾. También, y en virtud de acuerdos del MEP con la Universidad Autónoma de México y la Universidad de Tempere de Finlandia, se contó con la presencia de docentes investigadores que dictaron seminarios e intercambiaron relatos sobre experiencias de formación (Resoluciones CD FHUC N° 495 y 499 de 2016). Respecto del funcionamiento académico de la carrera, el nuevo convenio

(8) Pueden consultarse los programas correspondientes a cada uno de los Módulos (Res. CD FHUC N° 175, 223, 285, 370, 427, 459, 551, 304, 339, 381, 443, 499 del año 2017).

incorporó la figura del Gabinete⁽⁹⁾, conformado en forma mixta con docentes de FHUC y funcionarios del MEP, para acompañar la gestión realizada por el Comité Académico⁽¹⁰⁾ de la carrera, y amplió la cantidad de coordinadores académicos. Las instancias de formación estuvieron a cargo de docentes-investigadores y extensionistas de la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Rosario, conservando además, tal y como se mencionara anteriormente, la mirada de varias disciplinas para el abordaje de los asuntos de gestión educativa. Asimismo, se planteó la participación de egresados y egresadas de la primera cohorte con el objetivo de relatar sus experiencias respecto a la elección y desarrollo de las temáticas de los trabajos finales, muchos de los cuales comenzaron a participar en la dirección y/o codirección de los trabajos finales de la segunda cohorte.

En relación con las implicancias en la elaboración de estos trabajos finales, los maestrandos y las maestrandas expresaron la necesaria intervención del Equipo de Coordinación Académica para generar otras instancias de profundización en la escritura académica durante el posgrado. Es por ello que atendiendo este requerimiento, y a la luz de las modificaciones y mejoras que ya se habían empezado a implementar con esta cohorte, se revisó el sentido y la forma de cumplimiento de la *Pasantía*; se incorporaron otras instancias de formación en metodología de la investigación y se diseñó e implementó un *Taller de Acompañamiento a la Escritura Académica del Trabajo Final* que estuvo a cargo de docentes integrantes del Comité Académico de la Maestría. Entendiendo que éste constituye un espacio medular en la formación y directamente vinculados con la producción escrituraria del trabajo final de posgraduación.

El Taller de Acompañamiento a la escritura de TF y la Pasantía

Quienes transitamos los espacios académicos conocemos la intensidad que atraviesa a todo proceso de producción de un escrito, cualesquiera sean sus razones y marcos que le dan origen. El ejercicio de reunir en un escrito

(9) El Gabinete quedó integrado por: Mg. Laura Corral, egresada de la 1era cohorte, Directora de la Escuela de Nivel Inicial y Primario de UNL y miembro del equipo de coordinación académica de la 2da cohorte, la Dra. Silvia Morelli por el MEP y la directora de la carrera, Mg. Milagros Sosa Sílico (FHUC-UNL).

(10) El Comité Académico de la 2da cohorte se conforma con: El coordinador académico Mg. Marcelino Maina (FHUC-UNL), la Mg. Natalia Díaz (FHUC-UNL), la Dra. Julia Bernik (FHUC-UNL), la Dra. Silvia Morelli por el MEP y la Directora de la carrera. A fin de completar el equipo de trabajo, se suman en el acompañamiento a la coordinación académica las representantes del MEP: Mg. Erica Iturbe y Mg. Marta Crivelli.

académico claro y a la vez profundo las complejas tramas de reflexión, de prácticas, de experiencias que lo acompañan y/o preceden, suele tornarse un proceso difícil y exigente a la vez que convocante. Y requiere algunas condiciones casi excluyentes: espacios y tiempos reales que lo tornen posible. La escritura del Trabajo Final (TF) en la MPPE, particularmente para esta segunda cohorte, se configuró en una inquietud central para el equipo de coordinación. Desde la consideración en torno a las complejas condiciones materiales y simbólicas en las que se desenvuelven las prácticas cotidianas que como directivos desarrollan los y las estudiantes de este posgrado, se atendió con mayor cuidado la habilitación de procesos reflexivos desde las diferentes instancias de cursado, de manera que sean ocasiones valiosas para ir pensando y estructurando aspectos vertebradores del TF. Así, y como figuraba en los marcos institucionales que dan origen a la Maestría, el desafío fue propiciar ocasiones para que, durante el cursado, puedan ir revisando sus itinerarios de prácticas de gestión como directivos de instituciones educativas, a la luz de los diferentes aportes y experiencias ofrecidas. Analizar sentidos, interpelar decisiones y acciones, reconocer aciertos y, en esa dinámica reflexiva, ir construyendo un posible objeto de estudio para sus Trabajos Finales.

(11) Al inicio de este tercer semestre, los y las cursantes entregaron y socializaron sus primeros trabajos escritos vinculados con el trabajo final, los que fueron presentados durante el denominado Seminario de Escribientes I. En dicho Seminario, y desde una mecánica de intercambio horizontal, entre pares y con la presencia y valoraciones de un grupo de académicos externos a la Maestría, cada maestrando y maestranda expuso sus avances a consideración de todo el grupo. En la oportunidad de este Taller de acompañamiento, se les solicitó expresamente que partieran de estos escritos con el sentido de fortalecer y/o rectificar, retomar y reconstruir el proyecto.

Entonces, se procuró que durante los Seminarios los profesores y coordinadores posibiliten efectivamente estos cruces y, en este marco de acciones, se incorporó un nuevo espacio de trabajo que se denominó *Taller de Acompañamiento a la escritura de los Trabajos Finales*.

El Taller se ofreció durante el tercer semestre de 2018 por considerarlo un momento propicio para articular, con mayor rigurosidad, las vicisitudes de las prácticas cotidianas con los aportes teóricos. Se estructuró en tres momentos de intercambio, los que fueron precedidos por ejercicios de escritura en los que debían 'revisitar' sus primeros escritos para comenzar a focalizarse en pos del trabajo final de carrera⁽¹¹⁾. Se les sugirió presentar sus primeras precisiones respecto de un posible tema de investigación, preocupaciones iniciales, razones y justificación, selección de corpus categorial inicial y ámbito disciplinar de referencia para dicho estudio. Este ejercicio de producción permitió organizar con mayor claridad los ejes de los tres momentos que conformaron el Taller, los que se desarrollaron durante los

meses de mayo y junio, cada veinte días. Se procuró entonces ofrecer espacios que les permitieran volver sobre estas nuevas consideraciones y trabajar en torno a ellas.

En el primer momento, se presentó el sentido de la escritura de TF en el contexto de un proceso de formación como directivos de instituciones educativas. Se reflexionó en torno a los diferentes ángulos y dimensiones que nutren el proceso de construcción de un problema susceptible de ser estudiado en un trabajo de investigación o abordado desde un trabajo de intervención⁽¹²⁾. Se focalizó especialmente en las implicancias de la objetivación, como práctica necesaria de reflexión y construcción teórica.

(12) Artículo 28 del Reglamento vigente de la carrera de posgrado.

En el segundo momento se estudiaron las particularidades y semejanzas entre un trabajo de investigación y un trabajo de intervención institucional. Aquí se puso especial atención en dirimir diferencias y alcances de un trabajo académico, procurando ofrecerles ángulos de análisis que les permitieran pensar pertinencia y factibilidad para desarrollar uno u otro de acuerdo a sus inquietudes, avances y condiciones de producción. En esta oportunidad también se invitó a colegas y especialistas para que relaten sus propias experiencias de escrituras bajo una u otra modalidad.

En el último momento, se realizó un análisis en torno a las implicancias del escrito final, insistiendo especialmente en la importancia de distinguir el proceso de escritura durante el desarrollo del trabajo en sí del proceso de escritura del informe final. Se centró en la importancia de reconocer lógicas de pensamiento, tiempos de reflexión y análisis diferentes aunque sustancialmente articulados. Por ello se abordó el sentido del plan de trabajo como hipótesis inicial; el avance en lecturas y/o trabajo de campo, según los casos; el ejercicio permanente de hacer dialogar estos avances con los presupuestos iniciales; la práctica de sistematizar, de ordenar análisis, reconocer hallazgos y, finalmente, escribir el texto final.

Los tres momentos se desarrollaron desde la metodología de Taller, para lo cual previamente a cada instancia, se les proponían una serie de lecturas de materiales bibliográficos diferentes que enriquecieron la discusión durante el desarrollo de los mismos. Cada momento ofreció como foco de análisis aspectos y cuestiones que los y las cursantes expresaron en el trabajo que inicialmente se les había solicitado. Si bien los tres momentos del Taller no

fueron planteados como obligatorios ni acreditables, la asistencia a los mismos fue casi completa.

Durante el cuarto y último semestre se propuso otra instancia de reflexión en torno a los procesos de estructuración de TF, la que tuvo como rasgo central la habilitación del trabajo entre pares. En tal sentido, el espacio curricular denominado *Pasantía* se organizó como ocasión para el intercambio y la evaluación compartida de nuevas escrituras que reunieron los avances sustantivos en cada proceso. Por ello se les propusieron una serie de orientaciones para realizar el escrito y organizar el intercambio entre pares, las que también pautaban tiempos y criterios de lectura.

Respecto del escrito, se les solicitaba especialmente brevedad, claridad y rigurosidad en la presentación del avance de manera de facilitar el diálogo con el o la colega, atendiendo a lo acotado de los tiempos y espacios disponibles para ello. Una vez recibidos los trabajos escritos el equipo de coordinación académica organizó las parejas de lecturas según temáticas que se consideraban afines y reenvió los mismos a los grupos correspondientes vía correo electrónico. Cada maestrando o maestranda, una vez recibido el escrito, realizaba su lectura e intercambiaba sus valoraciones entre colegas, las que se sistematizaban también por escrito. Luego del intercambio, se enviaban a la coordinación académica ambos escritos.

Se trató de otra instancia de interlocución acotada, delimitada pero sustancialmente valiosa que, junto con el resto de las instancias, se propuso para fortalecer la comprensión y apropiación genuina de la diversidad de aportes teórico disciplinares ofrecidos desde constantes espacios de reflexión sistemática. Espacios que partieron de sus propias inquietudes y prácticas, de las vicisitudes de gestionar instituciones educativas hoy y persiguieron el sentido de propiciar escrituras académicas que se reconozcan, iluminen e intervengan en las complejidades de las instituciones escolares, y no sólo las describan.

Reflexiones finales

En tiempos donde el funcionamiento de las instituciones en general es objeto de interpelaciones constantes por gran parte de los sectores que constituyen el tejido social actual, las instituciones educativas y la gestión aparecen, en particular, como «la punta de un iceberg» que esconde diversidad de problemáticas, cuya resolución no depende exclusivamente de un individuo o grupo a la vez que, exige miradas amplias sobre las configuraciones históricas, políticas, culturales, ideológicas, que las constituyen.

Consideramos que la experiencia de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación permite que los maestrandos –directivos de escuelas- visibilicen ángulos relevantes de análisis sobre la complejidad de sus prácticas. Ángulos que habilitan la construcción de otras prácticas posibles aún en los escenarios institucionales cotidianos que, frecuentemente, están marcados por profundas dificultades y condicionantes. La concreción de este posgrado nos persuade de la idea que es posible sostener un trayecto de formación para directivos de instituciones educativas de diferentes niveles del sistema cuando se habilitan canales interinstitucionales (UNL-MEP) para la decisión, intervención sistemática y sostenimiento académico, simbólico y material de dicho trayecto.

Así también reconocemos la relevancia de ofrecer, desde estos marcos institucionales que lo posibilitan, itinerarios de formación en la práctica profesional que insisten en la relevancia de pensar, analizar, leer, interpelar teorías desde la dinámica en que estas prácticas devienen cotidianamente. Poner en entre dichos las teorías desde las urgencias de las prácticas de gestión y gobierno escolar. Creemos que puede tornarse quimérico un proyecto de formación que se proponga transformar las prácticas sin reconocer como condición de ese pensar a la reflexión sobre los modos de pensar y hacer esa experiencia, en este caso la de gestionar instituciones escolares. Esta condición es indispensable para imaginar otras instituciones y concretar decisiones. Con este sentido se propusieron estos nuevos itinerarios de formación pensados para esta segunda cohorte de la MPPE. Estimamos que los mismos no sólo redundaron en la mejora y relevancia pedagógica para el cursado sino y sobre todo fortalecieron la mirada sobre el lugar del director y la directora desde posiciones autorreflexivas sobre las prácticas de gobierno y gestión escolar como prácticas políticas, pedagógicas y humanas.

Referencias bibliográficas

Edelstein G. (2010). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio G. Diker G. (2010) *Educación: ese acto político*. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.

Frigerio G. (2010). *Educación: ese acto político*. Paraná. Editorial Fundación La Hendija.

Saleme M. (1997). *Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento*. Córdoba. Editorial Decires, Narvaja.

Schon D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Editorial Paidós.

Terigi F. (2004). La enseñanza como problema político. En **Frigerio G., Diker G.** (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas.

Documentos institucionales citados

Convenio Marco de Cooperación 29/3/12 entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y la Universidad Nacional del Litoral aprobado por Ley provincial N° 13.323 y promulgada por Decreto N° 4003/12.

Convenio MEP - UNL 2017. Resolución del Consejo Superior UNL N° 95/17.

FHUC UNL (2013) Reglamento de la carrera Maestría en Políticas Públicas para la Educación.

Resolución del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe N° 160/11.

Resolución del Consejo Superior UNL N° 414/12.

Resolución del Consejo Directivo FHUC UNL N° 010/13.

Resolución del Consejo Superior UNL N° 150/13.

Resoluciones del Consejo Directivo FHUC UNL N° 175, 223, 285, 370, 427, 459,551, 304,339, 381, 443, 499 del año 2017.

Resoluciones del Consejo Directivo FHUC UNL N° 223 y 381 del año 2018.

Universidad Nacional del Litoral (2010) Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario. Santa Fe.

Universidad Nacional del Litoral (2012) Proyecto y Acción «Formar para elaborar políticas públicas en educación». Santa Fe. Mimeo.

Proyecto Nexos. Una experiencia de articulación entre la escuela secundaria y la Universidad Nacional del Litoral

MARCEL MÓNICA BLESIO⁽¹⁾
RODRIGO FACUNDO HERNÁNDEZ⁽²⁾
IVANA SOLEDAD MORELLI⁽³⁾
LUCÍA MAGDALENA ODETTI⁽⁴⁾

Fecha de recepción 29/04/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

Palabras clave. inclusión educativa · articulación
de niveles · tutorías · docentes

(1) Profesora y Licenciada en Gestión Educativa. Directora de Articulación e Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral. Docente ordinaria de la Cátedra Política Educativa y Organización Escolar, y a cargo de las cátedras: Política y Legislación Educativa y Organización de las Instituciones Educativas, que se ofrecen para los Ciclos de Licenciatura en Gestión Educativa (PROCAT).

marcelblesio@gmail.com

(2) Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Política de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Becario del Área de Articulación e Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral.

(3) Licenciada en Sociología. Becaria del Área de Articulación e Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral. Docente de la Cátedra Seminario de Tesina de la Carrera de Lic. en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL. Docente JTP de las cátedras sociología y epistemología de la Carrera de Kinesiología de la Universidad del Gran Rosario.

(4) Licenciada en Biodiversidad. Becaria Doctoral CONICET. Coordinadora del Programa de Ingreso y Articulación de Niveles de la Universidad Nacional del Litoral. Integrante de la Cátedra Química General e Inorgánica de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.

Resumen. El presente artículo reflexiona sobre una experiencia de articulación de niveles llevada a cabo en el marco del Proyecto Nexos, aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, e implementado por la Dirección de Articulación e Ingreso, dependiente de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la Universidad Nacional del Litoral; y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El trabajo tuvo como principales destinatarios a las escuelas secundarias de la región, y especialmente a las de la provincia de Santa Fe. En este sentido, daremos cuenta del desarrollo de diferentes acciones implementadas durante los meses de mayo a diciembre de 2018, que promovieron la articulación entre la Educación Superior Universitaria y las escuelas secundarias, con el objetivo de fomentar y favorecer el ingreso a la universidad de los jóvenes. Asimismo, se buscó generar condiciones institucionales y curriculares que posibiliten procesos genuinos de inclusión y permanencia en los estudios universitarios, así como también la continuidad de estudios superiores a través del trabajo articulado entre docentes y estudiantes de ambos niveles.

'Nexos' project. An articulating instance between high school and Universidad Nacional del Litoral

Abstract. This article reflects on an experience of articulation of levels, which was developed within the framework of a Project called Nexos, which was approved by the University Policies Department of the Argentine Ministry of Education and Sports and implemented by Articulation and Admission Office, which depends on the Department of Institutional and Academic Planning of Universidad Nacional del Litoral; and the Provincial Ministry of Education of Santa Fe. The project was intended for schools located in the region, in particular those in the Province of Santa Fe. In this sense, this paper accounts for different actions taken from May to December 2018, promoting the articulation

between university education and secondary schools, thus encouraging and favoring the access of youth to university studies. Also, it was intended to generate institutional and curricular conditions which enable genuine inclusive and permanence processes regarding both university studies and the continuity of higher studies through collaborative work among teachers and students at both levels.

Keywords. postgraduate experience · interinstitutional actions · training for school management

Introducción

La Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Universidad Nacional del Córdoba (UNC) en 2018, en el marco de los cien años de la Reforma Universitaria, ratifica en sus principios declarativos a la educación superior como un bien público social –estratégico; un deber del Estado, un espacio del conocimiento, derecho humano y universal; e indica que su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades. En ella se despliega el compromiso con el ser humano, con su contexto, con el desarrollo en valores e ideales capaces de inspirar una cultura de paz, con respeto por los derechos humanos en un ambiente de garantías democráticas en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible.

En el contexto de democratización del sistema de educación superior característico de las sociedades contemporáneas, un abanico de problemáticas emergentes ha guiado, en las últimas décadas, la construcción de agendas de investigación y los debates sobre política universitaria. Nuestra Universidad no

ha sido ajena a estas discusiones y hace más de dos décadas la problemática del acceso, la permanencia y la desafiliación durante los primeros años de la vida universitaria; la incorporación de sujetos con rasgos heterogéneos; la relación entre los conocimientos y las habilidades promovidas en los trayectos universitarios y la posterior inserción al mundo del trabajo, han formado parte de la agenda de las diferentes gestiones.

En este sentido, los marcos normativos –Estatuto (2012) y Plan de Desarrollo Institucional «Hacia la Universidad del Centenario» (2010)- constituyen un precedente en relación a dichas temáticas, asociadas a promover la democratización de la educación superior y generar mejores condiciones institucionales para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores. Durante las últimas décadas, se desarrolló un proyecto denominado: «Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa. Políticas de articulación, acceso y acompañamiento a los estudiantes en los ciclos iniciales de las carreras de la UNL» en el que convergen tres grandes acciones para su abordaje: 1) actividades que comprenden espacios para la difusión de la propuesta académica de la universidad y de orientación educativa sobre la base del intercambio entre estudiantes de ambos niveles educativo; 2) el ofrecimiento de Cursos de Articulación -disciplinares y generales- como ámbito inicial obligatorio y no eliminatorio de inserción en los estudios universitarios; y 3) el apoyo a la permanencia de los estudiantes en los primeros años a través de becas a tutores pares que acompañan el proceso de inicio del cursado, brindando orientación institucional y académica.

Algunas reflexiones sobre la situación actual

En sus orígenes, los diferentes niveles del sistema educativo fueron concebidos con lógicas propias e independientes, lo que hizo de la articulación una cuestión fundamental. Fortalecerla implica, entonces, superar la idea de discontinuidad entre niveles en pos de una visión del sistema educativo obligatorio como un todo articulado, dentro del cual los mismos constituyen «etapas» de un proceso continuo de aprendizaje. Esto supone necesariamente promover la coherencia

interna entre las instituciones de los diferentes niveles considerando que el paso de un nivel al otro no debe entenderse como una barrera sino en función de las trayectorias educativas.

La historia de nuestra educación da cuentas de una cuestión estructural muy desigual donde el acceso a la educación, sobre todo el nivel superior, se vuelve selectivo y suele no formar parte del abanico de opciones de centenares de jóvenes a la hora de pensar su futuro, sobre todo de quienes provienen de contextos socioculturales adversos. Si nos centramos en la obligatoriedad de la escuela se ponen en tensión las trayectorias ideales/teóricas con las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2011). Las representaciones acerca de lo que un estudiante de determinado nivel debería ya saber y saber hacer, esto es, las representaciones acerca de un oficio que se considera debiera ya estar plenamente aprendido, entran en discusión con los desempeños académicos de los sujetos sociales que ingresan a las aulas, y especialmente, con aquellos que históricamente estuvieron excluidos.

En el caso del nivel superior, tiene como particularidad que no reviste condición de obligatoriedad; sin embargo, la Ley de Educación Nacional sostiene en su artículo 11: «b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores». Es decir, ingresar a estudios superiores es una elección personal que suele estar teñida por diferentes circunstancias de distinta índole y que requiere no perder de vista la complejidad de la transición hacia la vida adulta a partir de la continuidad o no de estudios superiores. Esta transición posibilita delinear un camino abierto que, más allá del circuito institucional propuesto, los sujetos pueden transitar y desde el cual construyen múltiples significados.

Los problemas de articulación entre las escuelas secundarias y la universidad son de naturaleza compleja. Las acciones con el último año del nivel secundario cobran relevancia en tanto constituyen momentos de decisión respecto a proyectos de vida de muchos jóvenes que han finalizado la educación secundaria. El trabajo con estudiantes y docentes resulta trascendental, a los efectos de poner en valor la continuidad de los estudios superiores, y procurar la reflexión crítica acerca del papel que el conocimiento científico desempeña con respecto al progreso de la humanidad y las posibilidades que trae aparejada la continuidad

de los estudios superiores. Considerar ésta como un universo posible permite ampliar las perspectivas profesionales futuras y promover transformaciones valiosas en vistas a lograr la igualdad de oportunidades (Pacífico, 2013).

En este artículo nos proponemos compartir la experiencia llevada adelante en el proyecto Nexos como una estrategia innovadora, que recupera el aula como un espacio vital de enseñanza, intercambio, promoción de derechos, y encuentro entre ambos niveles.

Educación Superior. Experiencia Nexos

El programa Nexos es una política educativa de integración entre los distintos niveles y jurisdicciones del sistema educativo, que tiene el objetivo de generar condiciones institucionales y curriculares que posibiliten procesos genuinos de inclusión y permanencia en los estudios universitarios, a través del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes de ambos niveles. El proyecto se lleva a cabo mediante un trabajo articulado entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la Universidad Nacional del Litoral, y es financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El proyecto planteó cuatro líneas de trabajo que se llevaron a cabo en escuelas de localidades de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba. En ***Tutorías en la Escuela Secundaria*** se propuso promover y orientar la continuidad de estudios superiores en estudiantes de los últimos años. En este sentido, se desarrollaron las siguientes actividades: a) *Tu escuela en la universidad*: buscó el acercamiento de los futuros ingresantes a la institución universitaria mediante recorridos por lugares emblemáticos y estratégicos de las diferentes unidades académicas; b) *La universidad en tu escuela*: es un espacio interinstitucional que fomenta el diálogo entre estudiantes de ambos niveles con el fin de pensar y problematizar sus ideas en torno a continuar estudios superiores, c) *La UNL en tu ciudad*: mediante visitas a localidades del interior de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba se buscó acercar la propuesta académica, participando en ferias de carreras y talleres de orientación vocacional. En la línea ***Innovación educativa: producción de material educativo*** se buscó contribuir

en los procesos de construcción de los proyectos de vida de los jóvenes que egresan de la educación secundaria.

A partir del material del Curso de Articulación General Ciencia, Arte y Conocimiento (CAC) de la UNL, que propone un recorrido por diferentes tipos de textos (escritos, fílmicos, pictóricos), se diseñaron diversas actividades con el fin de acercar al estudiantado a una problemática histórica y a la vez nueva: la interacción entre las ciencias, las tecnologías y las artes en la producción de los conocimientos, generando materiales innovadores.

Esta propuesta se llevó a cabo en 15 escuelas ubicadas en las localidades de Santa Fe, Reconquista, Vera, Gálvez, Esperanza y Santo Tomé. Para ello, fueron necesarios numerosos encuentros con áreas de gestión del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, equipos directivos de las escuelas secundarias, docentes y tutores universitarios del curso CAC, y docentes designados por las escuelas, con el fin de socializar los objetivos del proyecto y evaluar las condiciones institucionales para su implementación. En relación a la propuesta, se acordó considerar aprobado el curso de articulación general CAC a aquellos estudiantes que cumplieran con los requisitos de aprobación. Se conformaron 31 comisiones de trabajo, integradas por docentes de nivel secundario y tutores docentes de la UNL, teniendo en cuenta para su implementación las particularidades de cada grupo, división e institución. Participaron más de 800 jóvenes del último año de las escuelas, más de 450 fueron evaluados satisfactoriamente, de los cuales 333 registraron su inscripción en alguna carrera de la UNL. Por otro lado, en la línea **acompañamiento de las trayectorias educativas** se hizo foco en construir criterios comunes de enseñanza, aprendizaje y evaluación de contenidos nodales disciplinares en el espacio de articulación de niveles y elaborar conjuntamente una propuesta de enseñanza en el último año del nivel. Para ello, se conformaron equipos mixtos que desarrollaron sus acciones en 19 escuelas ubicadas en Santa Fe, Reconquista, Gálvez, Esperanza y Santo Tomé. Con el fin de presentar la propuesta y metodología de trabajo, se realizaron diversos encuentros con áreas de gestión del Ministerio de Educación y directivos de las escuelas. Posteriormente se realizaron encuentros con docentes de ambos niveles, pertenecientes a las áreas de conocimiento elegidas para el abordaje áulico: Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales (química y biología); Contabilidad; Lengua (lectura y escritura de textos académicos). Se

conformaron 47 comisiones de áreas disciplinares: 21 de Matemática; 6 de Lengua; 7 de Ciencias Sociales; 10 de Ciencias Naturales; y 3 de Contabilidad. En encuentros semanales, los estudiantes trabajaron contenidos acordados por los docentes. Estos fueron propicios para la habilitación de espacios de reflexión sobre las propias prácticas, habituales o rutinarias, que tienen lugar en la vida cotidiana de las escuelas. Por último, en la línea de **Estrategias de formación y capacitación permanente** se trabajó en el marco del Programa de Formación Permanente Escuela Abierta y se diseñó en forma conjunta con el Ministerio de Educación de la Provincia una propuesta de formación en todos los niveles del sistema educativo para problematizar sobre los sentidos de la articulación de niveles. La intención fue identificar obstáculos, quiebres, continuidades, encuentros y desencuentros que gravitan en las diferentes trayectorias educativas, facilitando u obturando el acceso, permanencia y egreso a los niveles inmediatos superiores. En tal sentido, se enviaron un conjunto de materiales para ser abordados por directivos, docentes y estudiantes que invitaban a reflexionar en torno a las experiencias vividas en el tránsito entre niveles.

Al finalizar la jornada se completó, de forma anónima, una encuesta que pretendió recuperar las diferentes perspectivas y miradas de quienes integran el sistema educativo sobre la problemática de la articulación de niveles. La misma fue respondida por un total de 24.281 personas, quienes reflexionaron en torno a las siguientes dimensiones de análisis, a saber: valoración de la experiencia; percepciones sobre la educación; aprendizajes de cada nivel; prácticas de articulación e imaginarios sobre la transición entre niveles.

La primera dimensión fue valorada positivamente por equipos directivos, docentes y estudiantes de todos los niveles y modalidades. Se destacó la participación de estudiantes que, al reconstruir sus trayectorias, permitieron la emergencia del rico lenguaje de las emociones. Asimismo, recuperaron: el disfrute por la participación de una actividad atípica en la escuela; el gusto por recordar momentos pasados en el espacio escolar; el compartir con compañeros y alumnos de otros cursos; y el ejercicio reflexivo de auto-observación del tránsito escolar sumado a una proyección a futuro en base a sus deseos y expectativas de vida.

Las percepciones respecto a la educación se muestran coincidentes entre docentes y alumnos: el sentido de dar y recibir educación está dado por la formación en valores (ciudadanía, responsabilidad, ejercicio de la libertad, autonomía,

tolerancia); la construcción de una identidad positiva (digna), así como también proporcionar herramientas más prácticas para insertarse socialmente en un mundo complejo. Los docentes destacan la idea de recuperar la pasión y los sentidos de educar. El deseo de formar ciudadanos transformadores, constructores de sociedades más igualitarias también está presente en las escuelas. Por su parte, los estudiantes perciben la educación representada con ideas más abstractas (progresar, desarrollarse) o ideas más concretas (conseguir un trabajo). Asocian la educación a expectativas con respecto al futuro y a ciertos «beneficios» cuyos frutos se verán «más adelante»: la imaginación de un futuro promisorio; construir una identidad que les permita posicionarse frente a otros; aprender herramientas específicas para desenvolverse; disfrutar de una vida digna; ser alguien en la vida y aprender valores para la convivencia en sociedad. Respecto a las últimas dos dimensiones, de las respuestas surgen que los protagonistas vivencian las transiciones como procesos complejos, cargados de incertidumbre, espacios indeterminados, territorios difusos, sin determinaciones claras. Los alumnos se muestran críticos y preocupados respecto a la preparación recibida para enfrentar el nivel siguiente, donde hay expectativas y también temores. Los docentes reconocen este objeto de trabajo: lo piensan, lo asumen, proponen actividades, señalan los distintos aspectos involucrados. Sin embargo, también aparece como una fuente de frustración; de resultados y logros que no se alcanzan (Blesio, Pacífico y Trevignani; 2019).

Consideraciones finales

La creación del programa Nexos de la SPU, implementado a través de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES), constituye un dispositivo muy eficaz en el marco de las políticas de articulación. En el caso de nuestra Universidad, se vienen implementando hace más de dos décadas diferentes líneas de trabajo que proponen estrategias de vinculación con estudiantes e instituciones educativas del nivel secundario.

Para poner en palabras la experiencia compartida, lo primero que quisiéramos destacar es que para implementar Nexos fue necesaria la predisposición y voluntad

política de autoridades y docentes de ambas jurisdicciones, que nos permitieron iniciar un trabajo conjunto y comprometido fomentando un diálogo fecundo.

Las actividades realizadas en el marco del Proyecto Nexos constituyeron una experiencia innovadora en lo que respecta a la articulación entre la escuela secundaria y la Universidad., generando espacios de encuentros y trabajo conjunto. Las diferentes líneas de trabajo que sostuvieron este proyecto dan cuenta de políticas pensadas para promover el diálogo fecundo entre ambos niveles, cuyos principales protagonistas fueron cientos de jóvenes estudiantes que transitaban los últimos años de la educación obligatoria, quienes pudieron comunicarse e interactuar con estudiantes universitarios para informarse, diluir dudas y miedos comunes.

Por un lado, la habilitación del aula escolar para el trabajo conjunto y colaborativo entre docentes, donde la escucha, la empatía y el reconocimiento de las dificultades que cada escuela debe afrontar cotidianamente, se convirtió en una oportunidad para revisar prácticas educativas que hoy tienen vigencia en el nivel superior, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada establecimiento educativo.

Por otro lado, es de destacar la oportunidad brindada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el marco del programa de formación permanente «Escuela Abierta», que nos permitió llegar a toda la comunidad educativa del territorio provincial, abriendo el debate sobre la temática de articulación de niveles y cuyos resultados obtenidos a partir de la encuesta fueron sistematizados en un informe digital editado por el Centro de Ediciones UNL, disponible en la web para todas las escuelas. En tal sentido, vale aclarar que aún queda pendiente un trabajo conjunto de análisis de datos y conclusiones entre ambas jurisdicciones en pos de seguir fortaleciendo los procesos de articulación ya iniciados.

A modo de cierre, Ana María Ezcurra (2013) sostiene que «la enseñanza es un condicionante primario, en cualquier tipo de alumnos, pero sobre todo en población de estatus en desventaja». Por ello, entendemos que esta experiencia de trabajo concretada en el marco del proyecto Nexos constituye un puntapié inicial de un camino a consolidar y fortalecer, en donde se recuperan y respetan las particularidades de cada institución educativa, así como también se generan y fortalecen los espacios de escucha a los jóvenes y entre docentes.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1993). *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Herder.

Blesio, M.; Pacífico, A.; Trevignani, V. (2019). *Sentidos, sentires y prácticas en el sistema educativo santafesino*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Ezcurra A. M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios.

Pacífico A. et al. (2013). Análisis del acceso a la UNL, los dispositivos político-académicos y la normativa institucional como herramienta para la igualdad de oportunidades. Artículo presentado en *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública «Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas»*. Luján.

Pacífico, A y Saccone, J. (Comps.) (2016). *Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Rascován, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2011). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las Trayectorias escolares en Pensar la escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Universidad Nacional del Litoral (2016). *Ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014. Hacia una mayor inclusión educativa*.

Documentos consultados:

Declaración de la CRES. Universidad Nacional de Córdoba, 2018

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

La formación de profesores universitarios: los aportes de una Sociología de la Educación crítica*

SUSANA VALENTINUZ⁽¹⁾
CECILIA ÁNGELA ODETTI⁽²⁾

Fecha de recepción 28/03/19
Fecha de aceptación: 30/09/19

Palabras clave. formación pedagógica · profesorados de educación secundaria · universidad · sociología de la educación

(*) El contenido del presente artículo ha sido presentado en mayo de 2017 en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano «La Universidad como objeto de estudio» llevado a cabo en FHUC-UNL. Se trata de una versión revisada y profundizada a partir de las discusiones y aportes realizados desde la cátedra de Sociología de la Educación (INDI-FHUC-UNL).

(1) Mg. en Educación y Profesora en Ciencias de la Educación (ambos en FCE –UNER.) Investigadora en diversos proyectos (UNER 1991 al 2004). Directora del Proyecto de Investigación «La inclusión digital a partir del programa Conectar Igualdad. Una mirada de los jóvenes en escuelas secundarias» (2015-2018. FCE –UNER). Integrante del Proyecto «Procesos de construcción curricular para la educación secundaria partir de la implementación de la ley

Nacional de Educación» (2013-2017. FHUC-UNL). Docente de Grado y Posgrado. Profesora Ordinaria «Sociología de la Educación (UNL – UNER – UADER). Miembro de Comité de Tesis. Ha dirigido proyectos de Extensión Universitaria, tesis y becarios de grado y posgrado. Coordinadora de Carrera. Miembro de Consejo Directivo. Jurado Evaluadora. svalentinuz@gmail.com

(2) Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO. Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UCSF). Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Estudios Sociales de la FHUC-UNL. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en Sociología de la Educación (INDI-FHUC-UNL) y profesora de Sociología de la Educación en el Instituto Superior N° 9105 «Dra. Sara Faisal» (Santa Fe). ceciliaodetti@hotmail.com

Resumen. Este trabajo es una invitación a interpelar nuestras prácticas docentes que están situadas en un contexto sociopolítico e institucional, tienen un anclaje epistemológico delimitado por el campo de conocimiento particular y se definen por las perspectivas teóricas y las opciones ideológicas-políticas. Preguntarse qué procesos de formación se están gestando en los profesorados que permitan interpelar la propia trayectoria y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa, es una de las tareas que la Sociología de la Educación desde perspectivas críticas se propone, a partir de algunos debates que compartimos en este artículo. La formación pedagógica de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción que no sólo el conocimiento disciplinar da forma a la práctica docente, sino que también requiere de un bagaje de saberes que den sentido al conocimiento específico, en una totalidad integrada en la enseñanza. El quehacer pedagógico pareciera muchas veces desenvolverse con autonomía de principios éticos y políticos, y los modos de construir la relación docente-estudiantes en el aula universitaria sólo circunscripta a los «contenidos críticos» de las materias sin una apropiación anclada en la vivencia de una práctica pedagógica alternativa, corre el riesgo de perder justamente su potencial transformador.

University teacher training: Contributions from Sociology of Critical Education

Abstract. This work is an invitation to challenge our teaching practices that are embedded in an institutional and socio-political context, have an epistemological anchorage delimited by the particular field of knowledge, and are defined by theoretical perspectives and ideological-political options. One of the tasks proposed by Sociology of Education is to ask ourselves which training processes are being developed by university teachers to challenge their own trajectory and to generate critical educators with transformative intentionality. Some discussions on this issue are shared in this article. Pedagogical training of teachers at secondary and university levels is a challenge for those who have the conviction that not only disciplinary knowledge shapes

the teaching practice but also a baggage of knowledge that provides meaning to specific knowledge, making up an integrated whole in teaching. The pedagogical task often seems to unfold with autonomy of ethical and political principles. In addition, the ways to build teacher-students relationship in university classrooms only circumscribed to the 'critical contents' of the subjects without an appropriation anchored in the experience of an alternative pedagogical practice runs the risk of losing precisely its transforming potential.

Keywords. pedagogical training · secondary education teachers · university · sociology of education

(1) Profesorados de Matemática, Química, Letras, Historia, Filosofía, Biología, Geografía.

La Sociología de la Educación es uno de los espacios curriculares que atraviesa la formación pedagógica de los profesorados de distintas disciplinas de la Universidad Nacional del Litoral⁽¹⁾. Como tal, es entendida desde un andamiaje teórico-práctico que comprende los problemas educativos en una red de relaciones multideterminadas, ubicados en un contexto específico que le otorga sentidos, y se propone como un campo de discusión propicio en la configuración de las prácticas docentes.

Ahora bien, ¿qué aporta una Sociología de la Educación Crítica a la formación de los profesores? Se trata de un espacio que favorece procesos de indagación y reflexión, concibiendo la tarea de enseñar como una acción situada institucionalmente, al mismo tiempo que está atravesada por coordenadas temporales y espaciales que la condicionan.

Desde esta perspectiva, la educación no es simplemente un vocablo abstracto que pueda ser entendido por todos en el mismo sentido, carente de significatividad histórica. No está exenta de contradicciones y ajena a los

conflictos sociales. Por eso, no es posible comprender los procesos educativos y, particularmente, los escolares sin considerar los grupos y estructuras sociales que forman parte de una red de relaciones y vínculos de interdependencia mutua. Se asume, desde esta opción, a la educación en la encrucijada de saberes, como un campo en tensión permanente, donde se ponen en juego y se materializan las relaciones de poder presentes en otras esferas.

Asimismo, la Sociología de la Educación se constituye en el cruce de enfoques y paradigmas sociales que, a su vez, están anclados en supuestos científico-sociológicos diferentes. Por tal motivo, es preciso conocer y distinguir las concepciones de educación y sociedad que sustentan cada perspectiva de análisis, porque implican formas distintas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones entre las instituciones y los actores sociales que las conforman. En este marco, se sostiene que la Sociología de la Educación es un campo fluido y en movimiento estructurado desde diferentes perspectivas y tradiciones de investigación. De allí que, al decir de Tadeu da Silva (1995), sea apropiado hablar de Sociología(s) de la Educación, cuestionando la configuración de un campo unificado y homogéneo, tanto en sus temas, problemas, objetos de estudio como de metodologías de investigación.

Esta característica también remite a la complejidad de la construcción del saber pedagógico específico de la tarea docente. Desde la perspectiva de Litwin (2008), el oficio del profesor no puede ser abordado exclusivamente desde una dimensión teórico-disciplinar, sin tener en cuenta las relaciones con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas. La tarea de enseñar se entrelaza con las diferentes experiencias de aprendizaje que remiten a las trayectorias familiares y escolares previas. Se trata de una práctica sostenida desde concepciones de mundo -no siempre coherentes- que exigen ser reconocidas para visibilizar las posiciones y disposiciones en el campo.

Además, no existe un punto límite en el cual se puede dar por terminado el momento de preparación. Por el contrario, es un sendero en constante movimiento, que exige un posicionamiento crítico construido sobre la base de aprender y estudiar permanentemente con otros (Freire, 2008).

En este sentido, pensar sociológicamente la educación aporta herramientas necesarias para desnaturalizar aquello que se presenta como «dado» y «establecido», escenario que habilita preguntas acerca del mundo que nos rodea. Se constituye

en una mirada que problematiza la educación y pone en tensión nuestras propias categorías, que no sólo provienen del mundo académico, sino también de las experiencias de vida. Para ello, es necesaria la construcción de perspectivas de análisis situadas en y desde las prácticas, en una acción de distanciamiento que genere procesos de comprensión más complejos de lo educativo.

En este marco, es preciso preguntarse si la formación de los profesorado permite interpelar la propia trayectoria y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa.

El presente artículo se estructura a partir de supuestos que circulan en la configuración de la formación docente, y se constituyen en hegemónicos, respecto a las visiones y prácticas que predominan en el ámbito universitario.

Conocimiento disciplinar y pedagógico: tensiones en torno al saber enseñar

La formación pedagógica de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción que no sólo el conocimiento disciplinar da forma y sentido a la práctica docente, sino también, que requieren de un bagaje de saberes que den sentido al conocimiento específico, en una totalidad integrada en la enseñanza. Nos referimos a la formación pedagógica que se constituye en torno a un conocimiento que deber ser enseñado, y en esa transmisión adquiere otro status de saber, en el que intervienen sujetos que se modifican en ese proceso. Es decir, la transmisión del saber científico y la propia constitución como sujetos docentes es, en sí misma, una práctica educativa compleja.

El conocimiento disciplinar no es el único saber que moldea las prácticas. Es necesario reconocer que hay otro tipo de saberes y definiciones no explicitadas en esa transmisión, que remiten a decisiones referidos al lugar que ocupan los sujetos de la educación, la sociedad en la que se inscribe ese saber y el sentido mismo de quien produce y difunde la ciencia, todo ello estructurando la enseñanza.

En la tarea docente la formación disciplinar es necesaria, pero en sí misma no es suficiente, no alcanza un conocimiento certero y riguroso para provocar

un proceso de enseñanza. Así vemos por ejemplo, los mejores desempeños en las fórmulas matemáticas, las sustancias químicas o el fenómeno histórico de la Revolución de Mayo, no logran necesariamente generar, por sí mismos, prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, es nuestro interés «echar por tierra» el supuesto referido a que aquel que conoce «su disciplina» puede enseñarla. Este supuesto ha sido devastado hace décadas ante el impulso de investigaciones en el campo de la sociología de la educación y de la propia pedagogía, aunque sin embargo, se reedita muchas veces en las aulas universitarias.

Estamos convencidas que una perspectiva crítica de lo educativo posibilita develar relaciones de poder y crear procesos de autonomía y protagonismo de los sujetos, en acciones de transformación.

El proceso de enseñanza se proyecta más allá de los contenidos específicos, es una práctica que compromete éticamente a quien la realiza y se encuentra influenciada por necesidades y demandas del contexto específico. En este sentido, es fundamental que se visualice y reconozca la formación pedagógica como un conjunto de saberes que se entrelazan de manera compleja con los conocimientos disciplinares, ambos necesarios para el desarrollo de la práctica docente.

Por eso consideramos ineludible la presencia del «saber pedagógico» en nuestras prácticas universitarias, para que las mismas se conviertan en plataforma de experiencias a disposición de los futuros profesores. En esta línea, y retomando las tensiones propias de nuestro campo de estudio, Bartolomeu y otros (1992) sostienen que aún con la vasta producción teórica e investigaciones desde la década de los ´80, la Pedagogía, por momentos, no logra el reconocimiento en algunas comunidades. Siguiendo a este autor, vamos a repasar algunos de los núcleos problemáticos, que cobran sentido en los debates actuales.

El primero de ellos refiere a la diversidad de denominaciones existentes: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teorías de la Educación, que si bien pareciera ser una cuestión menor o formal-terminológica, responde a la delimitación del objeto de estudio del campo, los perfiles de formación, incumbencias y alcances de títulos, entre otros.

Otra de las situaciones analizadas señala que en el itinerario histórico se fue configurando un perfil con determinados rasgos, como el carácter práctico de

dicho conocimiento. A pesar de que no ser una valoración negativa, ha servido para argumentar la inferioridad de «la ciencia sobre lo educativo» respecto de otras ciencias formales.

Además, la diversidad de paradigmas con que se aborda el proceso educativo, es también un componente que complejiza los estudios pedagógicos, ya que coexisten y conviven los marcos teóricos-metodológicos implicados en la tarea investigativa. Si bien esta situación lo convierte en un proceso dinámico, también lo constituye un campo para polemizar. En la historia de la Pedagogía el centro de la discusión fue variando, desde la controversia por la carencia de un método propio, pasando por la cuestión de los debates ideológicos-políticos de sus discursos, hasta la inexistencia de un paradigma hegemónico. Estos problemas valorados como obstáculos, aun cuando se reconozcan grados satisfactorios de cientificidad, mantuvieron vivo el fuego del debate y diseñaron un perfil netamente teórico de la polémica, siendo que el problema es la necesidad de una legitimación social y su conexión el campo laboral y académico-institucional.

Entonces, en alusión a la «denuncia» que anticipamos al iniciar este trabajo, respecto de la imposibilidad que el acto educativo se promueva con exclusividad desde el saber disciplinar propio de cada uno de los profesados, podemos aseverar también que estamos ante un debate propio del campo de conocimiento pedagógico, complejo y conflictivo que se articula con el de la profesionalización y la institucionalización.

(2) Esta discusión ya se encuentra presente en los postulados de Marx cuando expone que «los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo» (en Tesis sobre Feuerbach, 1845). Aquí se cuestiona el lugar de los intelectuales en la esfera de lo social, tomando distancia de enfoques idealistas y materialista contemplativo que no reconocen la capacidad de la práctica humana en la transformación de la realidad.

El «saber crítico» no produce necesariamente praxis, cuando se transforma en «academicismo»

Un problema central en nuestras cátedras universitarias es la producción del saber que se genera en ellas y su proyección social, en tanto permita construir espacios de transformación social, cultural e institucional.

Esta situación nos acerca indefectiblemente a la noción de praxis⁽²⁾, cuando Freire sostiene que es necesario revisar los propios resabios idealistas:

Yo ingenuamente pensaba en la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...) si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar la acción hacia una transformación social (citado en Rigal, 2011: 126).

Si llevamos este principio a nuestras prácticas universitarias y admitimos la potencialidad de la praxis, nos daremos cuenta que no sólo el contenido de un campo de saber de sus enfoques críticos -como podría ser en nuestro caso la Sociología de la Educación- garantiza el acceso a las herramientas y estrategias para la acción social. Por eso, debemos asumir el compromiso con nuestra tarea como intelectuales⁽³⁾, ya que a veces basadas en un discurso crítico las prácticas pueden seguir siendo elitistas, en tanto concepciones vanguardistas decretan que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad, que tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo. Por otro lado, estarían las concepciones llamadas «basistas» (Rigal, 2011, 123) donde sólo en el sentido común de las bases populares se encuentra la única verdad.

Coincidimos con Rigal, cuando expresa que la superación de ambas posiciones exigiría repensar el lugar del profesor como «intelectual crítico transformativo» (Giroux, 1990) con una visión dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y el respeto de sectores populares como portadores y productores de conocimiento. Esta posición exige superar la racionalidad instrumental en la formación de los futuros profesores que reducen la enseñanza a la mera ejecución de principios estandarizados más allá de las particularidades de los contextos en los que se interviene. Por consiguiente, incorporar la noción de intelectuales revaloriza el trabajo docente y permite posicionarlos en la encrucijada de condiciones ideológicas y los intereses específicos que se ponen en juego en dicha tarea.

(3) La noción de intelectual se la recupera desde Gramsci (1985), perspectiva que es profundizada con las propuestas de Tamarit (1997) y Giroux (1990).

Si extendemos esta visión al mundo de los docentes universitarios más de una vez podremos asumir que nos encontramos fácilmente en una visión que no puede recuperar ni los saberes, ni la experiencia cultural de los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, y que nuestra tarea se dirime en la exposición y «explosión» de saberes «academicistas» bajo una mirada rigurosa y universal del conocimiento, que se convertiría en la garantía de la «buena» enseñanza. Esto demuestra como el quehacer pedagógico pareciera, muchas veces, desenvolverse con autonomía de principios políticos y éticos y, en efecto, las formas de construir la relación pedagógica en el aula universitaria se definiría solo por el contenido crítico.

Ahora bien, retomemos aquí las reflexiones de Wright Mills en su obra «La imaginación sociológica», citado también en Giddens (1998), cuando señala el poder y la condición inherente al saber sociológico como gesto y actitud de distanciamiento necesario al análisis social, tarea y promesa del analista social clásico.

La «imaginación sociológica» es una cualidad mental que

permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales (Mills, 2003:25).

Si bien el libro de Mills data de mediados del siglo XX, puede ser fructífero recuperar su preocupación respecto de la tarea intelectual y política de los sociólogos; que nosotros podemos hacer uso y extensión a la realidad actual tanto a los científicos sociales, a los pedagogos, como a los diversos intelectuales del campo educativo. Dicha tarea consistía en relacionar los sentimientos problemáticos con los cambios estructurales de nuestra sociedad examinando, por ejemplo, las dificultades personales del matrimonio a la luz de la crisis institucional de la familia, y descubriendo las causas para sugerir alternativas razonables de acción. Su inquietud se debía al avance de los planteos funcionalistas de los «grandes teóricos» (Talcott Parsons y sus seguidores), a los «empiristas abstractos», reformadores liberales del trabajo social tradicional y a la nueva casta de burócratas: los expertos en relaciones humanas y los investigadores

de mercado, quienes evadieron las tensiones de los procesos estructurales en la producción de la vida cotidiana de los sujetos.

Ahora bien, en esta obra se plantea que los propios elementos de la tradición intelectual latinoamericana nos colocaría en una posición más favorable que Estados Unidos, ya que para este autor el «pensamiento social» de América Latina sería un ejemplo de pensamiento social clásico, «donde la influencia del historicismo y las características propias de nuestra cultura nos predisponen, casi ´naturalmente´, a la ubicación de los problemas dentro del contexto mayor de la estructura social percibida históricamente, procedimiento que Mills recomienda enfáticamente (...)» (Germani en Mills 2003: 19).

De este modo Mills formula una de las reglas del «hacer sociológico», que hacemos extensiva a la «sociología de la educación», y es la de asimilar que todo sentimiento humano que provoca problematización, desconcierto, confusión está conectado e imbricado con los cambios profundos de la sociedad, y realizar esa operación intelectual posibilita crear promisorias alternativas de acción.

A modo de ejemplo, podemos preguntarnos cómo en los ambientes educativos el uso de los celulares en los jóvenes y la atención permanente en todos los momentos de sus vidas, amerita ser comprendido y analizado en el marco del cambio estructural de la innovación tecnológica en los sistemas de producción y de relaciones humanas, para proponer otras modalidades en los procesos de aprendizaje y de enseñanza así como en los vínculos entre adultos y jóvenes.

En tal sentido, hay que reconocer que los jóvenes se inician en los códigos de esta nueva cultura desde sus universos culturales y capitales simbólicos diversos y desiguales, situación que moviliza a las instituciones y agentes educativos; y es en el marco de estas transformaciones que emergen tendencias sociales que interpelan el lugar del conocimiento y, con ello, los procesos de transmisión intergeneracional.

La especificidad del saber pedagógico y su impronta en el quehacer docente

«La relación educativa es siempre una relación política» (Rigal, 2011:124) porque en esa relación se construye, se apropia y se distribuye poder. De esta

manera, rescatamos algunos elementos centrales que este autor encuentra en autores como Gramsci y Freire, en una pedagogía para clases subalternas. Él señala que, en el sociólogo italiano, hay un discurso político sobre la educación que ha aportado a la constitución de la pedagogía crítica, y en Freire, una teoría pedagógica propiamente dicha.

Esa propuesta pedagógica se sustenta, por un lado, en lo político como una opción de transformación social defendiendo un modelo más igualitario y más justo; y por el otro, en lo pedagógico cuestionando concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje promoviendo relaciones dialógicas basadas en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo con una mirada crítica de la realidad concreta.

Desde la perspectiva de Freire (1987; 2004) la educación es un acto de conocer la realidad cambiante y de intervención en el mundo, donde el sujeto es su principal protagonista. A éste le corresponde la función de descubrirse a sí mismo, de tomar conciencia, porque es en esta interacción conciencia-mundo donde se pasa de una dimensión ingenua a una crítica, en la que no se puede existir fuera de la acción-reflexión para transformar el mundo.

La educación coloca en primer plano al sujeto y las relaciones que establece con otros, en tanto se constituyen mutuamente. Este posicionamiento no desconoce la autoridad docente, sino que pone en tela de juicio la concepción imperante en ese momento que ya decía Freire, coloca al que aprende en desventaja, en inferioridad con respecto al que enseña. En otros términos, rompe con la dicotomía opresor-oprimido que supone la absolutización del saber, y propone en su lugar, una relación docente-alumno dialógica, donde el que enseña se enseña y el que aprende se aprehende, reivindica la naturaleza social de la condición humana, formando una comunidad de conciencias.

Siguiendo esta línea de análisis, la educación deriva en recreación, en praxis, donde por medio de la acción puede hacerse dueño de su historia. Por esto, el acto de enseñar no es sólo un acto de transmisión de ideas de rupturas. Por el contrario, las formas de enseñar, comunicar, dialogar, dice Freire (1997; 2004) son tal vez más importantes que dichas ideas y deben asumir la misma condición en la práctica educativa.

Si bien la pedagogía ha ganado algunos espacios en la formación de los profesionales, resta definir y comprender su efecto en las configuraciones de la

tarea intelectual universitaria. Muchas veces, en el desarrollo de las clases se emiten juicios duros sobre las relaciones de reproducción social y desigualdad en las situaciones escolares, pero pocas veces se analizan y revisan los propios mecanismos de transmisión en el aula universitaria; cuestionamos los recorridos previos de nuestros estudiantes, pero no gestamos estrategias que reconozcan y recuperen la producción cultural propia; sabemos que las modalidades de evaluación validan procesos selectivos socioculturales, pero no confiamos en la producción creativa con nuevos formatos.

No se pone en duda la intencionalidad crítica de los docentes universitarios, sino más bien se intenta dismantelar las propias contradicciones al no encarar la práctica pedagógica como estrategia política del trabajo docente, con el riesgo de volvernos cómplices en la formación de profesionales que se integran a un sistema social injusto. En este punto coincidimos con Landreani cuando expresa que «operan en nuestro capital simbólico formas prácticas de reproducir el orden del poder, a pesar de las matrices teóricas que enunciamos, y pocas veces colaboramos en la producción de rupturas de la relación (pasiva) de los alumnos con el saber profesional» (1996:2).

Dando nuevas formas a la tarea pedagógica. Conclusiones compartidas...

Consideramos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción con sentido de inserción social en la comunidad. Por consiguiente, apostamos a que una Sociología de la Educación desde la perspectiva crítica contribuya a una formación teórico-práctica para desempeñarse en diversos tipos de instituciones y organizaciones sociales. En efecto, en tanto se reconoce en su vocación crítica, posibilita pensar como objeto de análisis la propia práctica universitaria, a través de revisar los modos de relación con las diversas instituciones del medio social, redefinir los criterios de selección de contenidos, producir alternativas conjuntas en prácticas educativas y gestar procesos creativos e imaginativos junto a los estudiantes. Pensar sociológicamente la educación es una invitación a entender las relaciones educativas situadas en un contexto concreto y «... abre

(4) Prof. en Ciencias de la Educación, titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, docente, investigadora, militante de la Universidad Pública.

la posibilidad de pensar acerca de este mundo de diferentes maneras» (Bauman, 1994:16).

Concluyendo este trabajo, nos permitimos recuperar algunas propuestas de nuestra maestra Nélide Landreani⁽⁴⁾ en una exposición que hiciera hace dos décadas en un encuentro de cátedras de Sociología de la Educación y que pese al paso de los años, mantiene vigencia su ferviente preocupación respecto del quehacer en la universidad. En principio decía, que es necesario revisar nuestras estrategias de eufemización porque en tanto recubrimos nuestro pensamiento crítico de lenguaje erudito, sólo accesible a la academia, fomentamos su propia inaccesibilidad; y por otra parte, que es necesario revisar nuestras estrategias pedagógicas porque de lo contrario corremos el riesgo de colaborar en el proceso de reproducción de dicho eufemismo. En esto coincidimos también con Brusilovsky cuando se pregunta si «formamos educadores críticos o criticamos la educación», al develar en sus investigaciones como operan los procesos de formación universitarios, que no logran desestructurar ciertos formatos de las prácticas profesionales de los jóvenes docentes.

Ambas nos ponen en jaque... y esto nos permite sostener que son los espacios colectivos, los que nos posibilitan no sólo que compartamos nuestras experiencias, sino que éstas sean un insumo de interpelación profesional, para que la propia cátedra universitaria sea objeto de análisis a la luz de los mismos conceptos que enseñamos. En este mismo proceso, estamos convencidas que es necesario fortalecer la creatividad y la imaginación para sortear la dificultad de comunicación con los jóvenes recuperando los procesos culturales de los que ellos son parte y activos representantes, con la firme convicción que esto nos acerca a la transformación de nuestras actuales prácticas universitarias.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1994).** Pensando sociológicamente. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Brusilovsky, S. (1992).** ¿Crítico la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Bartomeu, M.; Juarez, F.; Juarez, I. y Santiago, H. (1992).** Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional de México. México.
- Freire, P. (1987).** Educación y Cambio. Buenos Aires. Búsqueda.
- Freire, P. (1997).** Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (2004).** Educación como Práctica de la Libertad. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008).** Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1998).** Sociología. España. Alianza.
- Giroux, H. (1992).** Teorías y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Madrid. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990).** Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Gramsci, A. (1985).** Introducción a la filosofía de la praxis. Buenos Aires. Premia.
- Heller, A. (2002).** Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.
- Landreani, N. (1996).** La sociología de la educación y las utopías. Ponencia del 3° Encuentro de Cátedra de Sociología de la educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Landreani, N. (2002).** El docente como sujeto de la transformación educativa. Proyecto Investigación «Integración Escuela-comunidad». Paraná. FCE. UNER.
- Litwin, E. (2008).** El oficio de enseñar. Buenos Aires. Paidós.
- Marx, K. (1845).** «Tesis sobre Feuerbach. » Disponible en: <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- Mills, W. (2003).** La imaginación sociológica. 3° edición en español. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Hillert, H. Ouviaña, H. Rigal L.; Suarez, D. (2011).** Gramsci y la Educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires. Noveduc.
- Tadeu Da Silva, T. (1995).** «La sociología de la educación: entre el funcionalismo y el posmodernismo. En Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Davila.
- Tamarit, J. (1997).** Escuela crítica y formación docente. En Revista Critica Educativa- N°2 Año II. Buenos Aires.

Ensayos



«Destino c. (26)» por León Ferrari / Técnica: Impresión heliográfica
Número: 608 / Dimensiones: 100 x 70 cm. / Sede: MAC - Casa Central

Inclusión y diversidad, heterosexualidad y desobediencias sexo-genéricas: aportes teórico-político-epistemológicos para repensar el discurso pedagógico de la Educación Sexual Integral (ESI)

Inclusion and diversity, heterosexuality, and sex/gender disobedience: theoretical-political-epistemological contributions to rethink CSE pedagogical discourse

ALEJANDRO D. ROJAS ⁽¹⁾

Fecha de recepción 21/04/19

Fecha de aceptación: 30/09/19

Resumen. En el discurso pedagógico de la Educación Sexual Integral (ESI), inclusión y diversidad sexual configuran un binomio conceptual relevante. Dado el uso acrítico de esta dupla, el propósito del presente trabajo es transparentar algunas de sus implicancias político-epistemológicas a través de las cuales se perpetúan privilegios y subalternidades. En relación a ello, se ha de plantear un análisis reflexivo basado en el concepto de heterosexualidad como régimen político de opresión, con la finalidad de proponer el reemplazo de una pedagogía de la inclusión de la diversidad sexual por una pedagogía celebratoria de las desobediencias sexo-genéricas.

Palabras clave. inclusión · diversidad sexual · ESI · heterosexualidad · desobediencias sexo-genéricas

Abstract. Inclusion and sexual diversity constitute a relevant conceptual binomial in the pedagogical discourse of Comprehensive Sexuality Education (CSE). Given the uncritical use of this duo, the purpose of this paper is to reveal some of its political-epistemological implications through which privileges and subalternities are perpetuated. In this regard, a reflexive analysis based on the concept of heterosexuality as a political regime of oppression should be posed with the aim of suggesting the replacement of a pedagogy based on sexual diversity inclusion by a de-heterosexualizing and celebratory pedagogy based on sex/gender disobedience.

Keywords. Inclusion · sexual diversity · CSE · heterosexuality · sex/gender disobedience

(1) Docente catedrático del ISP N° 6, del ISP N° 60 y del ISP N° 30. Profesor en Historia (FHUC-UNL). Licenciado en Historia (FHUC-UNL). Magister en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Diplomado Superior en Ciencias Sociales

con mención en Gestión de la Instituciones Educativas (FLACSO). Doctorando en Estudios Sociales (FHUC-UNL). Docente especialista en ESI. ale-rojas-55@hotmail.com

Introducción

«Nuestra praxis productiva es desobedecer las normas del género y sexuales» (Preciado, 2019:309).

Diversidad e inclusión representan una dupla conceptual relevante en el discurso pedagógico de la ESI. Circula en las denominaciones de cursos, talleres y programas, en lineamientos y diseños curriculares, y en recursos didácticos para la formación docente en ESI. Solemos encontrar expresiones tales como: «respeto por la diversidad», «inclusión de los distintos», «aceptación y tolerancia de los diferentes», «atención a la diversidad», «no exclusión de las diferentes identidades sexuales», entre otras.

Como asunto de derechos humanos, de reparación histórica y de justicia curricular, «el respeto por, y la inclusión de la diversidad sexual» se ha vuelto un imperativo político-educativo insoslayable. Sin embargo, consideramos que el uso irreflexivo, acrítico y apromblemático de estas expresiones, reproducidas en el ámbito escolar, tiende a reeditar paradójicamente lugares de privilegio y subalternidad. Frente a esto, la propuesta del presente trabajo consiste en problematizar la dupla conceptual e intentar reflexionar sobre sus supuestos e implicancias político-epistemológicas, y en plantear un análisis reflexivo basado en el concepto de heterosexualidad como régimen político de opresión. Finalmente, se ha de plantear una apuesta que sustituya la pedagogía de la inclusión de la diversidad sexual por una pedagogía que se anime a festejar la disrupción de las desobediencias sexo-genéricas.

Inclusión y diversidad en el discurso pedagógico de la ESI

En primer lugar, la acción de incluir presupone que hay un adentro y un afuera, y que entre ambos espacios hay fronteras que separan a uno del otro. ¿Cuáles son las características de ese adentro y de ese afuera? ¿Quiénes están adentro y quiénes, afuera? ¿Hubo algo o alguien que haya decidido que algunos debieran estar adentro y otros afuera? En segundo lugar, supone que los de

adentro poseen la capacidad suficiente para incluir y por tanto el poder para decidir cuándo hacerlo. ¿Cuáles son las condiciones que deben darse para que los de adentro decidan incluir a los de afuera? ¿Con qué recursos materiales y simbólicos cuentan los de adentro para operar la inclusión? ¿Cuándo se torna necesario, urgente o conveniente incluir? En tercer lugar, la acción de incluir implica que los espacios del adentro y del afuera parecen perpetuarse y que las fronteras entre ambos se resisten a desaparecer. ¿Acaso la inclusión de los excluidos no deja como saldo nuevas formas de exclusiones? Si los excluidos ya fueron incluidos, ¿por qué habría nuevos excluidos? ¿Quiénes determinan esta nueva categoría de exclusión? Si la inclusión reproduce las divisiones entre el adentro y el afuera, y con ello la continuidad de nuevos privilegios y de nuevas subalternidades, ¿cuál sería entonces el sentido político de seguir sosteniendo la categoría en cuestión?

Respecto del concepto de diversidad, en primer lugar, asistimos a una categoría polisémica, cuya semántica parece decir mucho y poco al mismo tiempo. ¿Es la diversidad un dato objetivo de la realidad, una cosa en sí misma? ¿Es algo que podamos des-cubrir corriendo velos? Y si fuese así, ¿por qué es posible reconocer otros tipos de diversidades y no las que están ligadas al sexo, el género y el deseo sexual? La diversidad, más que una realidad ontológica, es una fabricación discursiva realizada por quienes pueden crear y clasificar a la diversidad como tal.

En esta perspectiva, la diferencia se constituye, siempre, en una relación. Ella deja de ser comprendida como un dato y pasa a ser vista como una prerrogativa que es hecha a partir de un determinado lugar. Quien es representado como diferente, por otro lado, se torna indispensable para la definición y para la continua confirmación de la identidad central, ya que sirve para indicar lo que esta identidad no es o no puede ser (Louro, 2018:4).

En segundo lugar, la diversidad, como sinónimo de la otredad, remite a un todo homogéneo, que desconoce y solapa la heterogeneidad de ese gran conglomerado de cosas distintas. Es así como a la diversidad,

(...) se la destituye de su heterogeneidad y su antagonismo. La «diversidad» funciona como un término paraguas que contiene lo «otro» de la heterosexualidad, cualquier tipo de diferencia,

con un alto grado de ambigüedad e indefinición que podría ser cualquiera y ninguna al mismo tiempo (Flores, 2015:5-6).

En este sentido, la diversidad opera como artefacto discursivo, cuya función es la de englobar lo ajeno al mundo heterosexual, pero sin hacer mención explícita del mismo como tal. En tercer lugar, «la enseñanza de la diversidad sexual» suele poner el foco en el conocimiento de las identidades como objetos de conocimiento en sí mismos, que en el mejor de los casos, no va más allá de clasificaciones y etiquetas. En aras de la visibilización, hay una necesidad de nombrar «orientaciones emergentes» a las que se les debe respeto y tolerancia. Sin embargo, esta opción de visibilizar la extrañeza minoritaria, termina convirtiendo a «los distintos» en sujetos «especiales» y frágiles a quienes se les debe aceptación y asistencia. Consideramos que

se trata de un discurso de corte liberal sobre las minorías sexuales, que tienen necesidades especiales y requieren atención específica, ayuda y tolerancia, en el marco de la igualdad. Una de las ideas que aparece de manera reiterada en este tipo de discurso es la necesidad de normalizar la homosexualidad (Trujillo, 2015:1535).

Pese a la voluntad de dar legítimo reconocimiento social a las «identidades diferentes» (¿diferentes a qué?), el discurso pedagógico de la ESI institucionaliza la separación de un «nosotros» y un «los otros». Curiosamente, cuando los «otros» adquieren visibilidad, el «nosotros» se vuelve invisible; ese «nosotros», creador de los distintos, queda oculto y por fuera de la órbita del análisis. Si hay que incluir a la diversidad, ¿cómo desenmascarar entonces a ese «nosotros» enmudecido y privilegiado que no precisa ser incluido? No es más ni menos que lo que aquí denominamos heterosexualidad.

La heterosexualidad, como lo no diferente a otra cosa, produce a los distintos; «(...) constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo» (Wittig, 2006:40). Esta posición de poder hace que la exhortación a la tolerancia vaya dirigida a las personas heterosexuales, y en este sentido, es menester subrayar que las acciones de inclusión, sólo podrían tener cabida en

tanto y en cuanto se posea la capacidad necesaria de hacerlo para con quienes ocupan un lugar de ostracismo sociosexual. Es por ello que,

asociada al diálogo y al respeto, la tolerancia parece insospechada cuando es mencionada en las políticas educativas oficiales y en los currículos. Ella se relaciona, sin embargo, con la condescendencia, la autorización, la indulgencia –actitudes que son ejercidas, casi siempre, por aquel o aquella que se percibe superior (Louro, 2018:4)

Esta superioridad misericordiosa, no transparentada como tal, hace que los enunciados pedagógicos de la tolerancia, presentes en la ESI, estén formulados desde un «nosotros heterosexual» no explicitado; tanto el sujeto enunciador como el sujeto destinatario del discurso del respeto y la inclusión, permanecen en estado tácito. He aquí que las diferencias se definen asimétricamente en relación con una hegemonía no problematizada. En este sentido, se ha de recuperar la idea según la cual,

la heterosexualidad se define a sí misma sin problematizarse, se eleva como un término no marcado y privilegiado, denigrando y problematizando la homosexualidad. La homosexualidad, entonces, le da a la heterosexualidad su realidad sustancial y le permite adquirir su status por incomparecencia, como una falta de diferencia o una ausencia de anormalidad. (Halperin, 2007:65).

Esta definición político-epistemológica permite plantear que entre heterosexualidad y normalidad sexual hay una yuxtaposición conceptual, ya que dicha falta de diferencia la coloca en una posición naturalizada. Este privilegio se debe a que «la heterosexualidad ha sido históricamente construida como la sexualidad natural, legítima, respetable, legal, visible, y la masculinidad hegemónica (heterosexual) se enseña y construye en oposición al otro, o la otra, el diferente: las mujeres y los gays» (Trujillo, 2015:1531). Ello nos obliga a reconceptualizar la heterosexualidad desde otros lugares políticos y a trocar el término de diversidad sexual por el de desobediencias sexo-genéricas.

La heterosexualidad como régimen político de opresión

La heterosexualidad no es una mera preferencia o inclinación sexual, sino más bien un régimen político basado en la opresión ejercida sobre el universo no heterosexual.

Desde el movimiento y los estudios feministas y de la disidencia sexual, la heterosexualidad no está considerada como una práctica sexual más, sino que es analizada como un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres, regulando de este modo los usos del cuerpo (Flores, 2016:18).

Esta institucionalización hace que la heterosexualidad sea hegemónica. ¿En qué sentido? ¿De qué manera las personas heterosexuales, además de reproducirla en forma naturalizada, gozan de sus beneficios y privilegios? Veamos algunos ejemplos.

La heterosexualidad es hegemónica, porque como algo propio de una mayoría, está omnipresente, pero no nombrada. Con pretensiones de universalidad, codifica y estructura las relaciones sociales, las instituciones y la vida cotidiana de los sujetos. «La heterosexualidad está institucionalizada como una forma particular de la práctica y de las relaciones, de la estructura de la familia y de la identidad. Se construye como una categoría coherente, natural, fija y estable; como universal y monolítica» (Richardson, 1996:124). Es hegemónica porque las personas heterosexuales no necesitan confesar su heterosexualidad, no están obligadas a salir del closet para liberarse y no son interrogadas acerca de los episodios desencadenantes de su «inclinación heterosexual» porque allí, en ello, no hay confusión; los vínculos heterosexuales están naturalizados.

Y por mucho que se haya admitido en estos últimos años que no hay naturaleza, que todo es cultura, sigue habiendo en el seno de esta cultura un núcleo de naturaleza que resiste al examen, una relación excluida de lo social en el análisis y que reviste un carácter de ineluctabilidad en la cultura como en la naturaleza: es la relación heterosexual (Wittig, 2006:38).

Esta naturalización de la relación heterosexual hace que las personas heterosexuales no sufran el estigma social. No son asesinadas, lastimadas, ni perse-

guidas por haberse declarado en público como tales, porque no es necesario verbalizarlo. Las personas heterosexuales habitan el espacio público en forma privilegiada, porque por demostrar cariño en una plaza, no son censuradas, expulsadas y detenidas por las fuerzas policiales, ya que ello no podría ser considerado un escándalo público. De ahí que,

La distinción privado/público es, entonces, una noción sexualizada: tiene un significado diferente dependiendo de si uno lo está aplicando a un contexto heterosexual u homosexual. Para las lesbianas y los gays, lo privado se ha institucionalizado como la frontera de la tolerancia social, como el lugar donde se permite vivir relativamente con seguridad mientras no procuren ocupar el espacio público (Richardson, 1996:146).

Ahora bien, ¿cómo opera el régimen heterosexual en las instituciones escolares?, ¿cuáles son los discursos y las prácticas heterosexualizantes que aún persisten con una fuerza naturalizada extraordinaria? Veamos algunos ejemplos ilustrativos.

En la educación inicial, funcionan prácticas heterosexistas, tales como: la formación de filas basadas en el sexo en forma inconfundible, la separación arbitraria de los espacios lúdicos y los juguetes para niños y niñas, la presencia de los colores celeste y rosa asignados a varones y a mujeres respectivamente, las prohibiciones a los niños cuando desean jugar con muñecas y colocarse un vestido. En la educación primaria, las prácticas heterosexualizantes se manifiestan cuando una maestra cita a la madre de una alumna, porque ésta sólo juega en los recreos con los varones; cuando a una alumna se le llama la atención, indicándole cómo debería comportarse «una señorita», resguardando así su feminidad; cuando se presume que la familia de un alumno está constituida por un padre y una madre; cuando está permitido que en los actos escolares las niñas se vistan de varones para representar figuras masculinas, pero no cuando se trata de los varones vestidos de mujeres para representar figuras femeninas; un varón tra-vestido es inadmisibile. En la educación secundaria, la heterosexualidad opera cuando un preceptor recomienda a un alumno que no hable demasiado de su elección homosexual para no ser discriminado por sus compañeros; cuando nos encontramos con insultos homo/lesbo/transodiantes plasmados en grafitis en los baños; cuando un alumno disgustado no asiste a las

clases de Educación Física, porque éstas se reducen a la práctica de deportes tales como el fútbol; cuando se presume la heterosexualidad de una docente; cuando en las prácticas institucionales se perpetúa la elección de «la reina de la primavera» y la del «mariposón» en el día del estudiante; cuando un adolescente que desea cambiar de género se ve obligado a abandonar el cursado regular.

De la inclusión de la diversidad a la celebración de las desobediencias

Las nociones ensayadas en torno al concepto de heterosexualidad como régimen político de opresión, que subalterniza al mundo no heterosexual, devienen incompatibles con el discurso pedagógico de la inclusión y la diversidad. ¿Incluir implica incorporar la diversidad como otredad al «nosotros heterosexual»? ¿Incluir trae como consecuencia nuevos disciplinamientos? ¿El espacio «del adentro» quedaría conformado por una mayoría heteronormal y una minoría diversa? Si hay «un adentro» así configurado, ¿quiénes están ahora afuera como saldo de las nuevas inclusiones? ¿Acaso otorgar a la heterosexualidad, el rol de incluir no reedita subrepticamente relaciones de poder? La retórica de la diversidad «(...) nos instala en una epistemología neoliberal y colonial, en la que la compasión, la tolerancia, el respeto, la simpatía, constituyen fórmulas medulares de su prédica victimizante y paternalista» (Flores, 2015:5). ¿Acaso este poder paternal, no supone poner a los distintos en una posición de minoridad, de minusvalía y de deuda para con el mundo heterosexual?

En función de estas reflexiones, proponemos que el discurso pedagógico de la ESI abra la posibilidad de reemplazar el concepto de diversidad sexual por el de desobediencias sexo-genéricas. En primer lugar, esta sustitución conceptual posa la mirada en una idea políticamente más potente, puesto que descubre y denuncia la hegemonía heterosexual y los procesos de subalternización sexo-genérica, y habilita pensar en la oportunidad de fisurar los discursos del orden heteronaturalizado en términos de oposición y de lucha, de resistencia y de conflicto. En segundo lugar, el reemplazo de las categorías en cuestión permite repensar política y positivamente a las personas no heterosexuales como desertoras, traidoras, desviadas y fugitivas. Las personas desobedientes

al orden heterosexual, desertan del ejército militante de la heterosexualidad como norma; traicionan el sexo, el género y el deseo sexual del mundo heterosexual; se desvían de los senderos esperados y deseados de los despotismos heterosexuales; fugan de la heterosexualidad compulsiva, de sus dispositivos familiares y escolares, de su insistencia en modelar deseos y cuerpos, placeres y estilos de vida. Dado este carácter de desobediencia debida, que se niega a ser asimilado al «nosotros inclusivo heterosexual», ¿cuál sería entonces el sentido de persistir obstinadamente en las ideas tolerar e incluir desde la piedad y la bondad heterosexuales a quienes no lo desean? El epígrafe seleccionado para el presente ensayo intenta dar cuenta de ello.

Los discursos pedagógicos han domesticado históricamente las conductas, los cuerpos y los deseos de los sujetos que habitan el escenario educativo. Su prédica constante de la obediencia, deviene anacrónica respecto del término político-sexual de la desobediencia que aquí proponemos. La apuesta, pues, consiste en que la pedagogía de la ESI vaya más allá de las máximas de la tolerancia y la inclusión. ¿Por qué no festejar la disrupción de las desobediencias sexo-genéricas?, ¿por qué no empezar a celebrar a quienes se desobedecen al régimen?, ¿por qué no abandonar las connotaciones negativas de los epítetos de desviados y anormales?, ¿por qué no alegrarse con quienes no responden al control heterosexual? ¿Acaso no es el momento propicio para abandonar la mezquindad heterosexual de incluir a quienes como divergentes luchan por ampliar horizontes de lo posible y lo deseable, desdibujando de esta manera los límites del «adentro» y del «afuera»? Des-heterosexualizar(nos) e ir hacia una pedagogía celebratoria...

Consideraciones finales

Hemos intentado problematizar uno de los binomios centrales del discurso pedagógico de la ESI, tal como lo es la dupla conceptual de inclusión-diversidad, con la finalidad de reflexionar críticamente sobre algunas de sus implicancias político-epistemológicas, mediante las cuales se reproducen posiciones de privilegio y subalternidad. En relación a ello, reconceptualizamos la heterosexualidad

como régimen político de opresión y propusimos la sustitución del concepto de diversidad sexual por el de desobediencias sexo-genéricas, cuya definición es incompatible y anacrónica respecto de la pedagogía de la inclusión. Finalmente, debido a esta incongruencia, hemos planteado como apuesta una pedagogía que se abra al festejo de las desobediencias.

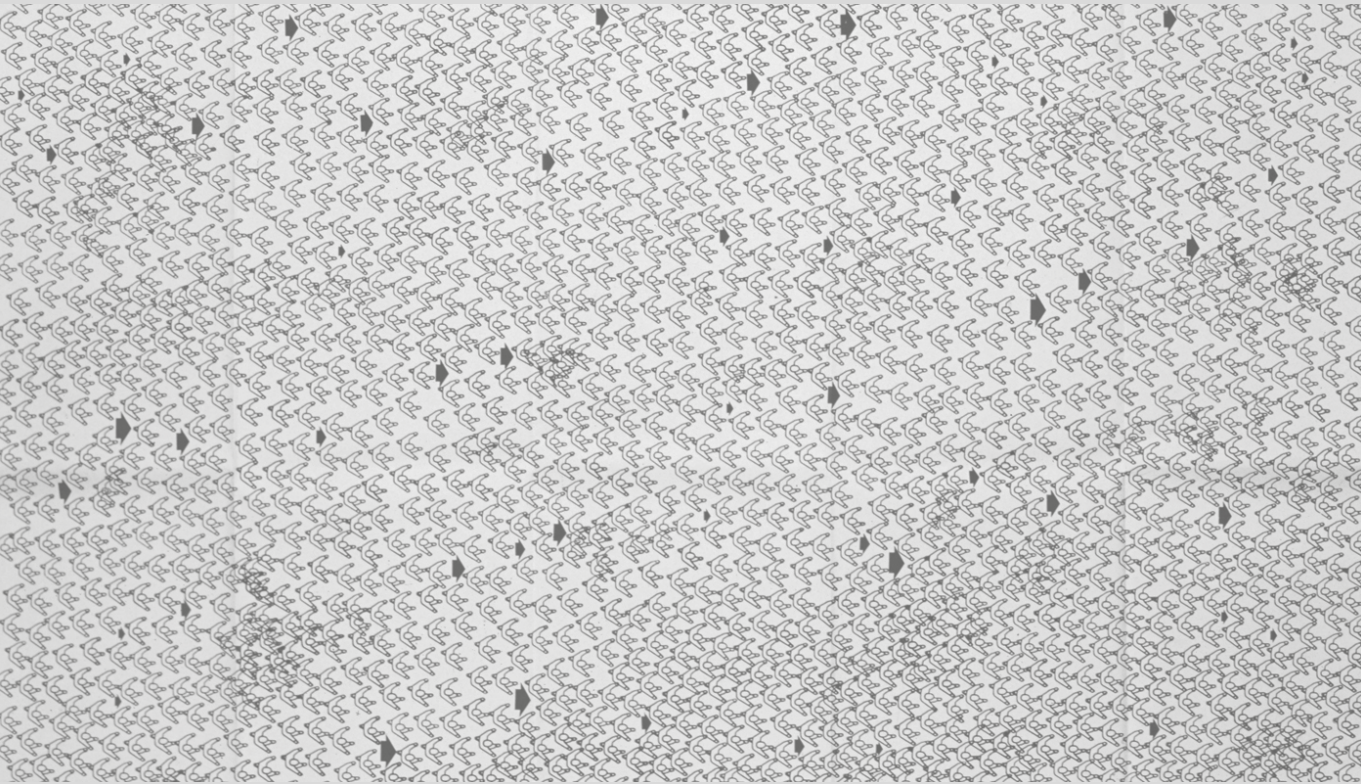
Esta pedagogía de la celebración supone pensar en la posibilidad de abolir la institucionalización de la heterosexualidad, de claudicar en la acción de incluir y ampliar el espectro de lo posible y de lo deseable, de desarticular los artefactos materiales y simbólicos de los que se vale la heterosexualidad para perpetuarse como mandato, de estimular la deslegitimación de la heterosexualidad como destino inexorable y de fisurar la ortodoxia de una presunta naturaleza heterosexual. Irreverentes del canon heterosexual, las desobediencias dan la espalda al sexo asignado al nacer, subvierten el orden (hetero) sexual de las cosas en sus cuerpos y sus deseos; desacatan las leyes decretadas por el régimen. En ellas, el proyecto heteronormativo ha fracasado, porque representan las líneas de fuga y los efectos que el poder heterosexual no pudo (porque no puede) controlar. Producidas por el régimen político heterosexual como identidades abyectas, las desobediencias sexo-genéricas reniegan de la inclusión al mundo heteronormado.

Superada la conceptualización de la heterosexualidad como mera inclinación sexual hacia el sexo opuesto (¿opuesto a qué?), y habiendo propuesto el reemplazo de diversidad por desobediencia, apostamos en este sentido a que la política pedagógica de la tolerancia, el respeto y la inclusión indulgente logre transformarse en una pedagogía celebratoria de la disrupción de las desobediencias sexo-genéricas.

Referencias bibliográficas

- Flores, V. (2015).** *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. Presentado en *Degenerando Buenos Aires. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual* organizado por Cauce UBA y Desde el Fuego, Buenos Aires.
- Flores, V. (2016).** Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En Editor, Britzman, D., Flores, V. & Hooks, Bell (Ed.) *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulvaria.
- Halperin, D. (2007).** *San Foucault. Para una hagiografía gay*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Louro, G. L. (2018).** Currículo, género y sexualidad. Lo normal, lo diferente y lo excéntrico. *Descentrada, volumen* (3). Recuperado de <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe065>
- Preciado, P. B. (2019).** *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama.
- Richardson, D. (1996).** *Theorising Heterosexuality: Telling It Straight*. Buckingham: Open University Press.
- Trujillo, G. (2015).** Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui., São Paulo, volumen* (41), 1527-1540. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Wittig, M. (2006).** *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales.

Reseñas bibliográficas



«Cidade (12)» por León Ferrari / Técnica: Impresión heliográfica
Número: 594 / Dimensiones: 98 x 98 cm. / Sede: MAC - Casa Central

Perassi, Z. y Macchiarola, V. (coords.) (2018).
Políticas de inclusión educativa. La evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina.
Buenos Aires: Miño y Dávila.

por Bárbara Mántaras ⁽¹⁾



El libro recoge los hallazgos de una investigación realizada con equipos pertenecientes a tres universidades públicas: Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de Entre Ríos.

La posibilidad de concretar una investigación evaluativa acerca de los procesos de desarrollo de políticas públicas, en este caso, de *inclusión educativa* conlleva grandes desafíos. Ha constituido para los equipos participantes una oportunidad de trabajo colaborativo a partir de discusiones y de consensos relativos para definir una particular construcción metodológica que les permita aproximarse a las especificidades de las problemáticas analizadas y su inserción territorial. Ha involucrado, además, una serie de decisiones en torno a las categorías más pertinentes para efectuar una

(1) Licenciada en Ciencias de la Educación (UNER), especialista en Docencia Universitaria, magister en Políticas Públicas para la Educación y doctoranda en Teorías, sentidos y prácticas de la educación (UNL). Docente en cátedras vinculadas al campo de las políticas educativas en las carreras de profesorado y en la licenciatura en Gestión Educativa de FHUC-UNL. Participó en

proyectos de investigación sobre articulación de niveles, políticas de ingreso a la universidad, apoyo a la permanencia, formación docente y la enseñanza. Desempeño cargos de gestión en planeamiento y evaluación institucional y articulación de niveles en UNL. Actualmente es Secretaria Académica de la FHUC-UNL. barbaramantaras@gmail.com

lectura de la empiria, con sus diversidades geográficas, institucionales y de los sujetos protagonistas de tales procesos.

La relevancia del tema objeto de estudio de la investigación queda evidenciada en la trama de discursos y prácticas que han circulado en las últimas décadas en torno a la inclusión educativa, con diversos sentidos y efectos -en ocasiones adversos- respecto de los propósitos planteados en el diseño de la política. Los avances legislativos en términos educativos y de ampliación de derechos sociales, tanto en Argentina como en varios países de Latinoamérica, refieren en forma insistente a la temática y, sin embargo, se advierten grandes dificultades en los modos de hacer efectivo tales derechos, en países en los que las desigualdades sociales configuran una problemática estructural. En ese marco, durante los últimos años ha habido una proliferación de documentos, discursos, acciones y proyectos orientados a la inclusión educativa, que se han plasmado en políticas concretas a través de programas específicos, provenientes de los distintos espacios de la administración estatal. En tal sentido, el campo de aplicación y construcción de experiencias fue amplio, complejo y diverso, como lo describen las autoras.

La consideración de una política pública desde una perspectiva anclada en la producción de conocimientos situados, con aportes teóricos y metodológicos propios de los estudios sociales y educativos, ha permitido a las investigadoras adentrarse en los rasgos singulares, subjetivos, históricos y culturales de las experiencias seleccionadas. Para ello, se han recuperado las voces de quienes participan en dichos espacios, así como la caracterización de las instituciones en las que se inscriben tales acciones.

La investigación giró en torno a los siguientes interrogantes ¿Cómo se han traducido las políticas nacionales y la normativa en torno a esta problemática en las definiciones singulares de las provincias y cuáles han sido los aspectos distintivos de las experiencias elegidas para el análisis? El enfoque asumido aborda una categoría polémica y controvertida que refiere a la evaluación de impacto. Para ello se propusieron indagar la política «en acto», como un intento de captar el modo en que se concretan las acciones en sus contextos provinciales específicos, la exploración de las huellas y marcas que el programa o proyecto va dejando en los sujetos y las instituciones.

El estudio se enfocó en diferentes programas socioeducativos (o líneas de acción) de cada provincia:

Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en la provincia de San Luis. En primera instancia, estos centros fueron planteados como espacios de inclusión para reinsertar institucionalmente a adolescentes y jóvenes en actividades no formales. Luego se constituyó en una línea de acción para escuelas secundarias en el marco del Programa Nacional de Extensión Educativa perteneciente a la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Así planteados, y conforme los lineamientos del programa, los centros propician nuevas formas de estar y aprender en la escuela en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar. La investigación se centró en cinco emplazamientos ubicados en distintos entornos y en siete CAJ a los fines de representar las múltiples realidades. Los ejes de análisis definidos fueron: relación CAJ – Escuela; valor y sentido asignado a los CAJ y representaciones subyacentes acerca de la inclusión educativa.

Centros de Actividades Infantiles (CAI) en la provincia de Córdoba. Estos centros buscan ofrecer nuevos formatos escolares de inclusión social. Inicialmente, las actividades del centro se inscribieron en un programa de la jurisdicción provincial dependiente de la Subsecretaría de Educación Física en convenio con la Secretaría de Cultura de la provincia, con el propósito de ampliar la asistencia a la escuela a partir propuestas de actividades deportivas, artísticas y recreativas a desarrollar los días sábado. A partir de 2010 se reconfiguró la propuesta, enmarcada en la política nacional a través de Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Su objetivo se centró en fortalecer las trayectorias escolares y se incorporaron maestros y talleristas para acompañar a los niños y niñas y complementar los tiempos escolares. Los ejes de estudio para analizar estas propuestas fueron: los CAI y la escuela: diferencias, cambios y relaciones; condiciones obstaculizadoras del funcionamiento de los CAI; valor y significado que los actores atribuyen a los CAI.

Proyecto de Mejora e Inclusión en la Educación Primaria: «Escuelas Nina»⁽¹⁾ implementado desde 2012 por el gobierno de la provincia de Entre Ríos. El proyecto extiende la jornada escolar en algunas escuelas que albergan alum-

(1) La elección del nombre es en homenaje a la Prof. Nélica «Nina» Landreani (1944-2002) que fue una docente e investigadora con una fuerte identidad con la educación pública, exhibida a lo largo de su vasta trayectoria en la que supo conjugar la vida intelectual con las luchas populares y la convicción de promover una mirada crítica que pueda aportar a una visión transformadora de la educación pública.

nos de sectores vulnerables a partir del cruce entre diferentes criterios (situación laboral de las familias, el número de matrícula, los índices de abandono y repitencia, entre otros). Se seleccionaron siete escuelas incluyendo las primeras que se sumaron a la experiencia, distribuidas en distintos departamentos de la provincia. Las escuelas que integran el proyecto generan espacios curriculares alternativos a los existentes (con los cuales conviven) con el propósito de retomar el desafío de enseñar en contextos complejos de desigualdad social, cultural y económica, de innovar en las prácticas docentes y de contribuir a la contención social y a la inclusión educativa para evitar la marginación. El abordaje de la investigación se realizó en base a cuatro categorías, construidas a partir de la información relevada: formato, compromiso, sujetos de posibilidad y fragilidad. La investigación desarrollada por las tres universidades asumió un enfoque cualitativo, que procuró captar con la evaluación de impacto los efectos que cada programa generó y habilitó, resaltando los significados y valoraciones que los actores involucrados han construido en torno a sus vivencias. Ese encuadre posibilitó relevar ciertas variaciones producidas con la ejecución de estos programas, en término de nuevas configuraciones de relaciones entre actores, instituciones y condiciones educativas.

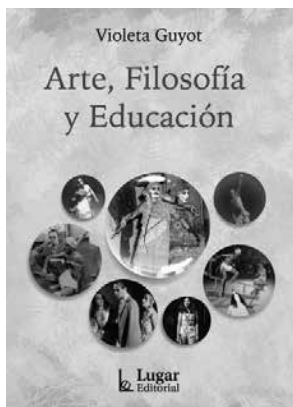
Las conclusiones refieren a los hallazgos destacados como coincidencias y diferencias que distinguen los programas estudiados y algunas limitaciones advertidas. Los patrones recurrentes de los procesos de inclusión socioeducativa analizados se recuperan haciendo eje en los siguientes aspectos, explicitados a partir de las lecturas críticas compartidas para el desarrollo de la investigación: valoración positiva de la experiencia; formato alternativo e innovador; habilitación de otros modos de aprender; aprendizaje de competencias; aprendizajes más personalizados; resistencia a lo escolar; formación ciudadana; posibilidad de acceso a bienes culturales; procesos de individualización en el marco de redes institucionales; contención física y afectiva; subjetividad y confianza; configuración de un sujeto de posibilidad; integración social; fragilidad. Las limitaciones y contradicciones recayeron en la necesidad de crear una base de sustentabilidad y sistematicidad que fortalezca el proyecto pedagógico que se pretende instituir con cada experiencia.

La mirada evaluativa sobre las políticas públicas analizadas resalta tres ejes claves que refieren a la situacionalidad de cada experiencia. En tal sentido,

cobran importancia las características específicas de la política provincial; los grupos etarios hacia quienes se dirigen las políticas; y la dependencia política de los programas (nacional, provincial). Estos aspectos abren caminos de reflexión para la puesta en valor de las políticas sociales y educativas pensadas desde el enfoque de derechos, la democratización, la inclusión y la justicia social y educativa.

En este sentido, el libro propone reflexionar acerca del diseño y el desarrollo de una política educativa, los modos de acompañar los procesos y los andamiajes necesarios para sostener esas propuestas. El juego entre los diferentes niveles (micro, meso y macro) que atraviesan los proyectos; la incertidumbre que cargan y expresan los sujetos que en ellos participan respecto de su continuidad, si se trata de acciones transitorias o terminales, si los apoyos que incorporan son coyunturales o conllevan una oportunidad de consolidar espacios y modos de trabajo, entre otros. Considerar las capacidades institucionales existentes en los distintos ámbitos de gobierno, las condiciones que cada jurisdicción posee con respecto al personal formado, los equipos técnicos existentes, etc. son rasgos que definen la configuración de la institucionalidad necesaria para impulsar y sostener las políticas que pretenden generar variaciones significativas, teniendo en cuenta la heterogeneidad del territorio y la dispersión geográfica que lo caracteriza.

La colaboración de tres universidades nacionales movilizadas en torno a la inclusión educativa y social abre espacios de análisis, debates, definición de categorías teóricas y producción de conocimientos, que puede ofrecer sustento a las futuras decisiones. La acción reflexiva y coparticipativa entre quienes habitan esa experiencia y quienes ayudan a interpretarla valorativamente, constituye la finalidad explícita del proyecto de investigación que el libro busca socializar.



Guyot, V. (2017).
Arte, Filosofía y Educación.
Buenos Aires: Lugar Editorial.

por Victoria Baraldi ⁽¹⁾

(1) Profesora en Ciencias de la Educación (UNER), Magister en Didácticas Específicas (UNL) y Doctora en Educación (UNER). Profesora adjunta ordinaria en Didáctica II (UNER), profesora titular ordinaria de Didáctica General (UNL). Directora de la Maestría en Docencia Universitaria (UNL) y directora de la revista *Itinerarios Educativos* (FHUC-UNL). Ha sido directora de diversos proyectos de investigación en el área de Didáctica y ha participado en otros sobre Currículum e Historia de la Educación. Posee numerosas publicaciones con relación a estos temas. Ha dirigido y codirigido tesis de posgrado.

Los artículos que componen este libro fueron escritos en distintos tiempos cronológicos y están reunidos en torno a una línea de pensamiento que establece relaciones entre arte, filosofía y educación que, como la autora lo indica, son prácticas tan antiguas como el hombre mismo. Todos los artículos plantean profundas reflexiones en torno a estas prácticas y, por, sobre todo, se expresan fecundas relaciones halladas a través de la investigación y la enseñanza en proyectos y programas realizados en la Universidad Nacional de San Luis. Si bien cada texto puede leerse independientemente, todos están hilvanados por un conjunto de ideas. Una de ellas, que enmarcó los proyectos de enseñanza ligados al arte, es la siguiente: «El hecho teatral y el cine se nos presentaron, de este modo, como propicios para el despertar de la reflexión filosófica, para comprender las ideas universales y abstractas encarnadas en los personajes y en sus actitudes, en los planteos y las soluciones de la vida cotidiana, en la manifestación de sentimientos, gritos, angustias, en el color del cristal con que se mira la vida, en una totalidad sincrética altamente significativa desde el punto de vista estético» (p. 14). «Filosofía y teatro, o la metáfora filosófica del mundo» gira en torno a la pregunta acerca de qué enseñamos cuando enseñamos filosofía y sostiene que la enseñanza de la filosofía constituye en sí misma un problema filosófico.

A partir de señalar la diferencia entre el filosofar, la producción de conocimientos filosóficos y la enseñanza de la filosofía como regímenes epistemológicos diferentes que comprometen prácticas distintas, Guyot plantea que el modo en que se concibe la filosofía también tiene derivaciones en la práctica de la enseñanza y reconoce en cada paso de la historia de la filosofía la preocupación por su enseñanza como una de las formas de configuración del sujeto y de la subjetividad colectiva. El texto muestra el fuerte compromiso entre la filosofía, los intereses públicos y la disputa por el terreno de la enseñanza.

En «Cine y pedagogía, El nombre de la rosa» expone la experiencia pedagógica de articular la película con la producción de conocimiento en la asignatura Introducción a la Filosofía, con otras asignaturas y cursos de posgrado. Allí se profundiza –luego de tratar otras dimensiones de análisis -en uno de los ejes que el visionado de la película permite abordar, esto es: la relación maestro-discípulo como una vinculación entre sujetos a partir de prácticas de enseñanza, productor de efectos de modificación de sí mismo. Antecede a la descripción y fundamentación de la experiencia pedagógica conceptos en torno a la filosofía y su relación con el arte.

Luego de abordar las características del arte y de la filosofía, Guyot sostiene que «La relación entre el arte y la filosofía adquiere una forma peculiar y privilegiada en el teatro, y más específicamente en la puesta teatral, donde los textos cobran la vida y la identidad propia del tiempo en que se reúnen actores y espectadores para revivir las múltiples dimensiones del drama humano» (p. 66). En «Arte y Filosofía: El teatro de Luigi Pirandello», considera que la obra de este autor lleva al extremo la tensión entre el teatro y la vida, y que en su obra es posible reconocer relaciones con la filosofía de su época. Esto se pone de manifiesto en el análisis de tres de sus obras en que se evidencian las ideas filosóficas del dramaturgo.

«Acerca de la puesta teatral: el cine y otras manifestaciones estéticas», es la oportunidad de hacer explícitos los momentos en que se plantea pedagógicamente la relación entre arte y filosofía. Aquí describe en qué consiste producir un impacto emocional, para luego dar lugar a un debate pedagógico en torno a lo acontecido. Se explican dimensiones de análisis y se concluye con uno de los ejemplos analizados para la enseñanza de la matemática.

En «Cine y filosofía, La cuestión de la temporalidad en el cine», nuestra filósofa parte de considerar que el cine se ha constituido en la realidad estética por excelencia del siglo XX y por eso se propone pensar la cuestión del cine con relación a los modos en que se van constituyendo las subjetividades en el arco mayor de la temporalidad, es decir en «la situacionalidad histórica». Luego de retomar un conjunto de preguntas planteadas por Deleuze acerca del cine y las huellas que éste deja en la memoria, describe las nociones de tiempo que estableció la modernidad para luego adentrarse en el análisis crítico que sobre esto realiza Bergson. Expresa que este filósofo «considera que la ciencia no tiene la capacidad de explicar el tiempo real, sino que trabaja con el tiempo abstracto, producto de una representación simbólica» (p. 55). Luego compara el análisis de Bergson acerca del cine, con el modo de concebirlo que plantea Deleuze, quien establece una particular relación entre cine y filosofía como formas particulares de producción de conocimiento.

«Práctica educativa y producción de conocimiento a partir del hecho teatral», relata un modo concreto de abordar la relación entre teatro y filosofía desde las experiencias realizadas en San Luis. No sin antes definir una amplia y profunda concepción acerca de la filosofía y una potente idea del hecho teatral, relata un caso concreto donde se trabajó en torno a estas dos cuestiones. De este modo, La obra teatral *Litófogas*, puesta en escena por el Taller de Teatro de la Universidad Nacional de San Luis, se constituyó en la oportunidad para tratar una serie de asuntos con los estudiantes de filosofía para luego llegar a abordar la categoría de Identidad nacional.

En torno a «Las troyanas de Eurípides», es el espacio en el que Violeta Guyot analiza con erudición el significado de la tragedia griega. Para ubicarnos en su obra nos dice: «Eurípides representa la culminación de la extraordinaria invención y transformación de la tragedia griega. La dimensión cultural y espiritual de este fenómeno, que se desarrolló en Atenas en el siglo V a C, no puede comprenderse al margen del acontecimiento que representó el surgimiento de la polis y la democracia basadas en un universo espiritual cuya singularidad inscribe el nacimiento de la filosofía y la racionalidad occidental» (p. 90). Aquí explica en detalle la conformación de este acontecimiento y en donde «la filosofía aparecerá desde el inicio marcada por la paradoja de referirse a un mundo misterioso, oculto al sentido común del pueblo y, sin embargo, expuesta en la

plaza pública a la discusión y controversia» (p. 94). La tragedia es presentada como acontecimiento cultural perteneciente al universo de la democracia ateniense: «la tragedia revestía un carácter político, y los problemas representados referían directa o indirectamente a los intereses del Estado» (p. 99). Quien fue Eurípides, un análisis estético y filosófico de su obra y, en particular, de las Troyanas, componen la segunda parte de este artículo.

Un espacio especial para la reflexión filosófica de América, es el texto «Teatro y Filosofía: una articulación para pensar el mito del descubrimiento». Allí no sólo se pregunta qué es América y junto a esto los múltiples modos de nombrarla, sino también cuáles son las líneas de fuga que permiten realizar un proceso de liberación y de autoafirmación. Dejando de lado la pregunta por la existencia de una filosofía latinoamericana, Guyot reubica el planteo en el mapa de los saberes, y una vez más recurre al teatro, en tanto lo considera como posibilidad de instaurar el orden de una realidad a través de la palabra y con ello poder pensarla. Por eso nos dice «...el mito, la filosofía, el psicoanálisis y el teatro redimensionan el espacio y el tiempo de la cotidianeidad y los proyectan al ámbito de lo extraordinario, como si solamente desde allí se pudiera repensar la condición humana» (p. 114). En el capítulo alude a una obra de Asiria quien pone en palabras de sus personajes dos visiones antagónicas: la eurocéntrica y la latinoamericana.

El anteúltimo artículo: «Arte, Educación y Comunicación» pone en evidencia, una vez más, profundas reflexiones en torno a estas tres prácticas a las que se instituyen como las piedras fundamentales de lo que es el mundo de la cultura. Cuando se refiera al arte, señala las características distintas que tienen el tiempo y el espacio en él y a partir de esta distinción plantea: «El arte intenta introducir un nuevo orden en la temporalidad irreversible del mundo cotidiano, en la confusión de todos los elementos que hacen al trájín inacabado de la vida humana. Y ese nuevo orden implica, precisamente, la creación de un objeto que detenta una consistencia, podríamos decir, ontológica, diferente a los objetos del mundo de la naturaleza e incluso a los productos tecnológicos del ser humano» (p. 122). Al referirse a la educación, refiere al pensamiento de Morin, quien reconoce a esta práctica como la piedra fundamental de todas las reformas y posibilidades de cambio de los tiempos que corren. Arte y educación se constituyen en elementos fundamentales de la comunicación y es

desde el paradigma de la complejidad que se puede volver a incorporar todo lo que desde el logo científico se había separado.

Al finalizar enfatiza que no se trata sólo de un trabajo interdisciplinario, pues «lo que estamos tratando de pensar no es solamente el conocimiento, sino también las prácticas que ellos generan y su poder transformador» (p. 127).

El Epílogo, escrito por Eduardo Peñafort reinterpreta la producción de la filósofa al tiempo que expresa sus propios puntos de vista y hace propicia la ocasión para hacer público el respeto por la trayectoria de la autora.

En resumidas cuentas, en este libro nos encontramos con artículos plenos de rigurosidad y vehemencia, con ideas expresadas desde el oficio de investigar, pensar y enseñar. Aquí las ideas forman parte de una trama compleja, tejidas al calor de las prácticas de conocimiento que la autora transitó junto a sus pares en la Universidad de San Luis, y nos deja una inquietante invitación para volver a pensar las relaciones entre arte, filosofía y educación.

Normas para la presentación de trabajos

- Se difundirán las aperturas de convocatorias para enviar escritos. Se publicarán trabajos inéditos y estos no podrán modificarse ni ampliarse una vez que hayan sido aceptados. Los autores se comprometen a no enviar el mismo a otra publicación.
- Los trabajos serán enviados en versión digital (formato .doc) por correo electrónico a: revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar
- En un lapso de quince días desde la recepción del material, los autores recibirán un e-mail de confirmación de recepción.
- La revista consta de las siguientes secciones: *Investigación y/o Extensión*: donde se incluirán trabajos de investigación, informes de avance y resultados de tesis vinculadas a docencia y artículos referidos a proyectos de extensión. *Experiencias de enseñanza y proyectos educativos institucionales*: se incluirán experiencias innovadoras y desarrollo de programas y proyectos institucionales que aporten a la formación docente. *Ensayos*: en donde se despliega un análisis de temáticas o problemáticas específicas. *Entrevistas*: todos los números se llevará a cabo una entrevista a un actor de relevancia en el campo. *Reseñas Bibliográficas*: se incluirán reseñas de publicaciones de no más de 3 años de antigüedad.
- La revista no se responsabiliza por los trabajos no publicados ni asume necesariamente las opiniones y criterios expuestos en la misma.
- Esta publicación posee un *Código de ética y buenas prácticas editoriales científicas*, en el cual aclara que no se permitirán textos que sean apología del delito, contengan un lenguaje inadecuado (a menos de que sea absolutamente necesario en el contexto del escrito), resulten ofensivos a algún sector de la población -ya sea por motivos de género, preferencias sexuales, religiosas, políticas o ideológicas- compromiso a garantizar el respeto e integridad de los trabajos ya publicados. En este sentido, también el plagio está estrictamente prohibido y los textos que se identifiquen como plagio o su contenido sea fraudulento, no serán admitidos por la revista. Queda a discreción del Consejo de Redacción la prohibición de cualquier texto que falte a estos lineamientos. Fuera de esto, no existe ninguna exigencia o limitante para la publicación de textos.

Sobre el arbitraje

- Todas las colaboraciones recibidas son sometidas a referato, siendo evaluadas en primera instancia por la Dirección y el Consejo de Redacción en sus aspectos formales. Luego, son enviadas a dos miembros del Comité de Evaluación.
- La revista cuenta con sistema de evaluación con método de doble ciego. Es decir, los evaluadores designados, según el área, no conocerán el nombre del autor del trabajo (ni viceversa).
- La elección del Comité Evaluador para cada trabajo es realizada por el Consejo Editorial de la revista.
- El Comité Científico Asesor es el responsable de la aprobación final de los trabajos para su posterior publicación.
- De acuerdo a la temática abordada en cada artículo, se requerirá la colaboración de otros especialistas para cumplir dicha función.
- Los dos evaluadores designados remitirán por escrito un dictamen fundado de aceptación, de rechazo o de aceptación sujeta a modificaciones. En caso de dictámenes opuestos, se remitirá a un tercer evaluador. Si dos de ellos coincidieran en no publicar, se comunica al autor del trabajo. Todas estas instancias serán informadas al autor del trabajo.

Sobre los aspectos formales

- Dado que la revista ha adoptado el régimen de evaluación anónimo, el nombre del autor deberá aparecer únicamente en la primera página. En ésta deberán figurar: sección de la revista en la cual se inscribe el escrito, título del trabajo, nombre de/de los autor/es y sus correspondientes datos de filiación académica o institucional. Acompañar con un breve curriculum de no más de 10 líneas y su correo electrónico para contacto.
- Los trabajos deberán enviarse completos de acuerdo con los requisitos de publicación, incluyendo: resumen en español y abstract en inglés (hasta 200 palabras cada uno), palabras claves y keywords (máximo 5 de cada una), bibliografía, notas e imágenes, cuadros o gráficos si los hubiere. Esta será la primera condición para su admisibilidad.
- Los trabajos tendrán como máximo una extensión de: 10-15 páginas para proyectos, informes, experiencias áulicas y proyectos educativos institucionales y 3 páginas para reseñas. Las excepciones a dichas extensiones serán evaluadas por el Consejo de Redacción.

Normas de estilo

a) Configuración de las páginas y tipeado

Las páginas deben configurarse con las características siguientes:

- Tamaño: A 4.
- Márgenes: 3 cm en todos los lados o Normal (en Word).
- Interlineado: 1,5

Fuentes:

- Cuerpo del texto: Times New Roman 12
- Títulos de capítulos: Times New Roman 18, en negritas
- Subtítulo nivel 1: Times New Roman 16, en negritas
- Subtítulo nivel 2: Times New Roman 14, en negritas
- Subtítulo nivel 3: Times New Roman 12, en negritas
- Párrafo justificado de ambos lados, sin sangría, con espaciado posterior de 6 puntos.
- Páginas numeradas consecutivamente a partir del número 1. El número de página debe aparecer en el extremo inferior derecho de cada página.

b) Imágenes (fotografías, ilustraciones, gráficos, tablas y fórmulas)

En los originales que incluyen imágenes estas solo figurarán en las copias impresas. Se deberá tener en cuenta las siguientes indicaciones:

- Se grabará un archivo para cada imagen.
- Su nombre deberá coincidir con el que figura en la copia impresa.
- Tendrán una resolución mínima de 300 dpi.
- Los gráficos, tablas y fórmulas deberán entregarse en el programa en que hayan sido originados (doc, exe). Las fotografías e ilustraciones deberán tener una extensión .jpg o tiff.

En el archivo digital de la publicación deberán indicarse entre antilambdas las ubicaciones de las imágenes y de qué imagen se trata en cada caso. Por ejemplo:

<Figura 7. Mapa de la cuenca del Paraná>

c) Tablas

- Se entenderá por tabla toda aquella información dada en forma de columnas y filas cuyos datos sean principalmente numéricos.
- Todas las tablas llevarán en la parte superior, marginado a la izquierda, el antetítulo Tabla, seguido de un número correlativo: Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3.
- El título de la tabla debe ser breve, claro y explicativo, y colocarse marginado a la izquierda inmediatamente debajo del antetítulo.

d) Figuras

- Se entenderá por figura cualquier tipo de ilustración que no sea una tabla. Una figura puede ser un cuadro, un gráfico, una fotografía, un dibujo u otra forma de representación.
- Todas las figuras llevarán debajo, marginado a la izquierda, el antetítulo Figura seguido de un número correlativo: Figura 1, Figura 2, Figura 3, etc., y con punto final. A continuación se escribirá el epígrafe de la figura. Cuando en el cuerpo del texto se haga referencia a la figura, se pondrá en minúscula: Como se explicó en la figura 4, los datos son reales.
- Las figuras solo deben aparecer en las copias impresas. En el archivo digital de la publicación deberán indicarse entre antilambdas las ubicaciones de las imágenes y de qué imagen se trata en cada caso. Por ejemplo:

<Figura 7. Mapa de la cuenca del Paraná>

e) Control de espacios

- Se verificará que el texto no contenga espacios de más entre palabras.
- No se dejará espacio en blanco entre paréntesis de apertura y palabra, ni entre la palabra y el paréntesis de cierre; lo mismo para comillas: «La casa vacía» y no «La casa vacía ».

f) Títulos y subtítulos

- Los títulos y subtítulos introducen de manera resumida el contenido del texto que anteceden. Deberán estar vinculados solidariamente y conformar una estructura bien organizada. Nunca llevarán punto final.

- Se aceptarán hasta tres niveles de subtítulos.
- Entre un título de capítulo y el primer subtítulo de nivel 1 deberá haber al menos un párrafo de texto. Igual recaudo deberá tomarse entre un subtítulo de nivel 1 y el primer subtítulo de nivel 2 que aparezca a continuación, y entre un subtítulo de nivel 2 y el primer subtítulo de nivel 3.

g) Cursivas

Se escribirán con cursivas:

- Títulos y subtítulos de libros, revistas, diarios, films, pero: la Biblia, el Corán.
- Títulos de obras de arte, nombres de barcos, aviones, trenes, títulos de películas, etcétera.
- Los términos bibliográficos en latín y las frases y locuciones latinas no muy frecuentes: et al., ad hoc.
- Los apodos o sobrenombres.
- Los términos en idioma extranjero que no tienen un uso generalizado en español: peer review, pero stand, jean, software, estándar.
- Los subrayados del autor.

h) Mayúsculas

Se escribirán con mayúscula inicial:

- Los nombres de personas y sus apellidos; instituciones, organizaciones y sus dependencias; asociaciones; partidos políticos; clubes; continentes; países; accidentes, regiones y puntos geográficos; movimientos sociales; eras, períodos geológicos e históricos; cuerpos celestes; ciencias y sus partes; empresas; establecimientos y marcas comerciales; bellas artes; obras de arte; cines; teatros; plazas y calles; libros; periódicos; revistas; tesis y todo tipo de publicaciones; películas; canciones; apodos; razas de animales.

i) Minúsculas

Se escribirán con minúscula inicial:

- Los nombres de los meses, días de la semana, estaciones del año y monedas.
- Los nombres de las profesiones, oficios y actividades diversas.
- Los nombres de géneros, familias y clases de animales y vegetales.
- Los gentilicios y los idiomas.

j) Números y símbolos

· Como regla general, los números del cero al nueve se escriben con letras, y del 10 en adelante con cifras.

k) Comillas

· Se escribirán entre comillas dobles latinas (« ») las citas textuales de 40 palabras o menos, y la palabra o frase que se emplea como significado o traducción de otra: cloud es «nube»; condonar significa «perdonar».

l) Notas

Las notas, que deberán reducirse al mínimo, solo introducirán información complementaria (el texto central debe poder entenderse sin las notas). Se colocarán al pie, en la misma página en donde esté la llamada. La llamada a una nota se indicará con un número arábigo en superíndice, recomenzando desde 1 en cada capítulo. La llamada irá luego de la palabra o signo de puntuación, sin dejar un espacio intermedio.

m) Citas

Las citas textuales de hasta 40 palabras se escribirán entre comillas.

Las citas textuales de más de 40 palabras se escribirán en párrafo aparte, sin comillas, en Times New Roman cuerpo 10.

En todos los casos la cita irá acompañada por la referencia bibliográfica correspondiente (ver más abajo).

n) Referencias bibliográficas y Bibliografía

Una lista de Referencias incluye las fuentes que sustentan la investigación y que fueron utilizadas para la elaboración del manuscrito. La Bibliografía incluye fuentes que sirven para profundizar en el tema, aunque no se hayan utilizado para el trabajo.

En el cuerpo del texto las referencias se escribirán siguiendo el sistema anglosajón:

· Apellido del autor, año de edición, dos puntos y número de página, sin espacio intermedio (Derrida, 2000:49).

En las páginas finales del libro, tanto los títulos de las referencias bibliográficas como los de la bibliografía serán listados de la siguiente manera:

· Las obras deben ordenarse alfabéticamente por apellido del autor. Si se mencionan varias obras del mismo autor, estas irán en orden cronológico, comenzando por la más antigua. Si en un mismo año hay más de una obra, el orden de las obras debe indicarse con letras (1997a, 1997b).

Libro

Autor, A.A. (año). Título: Subtítulo. Ciudad: Editorial.

Autor, A.A. (año). Título. Recuperado de <http://www.xxxxxx.xxx>

Capítulo de libro

Autor, A.A. y Autor, B.B. (año). Título del capítulo o la entrada. En Editor, A.A. (Ed.), Título del libro (pp. xx–xx). Ciudad: Editorial.

Artículo de revista

Autor A.A., Autor, B.B. & Autor, C.C. (fecha). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), xx–xx.

Autor, A.A. (año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), xx–xx. Recuperado de URL.

Ponencia en congreso publicada en actas

Autor, A.A. (año). Título del artículo. En C.C. (Comp.). Actas del Nombre del congreso (páginas que comprende el capítulo) organizado por Nombre de la institución organizadora, Ciudad.

Ponencia en congreso no publicada en actas

Autor, A.A. (año, mes). Título del artículo o poster. Artículo/Poster presentado en Nombre del congreso organizado por Nombre de la institución organizadora, Ciudad.

Documentos institucionales sin mención de autor

Organismo (año). Título de la publicación. Recuperado de URL.

Documentos institucionales con mención de autor

Autor, P.P., & Autor, L.L. (año). Título de la publicación (Tipo de publicación o No. de informe). Recuperado de URL.

Tesis

Apellido, A.A. (año). Título de la tesis. (Tesis inédita de maestría/doctorado). Nombre de la institución, Ciudad.

ñ) Nuevas normas y otras que conviene recordar

- Las mayúsculas acentuadas llevan tilde: África.
- Se suprime la t del prefijo post (posgrado, postítulo, posproducción), excepto en el caso en que se junten dos eses (postsocietario, postsecuenciales).
- Los prefijos van unidos a la base cuando esta es una sola palabra: expresidente, exjefe, antinatural; y separados, cuando está formada por varias palabras: el ex relaciones públicas de la empresa, el proyecto pro mejora edilicia.
- El prefijo se une a la base con un guion medio cuando la base comienza con mayúscula: mini-USB, anti-ALCA.
- Se suprime la p en el prefijo seudo (seudónimo); no así en psicología, psicolingüística, etcétera.

- Las palabras constituidas por diptongos o triptongos no llevan tilde: guion, Puan, truhan, crie, crio (pasado de criar), rio (pasado de reír).
- No se colocará coma o punto y coma antes de un paréntesis o de un corchete.
- No va punto luego de los signos de cierre de interrogación (?) y de exclamación (!).