# ACTA DE PONENCIAS

*Investigación y acceso abierto al conocimiento para una sociedad soberana e inclusiva*

**A los 100 años del natalicio de Paulo Freire**

Edición al cuidado de
María Inés Arrizabalaga,
Celeste Belenguer, Melisa
Rizzo Salierno y Lara Arce

III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación UPC

I Jornadas de Investigación Red de Universidades Provinciales

Córdoba, septiembre de 2023

eu

editorial
universitaria

**Coordinación editorial**
Pía Reynoso

**Equipo editorial**
Nico Ponsone
Sofia Moron
Dana Brignone

**Colección Actas**

**Coordinadoras de la presente edición**
Dra. María Inés Arrizabalaga (IUPA / CONICET)
Mgter. Celeste Belenguer (IUPA)
Prof. Melisa Rizzo Salierno (IUPA)

**Referato**
Integrantes
Dra. Nidia Abatedaga (UNC)
Dra. Silvina Alegre (UPE)
Dra. María de los Ángeles Montes (UPC)
Dra. Alejandra Perié (UPC)
Dra. Stella Maris Poggian (IUPA)
Dra. Vanessa Soledad Sánchez (UPC)
Dra. Eloísa Senkman (UADER)
Dr. Ariel Gómez Ponce (UNC / CONICET)
Mgter. Miriam Abascal (UPC)
Mgter. Mariana Etchegorry (UPC)
Mgter. Ariel Ingas (UPC)
Mgter. Amanda Gotti (UDC)
Mgter. Gerardo Torres (IUPA)
Esp. Carina Bertolino (UPC)
Esp. Alejandro Hugo Darío Etcheverry (UPC)
Esp. Luciana Martínez (UPC)
Esp. Alejandra Ordóñez (UPC)
Esp. María Elena Pontnau (UPC / UNA)
Lic. Carina Bologna Liprandi (UPC)
Lic. Isabel Irusta (UPC)
Lic. Nelson Adelkis Vargas Alonso (IUPA)

**Correctoras del texto**
María Inés Arrizabalaga
Celeste Belenguer
Melisa Rizzo Salierno
Lara Arce

**Revisoras de galeras**
María Inés Arrizabalaga
Celeste Belenguer
Melisa Rizzo Salierno
Lara Arce

Acta de ponencias : investigación y acceso abierto al conocimiento para una sociedad soberana e inclusiva: a los 100 años del natalicio de Paulo Freire / Maria Victoria Basile... [et al.] ; coordinación general de María Inés Arrizabalaga... [et al.]. - 1a ed ampliada. - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba
Ediciones, 2023.
Libro digital, PDF - (Actas)

Archivo Digital: descarga y online
**ISBN 978-631-6530-04-2**

1. Universidades. I. Basile, Maria Victoria. II. Arrizabalaga, María Inés, coord.
CDD 378.007

Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

**Autoridades de la Universidad Provincial de Córdoba**

Rector Normalizador
Mgter. Jorge Jaimez

Secretaría de Coordinación
Mgter. María Laura Chauvet

Secretaría de Recursos Humanos y Tecnológicos
Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaría Académica
Lic. Julia Olivo Cúneo

Secretaría de Extensión
Lic. Mariela Edelstein

Secretaría de Asuntos Estudiantiles, Graduados y Política Institucional
Ab. Daniel Artaza

Secretaría de Posgrado e Investigación
Dra. Marcela Cena

Facultad de Arte y Diseño
Lic. Karina Rodríguez

Facultad de Educación y Salud
Mgter. Mariana Etchegorry

Facultad de Turismo y Ambiente
Lic. Fernando Westergaard

Facultad de Educación Física
Mgter. Carola Tejeda

Red de Universidades Provinciales Argentinas

Autoridades de la Red de Universidades Provinciales

Presidente
Mgter. Ing. Daniel Galli

Vicepresidente
Dra. Andrea Savoretti

Rectoras y Rectores

Universidad Provincial de Córdoba
Mgter. Jorge Jaimez

Universidad Provincial del Sudoeste
Dra. Andrea Savoretti

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Abog. Luciano Filipuzzi

Universidad del Chubut
Dra. Graciela Di Perna

Universidad Provincial de Ezeiza
Mgter. Ing. Daniel Galli

Instituto Universitario Patagónico de las Artes
Prof. Armen Grigorian

Universidad de la Ciudad de Buenos Aires
Dr. Mariano Palamidessi

Instituto Superior de Seguridad Pública de Jujuy
Dra. Carolina Calvó

# Comité organizador

**Coordinación General**
Dra. Marcela Cena (UPC)

**Integrantes**
Lic. Luis Serna (UPC)
Mgter. Ariel Ingas (UPC)
Lic. Josefina Yafar (UPC)
Lic. Celeste Belenguer (IUPA)
Esp. Ivanna Marcantonelli (UPC)
Esp. Elena Pontnau (UPC)

**Colaboradores**
Mgter. Andrea Baier (UPSO)
Lic. Santiago Fraga (UPE)
Lic. Emiliano Gentile (UdelaCiudad)
Dra. Belén Pastrián (UDC)
Dra. Andrea Savoretti (UPSO)
Dr. Walter Sione (UADER)

**Comunicación y página web**
DMM Conrado Maffini (UPC)
Dis. Mauro Núñez (UPC)
Lic. Camila Quargnenti (UPC)

**Coordinador general de salas**
Guillermo Suárez (UPC)

**Equipo técnico de acceso a salas**
Gustavo Chaya (UPC)
Nancy Colmenares (UPC)
Esteban de la Rosa (UPC)
Mariana Dallera (UPC)
Gustavo García (UPC)
Claudia Mankof (UPC)
José Martinengo (UPC)
Juan Pineda (UPC)
Sebastián Sancho

**Equipo de transmisión**
Damián Agnolon (UPC)
Camila Brizuela (UPC)
Conrado Maffini (UPC

**Encargadas de certificados**
Ana Carla Slek (UPC)
Natalia Mariel Molina (UPC)
Valeria Patricia Partridge (UPC)

# Comité Científico

**Coordinadoras Generales**

Dra. María Inés Arrizabalaga (IUPA / CONICET)

Mgter. Miriam Abascal (UPC)

**Integrantes**

Esp. Claudia R. Romero (UPC)

Dr. Nahuel Escalada

Lic. Isabel Irusta (UPC)

Dr. Nicolás Trivi (UPC)

Esp. Paula Ron (UPC)

Dra. Vanesa Garbero (UPC)

Esp. Alejandra Ordoñez (UPC)

Dr. Diego Ricardo González Zevallos (UDC)

Mgter. Miriam Abascal (UPC)

Dra. Paulina Antacli (UNC / UNLaR)

Dr. Ariel Gómez Ponce (UNC)

Dra. Stella Maris Poggian (IUPA)

Mgter. Jorgelina Marozzi (UPC)

Dr. Emanuel Barrera Calderón (UPC)

Lic. Carina Bologna Liprandi (UPC)

Esp. Carina Bertolino

Mgter. Ana Laura Medina (UPC)

Mgter. Amanda Gotti (UDC)

Mgter. Celeste Belenguer (IUPA)

Mgter. Ariel Ingas (UPC)

Mgter. Mariana Etchegorry (UPC)

Esp. Leonardo Altieri (UPE)

Mgter. María Laura Bevilacqua (UADER)

# Índice general


Presentación 13
Palabras de las editoras 16

Artículos

1. Historia de las artes del pasado reciente (Argentina, 1960-2020), desafíos y vacancias para la investigación cordobesa 21
María Verónica Basile
Verónica del Valle Heredia
Andrea Rosana Rugnone

2. Modernización, vanguardia y cultura de masas 29
Ianna Ipohorski
María Julia Oliva Cúneo

3. La industria cultural: imagen y nuevos medios digitales 38
Lucas Martín Pereyra

4. Improvisación Compositiva y freestyle: articulaciones intradisciplinares entre prácticas compositivas y escénicas de danza contemporánea y cultura hip hop cordobesas 47
Cecilia Agustina Cocha

5. Suite Oriental, proceso de investigación y creación musical a partir de la mixtura de músicas academizadas de tradición escrita con murga uruguaya 55
Yoav Costamagna
Andrés Díaz Sardoy

6. Narrativas Transmedia: Un aporte al campo de la Educación Universitaria 63
Carla Montoya

7. Textos de jóvenes de 14 a 19 años producidos en una escuela pública de Córdoba (2014 a 2019). Lectura en clave deconstructiva 72
Gabriel Schapira

8. Refractarios de la educación en el entramado de trayectorias educativas posibles: investigaciones educativas en curso 79
Daniela Blasco
Javier Pohl

9. Estereotipos hacia la vejez en estudiantes y profesores de la Universidad Provincial de Córdoba 89
Claudia Marcela Carta
María Natividad Castellani
Elena Raquel Guzmán
Camila Jaime
Esteban Luis Moraschetti
Nilda Teresa Roque

10. Investigar la escritura en los procesos de formación en educación superior. Interacciones con la docencia y la extensión 98
Susana Cagnolo
Fabiana Castagno
Laura Castro
Jorge Gaiteri
Laura Giménez
Carolina Wannaz

11. Desafíos de investigar las formas de acompañar la escritura en distintas carreras 106
María Eugenia López
Claudia María del Valle Rodríguez

12. Experiencias y prácticas de escritura académica de los estudiantes que están elaborando el trabajo final de la Licenciatura en Comunicación Social (UNC) 113
Ximena Ávila
Carla Ludueña
Ornella Matarozzo
Mauro Orellana

13. Síntesis reflexiva del proceso de investigación sobre escritura acompañada en el Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía FES-UPC 121
Andrea Arnoletto
Andrea Moyano
Alfredo Olivieri

14. Acompañar el egreso. Acompañar la escritura académica de trabajos finales en Psicopedagogía 129
María Eugenia López
Andrea Moyano
Sandra Isabel Valdez

15. Experiencias educativas de diseño en contexto 137
Danna Gallego
Carla Golbek
Mariana Malvino
Rodrigo Ezequiel Mené
Cecilia Salgueiro

16. Avances sobre ciertas estrategias metodológicas que definen la especificidad científica del diseño en el ámbito académico 144
Carolina Menso
Alejandra Perié
David Rincón
Mauro Sawzuck

17. Escuchar-te en otro tiempo y espacio. Análisis de las particularidades del dispositivo de escucha en el contexto del acompañamiento de las trayectorias académicas de estudiantes de la UPC 151
Carolina Achával
Lorena Fioretti Katz
Carolina Trigueros

18. Transmisión de los saberes del oficio en Práctica Docente I 160
Yamila Torres

19. La pareja pedagógica como proceso de construcción de nuestras prácticas 169
Mario Porfiri

20. Rasgos distintivos del diagnóstico psicopedagógico en diferentes ámbitos, un estado de la cuestión 177
Valeria Andrea Durán
Rosana Carina Enrico
Mariana Etchegorry
María Gabriela Garró
María Carolina Heredia

21. A propósito de la metodología y la lectura en una investigación sobre las prácticas de diagnóstico psicopedagógico 186
Gabriel Pranich
Ornella Rossi

22. Narrativas polifónicas sobre experiencias socioeducativas (Indagar, intercambiar, producir entre ciudadanes) 195
Griselda Amuchástegui
Luis Bamonte
Analia Verónica Mangone
Piero Ronconi

23. Prácticas de crianza en la primera infancia: indagación de su estudio en Latinoamérica 204
Ailin Martina Fernández
Ailen Gusman Deresz

24. “Juguemos a la casita”. Interrogantes sobre el rol de las familias durante la pandemia 212
Verónica Fabiana Ávila
Carola Inés Vargas
Cintia Weckesser

25. Investigar sobre infancias tempranas en tiempos de pandemia, los instrumentos de indagación mediados por la virtualidad 221
Jorgelina María Inés Casella
Mariana Etchegorry
Carola Inés Vargas

26. La escuela secundaria y su formato en momentos de pandemia. Acerca del tiempo, el espacio y el mobiliario escolar 229
Sofía Álvarez
Federico de la Fuente
Andrea Martino
María Florencia Serra
Analía Van Cauteren
Luisina Zanuttini

27. La extensión como organizadora del hacer académico. Praxis en territorio 237
Renato Enrique Biolatto
Carla Paola Vallone
Raúl Alberto Roque Vallone

28. Reflexión e intervención de prácticas sociocomunitarias en infancias, desarrollo y derechos: una experiencia piloto de integralidad entre extensión, docencia e investigación 246
Nora Bezzone
Penélope Lodeyro
Lucrecia Spaini
Alejandra Vieitez

29. Las búsquedas y luchas por el reconocimiento de jóvenes en situación de desigualdad, desde sus relatos de vida 256
Mariela Arce
Jeannet Buchaillot
Alfonsina Echenique
Gabriela Loza

30. Juego y deporte en la sociedad. Modalidad de trabajo de un programa de investigación 264
Viviana Gilleta
Verónica Picco
Ivana Rivero

31. Las políticas locales en recreación y deporte social en la ciudad de Córdoba, en el período 1980-2020 272
Marcos Griffa
Gustavo Coppola

32. Los procesos grupales en las prácticas lúdicas infantiles 282
Lilia Nakayama

33. Prácticas corporales en las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales 291
Silvia Beatriz Libaak

34. La gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de desarrollo y aprendizaje motriz en el profesorado de Educación Física IPEF 300
María Flavia Cuello
Soledad Martínez
Mercedes Ponce

35. La formación corporal del/la psicomotricista (UNTREF), relaciones entre el cuerpo y el saber-hacer 308
Laura Manghi

36. Prácticas compositivas entre danza y filosofía 316
Lorena Fioretti Katz
Erika Lipcen
Verónica Sosa

37. La palabra en el cuerpo 322
Nora Costanzo
Claudia Gómez Luna
Fernanda Gómez Murillas

38. Políticas públicas, representaciones e imaginarios en torno a la emergencia de los primeros parques en la costa central rosarina (1940-1960) 328
Mariana Giacone

39. Perfil físicoquímico de fuentes de aguas subterráneas destinadas para el consumo humano 337
María Florencia Cabaña
Pablo Danilo Húmpola
María Juliana Maccarrone

40. Diseño de materiales. Productos a base de micelio con residuos nativos 345
Rodrigo Ezequiel Mené
Pablo Miguel Ungaro
María Alicia Volpe

Índice onomástico 353

# Presentación

Como comunidad global, el mundo atraviesa desde hace poco más de un año una crisis sanitaria sin precedentes. La pandemia de la CoViD19 está generando grandes cambios económicos, laborales, políticos, con consecuencias en la vida cotidiana de las personas que, sabemos, contribuirán a profundizar las desigualdades sociales ya existentes.

En estas circunstancias excepcionales, la organización de las III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba y las I Jornadas de Investigación de la Red de Universidades Provinciales apostó a incentivar el desarrollo de ideas serias e imaginativas, a través de proyectos de investigación con perspectiva histórica y social, que nos ayuden a trazar líneas comunes para la construcción de un futuro más equitativo, soberano e inclusivo. De allí la opción por el lema para esta edición de las Jornadas, “Investigación y acceso abierto al conocimiento para una sociedad soberana e inclusiva. A los cien años del natalicio de Paulo Freire”.

Al mismo tiempo, una particularidad de esta tercera edición de las Jornadas entusiasma y desafía; en un año tan especial, este evento es organizado por la Universidad Provincial de Córdoba en conjunto con las ocho universidades que integran la Red de Universidades Provinciales de nuestro país, y busca instalarse en la agenda universitaria de la región. Como ejemplo de unión y compromiso, en un tiempo de aislamiento físico, se apuesta al trabajo en conjunto, colaborativo. A través de los beneficios que ofrecen las plataformas digitales, estas jornadas buscan crear sentido de comunidad, fortalecer y consolidar los lazos entre las instituciones participantes, los equipos de investigación y los campos disciplinares, a la vez que proponen el diálogo entre diferentes enfoques y perspectivas.

Esta publicación ofrece los resúmenes de las III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba y las I Jornadas de Investigación de la Red de Universidades Provinciales. Como se podrá constatar en su lectura, presentan investigaciones que han desarrollado problemáticas sociales, ambientales, artísticas y educativas de relevancia para nuestro territorio, y han abonado las políticas públicas provinciales de promoción y desarrollo del conocimiento para mejorar la calidad de vida de las personas. Agregamos, al aporte de los resúmenes, el hipervínculo desde el que se podrá ver y escuchar cada una de las actividades de las Jornadas a través del canal de YouTube de la Universidad Provincial de Córdoba

El evento contó con la participación especial del Dr. Pablo Gentili (Secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación), cuya presencia nos enorgulleció, y agradecemos profundamente. Sin lugar a dudas, su conferencia inaugural "Educación, desigualdad y justicia social" fue una invitación que propició un intercambio fecundo de ideas y nos dejó en estado de preguntas. El cierre de las jornadas contó con la participación de la Dra. Ana Franchi (Presidenta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), cuya conferencia versó sobre "El CONICET ante la pandemia", desplegando un informe minucioso sobre las investigaciones y los aportes de tan emblemática institución en estos tiempos. Y en la clausura de las Jornadas, nos honró con su saludo el Ministro de Educación de la Nación, Dr. Nicolás Trotta.

Por otra parte, transcurrieron cuatro paneles con prestigiosos profesionales en cada una de las temáticas, que echaron luz, debate, aportes y discusiones en torno a: el rol de la universidad y la producción de conocimiento para la transformación social; la investigación en artes: procesos, objetos, metodologías y prácticas en diálogo; la investigación en turismo y ambiente, desafíos del presente y la investigación en diversidad y perspectivas transversales en la universidad y en el sistema educativo.

Agradecemos a cada expositor/a con su presentación en cada uno de los 13 ejes temáticos y en los espacios de libros y revistas, y formas novedosas de comunicar ciencia. Fueron más de 450 expositores/as que fortalecieron e hicieron realidad el lema de estas Jornadas "Investigación y acceso abierto al conocimiento para una sociedad soberana e inclusiva".

Agradecemos también al Comité Organizador, que tuvo a cargo los detalles del evento desde fines del 2020 hasta su concreción con la máxima dedicación y calidez humana, llevando a cabo un trabajo intenso y fundamental; al Comité Científico, en relación con la recepción, la revisión y la evaluación de los resúmenes; al Área de Comunicación y al Área de Soporte Técnico de la Universidad Provincial de Córdoba, por su labor coordinada y precisa; al equipo encargado de las certificaciones del evento; al equipo de moderadores/as de mesas de ponencias, libros, revistas y otros formatos novedosos de comunicar ciencia; a los equipos artístico, con sus producciones para el inicio y cierre

del evento, pertenecientes a la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba y al Instituto Universitario Patagónico de las Artes; y especialmente, a la Editorial UPC, por hacer posible la publicación de esta Acta de Resúmenes tan cuidada por la Dra. María Inés Arrizabalaga.

Un reconocimiento merecen las rectoras y los rectores de las universidades miembro de la Red de Universidades Provinciales, por el apoyo y la confianza depositados en este evento. Los resultados auspiciosos que, sin lugar a dudas, cosechamos tras dos días intensos de exposiciones y diálogos han dado cuenta del valor de esta apuesta. Extendemos este reconocimiento al Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba, por su aval, y al Consejo Interuniversitario Nacional, por su auspicio a las Jornadas a través de la Resolución CE Nº 1590/21.

Esta publicación se organiza en cuatro secciones. La primera presenta los resúmenes de los paneles. La segunda reúne los resúmenes de las ponencias por eje temático. En tercer lugar, la sección "Libros y revistas" ofrece reseñas y fichas técnicas; por último, la cuarta sección, "Formas novedosas de comunicar ciencia", agrupa los resúmenes de propuestas experimentales, provenientes de equipos de distintas universidades.

Esta presentación, como puede leerse, es un gran abrazo de agradecimiento, porque las Jornadas sólo fueron posibles por el intenso trabajo de un colectivo de personas comprometidas.

**Dra. Marcela Cena (UPC)**

Coordinadora General

# Palabras de las editoras

El balance de la labor editorial suele ser el momento esperado por todos los que han hecho posible un volumen; en este caso, especialmente, por quienes hemos dejado en las páginas que siguen horas de dedicación al cuidado de los escritos participantes en las III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba y las I Jornadas de Investigación de la Red de Universidades Provinciales.

En la convocatoria para publicación de artículos breves, se receptaron poco más de cuarenta contribuciones, de las que en esta Acta de Ponencias han permanecido cuarenta y dos trabajos. El orden de los artículos se estableció de acuerdo con un devenir que no siempre acompaña la secuencia de ejes temáticos dispuestos numéricamente para las Jornadas:

- tres piezas corresponden al eje 1. Arte, diseño y patrimonio cultural. Prácticas artísticas en contexto de vulnerabilidad social;
- uno, al eje 2. Turismo y desarrollo regional y comunitario;
- dos, al eje 3. Derechos humanos, géneros, identidades y etnicidad;
- cuatro, al eje 4. Accesibilidad académica e inclusión social y educativa;
- cinco, al eje 5. Educación, salud y calidad de vida;
- diez, al eje 6. Prácticas docentes y profesionalizantes;
- uno, al eje 7. Ciencias naturales y ambiente;
- dos, al eje 8. Innovación tecnológica en los diferentes campos de conocimiento;
- cuatro, al eje 9. Prácticas sociales en territorio: integralidad entre extensión, docencia e investigación;

• uno, al eje 10. Materiales, productos y procesos sustentables;

• dos, al eje 11. Políticas públicas para el desarrollo de la igualdad social;

• seis, al eje 13. Investigación en ciencias sociales y humanidades: alcances temáticos, métodos y difusión;

• uno, al apartado de Libros y revistas.

Para el estilo y la normalización se siguieron las pautas de la APA 7ma edición, y el control conceptual estuvo a cargo del Comité Científico, a quienes las editoras de esta obra agradecen el esmero y la responsabilidad. En efecto, el esfuerzo que este equipo concentró en la lectura y los comentarios, así como las diversas etapas de la correspondencia entre las organizadoras y los autores, reflejan cuál ha sido el modelo organizativo de la evaluación. Durante el proceso, se contemplaron aspectos sensibles a la transparencia en el manejo de la información , a saber:

• la publicación de una hoja de estilo y normalización al cabo de la celebración de las Jornadas;

• la definición de criterios de evaluación;

• la conformación del Comité Científico, cuyos integrantes, en su mayoría, actuaron previamente en la selección científica de los resúmenes;

• el resguardo de la identidad de quienes actuaron en el arbitraje de las piezas en particular;

• el accionar experto y anónimo, que se orquestó de manera absolutamente confidencial y ajustada a cada contribución;

• la adecuación a la programación de la Editorial de la Universidad Provincial de Córdoba [UPC].

Con respecto a las condiciones de la Editorial de la UPC, y en connivencia con la difusión federal y el acceso abierto al conocimiento, que han sido baluartes de las Jornadas, los autores de esta Acta aceptan los siguientes términos:

• conservan sus derechos de autores, y garantizan el derecho de primera publicación de sus artículos breves en esta Acta, simultáneamente sujeta a la licencia de Creative Commons;

• la cesión de derechos no exclusivos no quita a los autores el derecho de publicar posteriormente en otras fuentes, siempre que se mencione la presente Acta;

• asimismo, la cesión de derechos no exclusivos implica la autorización de los autores a que sus artículos breves se alojen en repositorios institucionales, tales como el espacio destinado a estos fines en la Editorial de la UPC.

De los profesores universitarios se espera que puedan adaptarse a los desafíos y que, con las herramientas y las competencias de que dispongan, afronten las demandas de los diversos nichos del sistema universitario. Quienes llevamos un tiempo en este medio celebramos la flamante muestra de resiliencia y abnegada vocación que se advierte en esta Acta. Hay una fuerza que comporta producir conocimiento en la Universidad, que felizmente no ha menguado ante la perplejidad del coronacrash y su nueva normalidad; de hecho, no olvidamos que el camino que nos trajo hasta aquí fue transitado en tiempos de pandemia.

A la vez que la publicación se yergue como "un trabajo más" entre profesores universitarios, la evaluación externa es el nuevo raiding de la escritura de especialidad ; y esto se hace especialmente sentido en el caso de instituciones nuevas como las denominadas "Universidades de reciente creación", o "de desarrollo regional relativo (o nulo)", y entre nosotros, las Universidades Provinciales en la Argentina. Hay que reconocer que, como Universidades de reciente creación, afrontamos la vacancia de recursos, por lo que es frecuente que en muchas Casas haya profesores "de doble dependencia", como se registra en las pertenencias institucionales de varios de nuestros autores. Asimismo, acompañamos y contuvimos la inquietud de quienes se han incorporado a la Universidad desde el nivel terciario o los institutos de formación superior, y están dando sus primeros pasos en los rigores de la evaluación.

Producir conocimiento en la Universidad es uno de los aspectos más importantes para el acceso y la permanencia en el medio académico, con sus continuos mecanismos de validación, legitimación y afianzamiento. El cumplimiento de estándares derivados de revistas como las propias de los ámbitos de las ciencias exactas y naturales dota a publicaciones como esta Acta, que incluye contribuciones de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, de confiabilidad y competitividad. Con todo, no caben dudas de que nos encontramos ante una cuestionable transferencia que, por un lado, nivela la importancia de los saberes en el continuo del conocimiento, y por otro, provoca un emparejamiento "inadecuado" a ciertos discursos y metodologías.

A menudo se dice que es tarea de la Universidad hacer camino a "la masa crítica", en un claro señalamiento al aliento a las capacidades de reflexividad y posicionamiento ideológico sobre el conocimiento generado en los claustros . En abril de 2019, se firmó el Convenio Marco de Cooperación entre cinco Universidades Públicas de gestión provincial, en la Ciudad de Córdoba, con el objeto de propiciar condiciones para proyectar el desarrollo local y regional en materia de formación superior, tareas de investigación y extensión, y promoción y transformación de la cultura. Ese ha sido y continúa siendo el espíritu de una Red a la que actualmente pertenecen el Instituto Provincial de Seguridad de Jujuy, el Instituto Universitario Patagónico de las Artes, la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Universidad Pro-

vincial de Córdoba, la Universidad Provincial de Ezeiza, la Universidad Provincial del Chubut y la Universidad Provincial del Sudoeste [RUP]. Nos unía, y aún sigue siendo así, la necesidad de intercambiar saberes y experiencias, así como de fortalecer la vinculación de instituciones hermanadas en el origen provincial.

Con el objetivo de esbozar posibles soluciones a problemáticas transversales a las provincias, por tratarse de instituciones con ofertas académicas diferentes pero complementarias en aspectos académicos y productivos, las Jornadas habilitaron un espacio pertinente para la expresión de buena parte de los factores en lo que se considera "una gran transformación universitaria":

- la progresiva formación de una "cultura superior" en matrículas masificadas;
- la expansión del cuerpo docente, acompañada de la profesionalización de prácticas académicas;
- los cambios en políticas de gratuidad y accesibilidad, incluyendo aspectos de "feminización" y atención a las necesidades regionales;
- la segmentación de la oferta educativa en una diversidad de carreras y su acomodamiento a tipologías por áreas del conocimiento;
- la heterogeneidad en la conceptualización de "calidad" entre los establecimientos;
- la crisis de financiamiento de las Universidades por parte de los estados.

Fue, además, un intercambio largamente esperado, luego de meses de reclusión. Y esto destaca, quizá aún más, la importancia del primer libro que representa a la RUP. La Red seguirá trabajando con los ojos puestos en el porvenir, con la franca convicción y la firmeza tranquila de que las próximas Jornadas serán el punto de reencuentro entre personas más emocionalmente maduras y académicamente sólidas que dos años atrás.


### Cuidado editorial

María Inés Arrizabalaga (IUPA – CONICET)

Celeste Belenguer (IUPA – UNRN)

Melisa Rizzo Salierno (IUPA)

Lara Arce (IUPA)

### Coordinación general

Marcela Cena (UPC)

# Artículos

# Historia de las artes del pasado reciente (Argentina, 1960-2020), desafíos y vacancias para la investigación cordobesa

# *Art History from the recent past (Argentina, 1960-2020), challenges and vacancies for research about Córdoba*

María Verónica Basile
FAD- UPC, CIFFyH e IDH UNC CONICET
mbasile@upc.edu.ar

Verónica del Valle Heredia
FAD- UPC – CIFFyH UNC
verohc6@gmail.com

Andrea Rosana Rugnone
FAD UPC
andrea_rugnone@hotmail.com

## Resumen

El objetivo de esta ponencia es difundir y poner a discusión algunas dimensiones aglutinadas en torno al proyecto de investigación "Historia de las artes del pasado reciente (Argentina, 1960-2020)", radicado en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Nos focalizamos en las temáticas y los problemas asociados a las artes visuales (vinculadas al humor gráfico y la historieta), las artes escénicas y la danza contemporánea del pasado reciente cordobés. Se busca reflexionar acerca de las tradiciones e innovaciones en las políticas culturales y la institucionalización de algunas prácticas artísticas. El enfoque teórico-metodológico se ancla en una Historia cultural (Chartier, 2005) de las artes (Burucúa, 1999), entendiendo que este campo de estudios es el resultado de una confluencia entre distintas tradiciones y que a su vez dialoga con otras disciplinas que enriquecen y contribuyen en el abordaje de las problemáticas que aquí se indagan a través de un corpus documental diverso (fuentes escritas, archivos fílmicos y fotográficos, obras dancísticas, visuales y teatrales y testimonios orales), abordado de acuerdo con sus especificidades y una historia cultural transdisciplinar (Myers, 2002).

Palabras clave: historia de las artes, pasado reciente, artes escénicas, danza, historieta.

## Abstract

*The aim of this paper is to disseminate and discuss some dimensions grouped around the research project "History of the arts in the recent past (Argentina, 1960-2020)" based at the School of Arts and Design at Provincial University of Córdoba. We focus on the themes and problems associated with visual arts (linked to graphic humor and comics), performing arts and contemporary dance in the recent past of Cordoba. We seek to reflect on traditions and innovations in cultural policies and the institutionalization of some artistic practices. The theoretical-methodological approach is anchored in a Cultural History (Chartier, 2005) of the arts (Burucúa, 1999), understanding that this field of studies is the result of a confluence of different traditions and that in turn such field also strikes a dialogue with other disciplines that enrich and contribute to the approach to problems investigated here through diverse documentary corpora (written sources, film and photographic archives, dance, visual and theatrical works and oral testimonies). Such corpora are addressed according to their specificities and in view of a transdisciplinary cultural history (Myers, 2002).*

*Key words: art history, recent past, performing arts, dance, comic.*

## Presentación

Este trabajo problematiza algunas dimensiones aglutinadas en torno al proyecto de investigación "Historia de las artes del pasado reciente (Argentina, 1960-2020)", radicado en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba. Nos focalizamos en las temáticas asociadas a las artes visuales (vinculadas al humor gráfico y la historieta), las artes escénicas y la danza contemporánea en el pasado reciente cordobés. Se busca reflexionar acerca de las tradiciones e innovaciones en la historia reciente de las políticas culturales y la institucionalización de algunas prácticas artísticas.

El enfoque teórico-metodológico se ancla en una Historia cultural (Chartier, 2005) de las artes (Burucúa, 1999), entendiendo que este campo de estudios es el resultado de una confluencia entre distintas tradiciones, y que a su vez dialoga con otras disciplinas que enriquecen y contribuyen al abordaje de las problemáticas que aquí se indagan a través de un corpus documental diverso (fuentes escritas, archivos fílmicos y fotográficos, obras dancísticas, visuales y teatrales y testimonios orales), abordado de acuerdo con sus especificidades y una historia cultural transdisciplinar (Myers, 2002).

Se contempla el análisis de las "redes de colaboración" entre agentes e instituciones desde la sociología del trabajo artístico de Becker (2008), cuya conceptualización de los "mundos del arte" define los procesos artísticos como el resultado de actividades cooperativas, que comprende recursos materiales y humanos, dándose un complejo concatenado de instancias de producción, circulación y consumo de bienes culturales en que puede incluirse al Estado como configurador de normas de regulación, promoción y censura. Nos amparamos en las hipótesis generales que guían el trabajo colectivo.

Primeramente, se sostiene que, en Córdoba, desde la segunda mitad del siglo XX hasta la década de 2010, las políticas culturales ocuparon un lugar destacado tanto en los períodos dictatoriales como en los democráticos. Se encuentran permanencias, al tiempo que se advierten discontinuidades, adjudicadas a las artes por los gobiernos. En otro plano, se considera que la diversificación de propuestas artísticas permite pensar a Córdoba como un núcleo urbano donde coexistían mundos artísticos diversos, movilizados por tendencias dominantes, residuales y emergentes, conformándose así espacios de consumo para las diversas artes. Córdoba ha sido un núcleo producto y productor de distintas redes translocales, entre circuitos oficiales y alternativos, de distintas disciplinas, y entre artistas, obras e instituciones que remitían a contactos internacionales. En particular, abordaremos prácticas y eventos significantes en la historia del arte local en el periodo estudiado, como son los casos de las Bienales de Humor e Historieta (1972-1986), el I Festival Latinoamericano de Teatro (1984) y las experiencias interdisciplinares en las Bienales de Arte del CIDAM (1986 -1998).

## Las Bienales (inter)nacionales de Humor e Historieta (1972-1986)

Durante las décadas de 1970 y 1980 se realizaron seis Bienales (inter)nacionales de Humor e Historieta (en adelante BIHH) en el Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez de la ciudad de Córdoba, con alcance local, nacional e incluso internacional.

Las BIHH tuvieron como evento principal la exposición de originales de humor gráfico e historietas. Además, se realizaron charlas, entrega de premios y, en cada versión, hubo invitados de honor, provenientes tanto del humor gráfico y la historieta como de las artes plásticas. En estos eventos, no sólo primaba el encuentro entre los actores participantes (humoristas gráficos, historietistas, guionistas, etc.), sino también la presencia de un público masivo.

Como objetivos generales de este trabajo, planteamos reconstruir un entramado histórico sobre las BIHH en torno a los diversos contextos culturales, económicos, políticos y sociales, los cuales delinearon directa o indirectamente cada una de las Bienales. A su vez, buscamos indagar sobre las "políticas culturales" (Miller & Yúdice, 2004) en torno a la participación de agentes e instituciones del ámbito público y privado en relación con la organización, el apoyo y el patrocinio (Williams, 1994).

Como hipótesis generales de nuestro trabajo, proponemos que, en las BIHH, se dio una interdisciplinariedad entre las artes plásticas, la historieta, el humor gráfico y el diseño gráfico, que contribuyó a borrar las barreras entre estas expresiones, generando una apertura del campo respecto de la tradición jerárquica "artes mayores y menores". En base a lo investigado hasta el momento, podemos decir que esto ocurrió bajo dos aspectos principales: la decantación de distintos procesos culturales que abrieron esa barrera a partir de las vanguardias de principios de siglo XX, y la realización de los Salones y las Bienales de la empresa automotriz Kaiser Argentina en los años 50 y 60, lo que impulsó una modernización en lo industrial y lo cultural; además, la concreción de las BIHH (1972-1986) en un museo de Bellas Artes y la participación activa de artistas plásticos en ellas.

Otra hipótesis planteada es que las emergencias, procedencias, permanencias y discontinuidades (Foucault, 1988; Chartier, 2005) de cada Bienal pueden adjudicarse a las circunstancias de los períodos dictatoriales y posdictatoriales que las atravesaron, como la alteración de su carácter bianual y su alcance nacional/internacional, según el caso.

Afirmamos, también, que las Bienales se sostuvieron a lo largo del tiempo en parte por las redes de cooperación (Becker, 2008) que fueron conformándose a lo largo de sus versiones, y centralizadas por el director, el comité ejecutivo y los colaboradores.

Esta es una investigación en curso, en la cual puntualizamos las particularidades de cada una de las BIHH, trabajando en hipótesis generales y específicas. Las fuentes principales en las que nos basamos son los catálogos de cada Bienal, las entrevistas y los testimonios de los actores participantes, y revistas y periódicos de la época, como así las

producciones visuales, tanto las provenientes del humor gráfico y la historieta, como las realizadas por los artistas plásticos presentes en ellas.

## I Festival Latinoamericano de Teatro (1984)

El festival tuvo una repercusión no solo nacional sino también internacional, por las dimensiones del evento, el número de participantes y la gran afluencia de público.

Nos preguntamos si este evento, que fue organizado por el gobierno provincial, fue inserto como un recurso (Yúdice, 2012) en un contexto de redemocratización donde se buscaba dar visibilidad al uso del espacio público y la participación ciudadana.

Como hipótesis de trabajo, sostenemos que el retorno democrático en Córdoba se vivió asociado a una fiesta, el festival, el cual tuvo una fuerte connotación política que se manifestó en el contenido de las obras, en aquellas presencias que retornaban del exilio y en los nuevos lenguajes artísticos. Nos detendremos en analizar brevemente algunas características que consideramos disruptivas y sintomáticas de ese momento histórico.

En el balance del festival se le asignó un lugar especial a la gran participación de la gente en la calle, por lo cual sostenemos que es importante, en futuras investigaciones, interpelar y relacionar ese público con la recuperación de la calle como lugar de encuentro, discusión y protesta.

El festival tuvo una muestra paralela donde se presentaban las obras que no habían sido seleccionadas para la muestra oficial. Es esa sección la que más público convocó, ante lo cual nos preguntamos si parte de esos espectadores eran un público frecuente en las salas teatrales o fueron atraídos eventualmente por las características festivas de los grupos callejeros.

Otra característica del festival fueron las distintas intervenciones que hubo de parte de los organismos de DDHH y la participación de grupos, actores y directores de eventos organizados por la Comisión de Familiares de Desaparecidos y Detenidos por razones políticas. Lo mismo sucedió con la ronda que realizaron las Madres de Plaza de Mayo, a la cual se sumaron actores de distintos grupos.

A través de estas performances, podemos ver una historia reciente en común de los pueblos latinoamericanos, atravesada por dictaduras y gobiernos despóticos, como también la confraternidad recuperada entre teatro y política, en que los mundos del arte (Becker, 2008) también son atravesados por la situación política contemporánea.

Esta historia reciente enlaza con el contenido de muchas obras del festival, que hacían referencias a las realidades de sus respectivos países: condiciones económicas paupérrimas, colonización cultural, violencia en múltiples formas, etc. Como ejemplo, podemos mencionar las obras que representaron a Uruguay y Argentina: La república de la calle

y Fuenteovejuna, ambas abordaron la dramática actualidad de los pueblos latinoamericanos, sumidos en dictaduras militares.

Con el I Festival Latinoamericano de Teatro, el gobierno de Córdoba intentó demostrar que el nuevo tiempo que se iniciaba iba a estar asociado a libertades y derechos, lo que se manifestó a través del uso del espacio público, el fin de la censura, el clima festivo en las calles, etc. Por otro lado, el festival era un paso para fortalecer algunas actividades artísticas, como el teatro. Durante su campaña, Angeloz había prometido a los artistas locales impulsar el desarrollo cultural a través de políticas que sortearan las dificultades económicas y financieras.

## Las Bienales de Arte del CIDAM (1986 -1998)

Entre los años 1986 y 1998, tuvieron lugar las denominadas Bienales de Arte CIDAM/CID. Estas fueron organizadas por un espacio independiente de la ciudad de Córdoba, coordinado por el bailarín Marcelo Gradassi y el artista plástico Juan Canavesi. Consistían en muestras de artes interdisciplinarias que congregaban experiencias de la danza, la plástica, la música y el teatro. Comenzaron bajo la forma de un certamen de danza contemporánea y la entrega de reconocimientos a la actividad artística de Córdoba. Los premios se organizaron en torno a cinco categorías: la Plástica (dividida en cinco subgéneros: Escultura, Grabado, Pintura, Dibujo y Objeto), la Literatura (con predominio de la poesía), el Teatro (con las categorías: trascendencia en el medio teatral, renovación del hecho teatral, mejor autor, mejor actriz y pantomima) y la Música “contemporánea”. Por su parte, en el Certamen de Danza Contemporánea se establecieron tres tipos de presentaciones: solistas, duetos y grupales, con menciones a la expresividad, el potencial dancístico, la interacción música-danza.

A partir de 1989, se produjo una serie de cambios que derivaron en la adopción del formato “Bienal” de los cuales, si se toma en consideración los certámenes iniciales, se realizaron un total de siete ediciones. En un primer rastreo documental, se identifica la participación de aproximadamente 50 artistas por edición y un público que -según testimonios orales- ascendía a más de 100 asistentes, conformado en gran medida por artistas locales y estudiantes de artes. En cuanto a la dimensión estética, se alentaban aquellas prácticas que proponían renovaciones y la experimentación, entendida como la búsqueda o la exploración del traspaso de los límites convencionales de las artes visuales y escénicas.

Esta experiencia interdisciplinaria es explorada como parte de un subproyecto en el que se recuperan las interacciones entre cuatro campos artísticos: la danza contemporánea, las artes visuales, la música y el teatro. Se la concibe como parte de un entramado marcado por circulaciones de agentes y objetos situados en un determinado contexto

histórico. Para su abordaje, se dispone de un corpus heterogéneo, compuesto de documentos escritos, periodísticos y una diversidad de materiales contenidos en el archivo personal del bailarín Marcelo Gradassi (fundador del Centro), preservado por el artista visual Juan Canavesi (coorganizador de la Bienal).

Se sostiene como hipótesis que, en el período estudiado, se observan crecientes redes de colaboración "interdisciplinares" que conectaron a agentes del campo de la danza con otros mundos del arte, como la música, la plástica y el teatro. Las bienales de arte CIDAM (entre 1986 y 1998) se constituyen en uno de los casos que evidencian experiencias en que se conjugaban múltiples prácticas artísticas y diversas redes. Se considera este caso empírico como una ventana privilegiada para rastrear algunos hilos de una trama artística que empezó a gestarse en el período dictatorial, creció durante el alfonsinismo y encontró su ocaso al final de la etapa menemista. Asimismo, subyace la intención de entablar reflexiones sobre sus relaciones con otros eventos precursores de la historia de las artes en Argentina. En efecto, se consideran la Bienal Americana de Arte entre 1962 y 1966 (Rocca, 2009), la aquí descripta Bienal de Humor e Historieta, entre 1972 y 1993 (Rugnone, 2018) y las cinco ferias "El Arte en Córdoba" (FAC) entre 1983 y 1989 (González, 2016), como también el mencionado Festival Latinoamericano de Teatro (1984 -1994). Estos tres últimos son objetos de estudio del proyecto de investigación mayor, al que aludimos inicialmente.

## Palabras finales

A modo de cierre, con estos subproyectos se pretende contribuir a la reflexión de temáticas que en Argentina evidencian algunos avances y consolidaciones, pero también múltiples áreas de vacancia y desafíos especialmente en terrenos provinciales, como el de Córdoba. Se reconoce que constituyen un aporte a la Historia de las artes del "pasado reciente" (Franco & Lvovich, 2017) a partir del interés en prácticas artísticas inter y transdisciplinares (en este caso, de los microcosmos del humor gráfico, el teatro y la danza). Si bien el abordaje se centra en Córdoba, se profundiza sobre contextos poco atendidos: redes, circulaciones y contactos, sujetos y objetos, que abarcan desde la escala local hasta lazos interprovinciales e internacionales. En resumen, este análisis de "huellas" (Ginzburg, 2010) dispersas reconstruye algunos "hilos" importantes de las tramas artístico-culturales desarrolladas en la ciudad y el país.

## Referencias textuales y bibliográficas


Becker, H. (2008). *Los mundos del arte*. Universidad Nacional de Quilmes.

Burucúa, J. (Dtor.). (1999). *Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y política.* Tomos I y II. Editorial Sudamericana.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Biblioteca de bolsillo.

Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito.* Universidad Iberoamericana.

Foucault, M. 2004 (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Editorial Pre-textos.

Franco, M. y Lvovich, D. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani".* Tercera serie (núm. 47). 190-217.

Gonzalez, M. L. (2011). *Buscando formas estéticas en pleno advenimiento democrático: teatro en espacios públicos.* http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10.

Miller, T. y Yúdice, G. (2004). *Política cultural.* Editorial Gedisa.

Myers, J. (2002). *Historia cultural en C. Altamirano (dir.). Términos críticos de sociología de la cultura.* Editorial Paidós.

Williams, R. 1994 (1981). *Sociología de la cultura.* Editorial Paidós.

Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura.* Editorial Gedisa.

# Modernización, vanguardia y cultura de masas

# *Modernization, vanguard and mass culture*

Ianna Ipohorski
FAD UPC
ianinai@upc.edu.ar

Julia Oliva Cúneo
FAD UPC
olivacuneoj@gmail.com

## Resumen

La presente ponencia pretende avanzar en los aspectos más relevantes acerca de la emergencia de la modernización artística y su devenir en la relación entre vanguardia y cultura de masas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Más precisamente, apunta a problematizar desde una perspectiva de género la hipótesis según la cual la cultura de masas se asocia a lo femenino, y la alta cultura a lo masculino, que ganó terreno durante el siglo XX. Describiremos sucintamente los legados e influencias de las vanguardias históricas en la modernidad periférica. A efectos de alcanzar una mayor comprensión adelantamos que el surgimiento de la cultura de masas es consecuencia de la derrota del proyecto político de la vanguardia histórica de transformar el mundo capitalista burgués y sus dispositivos de dominación y control a través del arte, por haberse convertido en un instrumento de legitimación del orden que atacaba. Este fracaso fomentó, después de la Segunda Guerra Mundial, el nacimiento de un sistema cultural dicotómico entre el arte elitista y el popular con fuertes identificaciones de género, que agotó la ilusión socialista e implantó una cultura de masas a través de medios e instituciones.

Palabras clave: modernización, modernismo, vanguardia, cultura de masas.

## Abstract

*This paper aims to advance in the most relevant aspects about the emergence of artistic modernization and its evolution in the relationship between vanguard and mass culture from the second half of the 20th century. More precisely, it aims to problematize from a gender perspective the hypothesis that mass culture is associated with the feminine, and high culture with the masculine, which gained ground during the 20th century. We will briefly describe the legacies and influences of the historical avant-gardes in peripheral modernity. In order to achieve a greater understanding we advance that the emergence of mass culture is a consequence of the defeat of the political project of the historical vanguard to transform the bourgeois capitalist world and its devices of domination and control through art, for having become an instrument of legitimization of the attacking order. This failure fostered, after the Second World War, the birth of a dichotomous cultural system between elitist and popular art with strong gender identities, which exhausted the socialist illusion and implanted a mass culture through media and institutions.*

*Key words: modernization, modernism, vanguard, mass culture.*

## Modernización, vanguardia y cultura de masas

La historia del arte moderno se caracteriza por una marcada tendencia hacia una autonomía cada vez mayor en su conceptualización y práctica. Aunque fue durante el Renacimiento que se constituyó la categoría de "belleza", su institucionalización como empresa independiente se produjo recién en el siglo XVIII, para finalmente, a mediados del siglo XIX, ver surgir una concepción esteticista que animó al artista a producir su obra según la conciencia del arte por el arte (Habermas, 2003).

Esta autonomía fue consecuencia, según el estudio de Valeriano Bozal (2015), de transformaciones que fueron destruyendo el antiguo campo artístico medieval, edificándose en el rechazo del arte religioso y cortesano- político primero, y del neoclasicismo ligado a la Revolución y el arte romántico después, en un proceso que nació en paralelo a la autonomía del conocimiento científico que fue derribando los prejuicios y la moral establecida y construyendo los valores de la modernidad.

Recién cuando las condiciones materiales que surgieron con la Revolución Industrial crean un mercado independiente y anónimo para los artistas, las artes se independizan ideológica y materialmente dando lugar al esteticismo, una sacralización del arte sin iglesia ni príncipe. En este contexto, la autonomía refiere a un sistema especializado inserto en el modo de producción capitalista, donde sus miembros ejecutan las diversas tareas de la actividad artística según un conjunto de reglas que las organizan, presentando sus obras como un tipo de producción no sólo "creativa" sino también "comercial", sometida al status de "simple mercancía" y a la "sanción" de un mercado de consumidores anónimos. Esta escisión entre el mundo del arte y el mundo del mercado produce el antagonismo que decanta en la naturaleza irreconciliable de los de los mundos estéticos y sociales, separando el arte de la vida y configurando la base ideológica del nuevo paradigma cultural modernista (Habermas, 2003)

El arte se convertirá en la reflexión sobre la forma y la emancipación de la forma de las convenciones de la realidad, borrando las referencias naturalistas y centrándose en una búsqueda específicamente pictórica, lo que producirá un arte hermético que lo distancia del público limitándolo a los especialistas.

En la esfera de los procedimientos, el modernismo privilegia la novedad y la experimentación, ataca las convenciones del realismo y abandona la narrativa lineal en literatura, la perspectiva monocéntrica en artes plásticas y la tonalidad en música. Eugene Lunn (1986) señala como rasgos principales la "autoconciencia o autorreflexión estética" del artificio contra la representación realista, la "simultaneidad y yuxtaposición o montaje" contra las narrativas lineales y la obra cerrada y orgánica, la "paradoja y la ambigüedad" frente a la declinación de las certezas religiosas, filosóficas y científicas, y finalmente el desvanecimiento del sujeto o de la personalidad individual integrada (Brunner, 2002).

Históricamente, esa autonomía artística es consecuencia primero de la constitución de la institución arte en el S. XVIII y posteriormente del diseño de una autolegislación en materia de forma, estilo y contenido del campo artístico frente a las exigencias externas de una demanda social subordinada a intereses religiosos o políticos. Siguiendo a Valeriano Bozal (2015), los factores que resultaron estratégicos en la gestación de este nuevo paradigma fueron: la irrupción de los salones y el desarrollo de la crítica del arte, de la historia del arte, y de la estética (1996)

La importancia de los salones, surgidos a mediados del siglo XVII como una institución creada por el absolutismo francés para demostrar su interés por las artes, se debe a los efectos que, intencionales o no, desbordaron sus límites fundacionales. Prueba de ello es que colaboraron a debilitar el poder de los gremios y cofradías de la antigua sociedad feudal que se resistían al centralismo monárquico, al tiempo que fueron creando un público que por primera vez tuvo acceso a las obras, aprendiendo a admirar y valorar como otrora solo podía hacerlo la realeza. De esta manera, el salón se convierte en un espacio que "difunde las tendencias y propone gustos, excita el juicio y promueve tanto la información como la crítica", erigiéndose en la "primera forma de democratización de la recepción de las obras de arte" (Bozal, 2015).

Estos cambios, extendidos en todo el continente europeo, promueven la publicación de informaciones y apreciaciones que podrían considerarse como las primeras críticas de arte. Surge así un género específico de la propia actividad artística, estrechamente ligado a la existencia de una incipiente industria periodística que apela al comentario, a la información de obras y autores y a la interpretación y juicio, que se combinan y fundamentan las nuevas teorizaciones artísticas.

A la aparición de la crítica se suman los primeros estudios sobre historia del arte, ampliando el campo de su autonomía. Biógrafos, historiadores contratados por reyes para narrar sus vidas y hazañas para la posteridad o para describir ciudades y obras de la Antigüedad, período que se convertirá en el objeto de estudio elegido no sólo para recrearla sin para enlazarla con el presente y con el proyecto futuro de ese nuevo sujeto que va configurando la modernidad: aquel que se asume en la historia como protagonista cuyo destino le pertenece, no como fatalidad divina, sino como hacedor absoluto de un futuro que anhelaba la belleza antigua al tiempo que su idea de progreso infinito la condicionaba al fracaso, el que es vivido como melancolía e insatisfacción.

Si en el campo de la historia el problema se centró en la naturaleza del sujeto que debía interpretarla, en el de la estética será el sujeto que percibe esa naturaleza o el que representan las obras de arte. Si en la Antigüedad la belleza había sido la categoría central y única que marcaba la esteticidad de las obras, ahora se sumaban otras (sublime, pintoresco, cómico, grotesco) derivadas de los efectos que la recepción producía en relación a ese nuevo sujeto histórico.

De esta manera, el gusto, formado en la contemplación y el gozo del sujeto, se nutrió del placer estético que producían las obras, convirtiéndose en el nuevo fundamento del estatus de belleza y dando origen a una nueva "sensibilidad" que no solo se limitaba a la tradicional intuición sensorial, sino a la capacidad y desarrollo del gusto en el marco de la imaginación (intelectual-abstracto).

Si el origen de la estética moderna está en el germen del sujeto moderno, el esteticismo será el momento de la autoconciencia estética del arte moderno, cuando separado del poder religioso y político, se proyecta a reinventarse radical y totalmente sobre nuevas bases. Para Adorno y Bürger, sin aquel momento "las vanguardias serían impensables" (Huyssen, 2006).

Históricamente, el concepto de vanguardia comenzó a utilizarse después de la Revolución Francesa y durante gran parte del siglo XX incluyó a los movimientos políticos de corte revolucionario. Bürger (2000) cree que fue posible, gracias a la irrupción de las vanguardias, comprender los estadios previos del desarrollo del arte en la sociedad burguesa, y con él las características generales de la obra de arte. Ello se debe a que tanto el arte moderno primero como las vanguardias después, experimentaron una profunda conciencia de su función, su institucionalidad y su autonomía política. Y en el caso de las vanguardias porque se enfrentaron y rechazaron las instituciones e incluso la idea misma de "obra de arte", pensándose como el origen de otra forma de pensar y hacer arte, negando toda la historia del arte anterior a ellos.

De esta manera, las "vanguardias históricas[1]", según la ya clásica noción introducida por Bürger referida a los movimientos artísticos que surgieron durante las décadas del 10 y 20 del siglo XX, intentarán superar aquella buscada autonomía modernista a través del compromiso social, y en algunos casos, políticos, situando su accionar en un movimiento desestabilizador que, si bien no destruyó la categoría de obra de arte, la transformó por completo.

El objetivo del arte vanguardista estuvo direccionado a cuestionar el aislamiento de la sociedad de *l' art pour l' art* en un arte para la vida, en un escenario histórico sumido en la búsqueda –y lucha- material e ideológica de una transformación radical de las condiciones sociales existentes y de la convicción de que el arte sería una fuerza productiva para aquel cambio social. La rebeldía vanguardista estaba orientada contra la totalidad de la cultura burguesa y sus mecanismos psicosociales de dominación y control (Huyssen, 2006).

[1] Dadaísmo, primer surrealismo y la vanguardia rusa posterior a la Revolución de Octubre en su variante "constructivista". También pueden incluirse el primer futurismo italiano, el expresionismo alemán, el cubismo y el neoplasticismo.

En esa empresa, impugna lo que considera los tres ejes centrales de la autonomía del arte en la cultura burguesa: su *modo de presentación,* como un ámbito "contracultural" opuesto a la racionalización instrumental inherente al modelo de producción capitalista; su *modo de funcionamiento,* que implica la existencia de un ámbito institucional que, erigido en árbitro supremo del gusto, dirime y establece el valor de las producciones artísticas; y sus *producciones,* constituidas por obras de carácter experimental, con un alto grado de opacidad para el receptor lego no perteneciente al mundo de los "iniciados".

Desde el punto de vista institucional, la vanguardia histórica rechaza los cánones y estilos academicistas legitimados en el ámbito de la producción, circulación y recepción. Respecto de la primera, amplía los procedimientos artísticos, repudia el concepto de "genio" (o sujeto productor) y lo "sublime" (u objeto producido), rechaza la producción en serie, la copia o el plagio y la repetición y el diseño industrial. Paralelamente, desafía los espacios tradicionales de exhibición (salones, galerías y museos) sustituyéndolos por espacios alternativos como el cabaret y las reuniones informales y recurre a la publicación de manifiestos, revistas y almanaques; jerarquiza, utilizándolas como vehículo, expresiones artísticas diversas de la pintura y escultura como el cine, el teatro y el fotomontaje; y promueve, en el campo del diseño industrial, la producción de objetos no sólo bellos sino útiles[2].

En su crítica a la recepción, la vanguardia rechaza la mera contemplación acrítica y pasiva del sujeto, problematizando la supuesta espontaneidad del gusto (Bourdieu, 2006) al poner al descubierto las condiciones socio-culturales que determinan los modos de recepción de las obras de arte.

La expresión más radicalizada de este rechazo se manifiesta en la adhesión explícita a políticas partidarias de corte revolucionario y a la figura del artista-militante.

La exposición de estas características nos permite comprender el fracaso de sus postulados y al mismo tiempo, la transformación de sus procedimientos en la cultura de masas, los cuales llegaron a ser tan o más revolucionarios que sus propios mandatos.

Sin embargo, este fracaso obedece a una serie de circunstancias que explican las futuras características de la cultura de masas, una versión antitética, consumista y antirrevolucionaria surgida de la apropiación primero y la institucionalización después de la crítica vanguardista al *establishment* académico, con la consecuente pérdida de la potencia revulsiva y transformadora de aquélla.

[2] Los actos escandalosos de los futuristas y las veladas dadaístas en el Cabaret Voltaire; el Almanaque de Der Blaue Reiter, que reproduce obras realizadas por niños y locos junto a las obras extraídas de culturas antiguas(Vassily Kandinsky y Franz Marc); el cine experimental de Robert Wiene y Sergei Eisenstein, así como la introducción del sueño y el juego según Luis Buñuel y el teatro experimental de Vsévolod Meyerhold y Bertolt Brecht; el fotomontaje de Hannah Höch y John Heartfield; el diseño industrial del neoplasticista Gerrit Rietveld; y los carteles publicitarios del tándem Alexander Rodchenko-Vladimir Maiakovski.

Por otra parte, la vanguardia no habría conseguido abolir la distancia entre el arte autónomo y la sociedad y habría sido absorbida por una cultura de masas industrializada funcional a la sociedad de consumo.

En este sentido, el término "industria cultural" implica la explotación sistemática y programática de los bienes culturales con fines comerciales, vulgarizando el arte como mercancía corriente y suprimiendo el poder artístico como posible polo de oposición a las convenciones establecidas. La crítica se dirige a la industria cultural como producto cínicamente impuesto desde arriba, que impide la formación de individuos autónomos capaces de juzgar y decidir por sí mismos.

En este punto, es imprescindible apuntar los ejes críticos de Theodor Adorno a la cultura de masas: (a) no provoca reflexión alguna en los receptores; (b) al impedir el ejercicio autorreflexivo de los individuos, torna inalterable el orden social; y (c) refuerza dicho orden al reproducir lo "ya conocido" por el receptor, haciendo de la realidad social un presente inmutable. En consecuencia, donde la vanguardia pretende instaurar una ruptura con intenciones críticas, refuerza lo "idéntico" en la "sociedad del espectáculo".

La incipiente cultura de masas que comenzó a forjarse a principios del siglo XX en Argentina – aunque por tal debamos entender su centro hegemónico cultural: la ciudad de Buenos Aires- se materializó en el arribo de los primeros medios de comunicación de masas, erigiéndose el teatro primero y la radio después en los motores que dieron larga vida a las revistas populares de tirada masiva.

## La nueva femineidad masiva. Una perspectiva de género

Esta cultura de masas adquirió, en el contexto nacional, características que bien pueden aplicarse a la propuesta de Huyssen (2006), que asocia la cultura de masas con los estereotipos patriarcales hacia la mujer. Fue la entonces desilusión vanguardista la que identificó su propio fracaso con esas nuevas formas de sensibilidad cultural que el capitalismo decimonónico expandió bajo el ansia consumista mercantil.

La hipótesis según la cual la cultura de masas se asocia a la mujer, y la cultura auténtica y real a los hombres ganó terreno durante el siglo XX, aunque sus antecedentes pueden ubicarse durante las primeras luchas socialistas y los movimientos de mujeres en Europa -en Argentina durante el primer peronismo-, con la problematización del fenómeno de masas que. Según Stuart Hall, este fue el sujeto oculto en todo el debate acerca de la cultura de masas, puesto que eran precisamente esas masas las que golpeaban las puertas de una cultura dominada por los hombres amenazando, de esta formna, a la cultura elevada que siguió encadenada al campo privilegiado de las actividades masculinas.

La propuesta de Huyssen (2006) pretende cuestionar la dicotomía tradicional que ubica la cultura de masas como monolítica, totalitaria y femenina, y al modernismo como progresista, dinámico e indicador de la superioridad masculina en la cultura. Para el autor, "las inscripciones machistas en la estética modernista están subliminalmente ligadas a la historia de la modernización; con su insistencia en la racionalidad instrumental el progreso teleológico fortificó los límites del Yo, la disciplina y el autocontrol", y la vanguardia histórica en cuanto al género y la sexualidad, "ha sido tan patriarcal, misógina y machista como la mayoría de las tendencias del modernismo".

La imagen que el hombre tenía de la mujer era funcional a las proyecciones y miedos -individuales y colectivos- originados por la modernización y sus conflictos sociales, fruto de los primeros movimientos reaccionarios de masas que amenazaron aquel orden liberal.

En la búsqueda del origen de este prejuicio, Huyssen encuentra en Madame Bovary de Flaubert al texto fundador del modernismo que moldea una figura de mujer, Emma Bovary, atrapada entre las ilusiones de la narrativa romántica trivial; una muchacha sentimental que intentó un romance aristocrático y sensual y se hundió en la banalidad de la cotidianeidad burguesa provinciana.

Emma es descripta como lectora de una literatura "inferior, subjetiva, emocional y pasiva" en contraposición a la "literatura genuina y auténtica, objetiva, irónica y con pleno control de los medios estéticos" que el escritor masculino es capaz de crear. De esta manera, el estereotipo afecta también a la mujer escritora que es incapaz de decir "yo" en un texto literario.

Esta determinación histórica, según Huyssen (2006), explica la hostilidad general de la época hacia las mujeres reales, surgiendo una feminidad imaginaria masculina que las excluye de la acción, la iniciativa, el progreso, los negocios, la industria, la ciencia y la ley, construyéndoles una subjetividad social y psicológica asociada a las trivialidades y banalidades de la vida cotidiana burguesa.

De esta manera, las teorías modernistas más importantes ignoran la poderosa corriente machista y misógina propia del patriarcado burgués en la historia del modernismo, una corriente que afirma abiertamente su desdén por las mujeres y las masas.

Esta inferioridad femenina aparecerá asociada, en la segunda mitad del siglo XIX, primero con la cultura de masas, atribuyéndoles características femeninas despectivas a las novelas por entregas, los folletines y las revistas populares; y, más tarde, con las masas como amenaza política.

El temor a las masas será entonces "el temor a la mujer, temor a la naturaleza fuera de control, temor a los inconsciente, a la sexualidad, la pérdida de identidad y del Yo estable en la masa, que representa el *sine qua nom* de la psicología masculina en ese

orden burgués" (Huyssen, 2006)[3]. La pesadilla de la vanguardia es ser devorado por esa cultura de masas, de ahí su desprecio y su lucha por diferenciarse, evitando cualquier tipo contaminación y generando una estética reaccionaria más que una hazaña heroica que pretende revolucionar el mundo.

## Referencias textuales y bibliográficas


Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2013). *Industria cultural.* El Cuenco de Plata.

Bourdieu P. (2006). *Intelectuales, política y poder.* EUDEBA.

Bozal, V. (Ed.). (2015). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas. Vol. 1.* Antonio Machado Libros.

Bürger, P. (2000). *Teoría de la vanguardia.* Península.

Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia.* Paidós.

Hall, S. (2004). *Notas sobre la desconstrucción de "lo popular". En R. Samuel (Ed.), Historia popular y teoría socialista.* Crítica.

Huyssen A. (2006). *Después de la gran división: modernismo, cultura de masas, posmodernismo.* Adriana Hidalgo.

Le Bon, G. (2018). *Psicología de las masas.* Editorial Verbum.

Lunn, E. (1986). *Marxismo y Modernismo.* Fondo de Cultura Económica.


[3] Texto emblemático de la época fue el Gustave Le Bon, Psicología de las masas, que resume las ideas que circulaban en la Europa de la época y pueden resumirse en la asociación entre el temor del hombre a la mujer y el temor burgués a las masas.

# La industria cultural: imagen y nuevos medios digitales

# *The cultural industry: image and new digital media*

Lucas Martín Pereyra

Universidad Provincial de Córdoba

lucas_pereyra333@hotmail.com

## Resumen

El objetivo del siguiente escrito es reflexionar sobre la relación que existe entre el proyecto de modernidad de la Ilustración, la emancipación de la humanidad, lo que abarca todas las dimensiones del individuo, y la actualidad económica, tecnológica del mundo. Es ver cómo la tecnología, la economía, el arte y su conjunto, bajo la forma de la industria cultural afectan la vida cotidiana, y direccionan o establecen patrones a seguir de prácticas artísticas. La línea teórica abordada es de la denominada Escuela de Frankfurt (1923), del Instituto de Investigaciones Sociales de dicha ciudad. El trabajo fue realizado por medio de la lectura de trabajos realizados por teóricos del arte como Simón Marchan-Fiz y Gerard Vilar, para pensar sobre los contenidos en distintos medios digitales como YouTube, Instagram y Facebook. Este trabajo, básicamente, aborda la contradicción causada por la necesidad del desarrollo económico y sus consecuencias tecnológicas, entre el proyecto de emancipación de la Ilustración y las posibilidades de generar producciones complejas. Esto se hace evidente en una característica fundamental de la tecnología actual, la velocidad, que se impone como una condición de consumo y que a su vez limita, en parte, la producción.

Palabras clave: medios digitales, industria cultural, producción simplificada, modernidad, capitalismo

## Abstract

*The aim of this work is to reflect upon the relation that exists between the modern project of the Enlightenment –the emancipation of humanity, which encompasses all the dimensions of the individual- and the current economic and technological actualities. The aim is to analyze how technology, economy and art, under the form of cultural industry, affect daily life and favor or establish certain patterns of artistic practices to be followed. The theoretical approach adopted is the Frankfurt School (1923) from the Institute for Social Research of the same city. This work has been elaborated based on the reading of a number of works written by art theorists, such as Simon Marchan-Fiz and Gerard Vilar, and used to reflect upon the contents of different digital media, such as YouTube, Instagram and Facebook. This work essentially addresses the contradictions caused by the need for economic development and its technological consequences, between the project of emancipation of the Enlightenment and the possibility of creating complex productions. This is evidenced in a fundamental characteristic of the current technology, the speed, which is imposed as a condition of consumption and which at the same time, limits production.*

*Key words: digital media, cultural industry, simplified production, modernity, capitalism.*

## Nueva tecnología, mismos principios

La imagen y su recepción en la actualidad se han masificado hasta un nivel nunca antes visto. Gracias alcance global de internet, la expansión comercial de los *teléfonos inteligentes* y el surgimiento de las redes sociales digitales —como *WhatsApp, Instagram y Tik Tok,* entre otras— miles de millones de personas tienen, como nunca antes, no solo la posibilidad de capturar y generar imágenes, sino también —y mayoritariamente— de recibirlas.

En el siglo XVIII, la Ilustración comenzaba a desarrollar el proyecto de emancipación del hombre: aquella apuesta a la razón conforme a la cual, una vez alcanzado el punto en que cada persona pudiera elegir su propio destino y concretar su realización, se habrían acabado los males del mundo. Evidentemente, la razón, cuando no es crítica, no basta para lograr el ansiado progreso de la humanidad. El proyecto de la razón iluminista enmarcado en la modernidad, que buscaba por medio de la ciencia y la tecnología liberar a los hombres, no solo distribuyó el saber mediante la enciclopedia francesa, sino que, en conjunto con procesos sociales, políticos y económicos más amplios -las revoluciones inglesa y francesa- potenció y extendió gradualmente un mercado general de productos de consumo, mercancías, y culturales.

Hoy, la industria cultural no es la única que domestica la vida en función del mercado, sino que se ha dado un paso más allá. Ahora, mucho más que los quince minutos de fama augurados por Andy Warhol, los diferentes tipos de públicos que eran espectadores del arte y medios de comunicación se han convertido en potenciales productores de contenido audiovisual. Al concretarse esto, en el momento que las personas empiezan a ser usuarios de las redes, retroalimentan al sistema y lo mantienen en funcionamiento con su producción, interacción y recepción.

## Características de la lógica económica en las redes sociales

Cada vez más, es necesario para diferentes trámites, comunicarnos, entretenernos, aprender, producir, etc., la utilización de programas, aplicaciones y del internet. Eso nos lleva a aceptar sus formas, sus lógicas y sus condiciones de uso práctico y legal (el famoso contrato de uso que aceptamos para poder utilizar las aplicaciones o programas), que en muchos casos requieren nuestra información. Este es uno de los puntos claves de la efectividad en los nuevos medios de comunicación: las redes sociales.

En cada Interacción el usuario está brindando información al sistema, información personal, de su contexto económico social, y de sus gustos. Esto nos puede hacer pensar, por ejemplo, hasta qué punto lo que uno busca ya está determinado por el algoritmo[1]. Y si no fuera este el caso, la posibilidad de que el programa *YouTube, Instagram o Google,* direccione nuestras búsquedas mostrando y ocultando contenido con un criterio prees-

tablecido. De esta forma se generan patrones de conducta que cierran algunas posibilidades. Este primer direccionamiento puede condicionar las producciones a realizar, ya sea en su temática como en su forma. De esta manera, el sistema garantiza visibilidad a lo que los propios usuarios consideran (decidiendo sobre las opciones posibles, visibles) como atractivo o valioso.

La orientación de las búsquedas, también podemos verla como una consecuencia de la necesidad de velocidad que se ha generado, ya sea para producir, para aprender o para consumir, un aspecto clave para la eficiencia económica. Esta inmediatez, para algunos casos, puede resultar útil, pero no alienta a las producciones y recepciones más complejas que, por lo general requieren más tiempo y más preparación.

Otro punto clave de este perfeccionamiento de los medios y la industria cultural es la "democratización de la tecnología". Ahora, miles de millones de personas son potenciales creadores de contenido audiovisual. En este aspecto, el "ecosistema" es autosustentable. Los propios usuarios son los productores y espectadores y, con la evolución del algoritmo, la recolección de datos y los motores de búsqueda, aumentan la posibilidad de que los usuarios encuentren lo que "buscan". De esta manera, se retroalimenta el sistema. Sí se produce bajo los parámetros que son premiados por la plataforma digital, hay más posibilidades de éxito, porque uno de esos parámetros es producir lo que el público mayoritario ya está buscando.

Por último, dentro de las muchas características que pueden existir, podemos nombrar otra clave que sería la "distribución del tiempo" o el contenido fragmentado y el contenido diferido. Esto es en relación a la corta duración de los contenidos, lo que habilita mayor cantidad de espacios, mucho más que los que puede haber en los medios tradicionales. En las redes sociales puede haber gran cantidad de contenido similar porque no es extenso ni abarcativo. La recepción puede realizarse en cualquier momento y complementarse o construirse con varias producciones de distintos autores.

Esta regresión del proyecto ilustrado en su carácter educativo[2], podemos verla en la competencia —favorable a la circulación de productos económicos y redituables— entre la producción simplificada y la producción compleja. El propio modelo de mercado que apuesta a lo masivo, barato y rentable, en general, se decanta por la generación de productos simples[3] y llamativos.

Ante esta situación el mercado va fijando cierto tipo de desarrollo cultural de acuerdo a lo que es exitoso económicamente, incluso cuando estamos viviendo actualmente en el momento de mayor cantidad de conocimiento disponible, esa potencial profundidad

[1] Conjunto de instrucciones que están diseñadas para localizar un elemento con ciertas propiedades dentro de una estructura de datos.

[2] Recordemos la frase de Immanuel Kant (1784) "*¡Sapere aude!* Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento".

[3] En su uso o recepción.

no se aprovecha en la medida que uno puede pensar como deseable para la vida en general. Seguramente la cantidad de producción disponible es tan grande que sobrepasa la capacidad y la ambición de cualquier persona, el contenido a explorar es tan vasto que no podemos perforar la superficie. Pero este problema es saludable[4]. La cuestión es que la costumbre generada por la actividad económica no pasa por este camino de complejidad, sino que más bien busca lo contrario.

## El Yo romántico y el Yo superficial

La exacerbación del Yo, surgido como sujeto identificable en el siglo XVIII y puesto como eje en el arte del romanticismo, en la actualidad se ve dominada por el mercado, es decir que la modernidad no alcanzó para un desarrollo cultural[5] profundo, ilustrado, de la humanidad. La idea de pensar a la subjetividad, la imaginación y las pasiones del artista romántico como la "fuerza creadora", -apoyada por la ilustración en tanto afirmación del individuo- se diluyeron en "selfies"[6] y registros anecdóticos. Por ejemplo, la moda muy adoptada por la población de distintos países que consiste en la exhibición de su aspecto, su ropa, actuaciones ante la cámara del celular y demás detalles superficiales. Los propios aparatos tecnológicos y plataformas digitales están diseñados para una producción en serie, predeterminada y, en general, de muy corta duración. Es decir: casi todo está direccionado a que la generación de contenido de estos pequeños pero numerosísimos medios, sea fugaz. La producción y recepción masiva condiciona la complejidad y simplifica la individualidad.

Esta retroalimentación de la industria cultural y la producción de los usuarios en redes digitales anula en parte la ambición del proyecto ilustrado. Me refiero al potencial que tienen las personas para desarrollarse en diferentes sentidos por medio de la realización, experimentación y recepción de las distintas formas artísticas. Digo que reduce esta capacidad porque cada vez más el entretenimiento de las redes sociales va ganando espacio en la vida cotidiana[7], como ya lo ha hecho la sección de espectáculos en los medios periodísticos, por ejemplo. Y a pesar de que estas tecnologías permiten también una producción personal, compleja o elaborada, el funcionamiento del sistema premia en mayor medida el entretenimiento sencillo[8]. Podemos ver, entonces, que hay una oposición en el desarrollo de la modernidad con sus avances tecnológicos y científicos, entre la razón

[4] Considero que una gran producción de conocimiento complejiza y enriquece la vida de las personas.

[5] Cultura definida como desarrollo artístico, científico e intelectual de la persona.

[6] Autofoto.

[7] El uso de las redes sociales es de 145 minutos como promedio mundial. Enero 2021 (usuarios de internet de 16 a 64 años), según *Global Web Index,* vía Datareportal.

[8] Entretenimiento que requiere una mínima preparación y actividad por parte del espectador.

crítica y el progreso económico como fin en sí mismo. La difusión del conocimiento fue opacada y perjudicada por las necesidades del mercado, principalmente por el tiempo vital ocupado en entretenimiento.

El yo superficial está marcado como un canon a seguir dirigido por las modas y el modelo por excelencia es la imagen de los famosos. Abundan en las redes sociales no solo decenas o cientos de retratos de los propios usuarios, sino también, la autorreferencialidad en la expresión de ideas o análisis. Esta es otra forma de simplificación del Yo donde no hay demasiada referencia al mundo externo, a la historia. Si las estrellas o influencers[9] hacen centro en sus vidas personales como expresión de sus ideas y producción de contenido, los seguidores adoptan el ejemplo. Esta es una inspiración centrada mayormente en la fama, la existencia pasa por las pantallas, mientras más seguidores más satisfacción y posibilidad de éxito económico, interesa poco o nada la calidad y la apreciación del público.

Siguiendo la distinción que hace Walter Benjamin entre valor ritual y valor expositivo de las obras de arte, en la que dice que la fotografía aún mantiene cierto valor ritual, sobre todo en el retrato, "el valor de culto de la imagen tiene su último refugio en el culto al recuerdo de los seres amados, lejanos o fallecidos" (Benjamin, 2003 p. 58). Podemos ver la diferencia que significa el registro de algunos momentos y el registro continuo de la vida. Ni que decir de la atenuación de la nostalgia -y el valor simbólico que le otorga a la foto- que se produce con la posibilidad de acortar distancias mediante las redes digitales. Es decir, el poco valor ritual de la imagen reproducible tiende ahora prácticamente a cero. Y no solo esto: el valor de exhibición sigue los patrones establecidos por las grandes estrellas de los medios, una imagen "editada" o maquillada de las personas.

## Producción simple y producción compleja

Con lo dicho anteriormente no me refiero a que, por tener acceso a la tecnología, cada habitante deba convertirse en un productor artístico, pero el crecimiento exponencial del entretenimiento ocupa espacios en la vida cotidiana, y -en este sentido- el desarrollo elaborado quedaría empequeñecido u ocultado. Podemos pensar que en toda época la producción simple tuvo mayor circulación que la compleja y que, por lo tanto, el alcance de una razón crítica por parte de la humanidad nunca fue un objetivo realista, dado que el carácter reflexivo puede ser alcanzado solo cuando uno conoce varios puntos de vista, para comparar y pensar con cierta profundidad. Suponiendo que las proporcio-

[8] Entretenimiento que requiere una mínima preparación y actividad por parte del espectador.

[9] Persona que marca tendencia en las redes sociales.

nes se mantienen; que la relación entre la producción simple y la compleja de siglos anteriores es la misma que la actual; y que lo que vemos es una ilusión de simplificación producto de la masividad de producciones, entonces podríamos concluir que el avance tecnológico no ha quebrado esta tendencia, lo que supondría cierto fracaso a nivel del desarrollo humano.

La abundancia de contenidos enfocados en mensajes rápidos, en efectos y en historias superficiales atentan contra cualquier anhelo de complejidad. Cuando me refiero a una producción compleja hablo de objetos artísticos que se presentan de modo evidente con el objetivo de ser leídos en varios niveles; y no de productos que, fuera de su contexto de enunciación esto es, más allá de las intenciones del autor y de la obra)[10] son sometidos a distintas lecturas. No es lo mismo hablar del carácter trágico de una obra romántica que muestra y oculta con un "velo" aquello que de otra forma no podría ser visto (posiblemente una de las funciones más importantes del arte), que hablar de la totalidad de publicaciones en redes sociales como un reflejo del sentido trágico de la vida, en tanto registros fugaces y contingentes, etc. En otras palabras, la polisemia debe ser un objetivo intencional.

La producción simple es una repetición sin búsqueda de un sentido particular, la producción elaborada también es en gran medida una repetición, pero a diferencia de la primera, se hace conscientemente y buscando algún giro singular. Podríamos decir que una producción compleja, está hecha a partir de una selección y combinación de más elementos, pensando en una relación de diferentes sentidos; mientras que su opuesto se acerca más a la mera repetición de una moda.

En este punto debemos aclarar en qué grado comenzaría la complejidad: podemos poner como ejemplo a *La Divina Comedia*[11], por su extensión, su estructura sintáctica, sus referencias históricas, sus simbolismos, y porque estos elementos están en función de una construcción. Pero esperar este tipo de producciones sería un requerimiento de un nivel excepcionalmente alto a las mayorías. Queda la pregunta si será posible aprovechar la gran difusión de las redes, con sus características, para el desarrollo de trabajos que no solo escapen de lo elemental, sino que tengan cierto impacto en los receptores.

## La razón formal potenciada

Como explican Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración* (1944), la Ilustración lleva en su "raíz" una razón *formal e instrumental.* Formas racionales que tienden a homogeneizar y cosificar todo mediante sistemas unitarios, generando así herramientas

[10] Umberto Eco diferencia la intención del autor, del lector, y de la obra (los signos propios de esta, que son limitados y están más allá de las intenciones del artista y el público).

[11] Poema épico de Dante Alighieri (1304-1321).

que son ciegas a las consecuencias negativas para la humanidad y la naturaleza. La tecnología fue potenciando gradualmente estas formas de racionalidad que "tienden a la liquidación de lo individual y heterogéneo en favor del dominio de lo general" (Adorno y Horkheimer en Vilar, 1999, p. 196). Esta conjunción de razón no reflexiva y tecnología ha conformado la denominada industria cultural, donde "las nuevas técnicas de reproducción artística son formas de regresión que llevan a la atrofia de la fantasía" (Vilar, 1999, p. 197).

La industria cultural ejerce su influencia en las redes sociales bajo el desarrollo de formas de pensamiento, culturales y sociales que Adorno detectó en la Ilustración como "formas identificantes". Tales formas tienden a eliminar lo heterogéneo y diferente, dando por resultado un Yo simplificado. Un arte auténtico y autónomo, para Adorno, sería aquel que se opone a esta "razón identificante". La resistencia ante la industria cultural podría ser un tipo de arte inhumano, un arte que "ha tomado para sí todas las tinieblas y las culpas del mundo" (Adorno en Vilar, 1999, p. 209), pagando el precio de ser una producción totalmente aislada, sin eco. Podría parecernos que al extenderse globalmente la visibilización de los contenidos audiovisuales la diversidad aumenta, pero la lógica es la misma, en general circula lo identificable y lo simple.

Teniendo en cuenta el propio funcionamiento de las redes, una producción similar a la *estética* negativa[12] solo podría funcionar, tal vez, si apareciera por sorpresa, como una disrupción en medio del flujo cotidiano de las publicaciones. Sería algo así como la serena aparición de una blasfemia o herejía, una irrupción sorpresiva, pero sin énfasis. Esta forma de introducir alternativas a las publicaciones puede hacerse aprovechando el propio carácter fragmentario y serial que proponen las plataformas digitales. Las ideas buscadas pueden llevarse a cabo en "entregas", publicaciones que poco a poco van conformando un sentido; alternando mensajes opuestos o contradiciendo el final de un proceso de publicaciones con un cierre contrastante, que difumine los sentidos y que rompa cualquier interpretación. Por supuesto, si la recepción es fragmentada se hace difícil la identificación de un sentido construido, en este punto el video podría ser más efectivo que las fotos o imágenes.

## Conclusiones

Podemos ver a la tecnología como el reflejo de un modo de vida conducido por el mercado. No solo el desarrollo de las personas está íntimamente ligado a los aparatos, que potencian nuestras capacidades de trabajo y posibilidades de entretenimiento, sino que

[12] Así denomina Gerard Vilar a la propuesta estética de Adorno.

se ha buscado desde el principio la unión del ser humano con los artefactos. Este deseo y promesa de dominio y poder que nos ofrece la tecnología nos ha llevado a la posición perfecta para el desarrollo de la industria cultural. Lamentablemente, como explica Walter Benjamin, conviene al mercado la exhibición y recepción de una realidad simple y divertida, y en esa pérdida de complejidad se destruye la posibilidad de un autoconocimiento por parte de las personas. Lo efectista, pero elemental, distrae y relaja.

El desarrollo de la conectividad ha crecido hasta el punto de generar una especie de ecosistema, y que, al ser global, pareciera que no hay espacio fuera de él, lo que nos fuerza a vivir "dentro" de esta gran red. Por supuesto que esto genera muchas ventajas, pero ha transformado la vida de forma drástica. En este punto, se ve claramente cómo la vida está regida por la lógica económica, y esta avanza siempre sobre las formas más efectivas, lo más redituable, lo más rápido, de mayor alcance, etc. Lo que nos lleva a desarrollarnos sobre estas condiciones. Y la aceptación (de estas condiciones) es un signo de la necesidad que se ha creado. Básicamente se ha profundizado, todavía más, la distancia con aquel proyecto —nunca concretado—de la Ilustración del siglo XVIII, la emancipación del ser humano.

Se hace difícil imaginar una introducción más robusta de producciones complejas que transforme y potencie las diferentes capacidades de las personas, debido a que el campo de acción, las reglas del juego, son impuestas por las formas y medios más comunes de la tecnología actual. El impacto de la producción cultural que trabaja con varios niveles de sentido se da, en gran medida, solo en los que ya lo están esperando. Convencer a los ya convencidos no parece muy fructífero, si se piensa en acrecentar los espacios de intercambio y desarrollo.

## Referencias textuales y bibliográficas


Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.* Editorial Itaca.

Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación.* Lumen.

Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?.* https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/kant-que-es-la-ilustracion.pdf

Kemp, S. (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview.* https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview

Marchán, S. (1987). *La estética y la «progresión» poética universal. En La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo (pp.81-104).* Alianza.

Vilar, G. (1999). *Para una estética de la producción: las concepciones de la Escuela de Fráncfort. En V. Bozal (Ed.), Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas (Vol. II, pp. 190-201).* La balsa de la medusa.

Vilar, G. (1999). *Theodor W. Adorno: una estética negativa. En V. Bozal (Ed.), Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas (Vol. II, pp. 190-201).* La balsa de la medusa.

# Improvisación Compositiva y freestyle:

## articulaciones intradisciplinares entre prácticas compositivas y escénicas de danza contemporánea y cultura hip hop cordobesas

# *Compositional Improvisation and freestyle:*

## *intradisciplinary articulations between compositional and scenic practices of contemporary dance and hip hop culture in Córdoba.*

Cecilia Agustina Cocha

Universidad Provincial de Córdoba

agustinacocha97@gmail.com

## Resumen

En este artículo recupero las primeras conclusiones de la investigación "Problematizaciones en torno a la práctica de la Improvisación Compositiva y escénica" desarrollada a través de la beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) con el propósito de establecer articulaciones intradisciplinares entre prácticas y procesos compositivos de danza contemporánea y de la cultura hip hop de Córdoba Capital.

Con este fin, parto de la propia vivencia como intérprete y freestyler para analizar a partir de la noción de Improvisación Compositiva (Fernández, 2017) el funcionamiento de las metodologías de improvisación que desarrollan. En este sentido, pese a las diferencias culturales y estéticas de producción y circulación de materiales compositivos que presentan, propongo la posibilidad de sumar las prácticas de cypher al conjunto de metodologías que Viviana Fernández integra bajo dicha herramienta conceptual.

Desde estas perspectivas, espero que este artículo contribuya a lo desarrollado sobre freestyle y cultura hip hop de Córdoba Capital, como también hacia prácticas artísticas de investigación en artes escénicas.

Palabras clave: Improvisación Compositiva, freestyle, hip hop, danza contemporánea, cypher.

## Abstract

*In this article I recover the first conclusions of the research " Problematizations around the practice of Composition and Scenic Improvisation" developed through the grant Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) with the purpose of establishing intradisciplinary articulations between practices and compositional processes of contemporary dance and hip hop culture of Córdoba Capital.*

*To this purpose, I start from my own experience as a performer and freestyler to analyze from the notion of Compositional Improvisation (Fernández, 2017) the functioning of the improvisation methodologies that they develop. In this sense, despite the cultural and aesthetic differences in the production and circulation of compositional materials they present, I propose the possibility of adding cypher practices to the set of methodologies that Viviana Fernández integrates under said conceptual tool.*

*From these perspectives, I hope that this article will contribute to what has been developed on freestyle and hip hop culture in Córdoba Capital, as well as to artistic practices of research in the performing arts.*

*Key words: Compositional Improvisation, freestyle, hip hop, contemporary dance, cypher.*

## Introducción

Lo que motivó esta investigación devino de la propia vivencia como intérprete durante el proceso creativo de la obra de danza contemporánea *Lophelia* (2019) estrenada por el grupo independiente Hidra., sumada a la experiencia como *freestyler* inmersa en competencias y prácticas de improvisación, desarrolladas dentro del movimiento cultural hip hopero local. Recupero estos procesos porque, pese a las diferencias culturales y estéticas de producción y circulación de objetos que ambas despliegan, tienen en común la invención de metodologías de improvisación en tiempo real.

En base a esto, pude advertir, en el primer caso, el uso de la improvisación como metodología de composición sujeta a pautas y modificaciones externas. Es decir, que los materiales compositivos producidos durante las sesiones grupales, partieron de imaginarios, conceptos técnicos y estéticos propuestos y guiados por las directoras Rosario La Falce y Emilia Altafini. Los cuales, una vez registrados mediante herramientas audiovisuales fueron seleccionados, transformados y descartados para dar inicio a la composición total de la obra.

El *freestyle* por su parte, es entendido en la cultura *hip hop* como "estilo libre"; priorizando como "motor de creación" la búsqueda del estilo propio y la experimentación artística. "Pues, aunque inicialmente (...) parece aludir solamente a un aspecto artístico (DJ, rap, graffiti art y breaking) afecta los procesos de construcción de subjetividad y de empoderamiento juvenil que se llevan a cabo dentro de la cultura." (Muñoz y Marín, 2006:p. 49). Este método de composición, circula actualmente en diversas prácticas y formatos de composición en tiempo real. Un ejemplo pueden ser las batallas o *battles,* competencias en las que se compone "en diálogo con otros, en espacios públicos urbanos cerrados o abiertos, en general ante un auditorio y con los tiempos inmediatos de la improvisación" (Mora, 2016: p. 1)[1]. No obstante, en esta instancia, me detengo en el *freestyle* situado en prácticas vinculadas al juego y la exploración en contextos de entrenamiento, investigación y creación colectiva.

Por tal motivo y, considerando que la investigación de Fernández (2017) "asume el propósito de proporcionar una reflexión sobre la danza alejada del modelo teórico que la asocia con representaciones abstractas de orden superior..." (p. 10), analizo las prácticas colectivas de *cypher,* que desarrollaré en profundidad más adelante luego de indagar en las nociones de "estilo libre" y de Improvisación Compositiva. Con respecto al propósito de esta investigación, el mismo consiste en sumar la práctica al conjunto de métodos que Fernández integra bajo dicha herramienta conceptual.

[1] Sobre este último, la antropóloga Ana Sabrina Mora establece en su investigación una comparación entre dos prácticas compositivas de raperos de la localidad de La Plata. Por un lado la composición por medio de improvisaciones durante las batallas, y por otro lado la escritura de las canciones "que suele realizarse en momentos de intimidad, en el espacio doméstico y en tiempos que permiten revisar, corregir y re-escribir" (2016, p. 1)

## Freestyle, definiciones en primera persona

Como primera instancia, abordo el *freestyle* en relación con el término improvisación. Para llevarlo a cabo, recupero la entrevista realizada a las *freestylers* y colegas locales, Amelie, R. y Valeria, M. quienes ante la pregunta por cómo conciben ambas nociones comentaban: "Creo que la improvisación está en todas las artes o culturas, pero también siento que la palabra improvisación es más amplia, más global y el freestyle es más específico de la improvisación de las danzas urbanas y sociales" (Amelie, R., 20 de Febrero del 2021). Valeria, M. por su parte, entiende que la improvisación puede tener puntos en común y abordajes similares en diferentes danzas, pero que el *freestyle,* es diferente al estar contextualizado en las danzas sociales y la cultura hip hop. (Valeria, M., 20 de Febrero del 2021)

A partir de esta distinción manifestada por las *freestylers,* recupero las palabras de la antropóloga Adrienne Kaeppler (2003) quien expresa, basándose en la forma y la estructura de la danza, que el estilo no refiere únicamente al resultado de patrones persistentes presentados en forma de estructuras de representación, sino también al modo en que estos son interpretados (p. 104). Es decir, propone una relación que involucra tanto las estructuras de representación como las posibilidades de lectura. En este sentido, Marie Bardet (2019)[2] en su estudio sobre los gestos, noción abordada por el ingeniero agrónomo André Haudricourt (1962), explica que "cada gesto, cualquiera sea, no solamente es estudiable desde el punto de vista de un cuerpo biológicamente concebido ni desde su biomecánica, y muchos menos desde su anatomía, sino como una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto." (p. 89)

Considero que ambas perspectivas permiten pensar la noción de estilo de manera ampliada; posibilitando concebir el *freestyle* no como un método de composición que evoca una identidad a la que refieran sus rasgos semejantes durante la improvisación, sino como una relación entre los patrones de movimiento y los procesos de composición de los *freestylers* en el contexto donde sitúan la práctica, es decir, en el *cypher.* En este sentido, propongo sumar esta última al conjunto de metodologías de Improvisación Compositiva encuadradas bajo la consigna de la no-representación, en tanto que al trastocarse "el sistema de visión y pensamientos claramente identificables" la inscripción corporal del cuerpo que danza deviene, como muy bien lo enuncia la investigadora brasileña Dani Lima, "cuerpos humanos no identificados" (2003) puesto que éstos son portadores de una "multiplicidad de citas", un exceso de mezclas, una diversidad de informaciones

[2] La filósofa recupera a André Haudricourt en El cultivo de los gestos, Entre plantas, animales y humanos (1962) y propone analizar "como el hombre inscribe, para cada formación histórica, su relación entre teorías y prácticas, tecnologías e ideas" y también "observar como la gestualidad histórico corporal hace mente y mundo" (Bardet, 2019: página de contratapa).

que sin duda “atraviesan las referencias corporales propiamente dichas” (2003, p. 98). (Fernández, 2017: p 47)

Por tal motivo, analizo su funcionamiento y los modos de producción y circulación de materiales compositivos que posibilitan o no su continuidad.

## Cypher, sistema operativo

Como mencionamos previamente, el *cypher* es una práctica colectiva de improvisación que, en la cultura hip hopera, opera mediante una dinámica cíclica de entradas y salidas de *freestyle,* individuales, alternadas y siempre voluntarias desde los bordes de la ronda hacia el centro de la misma. Generalmente, acontece en espacios públicos y abiertos -eventos, fiestas, entre otros- como un encuentro autogestionado de experimentación compartida. Para analizar este sistema operativo, recupero algunos aspectos del Método de Composición en Tiempo Real (CTR) creado por el bailarín y coreógrafo portugués João Fiadeiro[3] en el contexto de la danza contemporánea.

El primer aspecto que recupero tiene que ver con que ambos sistemas se desarrollan en el tiempo real, “un tiempo circular que opera en la espera, la atención y la tensión de los cuerpos (...) en el que <el gesto habita el cuerpo, lo metamorfosea y lo transforma en potencia expresiva que entabla una relación con el otro como comunicación> (Battán, 2012, p. 14 en Fernández, 2017, p. 124) En base a esta idea de comunicación, recupero las palabras de la coreógrafa y performer portuguesa Cláudia Dias[4], quien en su experiencia en el entrenamiento del CTR entiende el concepto de composición desde la idea de posicionarse; es decir, de asumir una posición que puede ser espacial o que se puede entender en relación con un determinado acontecimiento (Pérez Royo, Agulló, 2016), ya que “todo lo que se hace en CTR tiene la idea de una construcción colectiva (...) porque supone siempre la idea de relación con un otro: con el que ve” (p. 60).

Como segundo aspecto, en ambas prácticas, la delimitación del espacio en un adentro-afuera configurado “en términos éticos antes que jerárquicos [por la copresencia sensible de los cuerpos que, en el encuentro asumen el intercambio democrático y di-

[3] Joao Fiadeiro pertenece a la generación de coreógrafos que emergió a fines de la década del ochenta dentro del movimiento conocido como Nueva Danza Portuguesa. En 2008, interesado por la experimentación y el trabajo de laboratorio y luego de una exitosa carrera como bailarín y coreógrafo, suspendió su actividad como coreógrafo y autor desviando su foco de interés hacia iniciativas donde el proceso (en oposición al producto) pasa a ser el objeto central. El método de Composición en Tiempo Real, desarrollado inicialmente para apoyar la escritura coreográfica y dramatúrgica de sus trabajos, se afirma como instrumento y plataforma teórico-práctica para pensar la decisión, la representación y la colaboración tanto en el arte como en la vida. Esta información fue extraída de la página web del artista, disponible en http://joaofiadeirobiografia.blogspot.com.ar/ y traducida al español por Fernández (2017, p. 121)

[4] Entrevista extraída del libro *Componer el Plural: escena cuerpo y política* (2016)

námico de las decisiones]…" (Fernández, 2017, p. 124) me permite pensar la relación entre quienes ingresan al centro del *cypher* y quienes se quedan en los bordes como en el caso del CTR. Es decir, a partir de la existencia de al menos dos tipos de espectadores, agrega Días, "el espectador-real, aquel que encontramos en una presentación pública y que paga una entrada y se sienta en una butaca, o el espectador-practicante" (Pérez Royo, Agulló, 2017, p. 62), el cual, a su vez, adquiere dos distinciones que constan de la separación que ocurre "mentalmente, espacialmente y también en el mismo cuerpo" (p. 62); es decir, cuando el practicante es simultáneamente actor, al proponer una acción, y espectador, al realizar la lectura.

En el caso del *cypher,* se podría denominar esta relación dinámica y alternada de composición como una separación practicante-espectador y practicante-actor. No así entre espectadores ya que, originalmente, esta es una práctica colectiva que acontece en espacios públicos y abiertos que, ocasionalmente podría ser puesta en escena de modo convencional, pero no es este su objetivo principal.

## Disenso

Otro de los aspectos principales que tomo del Método de Composición en Tiempo Real es que, al ser una práctica colectiva, las decisiones siempre son individuales; es decir que no hay consenso colectivo en las tomas de decisiones, pero sí en el modo de operar. En la entrevista a Días, la performer comenta que el CTR "no implica que tú y yo tengamos que estar de acuerdo para hacer algo, no tenemos que ponernos de acuerdo previamente para actuar. Podemos perfectamente vivir en disenso, en desacuerdo absoluto, y aun así estar juntos y construir juntos" (Pérez Royo, Agulló, 2016, p. 58). No obstante, en ambos casos, considero que esta lógica de composición colectiva que respeta la diversidad de propuestas individuales es posible y se sostiene porque quienes participan conocen y aceptan las reglas o códigos que rigen al interior de la práctica.

## Quasi-objetos

Entonces, considerando que el *cypher* es una práctica colectiva regida por reglas y códigos más o menos implícitos que posibilitan componer juntos desde el disenso y el respeto por la diferencia, como última articulación intradisciplinar analizo, a partir del término *quasi-objeto*[5], el mecanismo de relación que se genera mediante la interacción entre participantes. Es decir, en cada entrada y salida de *freestyle.*

[5] Término propuesto por el filósofo Michel Serres (1982)

Victoria Pérez Royo (2013) en su análisis sobre diversas prácticas de investigación colectivas del ámbito de las artes escénicas y de acción recupera este concepto, entendido como casi sujeto y casi objeto porque, parafraseando a la investigadora, permite pensar tanto la relación entre el sujeto y el objeto como la de los sujetos entre sí. De este modo, las propuestas compositivas no son objetos completamente pasivos ni sujetos completamente agentes, sino los canales porque los que se expresan los problemas, preocupaciones y sensibilidades de los participantes. (p. 9)

Esta perspectiva, me permite entender el funcionamiento y la sostenibilidad del cypher, no únicamente reconociendo su organización estructural, sino también su mecanismo de relación en y desde los propios materiales ya que, agrega Pérez Royo,

> es precisamente en la necesidad de encontrar una postura propia frente a ellos donde se produce la aportación, ya sea en forma de desvío, adaptación, rechazo o desarrollo. (...) lo que hace que el juego avance, que los materiales encuentren versiones y descubran potencialidades. (Pérez Royo, 2013, p. 9)

## Consideraciones finales

En las páginas precedentes, analicé dos prácticas de composición escénica que, a pesar de sus diferencias culturales y estéticas de producción y circulación de materiales, tienen en común la invención de metodologías de improvisación en tiempo real desarrolladas en contextos de entrenamiento, investigación y creación colectiva.

Por este motivo, considero esta una oportunidad para abrir el diálogo y la discusión desde las propias prácticas artísticas, visibilizando las reflexiones de hacedores locales y confiando en que estas primeras articulaciones intradisciplinares pueden contribuir a lo desarrollado hasta el momento sobre cultura *hip hop* cordobesa, *freestyle* e Improvisación Compositiva; como también, aportar intereses procedimentales hacia proyectos colectivos de investigación en artes escénicas.

### Referencias textuales y bibliográficas


Bardet, M. (2019). Hacer mundo con gestos en Bardet (comp.) El cultivo de los gestos: entre plantas, animales y humanos / André Haudricourt; Hacer mundos con gestos / Marie Bardet, pp. 83-111. Cactus

Fernández, V. (2017). *Cuerpo y escena contemporánea: la experiencia sensible y el vínculo con lo real en la práctica de la improvisación compositiva* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/6840

Fiadeiro, J. (s/f). Biografía de João Fiadeiro. http://joaofiadeirobiografia.blogspot.com.ar/

Kaeppler, A. L. (2003). La danza y el concepto de estilo. Desacatos, (12), 93 a 104.

Mora, A. S. (2016, del 5 al 7 de diciembre). El rapero como escritor: la casa, la calle y la web en las prácticas de com-

posición de letras de rap. [trabajo]. *IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.* http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9185/ev.9185.pdf

Muñoz, G., Marín, M. (2016). *Estudios sobre la Cultura Contemporánea. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 12(23).* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602303

Pérez Royo, V., Agulló, D. (2016). *Componer el plural: Escena, cuerpo, política.* Editorial Poligrafía.

Pérez Royo, V. (2013). Estéticas de la apropiación y la traducción: experiencias de la investigación artística en artes escénicas y de acción. *Efímera revista,* 4(5), 6 a 11.

Tampini, M. (2012). *Cuerpos e ideas en danza: una mirada sobre el Contact Improvisation.* Editorial NDR.

# *Suite Oriental.* Proceso de investigación y creación musical a partir de la mixtura de músicas academizadas de tradición escrita con murga uruguaya

# *Oriental Suite. Process of research and musical creation from the mixture of academized music of tradition written with Uruguayan murga*

Yoav Costamagna

Universidad Nacional de Córdoba

yoavicostamagna@gmail.com

Andrés Díaz Sardoy

Universidad Nacional de Córdoba

andresdiazsardoy@gmail.com

## Resumen

Este trabajo surge a partir de la idea de mixturar música academizada de tradición escrita y murga uruguaya. El mismo se encuentra enmarcado en el proceso de Trabajo Final de Grado de la Lic. en Composición Musical, en la UNC. En dicho TFL, nos propusimos la creación de una suite instrumental para conjunto de cámara que respete la organización formal de un espectáculo de murga uruguaya.

Al afrontar este desafío, entendimos que necesitábamos herramientas que nos permitan lograr más profundidad en la mixtura. Para ello, nos valimos del análisis de la suite de Clemens Khün, el concepto de relatividad polisistémica de Mónica Gudemos, los estudios sobre el humor de Honrubia Martínez y los aportes de Hilguera Barajas, Lamolle, Lombardo y Piñeyúra sobre la murga uruguaya.

De todas maneras, encontramos que no había mucho escrito desde un enfoque musicológico sobre la murga uruguaya, por lo que emprendimos el análisis de un corpus de espectáculos de murga utilizando el método de Graciela Tarchini.

El objetivo de esta ponencia es compartir una primera sistematización de recursos musicales (rítmicos, melódicos, tímbricos, dinámicos y texturales), que se desprenden del análisis realizado, y que, desde nuestro punto de vista, definen e identifican al género murga uruguaya.

Palabras clave: Murga uruguaya, música académica, mixtura.

## Abstract

*This work arises from the idea of mixing academic music of the uruguayan murga and written tradition. It is framed in the process of Final Degree Project of the Degree in Musical Composition, at the UNC. In said TFL, we set out to create an instrumental suite for a chamber ensemble that respects the formal organization of an uruguayan murga presentation.*

*When facing this challenge, we understood that we needed tools that allow us to achieve more depth in the mixture. For this, we used the analysis of the suite by Clemens Khün, the concept of polysystemic relativity by Mónica Gudemos, the studies on humor by Honrubia Martínez and the contributions of Hilguera Barajas, Lamolle, Lombardo and Piñeyúra on the uruguayan murga.*

*In any case, we found out that there was not much written from a musicological approach about the Uruguayan murga, so we undertook the analysis of a corpus of murga performances using the method of Graciela Tarchini.*

*The objective of this presentation is to share a first systematization of musical resources (rhythmic, melodic, timbral, dynamic and textural) that emerge from the analysis carried out, and that, from our point of view, define and identify the uruguayan murga genre.*

*Key words: Uruguayan murga, academic music, mixture.*

## Introducción

La presente ponencia se encuentra enmarcada en el proceso de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Composición Musical de la Universidad Nacional de Córdoba. En dicho proceso, nos propusimos indagar en la convergencia de la música academizada de tradición escrita que estudiamos durante nuestra carrera con la murga uruguaya; género que hemos interpretado en diversas agrupaciones. Para esto, nos planteamos cuatro etapas de trabajo diferenciadas.

En un primer momento nos dedicamos a la revisión bibliográfica, la construcción de un marco teórico y la redacción de nuestro anteproyecto de trabajo final. Allí encontramos valiosos aportes de la teoría que nos facilitaron en gran medida nuestra tarea. Estos aportes se dividieron en cuatro ejes.

El primero de ellos, consistió en el estudio del género de la suite y su historia, para lo cual nos fue de gran ayuda el aporte de Clemens Khun[1] y la descripción pormenorizada que realiza de cada danza que la integra. El segundo eje, estuvo vinculado al mundo de la murga uruguaya. En este caso, nos valimos de los análisis e historizaciones del género realizados por Hilguera Barajas[2], Lamolle[3], Lombardo[4] y Piñeyúra[5]. A medida que avanzábamos en la lectura entendimos que necesitábamos una herramienta teórica que nos ayude a profundizar en la mixtura, de modo que la misma no quede limitada solo al plano formal de la suite o de un espectáculo de murga uruguaya. Apareció así un tercer eje, la mixtura, y fue allí que encontramos el valioso aporte de Mónica Gudemos[6] en sus estudios de la música de Bella Bártok; compositor que experimentó también en los cruces entre la música popular y erudita de su región. Particularmente, el concepto de relatividad polisistémica acuñado por esta autora nos fue de mucha utilidad en nuestro posterior proceso de composición. Finalmente, entendimos que para que nuestra obra sea efectivamente murguera, debía tener una presencia importante del humor; elemento constitutivo de la cultura del carnaval. De esta manera, apareció un cuarto eje, el cual trabajamos fundamentalmente a partir de la sistematización que realiza Honrubia Martínez[7] de los recursos musicales que han generado humor a lo largo de la historia.

---

[1] Kuhn, C. (2003). Tratado de la Forma Musical. Editorial Idea Books.

[2] Huilguera Barajas, K. S. (2019). Dicen que la murga es... Una aproximación a la murga de estilo uruguayo y su alcance en Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB.

[3] Lamolle, G. (2005). Cual retazo de los suelos. Anécdotas, invenciones y meditaciones sobre el carnaval en general y la murga en particular. Ediciones Trilce.

[4] Lamolle, G. y Lombardo E. (1998). Sin disfraz. La murga vista de adentro. Ediciones del Tump.

[5] Piñeyúra, P. (2002). Aproximación semio-discutsiva a la murga uruguaya. La palabra carnavalera. Tesina de licenciatura en comunicación social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

[6] Gudemos, M. (2010). Dossier I. Material de estudio de la cátedra Historia de la Música y Apreciación Musical III. Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

[7] Honrubia Martinéz, A. J. (2017). Humor y música, aproximación a las teorías del humor musical a través de Les Luthiers. Universidad de Salamanca, Facultad de Geografía e Historia. Tesis de doctorado en Historia del Arte y Musicología.

Una vez concluida esta primera etapa, notamos que no existían análisis que, desde una perspectiva musicológica, profundizaran en el estudio de la murga uruguaya. La mayoría de los trabajos tenían un enfoque más histórico, sociológico, antropológico, escénico, teatral o discursivo. Es así que decidimos comenzar una segunda etapa de análisis a partir de la cual pudiésemos llegar a una sistematización de recursos musicales que definen al género de murga uruguaya.

Finalmente, comenzamos una tercera etapa de creación musical, en la cual compusimos una suite para conjunto de cámara valiéndonos de los recursos musicales murgueros sistematizados en la etapa de análisis. Esta suite, además, posee la estructura de un espectáculo de murga contando con una presentación, tres cuplés, una canción final y una retirada. El orgánico de la composición está conformado por flauta, oboe, clarinete, trompeta, trombón, corno francés, dos violines, viola, violonchelo, redoblante, bombo, platillos de choque, marimba y vibrafón.

Actualmente, nos encontramos en el tramo final de la preparación del estreno de la obra compuesta, cerrando así la cuarta y última etapa de este proyecto.

## Metodología del análisis

El corpus que analizamos está conformado por cuatro espectáculos ganadores del concurso oficial de carnaval, dos representantes de la "murga tradicional" y dos de la "murga joven", asegurándonos así trabajar con una muestra de espectáculos de estéticas diversas que contaban con un alto grado de hegemonía en el momento de ser presentados. Los espectáculos seleccionados son los siguientes:

- Contrafarsa 2002 (un barrio de película): *Murga tradicional.*
- Agarrate Catalina 2005 (los sueños): *Murga joven.*
- Los Saltimbanquis 2018 (la esencia): *Murga tradicional.*
- La Trasnochada 2019 (la ciudad de la transa): *Murga joven.*

La metodología que utilizamos fue una adaptación del método analítico de Graciela Tarchini[8]. Utilizando los conceptos y herramientas metodológicas de esta autora que podían aplicarse a la murga uruguaya, confeccionamos cuatro archivos de Excel en los cuales vertimos la información melódica, rítmica, textural, tímbrica y dinámica de cada sección del espectáculo. Para esto, creamos cinco tablas; una para cada aspecto musical: ritmo, melodía, dinámicas, textura y timbre. Dentro de estas tablas, desglosamos la forma de la obra en las columnas y las características específicas de cada parámetro musi-

[8] Tarchini, G. (2004). *Análisis musical: Sintaxis, semántica y percepción.* Cooperativa Chilavert.

cal en las filas. Además, repetimos el proceso con cuatro secciones de cada espectáculo: presentación, salpicón, canción final y retirada. En los archivos de Excel, creamos una pestaña para cada una de estas secciones. Los tópicos que utilizamos para el análisis de cada parámetro son los siguientes:

- **Ritmo:** tempo, métrica, figuración rítmica, tipos de comienzo, tipos de finales y género utilizado por la batería.
- **Melodía:** registro de las distintas cuerdas, diseños melódicos, relaciones interválicas entre las diferentes melodías y módulos de alturas.
- **Dinámicas:** análisis de las dinámicas utilizadas en relación a la forma.
- **Timbre:** cantidad de voces, densidad de registro y timbre de las voces.
- **Texturas:** unidad formal textural, densidad de textura en la sucesión y articulación de texturas.

Una vez obtenida toda la información del análisis, pasamos a procesarla. Para ello, cruzamos los diferentes parámetros analizados y llegamos a la siguiente sistematización de recursos musicales que, a nuestro entender, definen al género de la murga uruguaya.

## Sistematización de recursos musicales

### 1. Aspecto rítmico

Que definen al género:

- Las figuraciones con síncopa son un recurso estructural de la murga uruguaya. En dicho género, no suelen encontrarse melodías con comienzos téticos ni finales conclusivos.
- Los finales suspensivos favorecen un encabalgamiento de las frases, característica que disminuye los espacios de reposo entre las diferentes melodías y, por tal razón, produce una sensación de continuo avance en el discurso general.
- Métricamente, es muy preponderante el 4/4. Posiblemente, esto ocurra porque, si bien en la actualidad la batería de murga realiza diferentes patrones rítmicos y en distintas unidades métricas, los dos ritmos base de la murga uruguaya (candombeado y marcha camión) están en dicha cifra indicadora. Cabe destacar que, en los casos de *contrafactum* realizados a una canción en otra métrica, esta suele ser adaptada para ser tocada en 4/4.
- Siguiendo el término expuesto por Graciela Tarquini, podemos afirmar que generalmente se utiliza la rítmica básica regular de subdivisión binaria, ya que la métri-

ca, por lo general, es binaria. En algunos casos muy excepcionales, encontramos una rítmica básica irregular[9].

Que definen un momento del espectáculo:

• Los momentos extremos de un espectáculo de Murga Uruguaya (presentación y retirada) suelen ser los de mayor despliegue lírico y musical en general. Es debido a esto que encontramos en dichos momentos la mayor variedad de tempos.

• En la canción final, debido a su carácter intimista y conclusivo, se suele bajar el tempo en relación con el resto del espectáculo. No encontramos tempos altos (bpm. 120 o más) en el corpus analizado; solo tempos medios y bajos.

• Generalmente, el salpicón posee tempos altos (arriba de 120 bpm.) en relación con el resto del espectáculo.

• Generalmente, las presentaciones comienzan con una clarinada en un "tempo" lento *rubato,* para luego pasar a un predominio de un tempo medio.

1. Aspecto melódico

• Por lo general, el ámbito de los sobreprimos[10] abarca 1 octava y media en todo el espectáculo.

• Las notas extremas encontradas en los sobreprimos hacia lo agudo llegan a un sib5 y hacia lo grave a un mi4.

• Generalmente, el ámbito de los segundos[11] abarca una 10ma en todo el espectáculo.

• Hacia lo agudo los segundos llegan a un re#5 y hacia lo grave a un sol3.

• En los espectáculos de *La Trasnochada y Agarrate Catalina,* el ámbito de los primos[12] abarca una octava; en la contrafarsa, es un ámbito de décima, y, en los saltimbanquis, de novena.

• Los primos alcanzan hacia la zona aguda un sol5 y hacia la zona grave un sib3.

Movimientos y perfiles meloarmónicos:

• Si bien es muy utilizado el movimiento paralelo entre las voces, también podemos observar que se usa en gran medida el movimiento oblicuo y directo entre las mismas. Se usa menos el movimiento contrario, pero también aparece bastante en los espectáculos.

[9] Tresillos y seisillos en compases de división binaria o dosillos y cuatrillos en compases de división ternaria.

[10] Registro más agudo dentro del coro murguero.

[11] Registro más grave dentro del coro murguero.

[12] Registro medio dentro del coro murguero.

• Los perfiles melódicos más utilizados claramente son arpegiación y grado conjunto. Aparecen también con mucha menor frecuencia notas repetidas y saltos.

• Prácticamente, no hay procesos modulantes, sino que se yuxtaponen diferentes tonalidades.

• No es muy común el cambio de tonalidades

• El recurso más utilizado es el cambio de modo de la misma escala, que se usa, generalmente, para generar un cambio de emoción (atmósfera).

• Se utilizan casi exclusivamente la escala mayor y las menores (armónica, antigua y melódica).

1. Textura, dinámica y timbre

Que definen al género:

• A excepción de hallarnos en algún momento más "reflexivo" (generalmente en la retirada o canción final), la dinámica preponderante es el *forte.* Las distintas dinámicas se trabajan por acumulación. Generalmente, se canta *forte,* pero cambiando la cantidad de voces que cantan juntas se modifica la percepción de la dinámica.

• Es común a todas las secciones que se trabaje en general con tres planos de dinámicas: forte, mezzo forte y piano. En casi todo el espectáculo predomina la dinámica forte.

• Es muy preponderante la textura homofónica. Se suelen utilizar para enriquecer algunos pasajes el contrapunto y la melodía acompañada.

• La articulación entre distintas texturas es, casi exclusivamente, por yuxtaposición.

• La voz nasal tradicional con la que se describe muchas veces el canto murguero es, posiblemente, algo del pasado. En la actualidad, el coro se oye "murguero" porque consiste en muchas personas cantando fuerte, pero no necesariamente por una impostación nasal.

• La sonoridad "murguera" del coro está dada en gran parte por una articulación muy marcada y atacada de las sílabas de la canción. No se trabajan tanto los enlaces, transiciones, cierres, etc.

Que definen un momento del espectáculo:

• Es una característica del salpicón el juego textural de alternancia entre coro y agrupaciones más pequeñas (solo, dúo, trío, etc.)

• Como ya lo hemos mencionado en las conclusiones rítmicas, la mayor riqueza y elaboración tímbrica, textural y dinámica está en la presentación y la retirada de un espectáculo.

• Es una característica estandarizada en el género la presencia de clarinadas en la presentación y en la retirada.

Luego de realizar el análisis del corpus, llegamos a la conclusión de que el uso de estos recursos musicales le da una identidad propia al género de la murga uruguaya. Es por esto que nos valimos de los mismos para emprender un proceso creativo; indagando en las diversas combinaciones posibles entre estos recursos compositivos y otros propios de la música academizada de tradición escrita. De esa experimentación surgió nuestra obra, Suite Oriental, que se encuentra en el último tramo de ensayo y preproducción previo al estreno. Más adelante, en un futuro trabajo, esperamos poder compartir los resultados de esta experiencia.

## Referencias textuales y bibliográficas


Gudemos, M. (2010). *Dossier I.* Material de estudio de la cátedra Historia de la Música y Apreciación Musical III. Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Honrubia Martinéz, A. J. (2017). *Humor y música, aproximación a las teorías del humor musical a través de Les Luthiers* [Tesis doctoral en Historia del Arte y Musicología, Universidad de Salamanca, Facultad de Geografía e Historia]. Repositorio Documental Gredos. http://hdl.handle.net/10366/136905

Huilguera Barajas, K. S. (2019). *Dicen que la murga es... Una aproximación a la murga de estilo uruguayo y su alcance en Bogotá.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes ASAB.

Kuhn, C. (2003). *Tratado de la Forma Musical.* Editorial Idea Books.

Lamolle, G. y Lombardo E. (1998). *Sin disfraz. La murga vista de adentro.* Ediciones del Tump.

Lamolle, G. (2005). *Cual retazo de los suelos. Anécdotas, invenciones y meditaciones sobre el carnaval en general y la murga en particular.* Ediciones Trilce.

Piñeyúra, P. (2002). *Aproximación semio-discursiva a la murga uruguaya. La palabra carnavalera* [Tesina de Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo]. Biblioteca Digital UNCuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/2810

Tarchini, G. (2004). *Análisis musical: Sintaxis, semántica y percepción.* Cooperativa Chilavert.

# Narrativas Transmedia: Un aporte al campo de la Educación Universitaria

# *Transmedia Narratives: A contribution to University Education*

Carla Karina Montoya

Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina

cmontoya@unsam.edu.ar

## Resumen

Esta propuesta tiene como eje central la enseñanza de las narrativas transmedia a estudiantes de cine y literatura en idioma inglés. Se aboca al estudio de un seminario en el que se generaron proyectos educativos transmedia, y que se distingue como una práctica educativa innovadora. La cultura contemporánea parece delinear nuevos roles que cuestionan en distintos ámbitos las posturas tradicionales de autor/a-lector/a, usuarix-productor/ y docente-estudiante. En un contexto en el que la universidad se encuentra atravesada por nuevas prácticas y dispositivos, es imperioso capitalizar didácticamente esos saberes que están por afuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa, no solo para lxs estudiantes de hoy, sino para la comunidad docente también. Este trabajo pretende describir una experiencia que se centró en las narrativas transmedia y en su evaluación, surgieron habilidades transmedia destacables en el contexto universitario. Además, el escrito procura analizar el valor pedagógico de la alfabetización transmedia como un nuevo enfoque para explotar esas habilidades que se manifiestan en proyectos transmedia con fines educativos.

Palabras clave: narrativas transmedia, educación universitaria, alfabetización transmedia, habilidades transmedia, prácticas educativas innovadoras.

## Abstract

*This proposal centers upon the teaching of transmedia narratives to film and literature students in English. It focuses on the study of a seminar in which transmedia educational projects were generated and can be distinguished as an innovative educational practice. Contemporary culture seems to outline new roles that question the traditional positions of the author-reader, user-producer, and teacher-student in different areas. In a context in which the university is crossed by new practices and devices, it is imperative to didactically capitalize on the knowledge that is outside the educational institution to transform teaching into a more meaningful task, not only for today's students, but also for the teaching community as well. This work aims to describe an experience that focused on transmedia narratives and in their evaluation, significant transmedia skills emerged in the university context. In addition, the paper seeks to analyze the pedagogical value of transmedia literacy as a new approach to exploit those skills that are manifested in transmedia projects for educational purposes.*

*Key words: transmedia narratives, university education, transmedia literacy, transmedia skills, innovative educational practices.*

## Introducción

Con la llegada de los ambientes digitales, los procesos de comunicación existentes desde hace algunos siglos, especialmente desde la era Gutenberg, cambiaron de manera significativa hacia nuevos formatos, ahora transmedia, es decir, que se despliegan en múltiples medios. La emergencia de formatos alternativos de comunicación tales como la participación de usuarixs en redes sociales y comunidades de fans alrededor del mundo, o la activa colaboración de lxs nuevos prosumidorxs en la creación de contenidos caracterizan el ecosistema de medios (Scolari, 2015) imperante. Dada esta cultura de la convergencia (Jenkins, 2006, 2015), los roles de lectorxs y de espectadorxs se transforman, así como sus propias representaciones. Los contenidos que se prosumen también sufren modificaciones al utilizar nuevos lenguajes para nuevos medios y plataformas.

En este marco, la narrativa transmedia (NT) no es una estrategia o una moda, sino un lenguaje definido culturalmente por la evolución de las sociedades contemporáneas. Estas nuevas formas de comunicación también transforman los escenarios educativos y las formas de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras. En este sentido, explorar las NT y sus componentes pedagógicos puede acercarnos a nuevas experiencias sinérgicas de enseñanza y aprendizaje.

Dado este contexto en la universidad, se propone un enfoque de alfabetización transmedia (Scolari, 2016). En A*dolescentes, Medios de comunicación y culturas colaborativas.* Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula, el experto afirma que “el alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (2018: 15).

Los objetivos de este trabajo son dos: por un lado, se describirá un seminario llamado “Transmedia Narratives” que se dictó en UNSAM para la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa. Dicha experiencia se centró en las narrativas transmedia y en su evaluación, surgieron habilidades transmedia destacables en el contexto universitario. Por otro lado, se pretende analizar el valor pedagógico de la alfabetización transmedia como un nuevo enfoque para explotar esas habilidades que se manifiestan en proyectos transmedia con fines educativos.

## Las narrativas transmedia en educación: un estado del arte breve

Desde su aparición a principios del siglo XXI, el concepto de narrativa transmedia se ha convertido en uno de los principales ejes de investigaciones académicas. Su concepción se basa en la posibilidad de crear relatos de ficción, y de no ficción, que van más allá del formato específico en el que inicialmente fueron concebidos, abarcando otros espacios

de expansión narrativa. Es así como las NT cobran relevancia, no sólo desde una perspectiva del entretenimiento y la consumición de nuevos tipos de relato, sino desde otros ámbitos, como la educación. Las NT son relativamente recientes, pero las prácticas no son nuevas, y nos permiten entender la evolución de las industrias culturales.

El término *narrativa transmedia* fue acuñado por primera vez en el 2003 por Henry Jenkins publicado en la revista *MIT Technology Review,* donde el autor afirma que "en la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que hace mejor: entonces, una historia pueda ser presentada en una película, expandida a través de la televisión, novelas y cómics, y su mundo puede ser explorado y experimentado a través del juego". Unos años más tarde, en su libro *Convergence Culture: where old and new media collide* (2006) Henry Jenkins le da forma a su definición al aseverar que una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas con una nueva narración que hace una contribución distintiva a todo el universo narrativo. El autor también identificó los principios fundamentales[1] de las NT (2010).

Sin lugar a duda, el Dr. Carlos Scolari es el teórico más sobresaliente, cuyas contribuciones científicas en narrativa transmedia más destacadas se han dado desde la perspectiva de la semiótica de las interfaces y los procesos de interacción, en el contexto teórico de una ecología de los medios. En su libro *Narrativas transmedia:* cuando todos los medios cuentan, Scolari define la narrativa transmedia como "un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión" (2013:46). El autor también señala cuales son las estrategias de expansión/compresión del mundo narrativo[2] (2009, 2013).

Consideramos de interés el trabajo de la Dra. Renira Rampazzo Gambarato, quién hace referencia a una serie de características esenciales que se encuentran cuando se diseña un proyecto transmedia. En su artículo *Transmedia Project Design: theoretical and analytical considerations* (2013: 90-94) menciona conceptos analíticos[3] que forman parte de un

[1] Jenkins señala en *Transmedia Education:* the 7 Principles Revisited la expansión vs. la profundidad, la continuidad vs. la multiplicidad, la inmersión vs. la extraibilidad, la construcción de mundos, la serialidad, la subjetividad y la performance.

[2] Scolari menciona en *Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies* cuatro estrategias, a saber, la adición, en donde se encuentran extensiones narrativas (spin-offs), precuelas, secuelas, nuevos personajes y finales alternativos; la omisión, que puede contener avances o recapitulaciones; la transposición, que incluye formatos tales como las sincronizaciones y las secuencializaciones, y la permutación, con falsos avances (mashups) y recontextualizaciones.

[2] Rampazzo Gambarato enumera en "Transmedia Project design: Theoretical and analytical considerations" las siguientes características analíticas: la premisa y el propósito, la narrativa, la construcción del mundo, los personajes, las extensiones, las plataformas mediáticas y los géneros, la audiencia y el mercado, participación- compromiso, la estructura y la estética.

proyecto transmedia y se deben tener en cuenta en el proceso de diseño. Es destacable que dichas características analíticas fueron aplicadas por la autora en sus clases a estudiantes universitarios en medios.

Recientemente, las NT han adquirido especial importancia en el área educativa, y muchos teóricos han aportado sus visiones y pensamientos. Seguidamente, se ponen en tensión la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia[4]. La alfabetización mediática es un conjunto de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de modos de comunicación, géneros y formatos. Fue promovida por organizaciones como la UNESCO (2010, 2011) y apunta a proporcionar conocimientos/herramientas de análisis crítico para capacitar a lxs consumidores de medios y fortalecerlxs como ciudadanxs.

En los últimos años, la alfabetización mediática se ha concentrado sobre todo en la enseñanza de competencias mediáticas a lxs jóvenes, esto es, la enseñanza crítica de los mensajes mediáticos. Sin embargo, el ecosistema de medios está en evolución permanente y las prácticas transmedia acompañan ese cambio. Así, la alfabetización mediática no puede limitarse al análisis crítico de la producción o el lenguaje de los medios: antiguo/as consumidore/as de medios ahora son prosumidore/as, sujetxs activxs que crean nuevos contenidos y comparten en las redes digitales. En este contexto nace el concepto de ´alfabetismo transmedia´ de la mano de Carlos Scolari (2016), quien, en *Adolescentes, Medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes* en el aula conceptualiza el término como el conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa.

Con la llegada de nuevas formas de comunicación en red, digitales e interactivas, la educación también sufre este cambio. Las instituciones educativas siguen sin poderse conectar con las nuevas generaciones. Estas generaciones parecen desarrollar una serie de competencias (trans)mediáticas para su vida social que utilizan por fuera de las instituciones educativas. En “Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación”, Scolari dice al respecto que:

> *mientras los jóvenes desarrollan competencias y construyen su vida social en las redes digitales las instituciones educativas tardan en adaptarse a ese nuevo ecosistema*

[4] En el ámbito educativo, es imperioso referirse a dos figuras fundamentales: Dr. David Buckingham y la Dra. Sonia Livingstone. Buckingham conceptualiza la alfabetización mediática como el área de conocimiento indispensable que debe promover la lectura y la recepción crítica de los mensajes de los diferentes medios de comunicación. Por su parte, Livingstone examina cómo los cambios en el ecosistema mediático remodelan las prácticas cotidianas y la educación. Ha publicado libros sobre alfabetización mediática, con un enfoque particular en las oportunidades y los riesgos del uso de medios digitales en la vida cotidiana de niños y jóvenes.

*tecno-cultural. La distancia entre la esfera escolar y la esfera mediática es enorme. La alfabetización transmedia se propone, entonces, facilitar el acercamiento entre ambas esferas creando espacios concretos de interacción (Scolari, 2016).*

En este contexto se entiende el alfabetismo transmedia no solo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre lxs sujetos, las TIC y las instituciones educativas.

## El seminario "Transmedia Narratives"

Esta sección estudia el seminario transmedia que fue diseñado y realizado en la UNSAM, para la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación de Cine y Literatura. Este seminario ha resultado en una experiencia pedagógica que sigue un enfoque de aprendizaje a través de narrativas transmedia, y puede ser una herramienta valiosa en educación para docentes y estudiantes.

La Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Cine y Literatura es una carrera que promueve la investigación y la búsqueda constante de conocimiento en literatura y medios. Siguiendo estos preceptos, se diseñó un seminario llamado "Transmedia Narratives" en febrero de 2017. Duró cinco clases y una de ellas fue una clase virtual. Consistió en once participantes universitarixs, todxs ellxs profesores de lengua inglesa. Para este seminario, se fomentó el análisis crítico y las características fundamentales de la narración transmedia para que lxs estudiantes pudieran familiarizarse dentro del campo académico y educativo.

Los objetivos del seminario ocupan un papel importante en su diseño. Se esperaba que lxs participantes reconocieran y reflexionaran sobre la relevancia de las NT e identificaran sus características sobresalientes. Como docentes, también se instó a planificar y presentar un proyecto narrativo transmedia con fines educativos. De esta forma, se promovió el análisis de las NT con fines pedagógicos y como recurso de aprendizaje, es decir material para el diseño en la enseñanza.

## Algunas consideraciones sobre componentes sinérgicos en un proyecto transmedia educativo

Habiendo abordado las NT y su importancia en la educación, y estudiado el seminario que se implementó en la UNSAM, es pertinente reflexionar sobre lo siguiente. En educación, las narrativas transmedia aumentan la comprensión, el disfrute y el afecto de lxs estudiantes por una historia o narrativa debido a esta dispersión y las numerosas entradas posibles. A partir de este seminario, algunos resultados preliminares salen a la luz. Diferentes componentes sinérgicos se destacan de los proyectos educativos solicitados

para este seminario, resaltando el potencial de las narrativas transmedia. Los llamamos sinérgicos ya que producen sinergia, es decir, interacción entre lxs estudiantes, funcionan como componentes pedagógicos de las NT y los hacen particularmente útiles para la educación:

- Sociabilidad, debido a la posibilidad de desarrollar habilidades sociales, físicamente en el aula o vinculadas digitalmente.

- Accesibilidad, ya que permite a lxs estudiantes ingresar al universo transmedia desde múltiples puntos de partida, permitiéndoles tener una experiencia y oportunidades de aprendizaje únicas.

- Movilidad, porque abre la opción de moverse entre plataformas o dentro de ellas para crear un nuevo significado, para desarrollar nuevas historias.

Es relevante notar que estos componentes surgen de proyectos educativos transmedia en un contexto de enseñanza formal como la institución universitaria. Por lo tanto, las NT parecen motivar competencias transmedia, generando estudiantes que conectan mundos narrativos, los interpretan y los reescriben. Es decir, dichos proyectos parecen poner en marcha una serie de competencias sociales, de movilidad y acceso a través de actividades participativas que fluyen en diferentes plataformas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se podría decir que los componentes sinérgicos anteriormente mencionados podrían ser habilidades transmedia. En *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom* (2018), Carlos Scolari afirma que asevera que las diferentes competencias/habilidades transmedia surgen de la investigación realizada por el Equipo del Proyecto de Alfabetización Transmedia, que luego desarrolló una taxonomía completa[5] de competencias transmedia en un Libro Blanco llamado *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios* (2018). Si bien no es el objetivo de este trabajo analizar estas competencias en profundidad, consideramos fundamental reconocer la importancia de la narrativa y la dimensión estética al repensar las habilidades transmedia mencionadas anteriormente en relación con los proyectos solicitados por este seminario. En este sentido, Mar Guerrero-Pico comenta en *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (2018), que estas competencias están relacionadas "con la interpretación de las narrativas" porque buscan "apreciar valores estéticos; reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias; expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa" (2018: 65). Así, los proyectos educativos transmedia que fueron diseñados por estxs estudiantes del seminario emergen como expresiones que ofrecen una relectura, una reinvención de mundos narrativos y representan una evolución y una transformación en la educación universitaria.

Para finalizar esta sección, es justo decir que las NT parecen trascender muchos intereses e intenciones. Las historias fluyen a través de los medios: podemos analizarlas, comprenderlas y volver a contarlas. Permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida cotidiana de lxs estudiantes, utilizando una gran diversidad de medios y provocando la interacción de múltiples usuarixs.

## Algunas reflexiones conclusivas

En educación, las narrativas transmedia resignifican el *storytelling* porque tanto docentes como estudiantes pueden expandir una historia en diferentes plataformas de medios. Las NT van más allá de la enseñanza y el aprendizaje porque contribuyen con nuevos contenidos y participación en el aprendizaje, generando nuevas experiencias.

Además, las narrativas transmedia no sólo impactan en el aprendizaje, sino que también impregnan las experiencias de enseñanza. Explorar y analizar las NT en un contexto universitario puede proporcionar un punto de partida útil para promover la creatividad y mejorar la enseñanza. Al reflexionar sobre los desafíos y las posibilidades de este seminario realizado en la universidad, se contribuye con nuevas ideas y conceptos.

Un enfoque de alfabetización transmedia parece ofrecer a lxs docentes la posibilidad de repensar las actividades tradicionales, ajustándolas a sus propios contextos de uso, integrándolas en un plan de estudios dado, generando así nuevos escenarios de intercambios. Vale la pena resaltar el hecho de que estudiar los componentes pedagógicos de las NT puede acercarnos a nuevas experiencias sinérgicas de enseñanza y aprendizaje.

### Referencias textuales y bibliográficas


Buckingham, D. (2008). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. En *El Monitor,* (18). http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Paidós.

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. En *MIT Technology Review.* January 15, 2003. https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide.* New York University Press.

Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Jenkins, H. (2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling* (Well, Two Actually. Five More on Friday). http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2009a). *The Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling.*

http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_ origami_unicorn.html

Jenkins, H. (2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited.* http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). *The Class. Living and Learning in the Digital Age.* https://nyupress.org/books/9781479824243/

Rampazzo Gambarato, R. (2013). *"Transmedia Project design: Theoretical and analytical considerations." En Baltic Screen Media* Review 2013 / Volume 1 / Article. http://publications.tlu.ee/index.php/bsmr/article/view/153

Scolari, C. A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan.* Deusto.

Scolari, C. A. (2013). *Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies.* https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/26243/scolary_sem_lostology.pdf

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. En Revista Telos (103), pp. 13-23. https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do

Scolari, C. A. (Ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula.* (TRANSLITERACY – 645238 H2020 Research and Innovation Actions). Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A. (2018). Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco (TRANSLITERACY – 645238 H2020 Research and Innovation actions) Universitat Pompeu Fabra. Departamento de Comunicación.

# Textos de jóvenes de 14 a 19 años producidos en una escuela pública de Córdoba (2014 a 2019). Lectura en clave deconstructiva

# *Texts by young people aged 14 to 19 produced in a public school in Córdoba (2014 to 2019). Interpretive reading in a deconstructive key*

Gabriel Schapira

Universidad Nacional de Córdoba

cgschapira@hotmail.com

## Resumen

Desde una lectura en clave deconstructiva, se abordó un corpus de textos del Programa de Inclusión y Terminalidad y de Formación Laboral de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14/17) y de la escuela regular IPEM 175 “Padre Grenón”. El corpus abarca desde el año 2014 al año 2019.

Una lectura en clave deconstructiva busca suspender, entre otros aspectos, las limitaciones taxonómicas de tipos textuales convencionales y de las reglas normativas que los sustentan. El centrarse en lo marginal supone una estrategia interpretativa propia de la deconstrucción. Lo que antes se concibió como marginal deviene en un acontecimiento central. Esa inversión de lo excluido o expulsado (el rasgo, la traza, por ejemplo) se dispone de tal forma que no lleve a la identificación de un nuevo centro, sino a una revisión de las distinciones entre lo esencial y lo no esencial, lo interior y lo exterior, lo escolar y lo no escolar.

Proponemos que la escritura, la oralidad y la iconicidad se pliegan en una textura híbrida. Aquello que permanecía estable, que era Voz, Verdad y Palabra, el Logos y el Logos de la modernidad sólida, emerge como Logos fragmentados, multiplicados y precarios del consumo (marca, imagen, valor). En este artículo, ejemplificamos estos rasgos emergentes con las trazas caligráficas.

Palabras clave: subjetividades, joven, logos, deconstrucción, caligrafía.

## Abstract

*From a deconstructive reading, a corpus of texts from the Programa de Inclusión y Terminalidad y de Formación Laboral de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14/17) and from the regular school IPEM 175 “Padre Grenón”. The corpus ranges from 2014 to 2019.*

*A deconstructive reading seeks to suspend, among other aspects, the taxonomic limitations of conventional textual types and the normative rules that support them. Focusing on the marginal supposes an interpretive strategy typical of deconstruction. What was previously conceived as marginal becomes a central event. This inversion of the excluded or expelled (the trait, the trace, for example) is arranged in such a way that it does not lead to the identification of a new center, but to a revision of the distinctions between the essential and the non-essential, the interior and the exterior, the scholarly and the non-scholarly.*

*We propose that writing, orality and iconicity are folded into a hybrid texture. That which remained stable, which was Voice, Truth and Word, the Logos and Logos of solid modernity, emerges as fragmented, multiplied and precarious Logos of consumption (brand, image, value). In this article, we exemplify these emerging features with calligraphic traces.*

*Key words: subjectivities, young, logos, deconstruction, calligraphy.*

## Introducción

Esta investigación busca caracterizar las subjetividades de adolescentes de 14 a 18 años. Nos preguntamos qué marcas de tales subjetividades emergen en las producciones textuales mediante diversos portadores de textos. En una primera instancia, se abordó –de manera dominante– la población del PIT 14/17 del IPEM 175 "Padre Grenón" desde el 2015 al 2019. Se recogieron los trazos en las paredes, en las redes sociales, en los papeles abollados, en las carpetas, en los tatuajes, en las palabras escuchadas en las aulas y en los pasillos de la escuela. Este desborde, propio de las redes sociales, produjo que la muestra también se desbordara. Así, en una segunda instancia se abarcó los textos producidos en la totalidad de la escuela. Ya no se trató solamente de los "chicos y chicas" del PIT 14/17, sino de un derrame de sus textos desde/hacia las fronteras de la población seleccionada.

La lectura en clave deconstructiva propone que los textos escolares eluden las ausencias, las diferencias o rasgos constitutivos que aparecen como modos de representar extramuros de la escuela. La escritura, la oralidad y la iconicidad se pliegan en una escritura híbrida. La Voz, Verdad y Palabra y el Logos de la modernidad sólida, emerge como Logos fragmentados, multiplicados y precarios del consumo (marca, imagen, valor). En este artículo, se presentan las trazas caligráficas como expresiones de estos logos emergentes.

## Marco teórico

### Clave deconstructiva

La lectura en clave deconstructiva propone centrarse en lo aparentemente marginal para desarrollar su estrategia interpretativa. El centrarse en lo aparentemente marginal pone en acción la lógica de la suplementariedad como estrategia interpretativa. Lo marginado puede ser importante, justamente porque "algo" lo marginó.

Lo marginal opera para invertir la jerarquía, para mostrar que lo que antes se ha propuesto marginal ahora es central. Por ejemplo, una raspadura en la pared, un punto redondo sobre la i en el banco, un tatuaje en el pie, todo aquello que la mano del personal de maestranza borra con alcohol para que reaparezca un día después, se colman de sentido. Esa inversión de lo que es marginal (en nuestro caso, la traza) es conducida de tal forma que no lleve a la identificación de un nuevo centro, sino a una subversión de las distinciones entre lo esencial y lo no esencial; lo interior y lo exterior. Establecer los modos de construcción del tiempo y del espacio permite desandar los recorridos de la categoría "estudiante" y recuperar la experiencia desperdiciada por los significados trascendentales propios de la escuela (Sujeto de Enseñanza-sujeto de aprendizaje, Estudiante-sujeto de la calle, Adentro-afuera, etc.).

## Subjetividades

Si la representación del sujeto es quietista, la liquidez del concepto de subjetividad propone un recorrido que recupera sentidos marginados de los diversos espacio-tiempos (velocidades) que los sujetos recorren (calle, aula, familia, redes sociales). Pensar la subjetividad implica un desborde que produce un efecto residual que, en esta investigación, se denomina residuo subjetivo.

Este concepto posee dos dimensiones:

1) Envés de sombra (Lewkowicz, 1998) representa los efectos invisibles para los recursos conceptuales y perceptivos de la lógica que instituye la subjetividad.

2) Huellas o marcas: representación ideo-picto-video-fono gráfica reconocible en los textos de aquel envés de sombra.

El residuo subjetivo es un elemento activo: los conflictos que se expresan en otros sistemas por los que transitan sus actores terminan afectando al sistema cultural de la escuela (a la comunidad, al sujeto que aprende).

En nuestra investigación Schapira (2017), propusimos que el Logo (razón, palabra, verdad) da lugar a los logos (la marca, la imagen), tal como lo presentamos en los resultados.

## Marco metodológico

Se realizó un trabajo de campo etnográfico que complementamos con el análisis documental "hifológico" (Barthes, 1992) de las producciones. La etnografía orientó la investigación de campo. De manera específica, el estudio se realizó desde la microetnografía, el abordaje de una sola comunidad local, una sola institución social o una situación social simple o restringida complementado con la etnografía virtual. En tanto enfoque, la etnografía (micro) aportó una concepción y práctica de conocimiento para describir el tema de investigación desde la perspectiva de los actores.

## Resultados

Las subjetividades instituidas se pliegan una en otra. Cada subjetividad instituida derrama su residuo no sólo intramuros, sino en otras subjetividades instituidas. Esto aflora en el texto: las marcas de las redes sociales se instalan en el grafiti de la escuela, mientras ciertos rasgos de la normativa aparecen en las redes cuando se textualizan "temas serios". Estas marcas prorrumpen en diversos niveles y dimensiones de los textos. A manera de ejemplo, presentamos un resumen del análisis de la dimensión notacional (subdimensión caligráfica).

## Pliegues subjetivos

Para Klein (2003), el capitalismo globalizado se caracteriza por la proliferación de las marcas comerciales en todos los espacios de la cultura. La marca es el objeto, el fundamento y la proyección de una imagen en la trama subjetiva. Si la marca es la representación de "la cosa", el logo[1] es la proyección de la marca. Parafraseando a Derrida, la metafísica de la presencia no se fundamenta en un "habla natural", sino en un pliegue de la proyección icónica y del lema de la empresa sobre aquélla.

El yo se constituye en una marca del sí mismo. Logos no sólo es razón, verdad, palabra, sino también imagen plegada, identidad, proyección de una presencia en la consideración de los otros. Los pliegues se inscriben en las camisetas, en las zapatillas, en las gorras e –incluso– en la piel mediante el tatuaje. El logos cubre el cuerpo con ropa consagrada por el mercado, lo rasga con tatuajes, lo agujerea con piercings, lo viste de desnudez en Facebook. El Yo crece con el gadget (lo mío) y con la Marca (la calificación de lo mío).

Lewkowicz (1998) propone que la marca del sujeto de consumo es la imagen que deviene de la producción de subjetividad consumidora. Si los que estaban sujetos, en sentido foucaultiano, a la modernidad sólida se caracterizaban por la conciencia y una identidad nacional, la sujeción de la modernidad líquida sujeta a la imagen (un perfil) que debe ser reconocido por el otro que a la vez también representa una proyección: Instagram, por ejemplo, permite a sus usuarios confirmarse como una marca, permanecer en el aire unos minutos como un aviso publicitario, hacer público lo privado como una estrella de cine y espesar una polémica.

El objetivo de realización trascendente del sujeto tradicional se reemplaza por la solicitación mutua en que la imagen representa un componente central. Esta intersección es el logos: la proyección, el cuerpo dócil en la liquidez, la visibilidad (presencia) en la red de miradas.

Estudiante construye también su logo periférico, ostentando un gran prontuario que los transforma en "carteludo" o "pluma", nunca "perro de nadie", lo cual supondría la proyección de una imagen de debilidad en un contexto amenazante.

## Pliegues caligráficos: recto/curvo

La escuela moderna instruía en el arte de escribir bello y lo correcto. Constituía un modo de subjetivación disciplinario para construir criaturas dóciles: este es el camino de la reproducción técnica. Por ejemplo, el Simulcop garantizaba la reproducción sin que el pulso se dispersara en trayectos erráticos. De igual manera, la caligrafía, que trazaba el

[1] Englobamos en el término "Logo" el isotipo (parte simbólica de la marca), el logotipo (identificación por el texto), imagotipo (combinación de imagen y texto) e isologo (agrupación sincrética de texto e ícono).

plumín con tinta china, se apretaba dentro de los límites del renglón, inclinada a 45º. La caligrafía proveía legibilidad, sobre todo si el estudiante se instruía como Perito Mercantil, lo cual le exigía al calígrafo la máxima prolijidad en los asientos contables. Las técnicas digitales y de grabación extinguieron las antiguas formas de registro, pero el modo de subjetivación disciplinario de la línea recta sigue operando, tangible y rigurosa. En la escuela tradicional, la letra clara en el pizarrón conlleva "beneficios didácticos": la información llega sin distorsiones, es fácil de reproducir en la carpeta y de recuperar en la memorización.

Como señalamos, en la cultura occidental, el Centro es el Logos (verdad, palabra oral, significado transcendental). A la vez, el Logos Gráfico Central (fundamento de toda imagen: recorte del plano audiovisual, regla de los dos tercios en la fotografía, esqueje del diseño, etc.) es la línea recta. Rectos son los pasillos, la disposición de las aulas, el tiempo de la escuela, las conductas, la división del pizarrón, los renglones de la hoja Rivadavia, la línea de tiempo histórica.

La línea recta organiza todo el andamiaje administrativo de control. El trazo recto constituye el principio fundamental de la geometría (la dicotomía es recto-curvo, donde lo curvo es el suplemento). En los tiempos de la modernidad sólida, el trazo recto construía la expresión misma de la solidez. Era la "estereotipia" en sentido etimológico: modelo sólido.

Si miramos el cuaderno de estudiante, la caligrafía permanece sólida, rígida, apretada en el renglón. En el cuaderno, la caligrafía de estudiante es el vivo retrato de la escritura de profe en el pizarrón. Pero si el investigador se "desmarca", si persigue un itinerario contextual en el parergon, si uno se mira el ornamento, el desborde, el derrame de la subjetividad de estudiante en la contratapa del cuaderno, en el margen de la hoja (y aún como residuo del texto normalizado) la caligrafía no posee el mismo significado en la actualidad que en tiempos de la solidez. La tradicional distinción entre oralidad y escritura se ha triangulado con la imagen. La imagen se pliega en la escritura (como imagen caligrafiada) y en la oralidad (como imagen que dice el lema de la marca). La escritura, la oralidad y la iconicidad se pliegan una en otra en el logo componiendo una suerte de texto híbrido.

El trazo caligráfico nunca posee un grado cero de iconicidad: está henchido de pulso, de significación. La letra de imprenta se corresponde con la información pública. Hoy la caligrafía rebelde y la ortografía transgredida empujan un nuevo pliegue subjetivo. La ruptura de las reglas ortográficas (multiplicación de vocales, sustituciones homofónicas de grafías, anacolutos, etc.) apuntan a la incrustación de rasgos personales en un desmarque de la legislación gramatical.

## Conclusión

La repetición de vocales y consonantes, la abreviación, la incorporación de códigos barriales (que no son arbitrarios), entre otros recursos, expresan contenidos dramáticos, aunque estudiante prefiera para los temas más serios como las declaraciones de amor hacia el hijo, la pérdida amorosa o la muerte de un ser querido, en suma, un lenguaje escolarizado que ofrece una lectura sin distorsiones.

Por su parte, residual en la escuela, el trazo caligráfico ya no se pliega sobre una representación de lo que es correcto, sino sobre la identidad de quien escribe. La caligrafía está henchida de logos: representa su marca personal. El ornato fluido acompaña el trazo. Un trazo caligráfico en un banco está saturado de colores, sus contornos se afirman o se difuminan, continúa con una margarita, un flequillo, un corazón, se cruza con un símbolo numeral o un emoji, se intercepta con otro logos, se tacha, se hunde en el palimpsesto. Los bancos y las paredes de la escuela rayadas con corrector líquido o marcadores, por ejemplo, presentan una rapsodia de la subjetividad fluida.

### Referencias textuales y bibliográficas


Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural.* Siglo 21.

Derrida, J. (1968). La diferencia/ [Différance]. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: http://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf

Derrida, J. (1986). *De la gramatología.* Siglo XXI editores S.A.

Klein, N. (2003). *No Logo. El poder de las marcas.* Paidós.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Paidós.

Lewkowicz, I., & Cantarelli, M. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea.* Altamira.

Schapira, G. (2017). *Subjetividades emergentes y producción textual mediada por las TICS. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública "urbano-periférica" del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2015* [Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por las Tecnologías, CEA/UNC].

Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política.* Trotta.

# Refractarios de la educación en el entramado de trayectorias educativas posibles: investigaciones educativas en curso

# *Refractories of education in the framework of possible educational trajectories: ongoing educational research*

Daniela Blasco

Universidad Provincial de Córdoba

danielablasco@upc.edu.ar

Javier Pohl

Universidad Provincial de Córdoba

javierpohlmaley@gmail.com

## Resumen

A partir de una investigación educativa en curso, nos propusimos hacer un corte reflexivo y, desde el campo de la Educación Social, construir algunas hipótesis en relación a la educación y lo educativo como lo común, bien público, derecho de derechos y la trama que emerge cuando aparecen en la escena educativa y social los chicos y chicas que en palabras de Deligny devienen refractarios (2017); esos que no se "adaptan" a los formatos existentes; los *semilla de crápula* nos diría el educador.

El PIT pone en evidencia que la educación no deviene siempre bien público y trae a la escena educativa sujetos particulares e itinerarios *otros* en una trama diferente a la clásica, tradicional o hegemónica. En estas líneas, animamos a mirar en perspectiva y contemplar el mapa de la situación, donde la realidad del sujeto educativo se ha complejizado y las dicotomías escuela / calle, sujeto educativo / subjetividad emergente, aprendizaje / hambre se transforman en un mestizo e ingresan en la cartografía de las trayectorias reales, humanizadas y vinculares. Mirar en perspectiva permite identificar la necesidad de recrear *la escuela* ante la emergencia de los nuevos sujetos educativos y el PIT emerge como territorio alternativo/alterativo de la educación escolarizada.

Palabras clave: educación, derechos, trayectorias, subjetividades. re-creación.

## Abstract

*Based on an ongoing educational research, we decided to make a partial reflection and, from the field of Social Education, build some hypotheses in relation to education and the educational process considered in their aspects of being common, being a public good, having its rights of rights and the situation that emerges when boys and girls appear on the educational and social scene, who in the words of Deligny, become refractory (2017); those who do not "adapt" to existing formats, "the seeds of crápula" as the educator would call them.*

*The PIT shows that education does not always become a public good and that it brings to the educational scene particular subjects and other itineraries in a different story from the classical, traditional or hegemonic. In these lines, we encourage you to look in perspective and contemplate the map of the situation, where the reality of the educational subject has become more complex and the dichotomies school / street, educational subject / emerging subjectivity, learning / hunger are transformed into a "mestizo" and they enter into the cartography of the real, humanized and linking trajectories. Looking in perspective allows us to identify the need to recreate the school in the face of the emergence of new educational subjects and the PIT emerges as an alternative / alterative territory of schooled education.*

*Key words: education, rights, trajectories, subjectivities, re-creation.*

## Introducción

Desde el proyecto de investigación *"Estudio cualitativo de identificación de Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Adolescencias y Juventudes de Córdoba"*[1], bajo la dirección del Dr. Enrique Bambozzi, nos acercamos a la propuesta programática de inclusión y terminalidad educativa a partir del análisis de documentos (Resolución 497/2010 del Ministerio de Educación y propuesta curricular actualizada al 2016) que fundamentan la creación de una modalidad educativa destinada a jóvenes de 14 a 17 años de la provincia de Córdoba, que hayan permanecido desvinculados del sistema educativo formal por al menos un año. Asimismo, a través de la implementación de entrevistas pudimos acercarnos a los discursos de referentes institucionales que resultan claves en la cotidianeidad de los PIT.

En el marco del mencionado proyecto de investigación abordamos interrogantes como ¿qué existe en los y las *adolescentes* que escapa a la dicotomía sujeto de aprendizaje (escolarizado) / subjetividad emergente no escolarizada? ¿Qué existe en el alumno que escapa a la dicotomía profesor / alumno? ¿Qué trae *el afuera* que escapa a la dicotomía escuela / calle? Y en la búsqueda de respuestas asumimos lo educativo en clave de lo común, como punto de partida, como mínimo para el análisis. Entonces mirar la educación en perspectiva implica que nadie quede librado o preso de su propia suerte; no puede depender de cómo hemos nacido, qué familia nos ha tocado, qué escuelas nos circundan, qué gobiernos están en vigencia, qué legislación contempla o no la situación particular de determinadas personas (Skliar, 2017, p. 88).

Si hacemos trama con la realidad cotidiana de los y las adolescentes que habitan los PIT, el coordinador del Anexo Paulo Freire que funciona en el Centro Socioeducativo y Laboral *Lelikelen,* en su discurso de egresados 2019 resaltó que, en reiteradas oportunidades, los chicos y chicas que ingresan al PIT enuncian que lo que esperan de la escuela es llegar a *"ser alguien en la vida"*. ¿Cómo explicarles que ellos y ellas ya son *alguien*? (Nieto, 2021) ¿Qué contenidos o procedimientos son necesarios deconstruir para centrar los procesos educativos en los/as adolescentes desde su condición de sujetos de derecho? ¿Qué aspectos del sistema educativo clásico contribuyeron con el desenganche? ¿Qué condiciones materiales y/o simbólicas los alejan de la escuela? ¿Qué es preciso restituir para recomponer la trama en tiempos de profundas desigualdades?

A partir de estos interrogantes, para mirar lo educativo en perspectiva necesitamos hacer dos movimientos que requieren primero alejarnos, observar el mapa y la trama

[1] Proyecto 2020/2021: PROYECTO FORMAR Estudio cualitativo de identificación de Perspectivas Educativas y Comunicacionales en los Formatos de Escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la Educación Secundaria para Adolescencias y Juventudes de Córdoba. Número de resolución: RES 2020-233-E-UNC-SECYT (Anexo 2, pág. 4). Código de identificación: 33820190100134CB.

para luego, desde la cartografía real acercarnos a determinados aspectos específicos -hacer foco-. Así desde la educación como lo común, derecho humano fundamental que a su vez habilita otros derechos, debemos detenernos en las concretas condiciones de ejercicio / acceso / permanencia / goce (o no) para problematizar el tránsito subjetivo por trayectorias educativas en territorios signados por las desigualdades.

## Educación como bien común: su distribución en épocas actuales

Reflexionar sobre la educación como derecho de derechos, o derecho fundamental inalienable de las personas, nos posiciona en el punto de partida, el sujeto educativo es un sujeto de derechos. Pineau (2008) nos diría que en ese sentido no se trata ni del futuro, ni de un peligro, tampoco de un problema, no es un proyecto, no es incompleto, no carece de habla, trayectoria o saberes, no son *rebeldes o villeros/as*; simplemente son sujetos "de derechos, con derecho a ejercerlos, ampliarlos y sumar nuevos", entonces es función de la educación brindar las herramientas, saberes, experiencias, estrategias, oportunidades para que ello se concrete; "Sí, como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el 'derecho a tener derechos', la educación debe ser entendida como 'un derecho que da derechos'" (Pineau, 2008, p. 23).

En este sentido, resulta ineludible reflexionar sobre aquello que en el imaginario de los chicos y chicas instala la idea de *ser alguien* a partir de *estar en la escuela.* ¿Qué subyace en la construcción del deseo de ser alguien? ¿Dónde se alojan los procesos sociales, comunitarios, familiares, políticos que proyectan hacia un futuro esa categoría? ¿Qué procesos comunicacionales en su tránsito por la experiencia escuela contribuyeron en la construcción de ese sentir?

Si consideramos que el PIT emerge en la escena educativa para convocar adolescentes que -a pesar de ser sujetos de derechos- no acceden a la educación en tiempos / espacios / situaciones estandarizadas, es factible pensar que estos/as chicos/as transitan lo que podemos denominar trayectorias fragmentadas, desligadas, o bien desde Terigi (2009) *trayectorias no encauzadas,* no lineales o estandarizadas en periodicidades esperadas. Desde esta perspectiva, intentamos alejarnos de las posibles explicaciones simplistas de porqué un chico o una chica se desenganchó del sistema (desgano, pereza, desinterés, otras prioridades, no le gusta o no puede, etcétera).

En este intento por cartografiar la situación apelamos a la red de experiencias vitales que emergen desde la subjetividad de los y las adolescentes que, en palabras de Deligny, se nos presentan como refractarios al no aceptar / soportar / subsistir los modelos / formatos / mandatos estandarizados; aparece en escena la sensación de borramiento de determinadas fronteras que en otro tiempo marcaban dicotomías: escuela / calle, sujeto educativo / subjetividad no escolarizada, aprendizaje / hambre -la lista es larga- y hoy

nos presentan el nuevo sujeto educativo en contextos donde la distribución de los bienes materiales y simbólicos no resulta equitativa.

## ¿Qué ves cuando me ves? ¿Trayectorias o sistemas no encauzados?

Ahora bien, cuando nos referimos a los y las adolescentes que transitan la escena escolar del PIT, enfrentamos una gran complejidad para explicar la distancia existente entre las experiencias reales y aquellas estandarizadas, a las cuales también podríamos denominar esperadas o ideales, *preformateadas.* En tanto, estos sujetos que se desligan del "estándar", no desarrollan procesos y periodicidades previamente establecidas -refractan- ¿qué están enunciando / anunciando / denunciando?

Pineau (2008) nos propone que la realidad educativa de nuestra época se caracteriza por la complejidad que implica la ruptura de las categorías clásicas que hasta el siglo pasado eran *dicotómicas, estables y prolongadas,* en tanto que, en el siglo XX ser estudiantes no era ser madre o padre, trabajador/a, *changarín/a*, generalmente ser estudiante no era ser una persona en conflicto con la ley penal; podemos así decir que el/la estudiante no tenía responsabilidades de crianza (*maternaje o paternaje,* que en reiteradas oportunidades también se presenta como un *hermanaje*), tampoco responsabilidades de supervivencia, horarios de trabajo en un sistema informal y precario. En tanto, las variables tiempo, espacio, necesidades, responsabilidades, dificultades, emociones, entre otros, atraviesan la condición de estudiante.

Adolescentes que no cuentan con un plus en sus biografías destinadas al binarismo clásico, que cedieron el *tiempo de la adolescencia* ante las necesidades relacionadas con sus condiciones reales de existencia, lo que deriva en que la categoría *alumno/a* se ha complejizado y los y las adolescentes reales ya no responden a modelos esperados o definidos con antelación, existen en tanto nuevas demandas y nuevas subjetividades que atender (Pineau, 2008, p. 19).

En relación a la complejidad de la categoría estudiante, el Ministerio de Educación de Nación (2019) menciona que, en amplios sectores, *las trayectorias educativas se ven tensionadas* por actividades productivas o falta de acceso a bienes materiales. Solo a modo ilustrativo recogimos algunos datos: el 53% de la población hasta 17 años reside en hogares cuyos ingresos no alcanzan la canasta básica; el abandono escolar de adolescentes en ámbitos urbanos que realizan actividades productivas triplica al de las y los jóvenes que no trabajan; los y las adolescentes de hogares con mayores ingresos finalizan sus estudios secundarios en un 91%, reduciéndose al 43% cuando se refiere a quienes pertenecen a hogares con menores ingresos.

A partir de la complejidad de sujetos y trayectorias, donde se diluyen las fronteras entre sujeto de aprendizaje escolarizado / subjetividad emergente no escolarizada, aparece

hace más de una década el PIT, a los fines de captar a quienes por distintas *circunstancias de la vida y/o por dificultades en la escolarización común,* se encuentran *fuera del sistema escolar,* asimismo aclara:

Las razones por las cuales los jóvenes no asisten a la escuela secundaria son muy diversas. Algunas son producto de las difíciles situaciones socioeconómicas en que se encuentran; otras tienen que ver con la escuela misma, que se encuentra tensionada entre un mandato histórico de selección y exclusión (...) en muchos casos, tienen responsabilidades familiares y laborales por las cuales necesitan de un cursado más flexible que el que propone la escuela secundaria común. (Ministerio de Educación, 2010, p. 2)

Desde la dicotomía sujeto escolarizado / subjetividad emergente, reflexionamos la escuela -y sus ofertas programáticas- como el territorio donde la educación acontece impregnada del *mandato histórico de selección y exclusión* y en el cual emergen las subjetividades refractarias; y en esta trama evidenciamos el PIT como territorio emergente, contra hegemónico, *alternativo y alterativo* (del ordenamiento clásico).

En diálogo con lo que nos propone Gloria Borioli (2018) coincidimos en decir que, el concepto de territorio es mucho más que el espacio; el territorio es una noción jurídica, social, cultural, emocional, histórica, es el lugar donde se producen las condiciones de existencia, las luchas, los afectos, los conflictos. Es un espacio subjetivo donde se produce y reproduce la vida de los sujetos y, en este caso, hacemos referencia al territorio *escuela* como aquel donde acontece lo educativo y desde el discurso de los entrevistados emergen algunas escenas cotidianas.

Algunos/as adolescentes llegan al PIT sin haberse apropiado de las habilidades necesarias para la lectoescritura[2], más del 50% de los y las adolescentes no se gradúan de los IPEM, “ediliciamente se confirma la expulsión, hay 6 aulas para primer año y una o dos para sexto” (Cacciamani, 2021). Antes de los PIT quedaban a la espera de cumplir los 18 años para poder inscribirse en modalidad adultos[3], no hay registros de continuidad en la formación de nivel superior, tampoco de inclusión efectiva en el mundo del trabajo, la permanencia requiere acompañar a las adolescentes con permisos especiales por maternidad, algunos/as adolescentes transitan el PIT en situación de privación de libertad y otros/as concurren al espacio áulico con sus hijos/as, los y las chicos vienen a clases con hambre (Nieto, 2021).

Cartografiar el territorio educativo nos muestra una de las más dolorosas realidades de nuestra democracia, la afirmación de igualdad -en o desde la educación- es desmentida

[2] Es necesario conectar con una primaria para adultos y destinar un año en prepararlo/a para ingresar al PIT (Nieto, 2021).

[3] Sin entrar aquí en detalles respecto a la complejidad de ese tiempo de “espera” luego del cual la re-vinculación con la educación escolarizada resulta altamente compleja.

en el tejido de la vida social, porque la desigualdad se hace presente en el territorio de la educación, de modo que algunos/as no llegan a entrar, otros/as no logran permanecer (Kohan, 2020, p. 102).

## En territorios de desigualdades ¿cómo ejercer la responsabilidad de educar?

La fragmentación social, la pobreza y la ruptura o fragilidad de los vínculos entre personas e instituciones son una condición inequívoca en Latinoamérica y en este contexto de difícil ensamblaje, donde la distribución de bienes materiales y simbólicos no responde a lógicas de dignidad, igualdad y justicia, es necesario realizar un trabajo educativo que facilite el entramado de lazos sociales. Ante la realidad de sujetos desligados, desconectados, descartados, la educación y sus prácticas deben significar en términos simbólicos, un plus, un agregado para el fortalecimiento de procesos de humanización.

Inspirados en estas lecturas (de textos y de realidades) asumimos que uno de los problemas centrales en la cartografía educativa se relaciona con la tensión entre las posibilidades existentes y las necesidades subjetivadas. El verdadero nudo se teje en y desde la trama que trazan los sujetos -actuales y reales- que desde Deligny denominamos refractarios del sistema tradicional, esos que denuncian las terribles condiciones a las que son sometidos cuando intentan permanecer, encajar, estar, acercarse, *resistir heroicamente* en un territorio diseñado en otros tiempos y para otros sujetos.

Desde las primeras aproximaciones a la realidad del PIT podemos reconocer puntos de enganche, por ejemplo, la apropiación del conocimiento desde la trama de las subjetividades, itinerarios personalizados que evidencian la atención del caso por caso, "los chicos no se frustran porque no repiten" (Nieto, 2021), se pone en valor el reconocimiento de sus trayectorias previas y más aún, el tránsito por el PIT siempre es ganancia, lo aprobado es propio (es quizás muy parecido a *ser alguien*). Lo que se diferencia de las situaciones de repitencia desde las que se descubre que al recursar por segunda o tercera vez un mismo año tiende a aumentar el número de materias no aprobadas; en tanto, repetir implica recursar espacios curriculares aprobados antes y puede ser uno de los motivos del desenganche (Nieto, 2021).

De las narraciones de los chicos y chica[4], aparecen frases como "en el PIT nos tratan bien" (Nieto, 2021). ¿Podemos entender que el formato por el que transitaron anteriormente fue vivido como maltrato o destrato? Al respecto anticipamos una posible hipótesis, los procesos educativos individualizados impactan de manera directa sobre las

[4] En un trabajo realizado con docentes para diseñar flyers de difusión del PIT, con la idea de que sean los propios chicos y chicas los que inviten a inscribirse (Nieto, 2021).

verdaderas posibilidades de filiación. Por el contrario, las propuestas homogeneizantes contribuyen en la emergencia de lo que un entrevistado denomina *oficio de estudiante golpeado o debilitado* (Nieto, 2021). Esto proyecta algunas pistas en relación a la reiterada expresión *ser alguien*: los chicos y chicas demandan, evidencian, enuncian y denuncian la necesidad de ser considerados desde sus subjetividades.

En tanto, actuar responsablemente frente a la fragmentación, ejercer el oficio del lazo y reinventar la escuela (Kohan, 2013, p. 137) no implica pretender que lo que fue desechado ahora *encastre.* Se asume que los chicos y chicas deben contar con la capacidad camaleónica de adaptarse a un formato que no les pertenece ni representa. No podemos pretender desplegar estrategias o artilugios que les mantengan cerca, no se trata de un *como sí.* Asumir la responsabilidad de la educación implica generar condiciones de reparación de los vínculos: chicos/as-escuela, estudiantes-docentes, sujeto educativo idealizado-sujeto educativo real, contenidos programáticos-contexto de incidencia.

En relación a las nuevas/necesarias formas de restaurar las escenas educativas, los/as entrevistados sostienen que para que el PIT asumiera identidad, fue preciso partir de cero, desaprender los formatos clásicos que todos -chicos, chicas y adultos - habían aprendido en sus experiencias educativas previas. Un coordinador asume que, durante los 3 primeros años, el proyecto "escuela" debió poner un especial énfasis en la configuración de los vínculos, y aquí aparecieron las primeras tensiones frente a lo que Deligny (2017, p.7) denomina el "oficio de planchadora"[5], donde el énfasis se deposita en los contenidos a transmitir desde posicionamientos generalmente adultocéntricos y verticalistas.

Es interesante mencionar que cuando la educación acontece en espacios educativos no tradicionales[6] resulta más sencilla la construcción de acuerdos de convivencia de manera participativa y situada. En igual sentido, se destaca con firmeza que el momento fundacional de los PIT se vincula con la posibilidad de seleccionar al equipo docente con criterios de búsqueda atentos a las experiencias previas de trabajo en organizaciones barriales o sindicales y de compromiso con actividades sociopolíticas. En este sentido podemos afirmar que también se valora la posibilidad de recuperar las trayectorias previas de los/as docentes (Barrio y Fueyo, 2021).

[5] "Los adultos apoyamos con indiferencia el peso de nuestros proyectos en los pibes, y entonces los pibes se nos dan arrugados, mal plegados, enroscados" (Deligny, 2017, pp. 7-8).

[6] Los PIT que mencionamos nacen de una experiencia de doble filiación: Ministerio de Educación y Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) - Ministerio de Justicia y DDHH. Las actividades se desarrollan en una dependencia de la SeNAF como extensión áulica de la escuela Monseñor de Andrea. Otro nace en el interior del Centro de Régimen Cerrado Complejo Esperanza (adolescentes varones privados de su libertad) y el último, trabaja con adolescentes mamás y funciona en el Polo de la Mujer.

Por último, se valora el impacto positivo de la gestión de la educación en el formato de pluricurso y pluricohorte, porque los vínculos entre estudiantes de diferentes trayectos y cohortes en el mismo tiempo / espacio áulico opera de motivador. Los estudiantes se van apoyando para crear el sentido de pertenencia, refuerzo de acuerdos de convivencia, incentivos para avanzar.  En tanto, lo que en un principio se evidenció como obstáculo pasó a referenciarse como estrategia sobresaliente en el proceso educativo, "los chicos y chicas con las remeras de egresados les recuerdan todo el tiempo a los más chicos que terminar es posible" (Nieto, 2021).

## La trama de la educación: restaurar vínculos

Como ya mencionamos, los PIT aparecen en la escena educativa para atender la situación de los chicos y chicas que se encuentran en un tiempo de espera -que transcurre entre que se desconectaron de la escuela y pueden acceder a la educación de adultos a los 18 años-. Asumimos que la desconexión de determinados sectores poblacionales denuncia la necesidad de crear estrategias educativas que recompongan el entramado social, desde prácticas filiatorias y democráticas, donde el reconocimiento del otro desde su condición de *igual* -en tanto humano- medie la relación.

Es nutricio preguntarnos ¿de qué forma se expresa en la relación educativa la idea y la acción de ser responsables del *otro*? y todo indica que la concepción del *otro* va a determinar el tipo de oferta educativa (contenidos y metodologías). Por ello, cuando nos referimos a este espacio difuso entre los sujetos escolarizados y las subjetividades no escolarizadas emergentes, entre las nueva formas de habitar el territorio de la educación desde los sujetos reales y los tiempos actuales; cuando nos referimos a los y las adolescentes que transitan trayectorias no encauzadas, los desenganchados o refractarios en un sistema homogeneizante, esquematizado en tiempos otros ¿qué responsabilidad asumimos los adultos para no profundizar las fragmentaciones? ¿sobre qué ideales configuramos la categoría sujeto escolarizado?

Desde estas reflexiones arriesgamos que las respuestas debieran al menos contemplar dos dimensiones, la dimensión política de la educación desde propuestas educativas democráticas, situadas e integrales a los fines de crear condiciones reales de participación social; y la dimensión de las prácticas educativas, que necesita itinerarios educativos subjetivantes, donde las biografías ingresen a la escena educativa y el saber se construya desde los principios de igualdad y justicia.

## Referencias textuales y bibliográficas


Autés, M. (2009). Tres formas de desligadura. En S. Kars (Coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 15-53). Gedisa.

Balerio, S. y Shapira, F. (2010). *En Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada.* Gedisa.

Barrio, R. y Fueyo, C. (20 de abril de 2021). *El PIT en la escena educativa de Córdoba.* (Bambozzi, Phol, & Shapira, Entrevistadores)

Borioli, G. (2018). *Escribir el Territorio.* En G. Borioli y I. Fantino (Comp.), *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios* (pp. 15-34). Universidad Provincial de Córdoba.

Cacciamani, J. (6 de abril de 2021). PIT. (Bambozzi, Blasco, Pohl, Schiapira, & otros, Entrevistadores)

Coordinador PIT, A. (23 de marzo de 2021). PIT y trayectorias. (Blasco; Pohl: Entrevistadores)

Resolución 497 de 2010 [Ministerio de Educación de Córdoba]. Por la cual se crea el PIT. 14 de octubre de 2010.

Ministerio de Educación de Córdoba (2016). *Propuesta Curricular del PIT.* https://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2018/03/Propuesta-Curricular-Actualizada-seg%C3%BAn-Resoluci%C3%B3n-64-16-final.pdf.

Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula.* Cactus.

Freire, P. (2014). *El grito manso.* Siglo Veintiuno.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Paidós.

Kessler, G., y Dimarco, S. (abril-junio de 2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología,* 22(2), 221-243.

Kohan, W. (2013). *El maestro Inventor.* Simón Rodríguez. Miño y Dávila.

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca.* Una biografía filosófica. Clacso.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador.* Alertes.

Ministerio de Educación de Córdoba (2010). Documento base del PIT. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf

Nieto, N. (23 de marzo de 2021). PIT y trayectorias. (Blasco, & Pohl, Entrevistadores)

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* Universidad de Barcelona.

Pineau, P. (2008). *La educación como derecho.* Buenos Aires: Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias.* Noveduc.

Silva Balerio, D. (2012). De la pedagogía de lo represivo a la pedagogía de la composición. RES, 1(15).

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares.* Ministerio de Educación de la Nación.

# Estereotipos hacia la vejez en estudiantes y profesores de la Universidad Provincial de Córdoba

# *Old age stereotypes in students and professors at Provincial University of Córdoba*

Claudia Marcela Carta
ES-UPC
marcelacarta@gmail.com

María Natividad Castellani
FES- UPC
natividadcastellani@hotmail.com

Elena Raquel Guzmán
FES-UPC
elenarguzman@gmail.com

Camila Jaime
FES-UPC
camijaimepsm@gmail.com

Esteban Luis Moraschetti
FES-UPC
estebanmoraschetti@live.com.ar

Nilda Teresa Roquè
FES-UPC
nildaroque75@gmail.com

## Resumen

Investigaciones previas han determinado la existencia de estereotipos negativos acerca de las personas mayores y la vejez en ámbitos locales, así como en la propia Universidad Provincial. Este estudio pretende establecer y diferenciar los estereotipos negativos hacia la vejez en los estudiantes de las licenciaturas en Psicomotricidad, Psicopedagogía y Pedagogía Social de la Universidad Provincial de Córdoba y sus docentes. Para ello se ha aplicado el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE) a 127 alumnos de la Licenciatura en Psicomotricidad, 151 en Psicopedagogía, 120 en Pedagogía Social y a 53 profesores de estas carreras. Dicho instrumento permite identificar los principales prejuicios hacia la vejez en tres dimensiones: su salud, su motivación social y su carácter/personalidad. Los resultados muestran que casi un cuarto de los estudiantes presentaban un elevado nivel de estereotipos hacia las personas mayores y que no existen diferencias significativas en las puntuaciones totales de las carreras de Psicomotricidad y Psicopedagogía, pero si entre Psicopedagogía y Pedagogía Social. En los profesores, el 5.7% presentó altos niveles de estereotipos hacia la vejez, especialmente en la dimensión Carácter/Personalidad (22.6%). Esto sugiere la necesidad de acciones que permitan una modificación de estas creencias.

Palabras clave: educación, envejecimiento, vejez, estereotipos, prejuicios.

## Abstract

*Previous research has determined the existence of negative stereotypes about old people and aging in local areas, as well as in the Provincial University itself. This study aims to establish and differentiate negative stereotypes towards aging in students of the degrees of Psychomotricity, Psychopedagogy and Social Pedagogy of the Provincial University of Córdoba and their professors. To this end, the Negative Stereotypes Assessment Questionnaire towards Aging (CENVE) has been applied to 127 students from the degree of Psychomotricity, 151 from Psychopedagogy, 120 from Social Pedagogy and 53 professors from these careers. This instrument allows identifying the main prejudices towards aging in three dimensions: their health, their social motivation, their character / personality. The results show that almost a quarter of the students presented a high level of stereotypes towards old people and that doesn't exist meaning differences in the total scores of the Psychomotricity and Psychopedagogy careers, but between Psychopedagogy and Social Pedagogy. In professors, 5.7% presented high levels of stereotypes towards aging, especially in the Character / Personality dimension (22.6%). This suggests the necessity of actions that allow a modification of these beliefs.*

*Key words: education, aging, old people, stereotypes, prejudices.*

## Introducción

El envejecimiento es un fenómeno natural y universal para la especie humana, aunque con manifestaciones variadas: hay tantas formas de envejecer como seres humanos existen. Es un proceso gradual, paulatino e irreversible, con una alta variabilidad interindividual e intercultural, dado que está signado por factores tanto genéticos como epigenéticos. En virtud de factores sociales, culturales y económicos encontramos una gran diversidad de comportamientos, miradas, imaginarios, y construcciones sociales hacia la persona que envejece. El posicionamiento social y cultural de la vejez es construido por todos los actores de la sociedad: quienes envejecen, los adultos, los jóvenes, los profesionales, los trabajadores, las políticas de estado, etc.

Se observa una tendencia al envejecimiento poblacional en todo el mundo. Esto se refiere al aumento de la proporción de adultos mayores de 65 años, en relación a otros grupos de edad. A nivel global, este fenómeno viene produciéndose, aunque no en todas las regiones de la misma manera. En este sentido, según el informe sobre envejecimiento de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2019), por primera vez a nivel mundial en 2018 los niños menores de 60 meses (cinco años) fueron superados por la cantidad de adultos mayores de 65 años o más. Se estima que para el año 2025 se habrán triplicado la cantidad de personas mayores de 80 años o más, por lo cual las cifras de 143 millones obtenidas en 2019, ascendería a 426 millones. El informe “Perspectivas de la población mundial 2019” de la ONU, sostiene que en 2050 una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16%). Esto constituye un significativo crecimiento, teniendo en cuenta que la relación fue una de cada 11 (9%) el año 2019 (ONU, 2019).

Sumado a esto, se conoce que existen en todas las personas concepciones falsas hacia determinados fenómenos y grupos sociales, las cuales suelen ser inexactas, generalmente despectivas, condicionando el acercamiento hacia ello y pudiendo favorecer la aparición de conductas discriminatorias. Estas concepciones constituyen estereotipos, los cuales no son atribuciones neutrales, ya que determinan y establecen relaciones de poder y jerarquía social entre los grupos, inclusión y exclusión. En relación a la vejez, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la percepción social hacia los adultos mayores es básicamente negativa y que dichas concepciones implican la generalización de un patrón de rasgos considerados normativos en la vejez. Éstos obedecen a estereotipos negativos que equiparan vejez y enfermedad, deterioro mental, rigidez de pensamiento, falta de compromiso, dependencia, así como problemas sociales y económicos. Estos son prejuicios y mitos respecto de la vejez que afectan a las personas mayores (Carvajo, 2009).

Un estereotipo es una idea asignada a una persona o un grupo social, atribuyéndole rasgos característicos y uniformes, por el sólo hecho de pertenecer a un colectivo. Etimológicamente la palabra estereotipos se conforma con las raíces griegas στερεός (stereós), que significa ‘sólido’| y τύπος (týpos), que se traduce como ‘impresión’ o ‘molde’. Es por

ello que esta palabra sirve también para nombrar las planchas de imprenta, las que reproducen siempre los mismos caracteres.

Los estereotipos sociales acerca de la vejez podrían clasificarse en tres áreas: el deterioro de la salud física y mental, la personalidad y la pérdida de la motivación y de los intereses vitales (Losada Baltar, 2004). En este sentido, diversos estudios realizados en Latinoamérica han probado la existencia de representaciones sociales negativas acerca de los adultos mayores en profesionales y estudiantes de carreras relacionadas con la salud (Campos Badilla y Salgado García, 2013; Elliott, y Rubio, 2017; Lasagni Colombo, et.al., 2013; Pinazo Hernandis, y Blanco-Molina, 2016; Aristizábal Vallejo, Morales, Salas, y Torres, 2009; Portela, 2016; Sarabia-Cobo y Pfeiffer, 2015), lo cual puede desembocar en comportamientos discriminatorios o sesgados hacia la personas de edad.

Se considera de suma importancia poder identificar los prejuicios hacia la vejez existentes en los futuros profesionales, así como proveer una alternativa educativa y formativa en relación a estos preconceptos que impiden una intervención válida e inclusiva hacia las personas mayores. La responsabilidad ética que recae sobre los profesionales de la salud es significativamente mayor en relación a la divulgación y perpetuación de prejuicios en cualquier ámbito de conocimiento. Ya que un accionar basado en prejuicios, no solo promueve y reproduce estereotipos, sino que es incompatible con el adelanto de la ciencia y la actualización imprescindible para el desarrollo de cualquier tarea profesional.

Lo expresado nos ha motivado a investigar acerca de los estereotipos negativos hacia la vejez en las carreras de Psicomotricidad, Psicopedagogía y Pedagogía Social en estudiantes y profesores de la Facultad de Educación y Salud, ya que las instituciones educativas forman profesionales, que de portar pensamientos negativos hacia los adultos mayores, generan prejuicios y finalizan manifestándose en conductas discriminatorias. Esta investigación, nos permite dimensionar la realidad, echando luz al conocimiento, fuente y motor de transformación que permite diseñar acciones tendientes a erradicar conductas discriminatorias hacia el adulto mayor.

## Objetivo

Identificar y caracterizar los estereotipos hacia la vejez en estudiantes y profesores universitarios de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

## Método

### Población y muestra

El presente trabajo se basa en un estudio de tipo descriptivo, transversal, (Hernández Sampieri, Fendandez Collado y Baptista, 2006) realizado por el equipo de investigación, en el marco del Proyecto de Investigación: Estereotipos hacia la vejez en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba. Se incluyeron estudiantes de las carreras de Lic. en Psicomotricidad (N=127), en Psicopedagogía (N=151), en Pedagogía Social (N=120), así como docentes (N=53) (Acuña. et.al, 2021; Cáceres, et.al, 2020; Aballay, et.al, 2019). En todos los casos el tipo de muestreo fue accidental (no probabilístico).

## Instrumento

Para identificar los estereotipos negativos hacia la vejez, se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE). Dicho cuestionario, creado en España y aplicado en variadas ocasiones en Argentina y América Latina, consta de 15 preguntas, con opción de respuesta en escala tipo Likert del 1 al 4 (categorías: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo, 3 = Algo de acuerdo y 4 = Muy de acuerdo). Este cuestionario permite identificar las principales creencias que se sostienen hacia las personas mayores en tres dimensiones: su salud, su motivación social y carácter/personalidad (Blanca, Sánchez Palacios y Trianes, 2005).

Adicionalmente, se utilizó un cuestionario de datos personales diseñado para identificar datos sociodemográficos.

## Procedimiento

Fueron tomadas en cuenta, en cada uno de estos estudios, las consideraciones éticas requeridas para investigaciones en las ciencias del comportamiento. En este marco se solicitó la participación voluntaria de los sujetos, se garantizó su anonimato y la confidencialidad de los datos por ellos provistos y se informó sobre la posibilidad de desistir de su participación en cualquier momento de la investigación. Así también, se brindó información acerca de los procedimientos y propósitos de esta investigación previamente a su participación.

Para la sistematización y análisis de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS v.23) y el procedimiento estadístico ANOVA.

## Resultados

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a las medias de las puntuaciones totales en las diferentes carreras. (F= 4,084; gl=2; Sig=,018). Es decir que los puntajes obtenidos tienen relación con las carreras que estudia cada uno de los participantes. Siendo la mayor diferencia de medias y la única significativa estadísticamente la encontrada entre PSP y PS (F= 2,629; Sig=,013).

En relación a las dimensiones que evalúa el cuestionario se encontraron diferencias significativas entre las distintas carreras, en cuanto a la Motivación Social atribuida a los adultos mayores (F= 5,795; gl= 2; Sig=,003). Así también en la dimensión Salud (F=9,728 gl= 2; Sig=,000), pero no en Carácter/Personalidad.

**Tabla 1:**

**Distribución de las puntuaciones del CENVE según carrera**

| | | Bajos Estereotipos | | Altos Estereotipos | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Puntuación Total | PSP | 130 | 86.1 | 21 | 13.9 |
| | PSM | 100 | 78.7 | 27 | 21.3 |
| | PS | 90 | 75.0 | 30 | 25.0 |
| Dimensión Salud | PSP | 119 | 78.8 | 32 | 21.2 |
| | PSM | 98 | 77.2 | 29 | 22.8 |
| | PS | 77 | 64.2 | 43 | 35.8 |
| Dimensión | PSP | 138 | 91.4 | 13 | 8.6 |
| Motivación Social | PSM | 105 | 82.7 | 22 | 17.3 |
| | PS | 95 | 79.2 | 25 | 20.8 |
| Dimensión Carácter/ | | | | | |
| Personalidad | PSP | 109 | 72.2 | 42 | 27.8 |
| | PSM | 85 | 66.9 | 42 | 33.1 |
| | PS | 77 | 64.2 | 43 | 35.8 |

En cuanto a los docentes de la Facultad de Educación y Salud- UPC- que fueron incluidos en el estudio, si bien los estereotipos negativos elevados hacia los adultos mayores

solo se encontraban en el 5.7% de ellos, sus puntajes ascienden al 22.6% en la dimensión Carácter/Personalidad (Aballay, et.al, 2019).

**Tabla 2:**

**Distribución de las puntuaciones del CENVE en docentes de la FES-UPC**

| | | Bajos Estereotipos | | Altos Estereotipos | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Puntuación Total | | 50 | 94.3 | 3 | 5.7 |
| Dimensiones | Salud | 51 | 96.2 | 2 | 3.8 |
| | Motivación Social | 50 | 94.3 | 3 | 5.7 |
| | Carácter/Personalidad | 41 | 77.4 | 12 | 22.6 |

## Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos, se evidencian elevados estereotipos negativos en estudiantes de las carreras de Psicopedagogía (PSP), Psicomotricidad (PSM) y Pedagogía Social (PS). Comparativamente, entre las carreras se encontraron diferencias, siendo mayor el porcentaje en estudiantes de PS (25%), seguidos por los de PSM (21.3%) y en menor nivel en estudiantes de PSP (13,9%).

Adicionalmente, los resultados muestran que, en la dimensión Carácter/ Personalidad, para todas las carreras, los valores son elevados y rondan el 30%. En relación a las otras dos dimensiones, Salud y Motivación Social, se encontraron diferencias significativas según la licenciatura que se curse. Estos datos muestran una preocupante distorsión referida a la personalidad de las personas mayores, esto implica considerarlas como rígidas e inflexibles, irritables, que se comportan como niños, entre otras creencias.

Si bien esto es concordante con los resultados obtenidos por investigaciones realizadas en otros ámbitos de salud, vemos con preocupación que futuros profesionales de la salud de nuestro medio presenten y mantengan imágenes distorsionadas en relación a las personas mayores, las cuales posiblemente repercutan en sus intervenciones.

En la misma línea, teniendo en cuenta los resultados en docentes, si bien se encontró que solo el 5,7 % manifestó tener elevados estereotipos negativos hacia la vejez, éstos se incrementan al considerar también la dimensión Carácter/Personalidad (22,6%). Podríamos decir que, si bien no es un porcentaje alto, es considerable el hecho que sus apreciaciones hacia las personas mayores estén basadas en una conceptualización descalificante en cuanto al carácter de las mismas, ya que estos pueden ser transmitidos a sus estudiantes, contribuyendo a perpetuarlas.

Consideramos necesario generar espacios de discusión para visibilizar, problematizar y repensar estas construcciones culturales, tanto en estudiantes como en docentes de la UPC, ofreciendo contenidos teóricos y espacios curriculares, con temáticas en torno a la vejez y al envejecimiento. Adicionalmente, sería importante incluir estos hallazgos, considerándolos como aspectos a profundizar dentro de los contenidos de las currículas de todas las carreras, incluyendo instancias de formación práctica e interacción con adultos mayores, ya que la relación intergeneracional, así como la formación, contribuyen a disminuir los estereotipos hacia la vejez (Lasagni, et, al, 2013). Las carreras consideradas cuentan con incumbencias profesionales que los habilitan para trabajar con personas a lo largo de su ciclo vital, pero quizás no con formación suficiente y actualizada en adultos mayores.

En suma, teniendo en cuenta trabajos de investigación de los últimos años, centrados en el estudio del proceso de envejecimiento humano, rescatamos la importancia de la posición psíquica previa/anticipada en el modo de vejez que finalmente cada persona manifieste. Entonces, pensar estos diversos aspectos, permitiría deconstruir estereotipos y prejuicios individual y socialmente, y a la vez, construir un nuevo concepto acerca de la vejez.

## Referencias textuales y bibliográficas


Aballay Rolon, N. I., Ataide Orozco, M. B., Peralta Encinas, J. Ruiz, F. y Tonon, M. F. (2019). *Estereotipos negativos hacia los adultos mayores en los profesores de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Provincial de Córdoba.* [Tesis de Licenciatura en Psicomotricidad, Universidad Provincial de Córdoba].

Acuña, N. G., Camacho, Y., Dinamarca, A., Gerónimo, P. y Gómez Rocha, E. (2021). *Estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de las licenciaturas de psicomotricidad y psicopedagogía.* [Tesis de Licenciatura en Psicomotricidad, Universidad Provincial de Córdoba].

Aristizábal-Vallejo, N., Morales, A., Salas, B.C. y Torres, A.M. (2009). Estereotipos negativos hacia los adultos mayores en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología,* 9(1), pp. 35-44.

Blanca, M. J., Sánchez Palacios, C. y Trianes, M. V. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Revista Mult* Gerontología 15(4), 212-220.

Cáceres, V., González García, R. M., Loyola, A. R., Noriega Rozados, L. C. y Quintero, M. A. (2020). *Estereotipos negativos sobre la vejez en estudiantes de la Licenciatura en Psicomotricidad y Licenciatura en Pedagogía Social* [Tesis de Licenciatura en Psicomotricidad, Universidad Provincial de Córdoba].

Campos Badilla, M.A. y Salgado García, E. (2013). Percepción sobre la tercera edad en estudiantes de primer nivel de la facultad de psicología de ULACIT y su relación con el desarrollo de competencias profesionales para el trabajo con adultos mayores. *Revista Rhombus,* 1(10), 1-30.

CEPAL, N. U. (2020). Perspectivas de la población mundial 2019: metodología de las Naciones Unidas para las estimaciones y proyecciones de población. Serie Población y Desarrollo, N° 132.

Elliott, P. y Rubio, L. (2017). Cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD *Revista de Psicología,* 2(1), 61-68.

Hernandez Sampieri, R., Fendandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill.

Lasagni Colombo, V. X., Bernal Angarita, R., Tuzzo Gatto, M. del R., Rodríguez Bessolo, M. S., Heredia Calderón, D., Muñoz Miranda, L. M., Palermo Guiñazu, N., Torrealba Gutiérrez, L. M., Crespo Tarifa, E., Gavira, G., Palacios, M., Villarroel Campos, C. I., Fahmy, W. M., Charamelo Baietti, A. y Díaz Veiga, P. (2013). Estereotipos negativos hacia la vejez en personas mayores de Latinoamérica. Revista *Kairós Gerontologia,* 16(4), 09-23.

Organización de las Naciones Unidas (2019). Perspectivas de la población mundial 2019 (en español). Documento de divulgación. https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_PressRelease_ES.pdf

Pinazo Hernandis, S. y Blanco Molina, M. (2016). Información y exposición indirecta para reducir estereotipos hacia el envejecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 1(2), 367-379.

Portela, A. (2016). Estereotipos negativos sobre la vejez en estudiantes de Terapia Ocupacional. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional,* 2(1).

Sarabia Cobo, C.M. y Pfeiffer, C.C. (2015). Modificación de estereotipos negativos en la vejez en estudiantes de enfermería. *Gerokomos,* 26(1), 10-12.

World Health Organization (2021). Global report on ageism.

# Investigar la escritura en los procesos de formación en educación superior. Interacciones con la docencia y la extensión

# *Investigate writing in higher education training processes. Interactions with teaching and extension*


Fabiana Castagno
Universidad Nacional de Córdoba
fabiana.castagno@unc.edu.ar

Laura Giménez
Universidad Nacional de Córdoba
lauragimenez27@yahoo.com.ar

Susana Cagnolo
Universidad Nacional de Córdoba
susana.cagnolo@unc.edu.ar

Laura Castro
Universidad Nacional de Córdoba
castrolauras@gmail.com

Jorge Gaiteri
Universidad Nacional de Córdoba
jorge.gaiteri@unc.edu.ar

Carolina Wannaz
Universidad Nacional de Córdoba
carolinawannaz@hotmail.com

## Resumen

El propósito de este trabajo es exponer una experiencia de interacción de la esfera de investigación con la de docencia y extensión universitarias generada a partir de un proyecto de investigación - actualmente en ejecución-. El estudio aborda las prácticas de escritura de estudiantes en etapas avanzadas de dos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de Córdoba y, posteriormente, en primeras inserciones profesionales como egresados. En primer lugar, se caracteriza brevemente el ámbito institucional y la línea de investigación en que se inscribe, así como aspectos teórico-conceptuales y metodológicos. En segundo lugar, se exponen vínculos establecidos entre las prácticas investigativas y las otras funciones universitarias en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, unidad académica donde está radicado. Para concluir, se comparten algunas reflexiones en torno al valor que adquiere el diálogo explícito entre estos ámbitos al potenciar y enriquecer saberes y experiencias producidos en cada uno de ellos. La investigación está financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de esa institución en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de Argentina. Asimismo, da continuidad a una serie de estudios desarrollados desde 1995 hasta la actualidad.

Palabras clave: escritura, formación, investigación, extensión, educación superior.

## Abstract

*The purpose of this work is an experience of interaction among the research area, the teaching area, and the university extension area, generated from a research project -currently in execution-. The study addresses writing practices of advanced students from two professorships that are taught at the National University of Córdoba and, later, in the first professional insertions as graduates. In the first place, the institutional environment, and the line of research in which it is part are briefly characterized, as well as theoretical-conceptual and methodological aspects. In the second place, links established between research practices and other university functions in the Faculty of Communication Sciences, the academic unit where it is based, are exposed. To conclude, some reflections are shared on the value acquired by the explicit dialogue among these areas by enhancing and enriching the knowledge and the experiences produced in each of them. The research is financed by the Secretary of Science and Technology within the framework of the Incentive Program for Research Teachers of the Ministry of Education of Argentina. Likewise, it gives continuity to a series of studies developed from 1995 to the present.*

*Key words: writing, training, research, extension, higher education.*

## Introducción

El presente trabajo tiene como propósito presentar una experiencia de vínculos entre prácticas investigativas y las esferas de docencia[1] y de extensión universitarias producidos a partir de un proyecto de investigación en el marco de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), unidad académica donde éste se encuentra radicado. Se trata del estudio "Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la UNC". El proyecto tiene como principal objetivo abordar las experiencias escritoras de estudiantes en contextos de formación avanzados de los profesorados en ciencias de la comunicación y en ciencias biológicas de esa institución formadora para, luego, indagar cómo son retomadas y reconfiguradas en entornos profesionales como nóveles egresados. El período de ejecución comprende los años 2018 a 2022[2] y está financiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores del Ministerio de Educación de Argentina.

El artículo se organiza del siguiente modo: en primer término, se realiza -de manera breve- una historización del contexto en el cual se desarrolla la investigación dentro de la institución donde está localizado de la mencionada universidad, como así también, de aspectos teórico-conceptuales y metodológicos. En segundo término, se comparten formas de relacionamiento generadas a partir del desarrollo del proyecto sobre la base de aportes efectuados a la esfera de la docencia -con mayor énfasis- y extensión universitaria producidos en esa unidad académica. En esta línea, se entiende que este rasgo constituye una nota valiosa al potenciar las prácticas investigativas y enriquecerse con los otros ámbitos. El estudio busca contribuir a las políticas de democratización de la educación superior basadas en los principios de inclusión con calidad (Castagno y Waigandt, 2020) con aportes para la mejora del grado y de propuestas de formación continua.

## Encuadre histórico- institucional y algunas notas del proyecto de investigación

El proyecto se inscribe en una línea de investigación iniciada hace más de dos décadas en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Los estudios, realizados desde 1995 hasta la fecha, han abordado con diferentes recortes

[1] Debido a la extensión máxima del trabajo, se decidió ofrecer mayores detalles sobre la interacción con esta función y al interior de la unidad académica donde se localiza el proyecto.

[2] Inicialmente finalizaba el 31/12/2021 pero, debido a la emergencia sanitaria, fue extendido un año.

y focos los procesos de formación, prácticas letradas y prácticas profesionales.[3] La investigación forma parte, además, del Programa "Formación académica y prácticas profesionales en el campo de la comunicación. Desafíos y complejidades para la inclusión y calidad de la educación superior – Segunda etapa". El mismo está conformado por cuatro proyectos que abordan la problemática de la inclusión en distintos ámbitos y niveles del sistema educativo en el marco de los profundos contextos de transformación que atraviesa la vida contemporánea.

El estudio aborda las prácticas de escritura de estudiantes avanzados de esas carreras en dos momentos considerados críticos. Primero, el último tramo de la formación docente inicial, con particular énfasis en la producción de géneros profesionales requeridos en aquellos espacios curriculares asociados a la práctica profesionalizante en terreno. Posteriormente, en las primeras inserciones profesionales. Se busca, así, identificar continuidades, discontinuidades y transformaciones que se producen en el pasaje como escritor estudiante/futuro profesor que desarrolla en el ámbito formativo al de escritor/docente en el ámbito profesional.

La investigación se basa en perspectivas teóricas que entienden la escritura como una práctica social y cultural altamente contextualizada que involucra múltiples dimensiones y funciones. De esta manera, informan el trabajo, fundamentalmente, de los desarrollos conceptuales y metodológicos del Movimiento Escribir a través del Currículum (WAC por sus siglas en inglés) y el Movimiento Escribir en las Disciplinas (WID por sus siglas en inglés). Particularmente, los desarrollos en el campo de los estudios socioretóricos norteamericanos con foco en la dimensión psicosocial de los géneros discursivos/textuales y con base en la teoría de la actividad (Bazerman, 2012; Bazerman et al., 2016). También, estudios realizados en Latinoamérica cohesionados en torno a las nociones de alfabetización académica, disciplinar y profesional (Carlino, 2013; Navarro, 2017, entre otros). Se trata de un campo con singularidades en la región que se ha configurado en diálogo con otras tradiciones tal como lo plantean autores como Navarro (2016) y Ávila Reyes (2017), entre otros.

La metodología es de tipo cualitativa y se encuadra en los estudios longitudinales. El estudio se organiza en dos fases: la primera abarca los años 2018-2019 con foco en el contexto de formación. La segunda, comprende el período 2020-2022 en ámbitos de actuación laboral. Se trabaja con análisis documental, entrevistas semi guionadas y grupos focales.

[3] Esta línea de indagación presenta diferentes momentos que vertebran el desarrollo de los estudios efectuados tal como se documenta en otros trabajos.

## Interacciones de la investigación con la docencia y la extensión universitaria

En este apartado se exponen algunas iniciativas que ligan el proyecto de investigación presentado con los ámbitos de docencia y extensión durante el desarrollo de su primera fase (2018-2019). Como se ha señalado, el estudio busca realizar contribuciones para mejorar los procesos formativos del grado como así también de propuestas de desarrollo profesional continuo en el marco de políticas de inclusión para la educación superior. Algunas experiencias en este sentido han sido documentadas en otros trabajos por el valor que estas prácticas han asumido (Castagno, Piretro y Rodriguez, 2015; Emanuelli, et al., 2016; Galante et al., 2020, entre otros).

Así, el proceso investigativo ha sido acompañado de lazos con la esfera de la enseñanza, aspecto sobre el que nos detendremos con mayor detalle. Estas interacciones se evidenciaron a través de acciones a nivel de la misma facultad como así también a través de trabajos colegiados a nivel de la Universidad y con otras instituciones universitarias del país y del extranjero. Nos circunscribiremos en este trabajo a presentar dichos vínculos solo al interior de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Una expresión del diálogo entre el proyecto y el ámbito de la enseñanza en dicha unidad académica adquirió materialidad en el vínculo con espacios curriculares del Profesorado en Comunicación Social a través de la incorporación de resultados a sus propuestas de enseñanza. De esta manera, se incorporaron en la bibliografía de consulta obligatoria o ampliatoria de Programas producciones realizadas por el equipo -como presentaciones académico científicas y publicaciones-. Esto se evidenció, particularmente, en Didáctica de la Comunicación 1, Enseñanza y currículum y Práctica Docente III y IV[4]. También, se hicieron aportes para la elaboración de tareas académicas y de producciones solicitadas para acreditar aprendizajes estudiantiles en los espacios curriculares mencionados[5].

Otro vínculo se produjo por medio de contribuciones al diseño de acciones que formaron parte de proyectos presentados por la Facultad de Ciencias de la Comunicación

[4] Por ejemplo, en el espacio curricular de Didáctica de la comunicación 1 se ha incorporado a la videografía del Programa -desde el año académico 2019 una conferencia ofrecida por el Dr. Charles Bazerman en la Universidad Nacional de Córdoba en Noviembre de 2018: “Educación para la vida, todas las vidas: oportunidad, dilema, desafío, pensamiento crítico” que en su versión original fue “Schooling for life, all lives: opportunity, dilema, challenge, critical thought”.

[5] En el espacio curricular Enseñanza y currículum se aborda de modo articulado con el espacio de Práctica Docente III (se cursan en simultáneo) un trabajo práctico denominado “Aproximaciones al currículum y la enseñanza. Leer la planificación como pieza en contexto” y el examen denominado “Re leer y re-escribir la pieza CLASE como práctica de enseñanza” en el que se abordan perspectivas de la escritura profesional y de formación en los términos aportados por el estudio.

a dos Convocatorias del Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) del área central de la UNC, a saber: a) "Elaboración de materiales multimodales para fortalecer propuestas de enseñanza inclusiva con base en la lectura y la escritura a través del currículum" correspondiente a la Convocatoria 2018/2019; b) la acción Jornada "Centros y Programas de Escritura en la UNC: aportes y experiencias para promover enseñanzas inclusivas en la formación de grado" para la Convocatoria 2019/20[6].

Otra línea de interacción tuvo lugar en relación con el Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación creado en octubre de 2018 (Castagno y Ávila, 2020). En el marco de la instalación de sus primeras acciones de formación, desde el proyecto se efectuaron contribuciones al diseño y ejecución del Seminario-Taller "Tutorías y enseñanzas inclusivas: estrategias para acompañar la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de formación de grado".

La interacción con la esfera de extensión universitaria por parte del proyecto estuvo asociada con el armado de una agenda de eventos académico-científicos con definiciones de ejes temáticos, formato y encuadre en diversas actividades de difusión universitaria que se concretaron en jornadas, conversatorios, talleres, y proyectos colaborativos. Entre estas iniciativas cabe mencionar las contribuciones efectuadas en las tareas de planificación y de ejecución del conversatorio "Programas de escritura y políticas académicas: desafíos e implicaciones para su sostenibilidad" a cargo de Dra. Moyano (UNGS y UFLO) a fines de 2018.

## Consideraciones finales

La finalidad de este artículo es dar cuenta de la importancia de generar y sostener dinámicas de interacción entre las prácticas investigativas y los ámbitos de docencia y extensión universitarias. En el marco de estas dinámicas se ha presentado una experiencia derivada de un proyecto de investigación en la que el diálogo fructífero entre la investigación, la docencia -sobre la cual se hizo más énfasis- y la extensión tuvo lugar y potenció y enriqueció el sentido de las prácticas al interior del proyecto mismo. En el caso informado, dio lugar al fortalecimiento de un trabajo colaborativo con pares de la unidad académica a través de procesos de revisión y actualización de propuestas de enseñanza, posibilitó el desarrollo de proyectos colegiados como así también al enriquecimiento y revisión de prácticas de modo recíproco, y fundamentalmente, propició otras perspectivas para comprender problemas vinculados a los procesos de formación docente y el rol de la escritura como así también su papel en el acceso, la producción y la comunicación de conocimiento, tarea central de un profesor con estudiantes.

[6] La ejecución de dichas acciones generó a la vez el desarrollo de actividades en la esfera de extensión.

En esta línea de exposición, las funciones universitarias constituyen una tríada que debe articularse sobre la revisión y convergencia de experiencias y saberes producidos en cada una. Desarrollar las prácticas investigativas universitarias en esta clave ofrece otra perspectiva y sentido a la labor del investigador atravesada por especificidades según los campos disciplinares, los contextos institucionales, pares y otros actores y los tiempos propios de cada esfera. En este particular campo de estudios, este modo de operar requiere un trabajo sostenido y sistemático en pos de potenciar cada una de ellas a partir del aporte recíproco y enriquecedor que involucra la dimensión epistemológica, ética y política de la investigación (Lillis, 2017; Castagno, Piretro y Rodríguez, 2018).

## Referencias textuales y bibliográficas


Ávila Reyes, N. (2017). Postsecondary writing studies in Hispanic Latin America: Intertextual dynamics and intellectual influence. *London Review of Education,* 15(1), 21-37.

Bazerman, C. (2012). *Géneros, tipificación y actividad.* Universidad Benemérita de Puebla.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (Ed. Navarro, F.). (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia.* Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(57), 355-381.

Castagno, F. y Ávila, X. (2020). Centro de Escritura de la FCC: prácticas letradas, propuestas curriculares y políticas institucionales. En A. Oliveri, C. Exeni, F. Castagno, X. Ávila, M. Edelstein, M. F. Levis, M. Paganini, P. Reynoso, M. E. López, D. A. Molina, B. Bazán, L. Castro, S. A. Dasso, P. L. Figueroa, C. Wannaz y S. Servetto, *La escritura como bien social. Colección Discursos y saberes. Volumen II* (pp. 101-123). UPC editorial universitaria. http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf

Castagno, F. y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas,* 12(12), 48-72. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/ view/30704

Castagno, F., Piretro, A. y Rodríguez, C. (2015). Entornos virtuales y formación de comunicadores. Posibilidades y desafíos en la articulación entre docencia, investigación y extensión universitaria. En Políticas, actores y prácticas de la Comunicación: encrucijadas de la investigación en América Latina. Actas del VIII Seminario Regional del Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación (ALAIC). Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación. http://hdl.handle.net/11086/5395

Castagno, F., Piretro, A. y Rodriguez, C. (2018). Escritura, evaluación y entornos virtuales: un análisis desde la perspectiva de estudiantes nóveles. II Congreso ALES. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. 9, 10 y 11 de Octubre, 2018, Santiago, Chile.

Emanuelli, P., Castagno, F., Echevarría, M. y Viada, M. (2016). Comunicación social y educación universitaria. Diálogos, desafíos y relación entre investigación, docencia y extensión. *En La Pantalla Insomne* (2ªEdición), (pp. 3303 -3315).

Galante, M., Salgueiro, A., Cagnolo, S. y Gaiteri, J. (2020). Escrituras en la formación docente inicial. Géneros de formación y géneros profesionales. En Habitar el "entre". Lugares de egresantes. Colección Discursos y saberes, volumen 4. (pp 88-104). Editorial Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/tapa4_001.jpg

Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Revista Signo y Pensamiento, 36*(71), 66-81. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.rree

Navarro, F. (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis. (Eds.), *Escribir a través del Curriculum: una guía de referencia* (pp. 33-46). Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030

Navarro, F. (2017). Prólogo. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González. (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

# Desafíos de investigar las formas de acompañar la escritura en distintas carreras

# *Challenges of investigating the ways to accompany writing in different careers*

María Eugenia Lopez

Universidad Provincial de Córdoba

mariaeugenialopez@upc.edu.ar

Claudia María del Valle Rodríguez

Universidad Provincial de Córdoba

claudiarodriguez@upc.edu.ar

## Resumen

El presente artículo da cuenta del planteo de ciertos desafíos, tanto teóricos como metodológicos, suscitados a partir de la formulación del proyecto denominado "Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)". Esta investigación, actualmente en curso e iniciada a finales de 2020, se propone profundizar en algunas nociones - vinculadas a las prácticas escriturales de los trabajos finales de licenciatura de tres carreras- tales como acompañamiento, autoría de pensamiento y posición del escribiente. Al mismo tiempo, se avanza sobre aspectos metodológicos que implican una ampliación de las comunidades disciplinares a abordar como lo son Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social con el fin de reconocer (si los hubiere) particularidades en los modos de acompañamiento y en un contexto educativo atravesado por la virtualización de los sujetos y espacios a indagar.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, escritura acompañada, comunidades discursivas, trabajo final de licenciatura, investigación cualitativa.

## Abstract

*This article gives an account of the proposal of certain challenges, both theoretical and methodological, arising from the formulation of the project called "Accompanied writing in the preparation of the final work of the undergraduate careers of the Faculty of Education and Health (FES) of the Provincial University of Córdoba (UPC)". This research, currently underway and started at the end of 2020, aims to delve into some notions - linked to the scriptural practices of the final three-degree undergraduate projects - such as accompaniment, thought authorship and position of the scribe. At the same time, progress is being made on methodological aspects that imply an expansion of the disciplinary communities to be addressed, such as Psychopedagogy, Psychomotricity and Social Pedagogy in order to recognize (if any) particularities in the modes of accompaniment and in an educational context through by the virtualization of the subjects and spaces to be investigated.*

*Key words: teaching practices, accompanied writing, discursive communities, final degree project, qualitative research.*

## Introducción

El artículo hace referencia al proyecto en curso denominado "Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)"[1], iniciado a finales de 2020. El equipo se constituyó a partir de la trayectoria conjunta que implicó una investigación anterior -en el marco del proyecto de Grupos de Reciente Formación convocado por el MINCyT y ejecutado durante el periodo 2018-2020- vinculada a los modos de acompañamiento escritural en el dispositivo institucional implicado en la elaboración de los trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía.

Este artículo se centra en el contexto de formulación del proyecto actual e inicios del trabajo de investigación a partir de lo indagado en el proyecto previo[2]. Especialmente, interesa señalar algunas categorías surgidas de la exploración del proceso de producción de los Trabajos Finales de Licenciatura (TFL) en la carrera de Psicopedagogía. Aquellos hallazgos nos llevaron a preguntarnos si éstos resultaban propios de la carrera; o si su potencia heurística nos permitiría abordar procesos en otras dos carreras de la FES que también exigen la producción de un TFL. El abordaje propuesto tiene la intención de ahondar en la comprensión, especialmente de la especificidad de las situaciones que cada comunidad discursiva va determinando y/o cada equipo docente propone a sus estudiantes.

Así, en esta etapa, nos encontramos ante nuevos desafíos teóricos y metodológicos: ¿Qué características presentan las prácticas de acompañamiento a la elaboración de los trabajos finales desde la especificidad de cada carrera? ¿Cómo y cuándo se despliegan? ¿Quiénes las asumen? ¿Cómo se vinculan las acciones de contenidistas y metodólogos? ¿Cómo se reconfiguran estas prácticas en la virtualidad y/o a través de ella? De esta manera, se hace necesario profundizar la construcción de conceptualizaciones en torno a la categoría de escritura acompañada y algunas otras emergentes del trabajo en terreno, construidas en la confluencia de los campos disciplinares como son la noción de autoría de pensamiento y la posición del escribiente. Además, se hace necesario reconocer las estrategias de acompañamiento de la escritura que se suscitan en las prácticas de enseñanza en el marco de cada carrera de la FES: Psicopedagogía, Psicomotricidad y Pedagogía Social; es decir, específicas de estas comunidades disciplinares. Al mismo tiempo, nos enfrentamos con la necesidad de avanzar en la indagación atravesados por la virtualización y adecuando nuestras técnicas e instrumentos de investigación a las condiciones impuestas por la situación sanitaria.

---

[1] Dirigido y codirigido por las autoras del artículo. Período: 2020-2022. Con aval de SPI-UPC.

[2] Proyecto: Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). Dirigido por Alfredo L. Olivieri y Andrea R. Arnoletto. Período: 2018-2020. Con aval y financiamiento de MinCyT-Córdoba.

## Primer desafío: algunas conceptualizaciones para comenzar

El proyecto de investigación en curso tiene por objetivo primero indagar las prácticas de enseñanza y las estrategias de acompañamiento del proceso de escritura académica de los trabajos finales en las distintas carreras de grado que se dictan en la FES. El fundamento central se basa en que la producción de géneros académicos, como es el caso del trabajo final de licenciatura, contribuye a la inmersión en campos disciplinares específicos. En este sentido, la elaboración del trabajo final de la Licenciaturas en Pedagogía Social, en Psicomotricidad y en Psicopedagogía cobra especial relevancia, ya que su escritura es requisito para el egreso del estudiante y, a su vez, el ingreso a la vida profesional. Es por ello que hay una apuesta a profundizar la interpretación de aquello que acontece en estas carreras para contrastar, ampliar la mirada sobre lo que ya se exploró previamente en la carrera de Psicopedagogía.

Las producciones del equipo a lo largo de su historia se articulan en torno a la noción de escritura acompañada (Olivieri et al, 2018; Lopez, Rodríguez y Moyano, 2020); además, del anclaje en la idea de comunidades discursivas o textuales (Cassany, s/f; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018; Olson, 1998) que, en el actual proyecto, cobra mayor relevancia al abrir la mirada a otras disciplinas que se enseñan y aprenden en la FES. Como continuidad de la investigación realizada durante 2018-2020, aparecen en el horizonte dos preocupaciones teóricas: la idea de acompañamiento y la posición de escribiente.

El acompañamiento, como categoría para hablar del proceso de construcción del TFL, se registra: en el decir de todos los sujetos aún cuando tengan diversos grados de responsabilidad en la formación universitaria (principalmente los docentes a cargo del Taller de Trabajo Final de Licenciatura I y II), docentes que asesoran en las temáticas desplegadas en el ejercicio de investigación, estudiantes/egresantes que cursan el Taller); en demandas de estudiantes recogidas en consultas institucionales diversas y en otras investigaciones locales (Borioli, 2015); en textos de autores referentes. Aunque resulta tan omnipresente, en la mayoría de estas ocasiones la categoría queda velada bajo el supuesto de una base de significación común entre los hablantes.

La segunda categoría, la posición de escribiente, resulta medular ya que muestra las potentes articulaciones entre los campos disciplinares diversos que aportan en la conformación del equipo . La preocupación por la construcción de autoría de pensamiento -noción tomada del campo de la psicopedagogía desde la obra de Alicia Fernández (2007)- nos llevó a articular con las concepciones de la práctica de escritura y quien la despliega como copista, escriba, compilador o escritor, desde la mirada psicolingüística de Castelló (2009). De esas intersecciones nos interesó profundizar en las condiciones que facilitan la construcción de una posición subjetiva, autorizada para decir su palabra, la posición de quien escribe sin dejar de lado que en toda comunidad operan mecanismos de producción de conocimiento, comunicación y evaluación. De allí que las prácticas y géneros

discursivos que se producen en el marco de las comunidades académicas- según lo planteado por Daniel Cassany (s/f)- sean cruciales para apropiarse del saber disciplinar.

## Segundo desafío: en torno a las decisiones metodológicas

En cuanto a lo metodológico, se adopta, y damos continuidad, al enfoque cualitativo que implica procesos de interpretación inductivos. Retomando las orientaciones teóricas de la praxeología bourdieuana y la hermenéutica, se procura superar miradas dicotómicas abordando la realidad como un sistema de relaciones. Se reconoce la reflexividad, como proceso de diferenciación y distanciamiento pero también involucramiento e interacción entre investigadores y sujetos participantes como parte del proceso de construcción de conocimientos. Es una reflexividad que involucra subjetivamente, según las posiciones que ocupamos en el campo social/institucional/profesional y obliga a una doble hermenéutica.

En el marco de esta perspectiva se trabaja con un diseño flexible que permite una aproximación exploratoria y descriptiva. Hemos seleccionado para la investigación una comisión del Taller de Trabajo Final de Licenciatura (TTFL) de cada una de las tres carreras y, a partir de allí, previmos la realización de entrevistas semi-estructuradas a profesores a cargo de cada comisión de TTFL (metodólogos) y a los asesores en torno a la temática a investigar (contenidistas). Además, se pretende realizar observación participante de algunas clases y tutorías grupales de modalidad virtual, como así también la implementación de entrevistas por grupo de estudiantes cursantes de la cohorte 2021. Pensamos en un abordaje, a modo de estudio de casos múltiples, teniendo en cuenta como criterios para la selección: accesibilidad, heterogeneidad, tipo de vinculación del docente con la disciplina en la que se forma, presencia de variaciones del dispositivo instituido por normativa.

Se presentan entonces, en esta línea, algunos desafíos metodológicos. Uno resulta de la necesidad de profundización en los sentidos que otorgan los sujetos de la investigación (metodólogos, contenidistas y estudiantes) a sus quehaceres en el proceso de escritura del trabajo final de licenciatura. Otro desafío es diseñar un ingreso a campo en tiempos de virtualización de los espacios educativos, adaptar técnicas e instrumentos ya implementados para la producción de datos a este nuevo escenario. En este sentido, para pensar intervenciones que mejoren o potencien las estrategias docentes en un contexto de enseñanza virtual se considera clave relevar las formas que asume ese acompañamiento a estudiantes que cursan y escriben su TFL en las distintas carreras mencionadas, es decir, sostener una perspectiva émica en relación a lo estudiado.

---

Psicomotricidad (LPSM) y en Pedagogía Social. Otras son egresadas recientes de LPSP. Uno es estudiante- egresante de LPSP y otras, becarias de EVC-CIN (una estudiante de LPSP y, otra de LPSM).

De hecho, las reconfiguraciones en los modos de enseñar y aprender en tiempos de pandemia se han constituido en foco de interés investigativo en el marco de distintos proyectos asociados a la línea de Escritura acompañada dando lugar a nuevos interrogantes como ser cómo abordar/planificar/resolver la escritura colaborativa mediada por las nuevas tecnologías o cuáles y qué características adquieren las prácticas escriturales que se desarrollan, por ejemplo, en el espacio de las aulas virtuales.

## Cierre

Para trazar un cierre provisorio en relación a los planteos ensayados en este artículo consideramos que en una universidad de reciente formación como lo es la UPC nuestro proyecto aporta - en tanto nota de identidad propia a partir de su constitución y a lo largo de su desarrollo- a la preocupación por la mejora de las prácticas de enseñanza, por lo tanto queda abierta la posibilidad- ante los desafíos mencionados anteriormente- de pensar intervenciones que mejoren/potencien las estrategias que así se consideren desde la interpretación los actores (investigadores/investigados).

En el mismo sentido, ampliar el abanico de miradas a partir de la conformación de un equipo de investigación de diversa procedencia disciplinar posibilita establecer cruces conceptuales y nutrir debates teóricos a partir de la inclusión autores y perspectivas vinculadas a nuestras categorías analíticas; a la vez que evita o nos alerta sobre posibles sesgos en la producción e interpretación de datos durante el proceso de investigación.

Finalmente, la puesta en diálogo con proyectos precedentes y la asociación con programas específicos de la Universidad que involucran a profesores, estudiantes, egresados, miembros de la gestión institucional permiten avizorar un campo potente de producción y discusión en torno a esta temática.

### Referencias textuales y bibliográficas


Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa,* 19(3), 45-52. Universidad Nacional de La Pampa.

Cassany, D. (s/d) *Claves para asesorar y evaluar la competencia en comunicación lingüística en todas las áreas.* [Diapositivas en PowerPoint]. http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias,* (pp.120-133). Morata.

Chacón- Chacón, A. y Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento,* 37(73), 1-13.

Fernández, A. (2007). *Poner en juego el saber.* Nueva Visión.

Lopez, E., Rodríguez, C. y Moyano, A. (2020). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga +, dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3* (3), 33-47. Universidad Provincial de Córdoba.

Olivieri, A., Arnoletto, A., Rodriguez, C., El Hay, P. y Molina, D. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC. *Investiga +, 1* (1), 119-122. Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Gedisa.

# Experiencias y prácticas de escritura académica de los estudiantes que están elaborando el trabajo final de la Licenciatura en Comunicación Social (UNC)

# *Academic writing experiences and practices of students who are preparing the final project for the Bachelor of Social Communication (UNC)*

Ximena Ávila

FCC- UNC

ximena.avila@unc.edu.ar

Mauro Orellana

FCC-UNC

mauro.orellana@unc.edu.ar

Carla Ludueña

FCC- UNC

carla.fem15@gmail.com

Ornella Matarozzo

FCC- UNC

matarozzoornella@gmail.com

## Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación radicado en Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, periodo 2018-2021, titulado Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: prácticas de escritura y géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera. Segunda etapa. Particularmente, explora la línea que indaga en el proceso de escritura del trabajo final de grado. Esta producción exige a las/los estudiantes dar cuenta de saberes aprendidos en su formación, desarrollar una investigación y comunicar resultados en un texto extenso y siguiendo convenciones genéricas. Para abordar estos procesos, la investigación acuña un enfoque denominado Nuevos Estudios de Literacidad cuyo interés teórico y metodológico está centrado en la escritura como práctica social planteando un desplazamiento de la centralidad del texto hacia la relación entre el escritor y los textos producidos en contextos culturales específicos. Esto significó adoptar una metodología de carácter procesual longitudinal del estudio de casos de estudiantes en proceso de realización del trabajo final, con el objetivo de explorar sus concepciones sobre el género tesina y sus propias prácticas de escritura mediante entrevistas sucesivas durante dicho proceso. Compartiremos las primeras sistematizaciones del análisis de las entrevistas mencionadas.

Palabras clave: escritura académica, trabajo final, egreso, agencia, tesistas.

## Abstract

*This work is part of the research project based in the Faculty of Communication Sciences of the National University of Córdoba, period 2018-2021, entitled Passage areas in the Bachelor of Social Communication: writing practices and academic genres in the entrance and graduation from the race. Second stage. In particular, it explores the line that investigates in the writing process of the final degree project. This production requires the students to give an account of the knowledge learned in their training, develop an investigation and communicate results in an extensive text and following generic conventions. To address these processes, the research coined an approach called New Literacy Studies whose theoretical and methodological interest is centered on writing as a social practice, proposing a displacement of the centrality of the text towards the relationship between the writer and the texts produced in specific cultural contexts. This decided to adopt a longitudinal procedural methodology of case studies of students in the process of completing their final work, with the aim of exploring their conceptions about the thesis genre and their own writing practices through successive interviews during said process. We will share the first systematizations of the analysis of the aforementioned interviews.*

*Key words: academic writing, final project, graduation, agency, thesis.*

## Introducción: El egreso, tramo final de la carrera en comunicación social [1]

Como requisito final para la obtención del título de licenciatura en Comunicación Social, los estudiantes deben elaborar un trabajo final de grado, también denominado tesina. Este género no constituye uno más de la formación sino "un hito" en la carrera que junto con la instancia de la defensa ante un tribunal especializado, habilita al estudiante a la obtención del grado académico. Ese tramo final presenta una singular complejidad porque se debe acreditar saberes teóricos y prácticos aprendidos en su formación y es el resultado de un proceso investigativo que en general es el primero que el estudiante desarrolla de manera autónoma y se suele emprender luego de haber finalizado el cursado de las materias, es decir, no se organiza bajo la lógica y el tiempo del aula.

La tesina es un género discursivo extenso y complejo, que no se ejercitó o se ejercitó parcialmente en asignaturas previas (por ejemplo, actividades vinculadas con la elaboración de marcos teóricos). En ese sentido, Narvaja de Arnoux (2009) señala que el estudiante se ubica en una situación que raramente se repite, es decir, que no puede evocar experiencias propias anteriores y debe dar cuenta de un "saber hacer" que en general no es objeto de enseñanza. A su vez, la apropiación de este género les exige a los estudiantes un posicionamiento enunciativo distinto, el desplazamiento de lector a autor, la construcción de ellos mismos como productores de conocimientos. En ese sentido, el estudiante debe asumirse como un enunciador autorizado frente a la comunidad académica (Carlino, 2003). Se trata de un género híbrido, a medio camino entre los géneros de formación y los géneros expertos (Navarro, 2014): el estudiante debe mostrar su saber hacer como nuevo miembro autorizado de la cultura disciplinar, incluso haciendo aportes originales al saber consensuado, al tiempo que es formado durante el proceso por miembros expertos y debe ser evaluado por especialistas.

Estas son algunas de las cuestiones que el tesista debe transitar en ese pasaje de ser estudiante a ser profesional. Es una etapa de gran criticidad en la que intervienen además factores económicos, sociales, culturales, laborales, familiares, entre los cuales el dominio de la escritura de un género específico, constituye un desafío para esos estudiantes. Durante ese transcurrir, en el estudiante se produce una reconfiguración identitaria y nuevas maneras de autopercibirse en un campo disciplinar.

En este trabajo nos interesa presentar los primeros resultados de una investigación en curso que indaga en el proceso de escritura del trabajo final en la carrera de Comunicación Social desde la perspectiva de los propios tesistas.

---

[1]El presente escrito tiene como finalidad socializar avances de una parte significativa del proyecto de investigación radicado en Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba y subsidiado por SECyT, durante el periodo 2018-2021, titulado Zonas de pasaje en la Licenciatura en Comunicación Social: prácticas de escritura y géneros académicos en el ingreso y egreso de la carrera. Segunda etapa.

En el siguiente apartado, abordamos las conceptualizaciones y perspectivas teórico-metodológicas de nuestro objeto de estudio. En el segmento "En diálogo con los estudiantes-tesistas" se presentan las primeras sistematizaciones en torno a entrevistas realizadas a estudiantes-tesistas. Aquí nos interesa compartir las lecturas interpretativas construidas a partir de ejes de análisis. Por último, en consideraciones finales, señalamos la potencialidad de los estudios en los cuales se enmarca la presente investigación a los fines de producir conocimiento sobre el campo de la literacidad académica e impulsar estrategias de inclusión y acceso educativo.

## El trazado de la perspectiva teórico-metodológico

De esta manera, para indagar en los procesos de producción del trabajo final hemos adoptado un enfoque denominado Nuevos Estudios de Literacidad (Zavala, 2009, 2011; Kalman, 2003), cuyo interés teórico y metodológico está centrado en la escritura como práctica social planteando un desplazamiento de la centralidad del texto hacia la relación entre el escritor y los textos producidos en contextos culturales específicos.

Nos preguntamos específicamente por las estrategias que desarrollan los estudiantes en el proceso de apropiación de la escritura académica. Incluir sus voces y testimonios en la investigación nos permite dar cuenta de transiciones y cambios, abordados desde distintas dimensiones que componen este momento tan significativo que es el poder recibirse.

Para Zavala (2011) la noción de "práctica social", central en la teoría de la literacidad, es entendida desde este enfoque como las maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que las personas se valen de recursos (materiales y simbólicos) para actuar en el mundo y desarrollan o construyen identidades que los hacen miembros o partícipes de comunidades específicas.

Otra noción central es la de "agencia" entendida como capacidad o posibilidad de actuar, responder a restricciones de la estructura (o institución) y de gestionar o crear críticamente respuestas a situaciones problemáticas. Partiendo de esta definición y con relación a la escritura académica, Zavala piensa que "los sujetos no son totalmente libres para elegir pero tampoco están totalmente determinados por variables estructurales, sino que en algunas circunstancias pueden desarrollar acciones que transgreden las estructuras sociales que influyen en ellos y los limitan" (2011, p.53).

Ambas nociones nos permiten reflexionar sobre cómo la escritura de la tesina supone acomodarse a ciertas estructuras, requisitos institucionales y maneras convencionales del género y que para ello los tesistas utilizan recursos y estrategias que les permiten actuar para cumplir con esas metas académicas y, a su vez, en ese proceso desarrollan identidades que los hacen miembros o partícipes de comunidades específicas. En este caso, la elaboración de un trabajo final como pasaje para convertirse en profesional de un campo disciplinar.

Es por eso que, además del interés centrado específicamente en el estudio de las producciones escritas de los estudiantes, realizamos el abordaje de esta problemática con el interés de indagar en los procesos de producción del trabajo final desde la perspectiva del estudiante, también denominado enfoque émico. Este deslizamiento nos exigió adoptar una metodología de carácter etnográfico y procesual longitudinal a través del estudio de varios casos. Siguiendo a Caïs et al. (2014), el enfoque analítico diacrónico tiene la ventaja de explicar el proceso de reflexividad por el que la persona se hace y rehace a sí misma a lo largo del tiempo y, de esta manera, alcanzar una comprensión de por qué las personas actúan de la manera en que lo hacen.

Se realizaron entrevistas durante 2019 y 2021 a cuatro grupos (de dos o tres integrantes) constituidos específicamente para la realización del trabajo final y dos estudiantes que realizaban su trabajo de manera individual. Dado el interés en estudiar el proceso de escritura, se seleccionó a quienes estaban en una etapa inicial de la investigación para pautar, al menos, tres entrevistas en todos los casos. Durante todo ese periodo de trabajo de campo, se realizaron en total diecisiete entrevistas no estructuradas. Los tópicos en los sucesivos encuentros apuntaron a explorar sobre sus concepciones en relación al género tesina y sobre sus propias prácticas de escritura, la relación entre lectura y escritura, la distinción entre la escritura profesional y la académica, entre otros.

## En diálogo con los estudiantes-tesistas

Para la sistematización e interpretación de las entrevistas se construyeron los siguientes ejes de análisis que permiten dar cuenta de aspectos que intervienen y atraviesan el proceso de escritura de las/los tesistas: *factores contextuales y personales; estrategias que despliegan las/los estudiantes; subjetividad, identidad y construcción de voz autoral.* A continuación compartimos algunas interpretaciones preliminares.

El eje que encuadra los *factores contextuales y personales* nos permitió reconstruir a partir de los testimonios de tesistas, sus experiencias como escritores, sus miedos, sus ansiedades, los lugares o registros en donde ellos sintieron o sienten que su escritura es más sólida así como también los factores contextuales que intervinieron en su proceso de escritura del trabajo final: la situación personal, familiar, laboral o la incidencia de la emergencia sanitaria a causa de la pandemia que obligó a reconfigurar sus modalidades de trabajo. Tal como se evidencia en los siguientes testimonios[2]:

- “Estoy abocada a la tesis 100% pero porque realmente no consigo trabajo”. (M- E1-p.13)

[2] En todos los testimonios hemos preservado el nombre de la/el tesista por lo que se referencia al final con una letra mayúscula acompañado del número de entrevista a la que corresponde el fragmento, junto con el número de página indicada en la transcripción escrita de la misma.. Ejemplo (M-E2- p10)

- “Es cierre de dos momentos en siete años más o menos, de eso, la carrera por un lado, lo que implica que no lo puedo separar de la militancia, entonces también es como ese cierre de ir dejando todo lo mejor que pueda, la carrera y eso, es todo un proceso. Es difícil”. (A- E1-p14)

El segundo eje da cuenta de las *estrategias que despliegan las/los estudiantes* durante el proceso de elaboración de su trabajo final. En las sucesivas entrevistas con estudiantes hemos podido identificar algunas estrategias que desplegaron en sus prácticas de escritura para cumplir con metas académicas y mecanismos de apropiación del género solicitado, como leer otras tesis, planificar la escritura según estructura genérica y avances en el trabajo (dejar la introducción y conclusión de la tesina para el último momento), distribuir tareas, llevar registros escritos de bibliografía leída, transcribir citas con ideas importantes y potentes, entre otros. En suma, a partir del análisis hemos podido observar cómo estudiantes intentan sortear distintas dificultades a partir de acciones, prácticas, algunas de ellas vinculadas a experiencias académicas atravesadas en su trayecto de formación, otras, relacionadas con sus subjetividades y características socio-culturales que reportan en algunas situaciones a prácticas que no son enseñadas sino que evidencian modos de agencia o autogestión en el aprendizaje. Los siguientes fragmentos de entrevistas a estudiantes dan cuenta de lo mencionado anteriormente:

| | | |
|---|---|---|
| “Cuando nos largamos a escribir la metodología, no sabíamos cómo se escribía y tuvimos que ver ejemplos de tesis” (P. E2) | “Nos propusimos, sí o sí un sábado, para ponernos al tanto entre todas de lo que estamos haciendo, para poder durante toda una jornada hacer una puesta en común, charlar y decirnos: ‘mirá te falta esto, podrías agregar, esto está bien. Chicas, estoy trabada acá, no puedo seguir’”. (CA, CM, y M.-E1) | “Tuvimos que cambiar el modo de escritura para el video. Sacábamos párrafos de la tesis y los teníamos que transformar en un párrafo que hablado no pareciera leído o complejo, así que tuvimos que hacer un cambio de escritura para la defensa.” (F- E3) |

Figura 1 Fuente: elaboración propia

A partir del tercer eje, *subjetividad, identidad y voz autoral,* pudimos acercarnos a las percepciones que tienen las/los tesistas acerca de su propia escritura y dar cuenta de los cambios en esas concepciones en los distintos momentos de su formación y especialmente durante su proceso de elaboración del trabajo final. Esto les permite tomar conciencia sobre esta práctica en diversas dimensiones, en tanto la escritura es entendida como práctica situada que se aprende “haciendo” y que se adapta a las distintas circunstancias

y en tanto la escritura les permite construirse y presentarse como autores- escritores, con una identidad propia y con una voz claramente delimitada de otros autores. Los siguientes ejemplos dan cuenta de ello:

| | | |
|---|---|---|
| "Fue difícil, fue muy difícil. La verdad que en ningún momento sabíamos desde dónde estábamos escribiendo nosotras(..). La verdad que siempre nos costó mucho eso, sobre todo al principio…" (P. E3) | Para la escritura, nos sirvió mucho el consejo de la Directora que nos quedó como grabado, de contener la cita. (..)la primera vez que empezamos a escribir, citando, en un párrafo entero,- (F. E2) | Cuando hacíamos la revisión, leíamos párrafos o ideas y nos sorprendíamos de nosotras mismas, como "guau, ¿nosotras escribimos esto?" (F. E3) |

Figura 2 Fuente: elaboración propia

## Consideraciones finales

Estos breves resultados preliminares posibilitan comprender, desde la mirada de los tesistas, múltiples aspectos que atraviesan esta zona de pasaje, que dan cuenta de su gran complejidad y que inciden significativamente en sus prácticas escriturales y en sus subjetividades. Observamos cómo los estudiantes se manifiestan como escritores con agencia, que hacen uso de recursos y estrategias, que no siempre recuperan de aportes o enseñanzas institucionales- académicas sino que surgen de sus propias búsquedas, creatividad, proactividad, esfuerzo, compromiso y que les permite autogestionar el aprendizaje y cumplir con las metas académicas.

Vemos cómo a medida que avanzan en la escritura de su tesina van convirtiéndose en enunciadores con identidad propia y empoderamiento en un campo disciplinar en el cual se van autopercibiendo como profesionales. Por lo que la elaboración del trabajo final, entre los que se encuentra su proceso de escritura, resulta una experiencia muy valiosa y reveladora para quien la transita en estos aspectos a los que nos asomamos aquí.

Este tipo de investigación permite además recuperar las voces de los estudiantes en su proceso de escritura y las vicisitudes que atraviesan durante la realización del trabajo final. Este enfoque sociocultural aporta aspectos que se complementan con los estudios de carácter textual- lingüístico predominantes en los abordajes que se detienen únicamente en el análisis de los géneros académicos. Por último, esta investigación intenta aportar una mirada reflexiva para el diseño de estrategias que acompañen a las/los

estudiantes en esta etapa como claves para pensar y definir acciones o dispositivos de accesibilidad académica e inclusión social.

## Referencias textuales y bibliográficas


Arnoux, E. (2009). Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa de la tesis. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 138-162). Santiago Arcos editor.

Caïs, J., Folguera, L., Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal.* Centro de Investigaciones Sociológicas,

Carlino, P. (mayo de 2003). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". En II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza.* Fondo de Cultura Económica.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Buenos Aires.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas,* 1, 52-66.

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina.* Siglo XXI.

# Síntesis reflexiva del proceso de investigación sobre escritura acompañada en el Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía FES-UPC

# *Reflective synthesis of the research process on accompanying writing in the Final Work of Degree elaboration in Psychopedagogy of the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Cordoba (FES-UPC)*

Andrea Roxana Arnoletto
Universidad Provincial de Córdoba
aarnoletto@upc.edu.ar

Andrea Moyano
Universidad Provincial de Córdoba
andreamoyanopsp@gmail.com

Alfredo Luis Olivieri
Universidad Provincial de Córdoba
alfredo@upc.edu.ar

## Resumen

La finalidad del proyecto desarrollado (2018 a 2020) fue explorar las prácticas de acompañamiento de escritura académica del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) que desarrollan los profesores/investigadores en la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud. Se puso el foco en estas prácticas y en el dispositivo institucional desarrollado para que el proceso formativo de los noveles estudiantes/investigadores conduzca a formar profesionales con capacidad para "tomar la palabra", desde la indagación de las realidades de sus campos disciplinares. Reconocimos como finalidad de estas prácticas, el crecimiento en habilidades necesarias para la producción y divulgación del conocimiento científico por la vía de la cultura escrita, eje sustantivo en la formación de profesionales comprometidos con la realidad socio-histórica de la que son protagonistas.

El dispositivo de acompañamiento institucional prevé la participación del docente de TFL como metodólogo y un miembro de cada equipo de investigación como contenidista (incluye adscriptos, becarios y docentes/investigadores). Fueron seleccionadas tres comisiones de TFL (2019) para ser foco de nuestra indagación. El proceso fue realizado por triangulación de datos co-construidos con estos sujetos en entrevistas semi-estructuradas, registros de observación participante de clases/tutorías y los grupos de discusión realizados con los estudiantes.

Palabras clave: Trabajo Final de Licenciatura, Escritura Acompañada, Alfabetización Académica, Prácticas de Escritura Profesionalizante, Intervención Didáctica.

## Abstract

*The purpose of the project developed (2018 to 2020) was to explore the academic writing accompaniment practices of the Final Degree Project (TFL) developed by professors / researchers in the Psychopedagogy career of the Faculty of Education and Health. The focus was placed on these practices and on the institutional device developed so that the training process of new students / researchers leads to training professionals with the ability to "speak", from the inquiry into the realities of their disciplinary fields. We recognized as the purpose of these practices, the growth in skills necessary for the production and dissemination of scientific knowledge through written culture, substantive axis in the training of professionals committed to the socio-historical reality of which they are protagonists.*

*The institutional support device foresees the participation of the TFL teacher as a methodologist and a member of each research team as a content specialist (includes secondments, scholarship holders and teachers / researchers). Three TFL (2019) commissions were selected to be the focus of our inquiry. The process was carried out by triangulating data co-constructed with these subjects in semi-structured interviews, participant observation records of classes / tutorials and discussion groups carried out with the students.*

*Key words: Final Work of Degree, Accompanying Writing, Academic Literacy, Professionalizing Wrinting, Didactic Intervention.*

## Introducción

### Prácticas de acompañamiento de escritura académica del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) que desarrollan los profesores y contenidistas en la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES).

Como meta central de la investigación, exploramos las prácticas de acompañamiento de escritura académica del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) que desarrollan los profesores de los espacios curriculares específicos y contenidistas -docentes miembros de los equipos de investigación- en la carrera de Psicopedagogía para formar profesionales con capacidad para "tomar la palabra", desde la indagación de las realidades de sus campos de acción.

En este proceso, pudimos reconocer como finalidad de estas prácticas, el crecimiento en habilidades necesarias para la producción y divulgación del conocimiento científico por la vía de la cultura escrita, eje sustantivo en la formación de profesionales comprometidos con la realidad socio-histórica de la que son protagonistas. El proceso fue realizado en base a la triangulación de datos co-construidos con estos sujetos, a partir de entrevistas semi-estructuradas y observaciones participantes de clases y tutorías durante el ciclo lectivo 2019. En este sentido, aportaron más elementos los grupos de discusión realizados con los estudiantes.

En el trabajo de Olivieri et. al (2020) se expone que quizás una de las marcas más inquietantes de los TFL, tal como están planteados en el dispositivo institucional de nuestro contexto de indagación, radique en que constituyen una escritura que la institución solicita para dar cuenta de unos saberes acumulados en el campo académico y profesional en que los estudiantes se forman, y que, al mismo tiempo, aporte novedad a ese mismo campo. Ese otro que pide tiene múltiples rostros: la academia, el plan de estudios, un reglamento de trabajo final, los modos históricamente instituidos para garantizar el pasaje de una posición de estudiante a una posición de profesional (p. 53). Vinculado a esto, en el trabajo de campo identificamos al menos tres dimensiones de la trama de significaciones:

1- Lo instituido como dispositivo institucional: Las cátedras de TFL tienen un docente titular por comisión. Durante nuestro trabajo de campo, se encontraban vinculadas a equipos de investigación de la FES. Los grupos de estudiantes, conformados por Reglamento por cinco miembros máximo, son evaluados por el docente de TFL1 y 2 que oficia como metodólogo y son acompañados desde los saberes del campo disciplinar por un docente investigador que oficia de contenidista.

2- Lo planificado y convertido en práctica educativa desde los espacios curriculares: Los docentes de TFL manifiestan cumplir y enseñar las reglamentaciones vigentes,

reforzar la teoría metodológica orientada a la producción del proyecto y las convenciones de escritura académica (APA). Articulan sus prácticas como taller, algunas clases colectivas y luego tutorías por grupo a demanda.

3- Lo imaginado como prácticas ideales y sus fundamentos: Tanto metodólogos como contenidistas manifiestan que sus prácticas tienen la intención de acompañar el proceso de escritura. Reconocen que fundamentan su elección de estrategias en lo que imaginan como ideal, a veces muy difícil de lograr.

**Referentes teóricos para relevar las prácticas de acompañamiento de la escritura académica en TFL en diálogo con el trabajo en terreno.**

Los planteos teóricos que sustentan este proyecto provienen de referentes en temas de alfabetización académica como los del equipo de Paula Carlino (GICEOLEM-UBA- CONICET), Gloria Borioli (UNC) y Federico Navarro (UBA CONICET). Se contempla también la extensa trayectoria del proyecto de alfabetización académica en la Facultad de Educación y Salud (UPC) que se constituye en 2015 como un equipo de investigación-acción que abordan "las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba"; y el Programa de Alfabetización Académica "Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende" que depende de la Secretaría Académica de la misma Facultad.

Una primera revisión del concepto de acompañamiento nos lleva a pensarlo como imbricado a las prácticas de enseñanza universitaria y, de modo más amplio, refiere a una de las tareas que se espera en tanto docentes en la universidad. Anclado o no en una unidad curricular específica, es parte de la práctica docente universitaria el realizar el asesoramiento y dirección de estudiantes en sus TFL. En el caso de nuestro contexto de estudio, debemos pensar en al menos dos docentes que realizan el acompañamiento de los estudiantes en este proceso: el metodólogo como parte de sus compromisos laborales directos en horas cátedra y la tarea específica a cargo de esa unidad curricular; y el contenidista, quien no tiene vinculación laboral directa, ni se derivan responsabilidades específicas por las asignaturas que dicta, sino que se lo considera especialista en un área temática y, en general, integra un equipo de investigación, en dicha área en el contexto de la Facultad (Lopez, et al. 2020).

La tarea de asesoramiento, de acuerdo al dispositivo institucional, se desdobla entre estos dos profesores, que atienden aspectos diferentes pero complementarios y no pueden pensarse escindidos. Es por ello que se prevé un trabajo conjunto entre ambos referentes, independientemente de las responsabilidades directas que se establecen para cada uno (Lopez, et al. 2020). Para relevar las prácticas de acompañamiento, retomamos

la noción de Ardoino que lo expresa como “proceso que permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una re- interrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J., 1997, en Alonso y Ormaechea, 2013, p 464).

Relevar estas prácticas implica además procurar descifrar lo que significan para los sujetos involucrados en ellas y dar cuenta a partir de sus relatos, de los significados que les otorgan. En el proceso de explorar cuáles son las prácticas de acompañamiento de la escritura académica de los TFL, pudimos identificar estrategias de enseñanza, estilos pedagógicos de vinculación y propuestas de intervención tanto particulares como compartidas por docentes e investigadores. Resulta de particular interés investigativo el hecho de que el dispositivo de la FES-UPC se configura de modo singular y se diferencia del formato más habitual en las universidades que exige un trabajo muy autónomo de estudiantes, no forma parte de una unidad curricular específica, sino que se construye al terminar toda la cursada y, en general, implica el acompañamiento de un único director del trabajo de investigación o tesis (Olivieri, Lopez, Molina, 2020, p. 45).

## Descripción interpretativa de las prácticas de enseñanza relevadas en instancias de acompañamiento de la producción escrita de TFL.

Interrogarnos por estas prácticas nos llevó a observarlas y registrarlas, pretendiendo capturar los sentidos que se construyen en los discursos de los sujetos involucrados, en esta trama compleja. En el trabajo de campo, por un lado, observamos y consideramos que las tareas dirigidas que apuntaban a: instalar la pregunta, a fin de que los estudiantes delimiten su tema y se cuestionen sobre sus propios procesos de investigación y de escritura. A problematizar, desnaturalizar, para poner en cuestión perspectivas de saberes, ideas, nociones etc., potenciando la construcción de conocimiento propio. A guiar, orientar y sostener los procesos y construcciones de pensamientos y escritura del grupo, para que dicha construcción sea una trabajo colaborativo y no de uno solo. A respetar la voz de los estudiantes, dando lugar a que se reconozcan como autores de sus producciones, promoviendo la autoría de pensamiento (Fernandez, 2002) tanto singular como grupal. Es de pensar que estas tareas compartidas, colaborativas, retroalimentativas, responsabilizan compromisos de ambas partes, dado que no sería posible de otro modo la construcción del TFL.

En este sentido, al poner en diálogo lo relevado con la teoría que dio sustento al proyecto, resulta interesante el abordaje del acompañamiento, como lo plantea Macedo (2018) “experiencia de aprendizaje colaborativo” que adquiere su especificidad, su sentido y dinámica como estrategia de resolución de problemas. En el acompañamiento se van “combinando, de acuerdo a la situación y al momento, elementos de una estrategia

general con algunos requeridos por una estrategia más específica (...) (2008, p.124). En el dinamismo, se podía detectar "un punto de partida generador del proceso" (un problema, un conflicto, un tema); "un dinamizador de la búsqueda de una solución" (un resultado, una meta), y, por último, "la búsqueda y puesta en juego de condiciones necesarias para llegar a la meta" (p.125) (estrategias; acciones e instrumentos de diversa naturaleza -intelectual, emotivas y físicas- y finalidad -anticipación, implementación, evaluación-)" (p. 154).

Por otro lado, la trama vincular observada, concebida como articulación de diferentes factores (institucionales, emocionales, educativos), que se teje entre los sujetos involucrados, incide tanto en el proceso investigativo como en cada participante de manera singular. En referencia López et al (2021) alegan que

> esas relaciones intersubjetivas se dan en un contexto de procesos grupales más amplios e institucionales que imprimen ciertas características a los modos de vincularse. Entendemos que lo que organizaría el vínculo es la tarea compartida. Es decir, que esas relaciones intersubjetivas nacen y "evolucionan" a partir de algo que reúne a los sujetos, aunque la encaren desde diferentes funciones asignadas y desempeñadas. En nuestro contexto de investigación, lo que reúne es la tarea compartida entre los sujetos involucrados al momento de escribir el TFL. (p 41-42)

Con lo expresado interpretamos que, en las prácticas educativas, *acompañar* alude a un modo singular y significativo de construcción de un vínculo específico entre investigadores noveles (en proceso de pasaje de la dependencia como estudiantes hacia la autonomía profesional) y quienes tienen experticia profesional y mayor conocimiento en una temática (Lopez, Rodriguez, Moyano 2021). Con el propósito de andamiar el proceso de diseño y ejercicio de investigación y de escritura del TFL en el marco de la Licenciatura en  Psicopedagogía consideramos que las relaciones en las prácticas educativas entre sujetos (contenidistas-estudiantes, metodólogos- estudiantes, contenidistas-metodólogos y entre estudiantes), visibilizadas en el trabajo de campo, dan cuenta de la necesidad de tiempo, espacio y dispositivos que fortalezcan las relaciones intersubjetivas que se manifiestan en las mismas, para lograr el reconocimiento, apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.

## Aportes desde el campo de conocimiento específico y desde lo metodológico en su articulación al momento de la escritura del TFL.

Es posible que esta sea la meta que más se cumple a partir de los datos co-construidos con los sujetos y quizás esto se debe a que es un tema aún en tensión y debate entre ellos (tanto teórico como práctico), desde lo instituido (el dispositivo pedagógico previsto para la escritura del TFL) y desde las prácticas cotidianas.

A su vez, es quizás también el menos resuelto en términos de “resultados”, ya que es necesario que podamos interpretar estas tensiones desde su irresolución, desde la potencialidad del debate de generar prácticas que discutan con la teoría y con lo instituido nuevas formas de pensar lo que aportan en su articulación al proceso de escritura académica. Los saberes específicos del campo disciplinar, traccionan los saberes metodológicos aportados desde la cátedra que acompaña el diseño de los proyectos y viceversa. Las decisiones metodológicas de cada proyecto madre, de algún modo prescriben el camino a seguir y su abordaje implica un camino allanado también por la formación previa durante la carrera. El contenido demanda un proceso de construcción más complejo; y la escritura entraña dificultades en sí misma, requiere más acompañamiento y guía de parte de quien tiene el saber experto.

En TFL se lee para escribir pero no para dar cuenta de los conocimientos adquiridos a modo de examen. En este trabajo la lectura se visibiliza como elemento epistémico y transformador; y en la escritura se evidencia una intención productiva de conocimiento, que supere lo reproductivo de las ideas de otros autores. Las dificultades para escribir son perceptibles y el malestar puede surgir de la indicación de lecturas que no son “explicadas” en los términos clásicos de cualquier otra cátedra.

Los materiales explorados como parte del proceso de construir uno nuevo, contienen una potencialidad explicativa o argumentativa que se vincula con aquello que los estudiantes/investigadores quieren expresar, en un relato de su autoría. Es un arduo y doble trabajo de lectura/escritural al que los estudiantes no están habituados. Genera tensiones, angustias, búsquedas (¿inconscientes?) de ser sustituidos en ese proceso por el contenidista de quien se espera un rol “docente” que no necesariamente es desde donde se piensa su lugar en el dispositivo institucional. Docente es el metodólogo que acompaña desde la formulación del proyecto hasta las correcciones de estilo y de respeto a las convenciones de escritura académicas, previa a la presentación definitiva. En contraste, el contenidista, es más un profesional e investigador avanzado del mismo campo disciplinar en el que los estudiantes se están formando, que orienta y acompaña los procesos de búsqueda de textos académicos adecuados a la problemática abordada y colabora en los procesos interpretativos de los hallazgos en terreno.

Las funciones de contenidistas y metodólogos surgen de lo reglamentado, pero el modo en que se desenvuelven los “personajes” en las acciones de los sujetos que los performatizan, es siempre una construcción situada, que depende de las experiencias de ambos, el vínculo entre ellos, con cada grupo acompañado y la problemática estudiada. Sería fundamental profundizar las expectativas que tiene cada uno de estos actores respecto de los otros en este juego simbólico.

Describir interpretativamente las prácticas de enseñanza relevadas en instancias de acompañamiento de la producción escrita de TFL nos permitió reconocer y complejizar

las relaciones entre los sujetos involucrados en el proceso. Acompañamiento implica también ocuparse de la vigilancia epistemológica, en primer término por parte de los docentes investigadores y progresivamente, compartiendo ese rol con los estudiantes investigadores. Interesa dejar abierta esta cuestión a una mayor exploración.

## Referencias textuales y bibliográficas


Alonso, M. y Ormaechea, S. (2013). Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación. *Confluencia,* 6(13), 463-478.

Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Praxis educativa,* 19(3), 45-52.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación,* 8(26), 321-327.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(57), 355-381.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber.* Nueva visión.

Lopez, M., Rodriguez, C. y Moyano, A. (2021). "La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias". *Revista Investiga+* dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas, 3(3), 33-47.

Macedo, C. (Coord.) (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Octaedro.

Olivieri, A., Molina, D., Arnoletto, A., Rodriguez, C., El Hay, P. (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *En Investiga +,* 1, (1),119-122.

Olivieri, A. Lopez, M. y Molina, D. (2020). "Desafíos de la escritura académica en psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en su trabajo final." En Testa, A.; Rufinetti, E.; Arese, L. [et al.] (2020). Actas *X Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Las urgencias del presente: desafíos para las Ciencias Sociales y Humanas.* Tomo 1.

Olivieri, A., Lopez, M. y Molina, D. (2020). Desafíos para la inclusión. "La escritura como bien social". Editorial: Universidad Provincial de Córdoba *"El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía.* Colección Discursos y saberes, vol. 2. 39-61.

Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. (2017). R*eglamento de Trabajo Final.* Resolución N° 0076 (2017).

# Acompañar el egreso. Acompañar la escritura académica de trabajos finales en Psicopedagogía

# *Accompany the graduation. Accompany the academic writing of final works in Psychopedagogy*

María Eugenia Lopez
Universidad Provincial de Córdoba
mariaeugenialopez@upc.edu.ar

Andrea Moyano
Universidad Provincial de Córdoba
andreamoyanopsp@gmail.com

Sandra Isabel Valdez
Universidad Provincial de Córdoba
anapa2336@gmail.com

## Resumen

Este artículo muestra resultados del proyecto de investigación "Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). Se abordó desde un enfoque cualitativo, donde los instrumentos centrales fueron entrevistas individuales y grupos focales, además de observaciones de encuentros entre docentes y estudiantes. Respecto a los resultados aquí profundizamos en dos aspectos. De las percepciones de los estudiantes y profesores surge la caracterización del TFL en relación con la diversidad y complejidad de las articulaciones que requiere su construcción. De allí deriva el segundo aspecto analizado: la necesidad de prácticas de acompañamiento a los estudiantes por parte de los profesores durante el proceso de construcción de su TFL. Desde las voces de estudiantes y docentes se aborda la forma que asume el acompañamiento docente en tres dimensiones: organizativa, de los saberes y de la subjetividad. La noción misma de acompañamiento remite a un hacer, donde se entretejen la enseñanza, las modalidades de vinculación y las perspectivas en torno al conocimiento disciplinar, de investigación y escritura académica.

Palabras clave: escritura acompañada, alfabetización académica, prácticas de enseñanza, trabajo final de grado, investigación cualitativa.

## Abstract

*This article shows results of the research project "Accompanied writing in the preparation of the Final Degree Project (FDP) in Psychopedagogy at the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Córdoba. It was developed from a qualitative perspective, where the central instruments were individual interviews and focus groups, as well as observations of encounters between teachers and students. Regarding the results, here we delve into two aspects. From the perceptions of students and teachers arises the characterization of the FDP in relation to the diversity and complexity of the articulations that its construction requires. From there derives the second aspect analyzed: the need for practices to accompany students by teachers during the process of construction their FDP. From voices of students and teachers, the form of teacher accompaniment is analyzed in three dimensions: organizational, knowledge and subjectivity. The notion of accompaniment refers to a doing. In it teaching, connection modalities and perspectives around disciplinary, research and academic writing knowledges, are interwoven.*

*Key words: accompanied writing, academic literacy, teaching practices, final degree project, qualitative research.*

## Introducción

La presente comunicación hace referencia al proyecto de investigación denominado "Escritura acompañada en la elaboración del Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC)"[1]. Proponemos abordar algunos resultados que nos permiten caracterizar las prácticas de acompañamiento que realizan los profesores en esta instancia de escritura académica del trabajo final, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes.

En la investigación se pretendió explorar las prácticas de acompañamiento de los profesores durante el proceso de escritura del Trabajo Final de Licenciatura (TFL) que realizan los estudiantes (egresantes) como una de las condiciones necesarias para la graduación. Para ello, se dispusieron estrategias metodológicas que permitieran relevar prácticas que despliegan tanto los profesores que asesoran metodológicamente a los estudiantes como los docentes asesores de contenido[2]. También, se buscó describir interpretativamente las prácticas de enseñanza en diversas instancias de acompañamiento, algunas previstas en el dispositivo y la normativa institucional, junto a otras surgidas de la singularidad del vínculo y modalidad de trabajo construido entre metodólogos, contenidistas y egresantes. Por último, se pretendió explorar los aportes especializados que realizan los profesores, su articulación al momento de producción del TFL y el modo en que colaboran en la construcción de una mirada investigativa desde la especificidad de la Psicopedagogía.

Este artículo se focaliza particularmente en dos aspectos. El primero remite a algunos rasgos del TFL que expresan la diversidad y complejidad de las articulaciones que requiere su construcción. Esa complejidad da origen al segundo aspecto: la centralidad que tienen las prácticas de acompañamiento a los egresantes por parte de los profesores, y la demanda de orientaciones, enmarcamientos, asesoramientos, encuentros y otros tantos sentidos que podríamos aglutinar en torno a la categoría de acompañamiento.

## 1. Conceptualizaciones iniciales en torno a la escritura académica en carreras de grado universitario

¿Por qué explorar el acompañamiento en la escritura a los estudiantes universitarios? ¿Acaso no aprendieron a escribir ya en la educación primaria? ¿No acaba esa respon-

[1] Dirigido por Alfredo L. Olivieri y Andrea R. Arnoletto. Período: 2018-2020. Con aval y financiamiento de MinCyT-Córdoba.

[2] A los primeros docentes se los denomina cotidianamente como metodólogos y a los segundos, contenidistas. Los contenidistas son parte de equipos de investigación ya constituidos en la FES y, por lo tanto, pueden considerarse como especialistas en la temática investigada. Sólo algunos de los contenidistas y metodólogos provienen del campo de conocimiento específico: la Psicopedagogía.

sabilidad en la educación secundaria? Estas preguntas resuenan frecuentemente entre docentes universitarios y podrían considerarse un punto de partida de numerosas investigaciones que se vienen desplegando en las tres últimas décadas en Argentina y el resto del mundo. Podemos reconocer estudios que se ocupan de las problemáticas de alfabetización académica (con referentes como Paula Carlino y el equipo de GICEOLEM)[3], la alfabetización disciplinar (con Federico Navarro), los movimientos anglosajones de la escritura a través del currículo (WAC por su nombre en inglés, Writing Across the Curriculum) y la escritura en las disciplinas (Writing in the Disciplines) (con Charles Bazerman), los nuevos estudios de literacidad (con Judith Kalman, Daniel Cassany).

Las primeras líneas de investigación señaladas se ocuparon de señalar la especificidad que asumen las prácticas discursivas en el nivel superior, donde los estudiantes se inscriben en una comunidad académica al mismo tiempo que van ingresando a una comunidad disciplinar. Estas comunidades dan forma al lenguaje según las particularidades de su objeto de conocimiento, las convenciones acordadas en dichas comunidades y las textualidades específicas en que se produce y divulga el conocimiento académico. Estas textualidades y formas singulares que circulan en los contextos universitarios requieren mediaciones múltiples y diversas por parte de los expertos hacia los estudiantes para que puedan ingresar a estas nuevas complejidades de las prácticas discursivas. Son los docentes de cada espacio curricular (asignatura, seminario, taller u otro formato) quienes se configuran como expertos en las aulas universitarias y tienen la responsabilidad de la mediación pedagógica. En ese sentido pensamos en la preponderancia de la categoría de acompañamiento para pensar la tarea docente (Alonso y Ormaechea, 2013; Macedo, 2008).

## 2. Algunas decisiones metodológicas de la investigación

El enfoque desde el cual se realizó el proceso de investigación responde a una tradición cualitativa y a una mirada interpretativa, en la que cobran centralidad los significados que los sujetos construyen en torno a las diversas dimensiones de su vida, su espacio social. Se realizó un estudio de casos múltiples. Se seleccionaron tres comisiones (grupos-clase) de TFL de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. En cada comisión se realizaron observaciones participantes en instancias de clases del taller de TFL dirigidas al grupo clase completo y en encuentros de tutoría en las que los metodólogos se encontraban para el asesoramiento a cada pequeño grupo en que se divide la comisión y que encaran la producción de su trabajo final de grado. Asimismo, se observaron encuentros

[3] GICEOLEM es el acrónimo del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias. Es un equipo multidisciplinar de investigación dirigido por Paula Carlino, con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

de acompañamiento de los metodólogos con esos mismos grupos. Complementariamente se hicieron entrevistas semiestructuradas a los metodólogos y contenidistas que trabajaron con dichos grupos. La indagación se completó con tres instancias de grupos de discusión entre egresantes de cada comisión.

Se exploraron las prácticas y los significados desplegados por los sujetos en torno al dispositivo de TFL y las formas de acompañamiento desplegadas por metodólogos y contenidistas. El carácter exploratorio de la investigación permitió identificar categorías que emergieron de los sujetos como así también profundizar los sentidos complejos que estos sujetos construyen en torno a las articulaciones requeridas en TFL y las dimensiones del trabajo final que constituyen el foco de problematización por parte de egresantes, metodólogos y contenidistas. Sobre estos dos aspectos se profundizará el desarrollo a continuación.

## 3. Escribir para egresar. Demandas de la producción del TFL de la Licenciatura en Psicopedagogía

Las investigaciones previas de este equipo y de otros referentes que abordan la lectura y la escritura en vinculación con la enseñanza universitaria, ofrecen evidencias en torno a las dificultades que enfrentan los estudiantes para resolver demandas de escritura académica en estudios de grado y posgrado (Carlino, 2013; Borioli, 2015; Natale, 2012; Navarro, 2013). Las problemáticas no se circunscriben a los momentos iniciales de los ingresantes en la comunidad disciplinar, sino que a lo largo de la trayectoria formativa aparecen nuevas tareas, nuevos géneros discursivos y nuevos desarrollos conceptuales que se articulan configurando nuevas demandas. En relación al trabajo final de grado (TFL en nuestro caso), es posible afirmar que constituye la primera experiencia concreta de producción de un género académico vinculado con la investigación, obligatoria para todos los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES-UPC.

De la investigación surge que el dispositivo académico-organizativo de producción del TFL en esta carrera supone articulaciones diversas, de las cuales resaltan tres, tanto en las entrevistas a docentes como a estudiantes. Tanto los profesores entrevistados como los estudiantes, señalan que “no lograrían articularse aún de manera adecuada y suficiente para orientar el proceso de escritura grupal del TFL” (Lopez, Rodríguez y Moyano, 2021, p.35).

Otra demanda de articulación deriva de la exigencia de que el TFL sea una producción grupal. Ello supone trabajo colaborativo de una intensidad y coordinación diferente a las requeridas en otro tipo de trabajos grupales resueltos a lo largo de la formación, para que finalmente la producción exprese la voz del conjunto y no de uno de sus integrantes, también para que tenga unidad y no sea un collage de aportes de cada miembro del grupo.

El TFL se configura como un género donde todo ello deberá hacerse presente, de modo articulado. En otros términos, podríamos decir que el TFL debe mostrar la particular mirada que un psicopedagogo construye sobre el objeto de estudio en el ejercicio de investigación. En esta articulación radica otra de las grandes dificultades involucradas en la producción del TFL.

## 4. De soledades y acompañamientos para la escritura académica de TFL

El TFL de Psicopedagogía, como ejercicio, implica la iniciación e introducción a la práctica, de investigadores noveles en compañía de investigadores expertos. Como género discursivo, posee propias singularidades. En las circunstancias bajo estudio, los estudiantes, tienen su primer encuentro con un género discursivo de investigación, que involucra "rigurosidad en la escritura y despliegue de estrategias discursivas propias de la academia" (Borioli, 2019, p. 49). Este desafío viene acompañado de emociones intensas en los estudiantes. Cuando en los grupos de discusión les solicitamos escribir algunas palabras que sintetizaran su experiencia en torno al TFL, se refirieron a *"incertidumbre, desbordes, inquietud, ansiedad, frustración y bronca"*. De la conversación en torno a estas palabras y sus significados, surge su vinculación con la experiencia inédita de enfrentarse con un género desconocido, pero también a condiciones reales en que se despliega el dispositivo en la FES.

En tal sentido, interpelados por cómo transitan estos estudiantes este ejercicio y cómo los profesores orientan su escritura, nos propusimos explorar las prácticas de acompañamiento. En este entramando consideramos tres dimensiones de análisis:

a- Dimensión organizativa: refiere al sostén que articula los quehaceres de los sujetos y de los equipos para lograr la construcción del TFL. Dicho sostén comprende los reglamentos institucionales, las prácticas resultantes de los modos particulares de entenderlos (por parte de los profesores y los egresantes) y los talleres de TFL1 y TFL2 (unidades curriculares cuatrimestrales, en las que se constituyen grupos pequeños de trabajo, se construye el proyecto de investigación, se despliega el ejercicio de investigación y se construye la producción escrita final). El dispositivo conformado por esos tres elementos, funciona como red de relaciones que estructura y organiza la práctica, constituyendo un soporte propio de la carrera, que resulta estructurante de la experiencia. En este marco, las egresantes entienden el dispositivo como *"La profe nos explicó al principio que la metodóloga iba a estar a cargo de elegir el método para la tesis, y el contenidista iba a ver el contenido de los capítulos, que va a ir haciendo correcciones más teóricas, eso"*.

Existen otras coordenadas implícitas de la tarea, que surgen acuerdos entre docentes (metodólogo y contenidista); entre docentes y estudiantes (en las duplas metodólogo-grupo de estudiantes y contenidista-grupo); y entre los propios estudiantes. Los encuentros

establecidos entre los sujetos, su frecuencia y modalidad, los espacios generados para el asesoramiento, los tipos de comunicación (personal, digital, telefónica, redes sociales), las intervenciones sobre las producciones que van realizando los grupos, entre otros, confieren una forma singular al dispositivo. Al respecto exponen: *"Por ahí también está bueno que no nos hagan como venir siempre a un dictado de clases, sino que nos da la oportunidad de que si queremos vengamos y si no, a tutorías".*

b- Dimensión de los saberes: remite a conocimientos que se ponen en juego en el proceso de construcción de un trabajo final de grado. En la indagación empírica se encuentran referencias a cuatro aspectos: a los saberes en torno al tema a investigar ( aportes necesarios desde el campo de conocimiento específico en torno al tema, y el campo disciplinar propio de la Psicopedagogía), al trabajo colaborativo, al proceso de investigación (conocimientos que refieren a decisiones epistemológicas y metodológicas puestas en juego en la indagación) y al producto final del TFL (en tanto género específico caracterizado por ciertas convenciones propias de la escritura académica en general y otras que se desprenden de las pautas establecidas por el reglamento interno de TFL de FES). En el mismo sentido, recuperamos la experiencia de Alvarez y otras (2021) quienes al reflexionar en torno a su proceso de escritura del TFL expresan: "El trabajo de construir conocimiento y luego plasmarlo en un escrito involucró, para nosotras, ciertas condiciones de producción de un enunciado particular para el cual no nos sentíamos preparadas" (p. 16). El TFL incluye saberes de los cuales los estudiantes no poseen aún la experticia, unido a que deben de construir conocimiento con "otros pares", en condiciones singulares y en un momento de su trayectoria que los atraviesa. En soledad sería dificultoso transcurrir este proceso, por lo cual, el acompañamiento docente es esencial para tramitar lo que va aconteciendo.

c- Dimensión de la subjetividad: implica la trama vincular que atraviesan estudiantes y profesores, que se anudan con tiempos personales y grupales, entrecruzados con exigencias institucionales. En este interjuego, el sujeto acompañado devela que la escritura constituye una herramienta epistémica para hallar su voz autoral (Lopez et al., 2021). En este sentido, posicionarse como escritores conlleva reconocimiento de un género poco transitado y, obligatoriamente, grupal. Esto compromete ciertas condiciones de producción de enunciados, en las que es necesario romper con la lógica individual de cada integrante, pensándose en grupo. Desde estos decires, acordamos con Borioli (2015) en que los estudiantes necesitan la compañía docente, para tramitar exigencias académicas desde sus propios trayectos subjetivos y socioculturales, y así lograr constituirse como sujetos portadores de su propia voz.

## ¿Notas de un posible cierre?

En el ejercicio de TFL, lo que organiza el vínculo, es la tarea compartida, y su materialización en un producto. La culminación y aprobación por una comisión evaluadora, marca el final del tiempo de acompañamiento. Pero, ¿Qué sucede en el durante? ¿Qué sostiene el vínculo? Aquí podemos remitir a la ligazón entre aprendizaje, enseñanza y acompañamiento. En este sentido, los modos en que profesores y estudiantes refieren a su proceso de construcción del TFL, existe un encadenamiento entre momentos, procesos e intervenciones. Es decir, acciones recursivas y permanentes que dan forma a los intercambios y la relación entre los integrantes del dispositivo institucional (grupo de estudiantes-metodólogo-contenidista).

Tal como lo venimos planteando, las voces de los sujetos develan que hay algo más en este proceso de construcción escrituraria que se cuela en los intercambios entre los mismos, alojándose en emociones que perviven en la subjetividad de los noveles investigadores y sus docentes. Asimismo, unos y otros deben resolver los desafíos que implica la práctica de investigación y su escritura, en espacios pedagógicos ya definidos en el dispositivo institucional y otros novedosos construidos en la singularidad de la experiencia. Si el TFL constituye un requisito ineludible para la graduación de un licenciado, entendemos el acompañamiento como un modo específico de pensar la enseñanza y como parte del compromiso de una universidad pública con sus estudiantes.

### Referencias textuales y bibliográficas


Alonso, M. y Ormaechea, S. (2013). Un dispositivo de acompañamiento y los sucesos críticos emergentes: una experiencia de intervención-formación. *Confluencia,* 6(13), 463-478.

Alvarez, N., Banegas, M., Moyano, A., Pajon, N. y Valdez, S. (2021). Escritura colaborativa: una narración a cinco voces. En Borioli, G. *Habitar el "entre". Lugares de egresantes.* Discursos y Saberes, vol 4., 9-31.

Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. Praxis Educativa, 19(3), 45-52.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(57), 355-381.

Lopez, M., Rodríguez, C. y Moyano, A. (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga+, Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas,* 3(3), 33-47.

Macedo, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Octaedro.

Natale, L. (Coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales.* Ediciones UNGS.

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 18(58), 209-234.

# Experiencias educativas de diseño en contexto

# *Educational experiences of design in context*

Danna Gallego
Universidad Provincial del Sudoeste
danna.gallego@upso.edu.ar

Carla Golbek
Universidad Provincial del Sudoeste
carlagolbek@gmail.com

Mariana Malvino
Universidad Provincial del Sudoeste
marianavmalvino@gmail.com

Rodrigo Mene
Universidad Provincial del Sudoeste
roezme@gmail.com

Cecilia Salgueiro
Universidad Provincial del Sudoeste
ceci_salgueiro@hotmail.com

## Resumen

La Universidad Provincial del Sudoeste dicta una Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos del Diseño, una Licenciatura en Indumentaria y Calzado, y una Licenciatura en Diseño Industrial, siempre en diferentes contextos por su característica de universidad deslocalizada. Es importante destacar que todas las materias dictadas en estas carreras ponen énfasis en la relación de la disciplina con el territorio, y definen su contenido teniendo en cuenta los trayectos formativos involucrados y las competencias que en base a ellas se desarrollan. Este trabajo tiene por objetivo establecer cuáles fueron las adecuaciones que en este contexto de pandemia se llevaron adelante en el dictado de las materias y cuáles son las conclusiones a las que se pudo arribar. Para la realización de este artículo, se tomarán como ejemplo las materias: Diseño IV, Diseño V y Metodología Aplicada al Diseño, se describirán los elementos didácticos que se utilizaron, de qué manera se adecuaron a la virtualidad y las conclusiones arribadas, que permitieron identificar los elementos que han traccionado eficazmente en la idea de diseño en el territorio y la región, y que, a su vez, puedan seguir utilizándose en futuros formatos de enseñanza.

Palabras clave: cuidados, trabajo colaborativo, cooperativas, derechos, desarrollo local.

## Abstract

*Universidad Provincial del Sudoeste (UPSO) offers a Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos del Diseño (a university course on design-related entrepreneurship), a Licenciatura en Indumentaria y Calzado (a university programme on clothes and shoe making) and a Licenciatura en Diseño Industrial (a university programme on industrial design). The courses and programmes of UPSO are given in different branches of the university. It is important to highlight that all the classes in UPSO are focused on the relationship between the subject matter and the local environment, which, in turn, affects the syllabuses and the skills developed by students. The goal of this paper is to establish what adjustments were made in classes during the COVID-19 pandemic and to draw conclusions considering the fact that classes were delivered in different branches of UPSO. In this article, the focus of our approach is on the impact of designs that consider the local environment. The courses Design 4, Design 5 and Design Methodology are analyzed. The didactic resources adapted for virtual classes and the conclusions derived from the use of such resources have been particularly studied, with the aim of being used in future learning environments.*

*Key words: local development, measures, collaborative work, cooperatives, rights.*

## Metodología aplicada al diseño en el territorio

La Universidad Provincial del Sudoeste dicta una Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos del Diseño; una Licenciatura en Indumentaria y Calzado; y una Licenciatura en Diseño Industrial desde el año 2014/2015, siempre en diferentes contextos por su característica de universidad deslocalizada. Esto permite que actualmente las carreras de diseño se dicten en siete localidades al mismo tiempo. Es importante destacar que todas las materias dictadas en estas carreras ponen énfasis en la relación de la disciplina con el territorio, y definen su contenido teniendo en cuenta los trayectos formativos involucrados y las competencias que, en base a ellas, se desarrollan.

Como se describe inicialmente, la universidad es de carácter regional y sus sedes operan en ciudades pequeñas y pueblos del sudoeste bonaerense. Entendiendo esta particularidad que difiere de muchas instituciones educativas emplazadas en grandes ciudades, la situación que se vive en época de pandemia potenció la idea de "acotar los límites de acción". Este concepto permitió reflejar otras realidades posibles de cómo podría ser abordada la enseñanza del diseño; ampliando en este sentido su campo de acción en un contexto determinado y logrando, al mismo tiempo, visibilizar notablemente la potencia que tiene la disciplina pensada desde el territorio.

Según Fernández March (2005; 3:5), la idea del conocimiento se relaciona a un aprendizaje a lo largo de toda la vida, donde se hace necesario comprender el contexto; ser capaz de entender, aprender y manipular nuevos conocimientos, para poder adaptarlos a nuevas situaciones que se presenten. Desde esta perspectiva, sostiene que la formación universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, planteando el conocimiento como un proceso que se construye y favorece la relación entre los procesos de aprendizaje y la propia investigación científica.

Para que el aprendizaje sea significativo, profundo y constructivo, la autora se cuestiona la relación teoría-práctica, buscando espacios que integren a ambos y planteando nuevas metodologías que propicien un acercamiento a la realidad profesional. Al igual que Fernández March, Davini (2008) propone al aprendizaje como una construcción activa y plantea que es necesario buscar involucrar a lxs alumnxs en contextos realistas y relevantes, y en experiencias de interacción social. Esto, según la autora, llevará a un lograr un "aprendizaje significativo", en el que "aquello que se aprende tenga aplicabilidad al contexto particular o pueda ser transferible a las prácticas de quienes aprenden. Es decir, que los conocimientos, habilidades o valores puedan ser entendidos y valorados por su capacidad de utilización." (Davini, 2008).

En este sentido, la educación situada que esta universidad desarrolla como parte de su actividad normal, logró profundizar su trabajo en el territorio a partir de la situación obligada de inmovilidad que originó la pandemia como efecto secundario, en la cual el desarrollo de las actividades habituales se vieron volcadas fuertemente a nivel local y regional.

## Adecuación de elementos didácticos utilizados en el dictado de las materias

Para la realización de este artículo, se tomarán como ejemplo los proyectos desarrollados en las materias: Diseño Industrial IV, Diseño de Indumentaria V y Metodología Aplicada al Diseño; se describirán los elementos didácticos que se utilizaron; de qué manera se adecuaron a la virtualidad; y las conclusiones arribadas luego de llevar adelante estos procesos.

La materia *Metodología Aplicada al Diseño* se impartió por primera vez este año para lxs alumnxs del último nivel de la Licenciatura de Diseño Industrial. Fue preparada para un formato de cursada presencial, teniendo en cuenta un plan de trabajo en tres etapas en el marco de una *investigación-acción:* primero, la construcción de la idea, luego el *encuadre del tema (contexto y escenarios)* y por último, el desarrollo y presentación del *proyecto final.* Dada la situación de pandemia, los encuentros virtuales se centraron principalmente en el debate y la construcción de las ideas a desarrollar en proyectos de investigación en Diseño, cuestionando, observando y profundizando en los siguientes interrogantes: ¿Qué me interesa observar, conocer, estudiar, experimentar? ¿Qué, por qué, cómo, cuándo, dónde, para qué, para quiénes, con quiénes? ¿Qué impacto tiene? Dejando en segundo lugar, durante la cursada, la acción, el desarrollo del proyecto.

Para la instancia de evaluación se utilizó una grilla que puntuaba cada parte del proyecto, desde el planteamiento del problema hasta las hipótesis, teniendo como *requisito de cátedra el impacto social y regional,* lo que permitió que lxs alumnxs pudieran trabajar sobre la investigación de antecedentes a fin de tomar las decisiones pertinentes y profundizar en las reflexiones que le permitieran definir, comprobar y evaluar si las decisiones adoptadas serían las más adecuadas o podrían haber sido otras. Esto permitió formar una base sólida acerca de cuál debe ser el rol de la disciplina en la sociedad, y la relevancia que tiene la dupla investigación-acción a la hora de posicionarse como futurxs profesionales. Sostener durante los encuentros virtuales esta instancia de reflexión antes de la acción, profundizada a causa del contexto, permitió ver claramente el impacto positivo que tuvo en lxs estudiantes, y establecerlo como una etapa necesaria en los futuros dictados presenciales.

En la materia *Diseño Industrial IV,* el contexto de pandemia en el que se desarrolló la cursada permitió la realización de charlas virtuales con diferentes profesionales de distintas áreas, que tienen impacto en el desarrollo local y regional con sus proyectos. Esto permitió a lxs estudiantes contemplar diferentes ámbitos de inserción laboral, que no son necesariamente conocidos y abordar los proyectos de manera más comprometida y entusiasta, teniendo en cuenta que las temáticas planteadas por lxs mismxs contemplaron problemáticas y oportunidades de carácter local y regional. Se desarrollaron lecturas

y debates sobre textos, relacionados a la disciplina y su impacto en la sociedad y el consumo. A su vez, se fomentó el uso de la plataforma “Miró” para realizar “enchinchadas virtuales”, que dieron la posibilidad de corregir en conjunto profesores y estudiantes. Estas etapas se complementaron con exposiciones individuales en todas las clases y la realización de un trabajo escrito, asociando los conceptos de la bibliografía de la cursada.

En el caso de la materia *Diseño de Indumentaria V,* la misma actúa como marco en el cual se propone la formulación de un Proyecto Final de Carrera, donde lxs alumnxs eligen una temática de su interés relacionada a la localidad donde se dicta la carrera pudiendo concluir en un proyecto posible de implementarse teniendo en cuenta el impacto social y ambiental que ello implica. En este sentido, lo que se hizo fue tomar como referencia la localidad en la que se encontraba cada unx de lxs estudiantes y pensar los proyectos desde allí; analizando recursos disponibles, actores sociales locales y regionales.  Se utilizaron reuniones por Zoom en todas las clases donde se pudo compartir el material trabajado por lxs alumnxs para debatir entre todxs, sumado al material que se accedió en el momento (búsqueda activa virtual) para complementar. A su vez, fue posible escuchar a especialistas en relación a las diferentes temáticas abordadas, situadxs cada unx en diferentes partes del mundo y compartiendo sus experiencias de trabajo a nivel local.

## Desarrollos con impronta regional

Figura 1 Fuente: Diseño Industrial IV

El proceso se inicia con la identificación de una problemática o una oportunidad de intervención afín con lx estudiante. Luego, se identifican los actores sociales participantes en el caso y los recursos disponibles. Se inicia el trabajo de investigación, estado del arte, casos afines y bibliografía soporte que permita fundamentar el futuro accionar. Se detecta dentro de un tema afín a sus intereses una problemática a la que se le puede dar respuesta con el aporte del diseño. Luego, se plantea una búsqueda de resoluciones con impacto ambiental y que pueda ser resuelta con recursos y tecnologías locales, siendo conscientes de que los resultados presenten aspectos estéticos-simbólicos de identidad territorial o regional.

### Reutilización de materiales/iniciativas productivas

Figura 2 Fuente: Diseño Indumentaria V

## Conclusiones y reflexiones entorno a los dispositivos utilizados

Luego de realizadas las experiencias, se pudo arribar a diferentes reflexiones. En principio, el uso de los recursos disponibles en cada entorno en el que viven lxs alumnxs, potencia la idea del diseño en territorio, teniendo en cuenta que en este contexto la casa se convierte en el propio territorio. Por otro lado, la realización de videotutoriales re-

fuerza y amplía temas que son de frecuente consulta, generando material de repositorio; mientras que  la utilización de foros de consultas permite visibilizar dudas durante el proceso, y afianzar consignas de trabajo. Es posible que con el buen uso de la tecnología se puedan generar vínculos más cercanos de intercambio personal.

La determinación de un tiempo de reflexión imprescindible para formar una base sólida que amplíe el concepto tradicional del rol de la disciplina en la sociedad, se establece como una etapa necesaria en los futuros dictados presenciales. La posibilidad de promover, a partir de la virtualidad, la organización de charlas con diferentes profesionales de distintas áreas, que tienen impacto en el desarrollo local y regional con sus proyectos (algo que, de forma presencial, se daba en menor medida, dada la escasa disponibilidad de los disertantes para viajar a las localidades). Tomar como referencia la localidad en la que se encuentra cada unx de lxs estudiantes permite pensar los proyectos desde allí. En épocas anteriores, instalar y debatir la premisa de trabajar con los recursos disponibles se dificultaba, ya que todo parecía estar al alcance de la mano. El aislamiento obligatorio permitió focalizar la mirada en los espacios chicos, en las pequeñas comunidades, ayudando a construir una idea del quehacer del diseño más rica y prometedora.

Para concluir, estas experiencias en contextos acotados muestran, de manera muy simple, que se pueden llevar a cabo actividades proyectuales desde cualquier punto geográfico y partiendo desde situaciones muy diversas, favoreciendo y profundizando los conceptos que se tienen sobre nuestras prácticas y desarrollos, arrojando luz sobre nuevas zonas de influencia de la disciplina, asegurando impactos a nivel profesional y por ende, a nivel territorial.

## Referencias textuales y bibliográficas

Fernández March, A. (2005). *Nuevas Metodologías Docentes.* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Santillana.

# Avances sobre ciertas estrategias metodológicas que definen la especificidad científica del diseño en el ámbito académico

# *Progress on certain methodological strategies that define the scientific specificity of design in the academic area.*

Carolina Menso
Universidad Provincial de Córdoba
caromenso@gmail.com

Alejandra Perié
Universidad Provincial de Córdoba
Universidad Nacional de Córdoba
alejandraperie@gmail.com

David Rincón
Universidad Provincial de Córdoba
davidr@upc.edu.ar

Mauro Sawzuck
Universidad Provincial de Córdoba
maurosawczuk@gmail.com

## Resumen

El presente tiene como meta reflexionar –crítica y hermenéuticamente- sobre una serie de operaciones que han constituido la metodología propia del campo del Diseño. La pregunta principal que orientó la investigación fue: ¿de qué modo los diseñadores se han dispuesto, al interior de su accionar proyectual, a delimitar un problema de investigación, obtener la información necesaria y establecer el método de trabajo más conveniente, en el mismo acto en el que hacen diseño? Todo proceso orientado a la toma de decisiones en torno al énfasis metodológico y a la coherencia interna e integridad de los proyectos de investigación constituye, ya se trate del conocimiento y la investigación como del diseño y la proyectación, de una combinatoria de componentes tácticos y estratégicos. En un espacio académico orientado al diseño cabe interrogarse acerca de cómo se integran las actividades relacionadas con la investigación. Uno de los aspectos de interés son los procedimientos de abordaje de estados del arte que orienten variables en torno a lo proyectual y que son parte de los requerimientos institucionales. Los avances propuestos definen un procedimiento basado en etapas con el objetivo de asistir en el proceso de construcción de características y especificidad de una ciencia del diseño en el ámbito académico.

Palabras clave: métodos del diseño, estado del arte, ciencia del diseño, ciencia proyectual.

## Abstract

*The present aims to reflect –critically and hermeneutically- on a series of operations that have constituted the methodology of the Design field. The main question that guided the research was: in what way have the designers been arranged, within their project work, to delimit a research problem, to get the necessary information and set the most convenient working method, in the same act in which they do design?*

*Any process oriented to make decisions around the methodological emphasis and the internal coherence and integrity of research projects constitutes, whether it is knowledge and research or design and planning, a combination of tactical and strategic components. In a design-oriented academic space, it is worth asking about how research-related activities are integrated. One of the aspects of interest are the procedures for approaching states of the art that guide variables around the project and that are part of the institutional requirements.*

*The proposed advances define a procedure based on stages with the objective of assisting in the process of construction of characteristics and specificity of a design science in the academic area.*

*Key words: design methods, state-of-the-art, design science, project science.*

## Introducción

El presente artículo constituye un conjunto de reflexiones derivadas de una investigación gestada en nuestra institución hacia la investigación formal (pre-convocatoria 2015-2016, FAD-UPC). El proyecto intenta reflexionar –crítica y hermenéuticamente -sobre procedimientos y componentes metodológicos del campo del diseño, desde su constitución como disciplina autónoma hasta la actualidad. La pregunta principal que guía nuestra investigación es: ¿de qué modo los diseñadores se han dispuesto, al interior de su accionar proyectual, a delimitar un problema de investigación, obtener la información necesaria y establecer el método de trabajo más conveniente, en el mismo acto en el que hacen diseño?

## Desarrollo

El proceder del diseño ha sido anticipar, ideando artefactos y acciones para intervenir sobre lo real, asumiendo que los tipos de razonamientos típicos de las ciencias no siempre son los más adecuados para una investigación proyectual. Herbert Simon, al introducir el condicional "cómo debieran ser las cosas" (1973), invita a revisar la especificidad en que se postulan los razonamientos en el diseño. Un abordaje del diseño, capaz de proponer líneas de investigación de "corte científico" debería contar con diagnósticos analíticos de dichos procesos metodológicos, a fin de fortalecer la producción de conocimiento experto. El propósito de todo énfasis metodológico –de nivel universitario- es asegurar que los proyectos de investigación logren coherencia interna e integridad suficiente. Todo proceso orientado a una toma de decisión se representa -ya se trate del conocimiento y la investigación, como del diseño y la proyectación- como una combinatoria de componentes tácticos y estratégicos. En un espacio académico orientado al diseño, debemos preguntarnos si el diseño implica actividades imbricadas con la investigación o la investigación científica y en qué sentido el componente de investigación y saber inmanente al diseño, se aproxima y se diferencia de la investigación y el saber de las ciencias naturales y sociales[1].

Dicha investigación pretende como objetivo general abordar de manera crítica una serie de procedimientos que han constituido la metodología propia del campo del diseño, desde su constitución como disciplina autónoma a la actualidad, sustentado en la revisión de un corpus de textos referenciales y paradigmáticos en los espacios académicos. En relación a los objetivos específicos se propone: 1) Identificar elementos conceptuales que permitan integrar una comprensión de los fenómenos caracterizados como «heu-

[1] Al tiempo que el diseño como disciplina hace referencia (inclusive etimológica) a un plan, programa o a algún tipo de anticipación de aquello que se pretende "conseguir"; la investigación requiere ser "diseñada"; es decir, requiere de la construcción planificada de un objeto de estudio.

rísticos» en la cual resulte de incidencia el sentido de la actividad creadora o productora de diseño; 2) Construir un marco conceptual orientado a determinar la naturaleza y el sentido de las tareas proyectuales por medio del empleo analítico de conceptos referidos y aportados por el pensamiento en torno a los fenómenos caracterizados históricamente como «heurísticos»; 3) Relevar y sistematizar -a través de esquemas y otras estrategias comparativas- los diversos modelos metodológicos característicos de las investigaciones proyectuales, delimitados en una literatura de corte pedagógico y enunciados en los textos que componen el anexo correspondiente; 4) Interpretar los diversos modelos de investigación proyectual relevados y sistematizados, con el fin de completar, organizar y profundizar la noción de metodología o heurística del diseño en nivel universitario.

A este respecto y en un marco más amplio Findeli et al., (2010), sostienen que el propósito último del diseño es la mejora de la habitabilidad del mundo -la calidad de vida- por lo que hacia ello debería centrarse el conocimiento y la investigación de esta disciplina.

Por su parte, Krippendorff (2007) plantea que los diseñadores inventan o conciben futuros posibles, por medio de sus artefactos, que no se producirían de forma natural sin su intervención, habilitando así, nuevas alternativas sobre las que nadie ha pensado. Las disciplinas de las ciencias se preocupan por lo que existe, mientras que las disciplinas del diseño se preocupan por lo que, en sus palabras, debería ser. El diseño es una actividad esencialmente social que no puede separarse o abstraerse del contexto -de la vida- de las personas. Un campo del diseño suficientemente desarrollado, capaz de postular líneas de investigación de “corte científico” debería contar con diagnósticos analíticos de dichos procesos metodológicos, a fin de fortalecer las posibilidades de producción de conocimiento experto; siendo procedente admitir algunos planteos en este sentido tales como: ¿Qué investigaciones podrían mejorar las prácticas de diseño? ¿Cómo y qué deben investigar los diseñadores?

Para responder estos interrogantes, Krippendorff (2006) a través de su giro semántico propone una nueva ciencia para el diseño que se define como un espacio para exploraciones hasta ahora ignoradas o relativamente desatendidas; un discurso para el diseño que permite formular nuevas preguntas de interés no solo para los investigadores, sino- sobre todo- para los diseñadores en ejercicio.

En algunas ocasiones se parte del supuesto de que la práctica de la enseñanza del diseño con un formato que entrena, a través de una serie de ejercitaciones y simulaciones, en una idea liberal de la profesión (como productor liberal de proyectos, en los ámbitos institucionales y comerciales) puede constituirse, en el mediano plazo, en un severo factor regresivo en la consolidación epistemológica y teórica de la disciplina. Una pregunta frente a este supuesto es: ¿Cómo producir un entrecruzamiento entre las representaciones teóricas de la disciplina o -siquiera- de sus estrategias heurísticas y metodológicas?

Tal como lo señala el mismo Krippendorff (2006), ¨Si los diseñadores no construyen una ciencia viable para el diseño, es probable que nadie más lo haga¨.

A los fines de complementar la pregunta principal, hacia una mejor definición, podemos profundizar sobre algunos temas: ¿Qué tipo de cientificidad hay en las formulaciones del diseño sobre sus propios métodos? Otras preguntas que adquieren relevancia son, a saber: ¿Cuáles son los modos de explicar cómo es el proceder de la metodología proyectual? ¿Qué constantes se pueden determinar en ciertas explicaciones sobre los métodos? ¿Cuál literatura sobre los métodos del diseño ha cobrado mayor relevancia en los últimos años?

En cuanto a estos aspectos es oportuno recordar que, por caso, los antecedentes permiten dar cuenta de lo que ya se sabe sobre determinado campo problemático. En tal sentido, posibilitan identificar los referentes teóricos que han guiado investigaciones previas, conocer las perspectivas metodológicas utilizadas como así también, ubicar los vacíos de conocimientos; por lo tanto, la revisión de antecedentes nos asiste en justificar y fundamentar nuestro recorte del problema y la orientación teórica metodológica con que se desarrollará la investigación; a la vez que al momento del análisis interpretativo del material empírico, puede aportar elementos relacionales.

Establecido esto cabe interrogarse: ¿Nos hemos cuestionado lo suficiente respecto de cómo debería ser una construcción del estado del arte para las metodologías proyectuales? Sobre ello es importante reflexionar acerca de cómo se tensiona la dialéctica teoría-praxis cuando se proponen búsquedas de antecedentes empleando métodos por palabras clave o conceptos que muchas veces no conducen a los antecedentes de relevancia para las metodologías proyectuales que conforman el problema o cuando el referente empírico no está configurado como un instrumento válido propiamente dicho, sino que es, en sí, un fenómeno de la praxis del diseño que debería ser reflexionado previamente para ser validado como documento que integre –legítimamente- el conjunto de antecedentes del estado del arte. En este caso: ¿Cómo lo consideramos? ¿Lo incluimos o lo excluimos? ¿Cómo proponemos su inclusión dentro del estado del arte? ¿Qué ocurre cuando casi todos los elementos que aportarían sentido a la propuesta investigativa no están ni siquiera mínimamente formalizados, pero en sí son altamente nutritivos para un proceso de exploración heurística? ¿Cómo los validamos?

Por su parte, el componente problemático de la construcción del estado del arte en el campo del diseño o los diseños debería indagar previamente sobre qué tipo de recorridos establecen los estudiantes para realizar sus búsquedas y cómo y cuánto diferencian antecedentes que se visualizan como casos previos de casos de estudio.

Otro aspecto importante a considerar es cómo resuelven el estado del arte cuando no cuentan con estudios teóricos sistemáticos en torno a las problemáticas proyectuales

abordadas y en qué medida colabora el antecedente teórico paper, reflexión sistematizada, etc.; en torno a las temáticas proyectuales, cuando el núcleo problemático de la investigación requiere más del trabajo de laboratorio y del ejercicio heurístico y, a menudo, -el contenido teórico de los referidos antecedentes, obtenidos por búsquedas temáticas, -es poco relevante dado que el desarrollo está basado en la praxis o en el proceso experiencial. Asimismo, es necesario indagar sobre qué mecanismos y con qué sentidos los estudiantes relacionan los antecedentes teóricos con las propias búsquedas metodológicas.

Frecuentemente, los intereses de investigación, por parte de los estudiantes, están más orientados a: (a) la experimentación con un material, técnica o recurso (b) la experimentación en torno a métodos específicamente proyectuales o la combinatoria de sus componentes (c) la exploración heurística en torno a una dimensión práctica de la disciplina (dotada de un cierto grado de reflexividad) (d) el deseo de desplegar en un escenario social una determinada actividad proyectual (o experiencia proyectual) sin un horizonte de sentido claro en términos conceptuales (e) trabajos de nivel descriptivo con propósitos de desarrollo de conocimiento básico donde aún queda por establecer si este pretendido alcance es parte de un recorte reflexivo o es una limitación de su trayecto formativo.

Por último, y no menos importante, en lo que hace a la descripción al momento de plantear el problema, es la instancia de formulación de preguntas de investigación en donde se instalan una serie de prejuicios o preconceptos que imponen una dirección que se constituyen en corsets que no se representan de manera explícita y se comprenden en instancias de auto imposiciones del propio estudiante- investigador sobre: (a) proponer procesos complejos o prácticas en un territorio que involucra una serie de aspectos que los sujetos que investigan aún desconocen tanto a nivel cognitivo como experiencial (sobre el proceso y sus dinámicas procesuales y proyectuales); (b) realizar un proceso de optimización como única posibilidad de aportar novedad al campo; (c) desandar un camino lineal de verificación positivista entre lo que “existe” y lo que propone como alternativa, sin tomar una dimensión interpretativa de otras posibles variables que podrían aportar sentido en tanto cuestiones de exploración preliminar.

## Conclusión

A modo de una conclusión abierta, lo expuesto orienta algunos puntos de vista sobre los cuales seguir profundizando en el ámbito que comprende esta investigación en torno a la relación entre investigación y estudiante-investigador, planteándose la tarea de reconocer las lógicas singulares de los investigadores en formación, a fin de construir un marco meta-metodológico, interrogándose sobre si estos nuevos sujetos de producción de conocimiento, al menos por proceder de un contexto desprovisto de los típicos prejuicios epistémicos del campo, pueden aportar nuevas modalidades de trabajo metodo-

lógico. Es pertinente preguntarse cómo es posible construir ese contexto que incorpore una actitud reflexiva sobre la praxis del diseño y que al mismo tiempo no violente los caminos propios de la disciplina o sub-disciplina como parte integrante del dominio y destrezas de los sujetos en formación y sin imponer marcos de investigación que les son ajenos a sus lógicas de trabajo e investigación disciplinares.

La respuestas a estos planteos nos proveerán de recursos hacia la mejor definición de las particularidades de la investigación en diseño, aportando a las características y especificidad de una ciencia del diseño en el ámbito académico considerando que, como lo expresa Ines Dussel, en el campo del diseño -como en todas las disciplinas- hay juegos propios de palabras, hay poéticas diferentes y lecturas divergentes del mundo que son creativas; así como existen modos de hacer consagrados por prácticas que pueden constituirse en insumos de esos sentidos e integrados por culturas de creación de conocimiento, de saberes, que la Universidad debiera incorporar (2016).

## Referencias textuales y bibliográficas


DGESPETV. (2016). *Apuntes para la educación «TIC»: Dra. Inés Dussel «Creatividad y gestión de la información».* https://www.youtube.com/watch?v=B8ydV9gfIBc

Findeli, A., Brouillet, D., Martin, S., Moineau, C., & Tarrago, R. (2008). Research Through Design and Transdisciplinarity: A Tentative Contribution to the Methodology of Design Research. *Current Design Research Projects and Methods,* 67-91.

Krippendorff, K. (2006). *The semantic turn: A new foundation for design.* CRC/Taylor & Francis.

Krippendorff, K. (2007). Design Research, an Oxymoron? En R. Michel (Ed.), *Design Research Now* (pp. 67-80). De Gruyter. https://doi.org/10.1007/978-3-7643-8472-2_5

Simon, H. A. (1974). *The sciences of the artificial* (4. print). M.I.T. Pr.

# Escuchar-te en otro tiempo y espacio. Análisis de las particularidades del dispositivo de escucha en el contexto del acompañamiento de las trayectorias académicas de estudiantes de la UPC

# *Listening to you in another space-time. An analysis of the features of the listening device in the context of monitoring academic performance in UPC students*

Carolina Achával
FES. Universidad Provincial de Córdoba
carolinaachval@gmail.com

Lorena Fioretti
FAD/FES. Universidad Provincial de Córdoba
lorenfio@gmail.com

Carolina Trigueros
FEF/FTA. Universidad Provincial de Córdoba
carotrigueros.ct@gmail.com

## Resumen

La presente ponencia pretende desarrollar las características singulares del Espacio Clínico del Programa OVOE (Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa) a cargo de psicólogas y psicopedagogas, destinado a estudiantes de las cuatro Facultades de la UPC. Desde una perspectiva psicoanalítica, se habilita un espacio individual para pensar-se, alojar el padecimiento y contener en tiempos complejos. Llevar a cabo esta práctica (Althusser, 2014) en un marco institucional educativo y público supone trabajar en la tensión de lo que Lacan (1972-73) llama el discurso analítico y el discurso universitario, pues sostenemos que los modos en los que se puedan articular producen efectos subjetivos e institucionales diversos. El objetivo de esta intervención es caracterizar teórica, metodológica y éticamente el dispositivo en el cruce de diversas demandas: subjetivas, educativas e institucionales. Para ello, proponemos analizar las reelaboraciones necesarias que tiene la noción de transferencia en nuestro contexto. ¿Qué formas toman estos desplazamientos en nuestro dispositivo?, ¿cómo se articulan con una transformación subjetiva enlazada a otros y otras, en relación al acto educativo?, ¿qué lugar ocupa el no-saber propio, origen del deseo, en una institución cuyo significante aglutinante es el saber? Son estas algunas de las preguntas que intentaremos abordar a la luz de esta práctica.

Palabras clave: Trayectorias académicas, dispositivo de escucha, transferencia, discursos universitarios, discurso analítico.

## Abstract

*This presentation aims to develop the unique features of the Clinical Space of the OVOE Program (Vocational, Occupational and Educational Orientation) in charge of psychologists and psychopedagogues aimed at students from the four UPC Schools. From a psychoanalytic perspective, an individual space is enabled to think, to host the suffering and to contain in complex times. Carrying out this practice (Althusser, 2014) in an educational and public institutional framework implies working in the tension between of what Lacan (1972-73) calls the analytical discourse and the university discourse, since we argue that the ways in which those ideas can be articulated, produce different subjective and institutional effects. The aim of this intervention is to theoretically, methodologically and ethically characterize the device at the crossroads of a series of demands - not only subjective, educational and institutional ones. We propose to analyze the re-elaborated notion of transference and its role played in our context. What forms do these movements take on our device? How are they articulated with a subjective transformation linked to others in relation to the educational act? What place does one's-own-non-knowledge - origin of desire - occupy in an institution whose agglutinating signifier is knowledge? These are some of the questions that we will try to address in the light of this practice.*

*Key words: Academic trajectories, Clinical device, transfer, university discourses, analytical discourse.*

## 1. Caracterización del dispositivo y el diagnóstico de la situación

Nuestra presentación en estas jornadas tiene que ver con la indagación y revisión que hacemos del dispositivo de escucha que ofrecemos a los estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba (en la Ciudad de Córdoba, Argentina), como parte de la tarea profesional psicopedagógica y psicológica que desarrollamos. Desde el Programa OVOE (Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa) y, posicionadas desde el psicoanálisis, invitamos a hablar a quien se acerca, habilitando un espacio/tiempo para un decir singular, para alojar la palabra de quien viene y escuchar-lo/a en su planteo.

Estos encuentros individuales, por lo general, se desarrollan una vez por semana, o cada quince días, dando cabida a cuestiones emergentes a través de un espacio aliviador por vía de la palabra, en apuesta a nuevos recursos para hacer con lo que sucede. Hablamos de un tiempo para revisar los obstáculos y posibilidades en lo educativo, lo social y afectivo, en un espacio facilitador de la interrogación y la interpelación personal en la relación con el otro de la cultura y el otro semejante.

En el marco de la pandemia por el Covid-19, durante el 2020/2021, el trabajo fue desarrollándose de manera virtual, con encuentros vía plataforma meet desde la cuenta institucional del Programa OVOE, a través de videollamadas o llamadas telefónicas, por no ser posible otro modo, incluso desde nuestros propios recursos, desde cierto desdibujamiento de las fronteras entre lo público y lo íntimo de la vida propia, entre el espacio laboral y el doméstico, que hay que resituar constantemente, como el encuadre de nuestra intervención.

La apuesta es que en los encuentros ofrecidos el o la estudiante pueda pensar-se, alojando su problema, angustia, síntoma. Para ello proponemos nuestro dispositivo, entendiendo que el sujeto recurre a un síntoma porque es lo más singular, contingente, con valor para cada uno/a; el síntoma como lo más desproporcionado que un sujeto puede vivir (dimensión pulsional), sosteniendo el sujeto que le pasa algo y no sabe la causa. Sabemos que los modos de goce no pueden elevarse a categorías universales porque somos discretos de goce o discretos dispares, unos/unas, y no queremos caer en propuestas de generalización y normativización, pero si tuviéramos que enumerar algunas temáticas que se plantean, podríamos decir que las preocupaciones que traen los y las estudiantes a quienes escuchamos se relacionan con el desarraigo y el estar lejos del hogar familiar, el trabajo en grupo que no funciona entre compañeros/as, la pregunta por lo vocacional y el campo laboral futuro, la responsabilidad frente al propio acto formativo, las “exigencias de éxito” en el rendimiento universitario, que se anuda de modos diversos con respecto a la posición y la historia de cada quien.

## Ahondando un poco:

- Desarraigo. Muchos jóvenes provienen de otras provincias o localidades del interior de Córdoba y no les resulta sencillo ambientarse a la nueva ciudad, el inicio de la carrera, las relaciones nuevas, el distanciamiento de su familia y sus vínculos cercanos.

- Dificultades de trabajo en grupo. Es decir, la problemática del encuentro con el/la otro/otra y lo otro, en palabras de Colette Soler (2019), dificultades con el lazo social. ¿Qué sucede con la construcción de las posiciones subjetivas y la relación con otros en un mundo donde el lazo social está en crisis?

- Angustia frente a lo vocacional y el campo laboral futuro. Interrupciones en la transferencia dentro de la lógica del saber: la universidad y la lógica del aprendizaje o el estudio (Larrosa, 2019). Cómo sostener el deseo y el estudio en la lógica del goce y lo inútil (lo que no entra en la lógica del intercambio). Sensación de que estudiar no sirve para nada (Lutereau, 2021). Jóvenes escépticos o nihilistas. Estar iniciando una carrera y no tener claridad respecto de querer sostenerla, estar terminando la carrera y sentir desorientación por la multiplicidad de ámbitos de incumbencia y la real inserción posible en el mundo laboral.

- (No) responsabilidad frente al propio acto formativo. ¿Cómo se traman las dificultades de asunción de una cierta responsabilidad frente a una institución paternalista?, ¿cuánto de lo planteado se encuentra al alcance de sí mismos y cuánto tiene que ver con los modos de los otros, incluyendo los dispositivos de enseñanza y los lazos con las figuras parentales?

- Exigencias de éxito (traducido en un cierto rendimiento escolar) dentro de la sociedad de consumo. Inquietudes por las calificaciones y estrés por las situaciones de examen. Autoexigencias referidas a los ritmos de estudio y resultados, necesidad de llegar “en tiempo y forma” con las distintas asignaturas, según lo que se considera como esperado.

El modo en el que se pueda articular el malestar y co-construir la demanda abre una serie de interrogantes que son materia de investigación. Sostenemos que ejercer esta práctica (Althusser, 2014) en un marco institucional educativo y público interpela lo que Lacan (1972-73) llama el discurso analítico y el discurso universitario, es decir, señala los límites de cada uno y es inquietante ponerlos en relación, pues según los diversos modos en que se articulen se generarán efectos en las subjetividades en juego, pero también en el lugar que la práctica misma toma en la institución. En este sentido, nuestra intervención está asociada a la práctica analítica cuya característica principal es que es en el mismo hacer del encuentro transferencial que se produce la transformación.

Ahora bien, ¿es la transferencia que se produce en nuestro dispositivo una transferencia singular? Es necesario prestarle especial atención al hecho de que quienes ocupamos el lugar de la escucha somos también quienes tomamos la palabra como docentes en la estructura del discurso universitario, ¿tiñe esto de alguna manera nuestra práctica como docentes y/o como "psicos" en la escucha?, ¿cuándo empieza la transferencia en el contexto de escucha clínica?, ¿cómo se pasa de una transferencia de una posición de supuesto saber docente a una de supuesto saber analítico?, ¿influye en algo este tras-paso? Quizás lo que se produce es el traspié necesario que inicia cualquier proceso analítico cuando descubrimos que el analista tampoco sabe, aunque a veces el estudiante se refiera a nosotras como "hola, profe" en el espacio del dispositivo.

En cualquier caso, el dispositivo está caracterizado por esta transferencia que puede haberse empezado a construir desde antes del primer encuentro en tanto docentes de la institución. Pero el hecho de que nuestra práctica esté atravesada por la ética psicoanalítica implica que estemos atentas a no confundir este amor de transferencia con un lazo que nos permitiría indicar un camino posible; al contrario, el reconocimiento de esta posición nos permite acompañar a quien llega desde una escucha que habilita el decir de ese/a, del cual nosotras no sabemos, pero tampoco lo sabe quien se acerca al dispositivo. Un decir que al irse enunciando hablará por sí y en particular dirá, justamente allí donde no se esperaba, donde se coló un fallido, un olvido, un chiste, donde algo insiste en aparecer en la repetición o en el silencio.

Se trata de una práctica de la sorpresa consistente en aceptar no comprender para justamente dejarse capturar. Es sorprendente lo que aparece del sujeto, y se puede esperar que lo que se dice produzca en alguien un efecto de sorpresa, de reactivación, de movimiento. Una práctica de la sorpresa, he aquí una orientación del psicoanálisis. También podemos tomar el aporte de Graciela Frigerio en *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo* (2019), en que trae a Jacques-Alain Miller, quien alude a que se dice con frecuencia "perderse en los detalles" de este hacer analítico, pero, a decir verdad, pareciera que nos perdemos con más frecuencia en las visiones de conjunto, cuando se sobrevuela, y es el pequeño detalle, el pequeñísimo, el que llama al orden de las cosas. Nuestra obra, siempre modesta y pequeña pero importante, está hecha de detalles.

## 2. De los discursos universitarios y analíticos. Pedagogía conservadora capitalista y pedagogía crítica

En el ámbito universitario la evaluación disuelve la particularidad en un colectivo. Se puede ser uno/una cualquiera entre quienes aprobaron o desaprobaron. En la estructura del discurso universitario (educativo) existe una norma que normativiza el recorrido. En la consulta recibimos a estudiantes que vienen con su malestar a cuestas no solo por

haber desaprobado las instancias académicas, traen el malestar de transitar una institución que funciona como un no-todo, aunque aparenta un decir acabado. A veces el rendimiento académico es el requerido, pero el malestar tiene lugar en otras capas de la institución. Hay una estructura de la institución para enseñar, pero este enseñar puede realizarse de modos diversos.

En las aulas (también virtuales) el encuentro puede producirse con enseñantes o profesores. Pensamos a las y los enseñantes en el lugar de sujetos divididos, que logran transmitir un saber a partir de su falla, y a los profesores/as como quienes muestran un todo saber/ un saber todo. El enseñante enseña con su falta, su deseo; el profesor se ubicaría más como un agente de poder, autorizado a calificar al otro. Más allá de la posición subjetiva de quienes transitamos el discurso universitario, hay algo del orden estructural por el que hay un desajuste, es decir, es la estructura misma de los discursos -también del universitario- que es incompleta, inacabada, es decir, no todo puede decirse, conocerse, saberse. Es justamente esta inadecuación lo que genera malestar.

Por ello, cuando una/o estudiante no rinde, no funciona ahí; señal también de que algo de ese sistema es no todo, no es para todos/as, y la nota no dice todo de quien la recibe, ni de quien la otorga. El sistema no aprueba a todos/as en sus múltiples sentidos, en tanto se puede disfuncionar teniendo calificaciones de cualquier índole. Diremos que la exclusión del sujeto se produce por distintas vías. Este malestar produce un resto que lleva a alguien a solicitar este espacio de escucha singular, por eso pensamos que cuando alguien se acerca ya ha realizado parte del camino pudiendo, de algún modo, reconocer ese resto.

Dice Pablo Peusner (2021), psicoanalista, reflexionando sobre el discurso universitario, que se trata del saber del especialista, el todo saber, el saber de la burocracia, del trámite. La evaluación es ilimitada y quien ocupa el lugar del objeto se siente arrasado. Hay quienes prestan su consentimiento a la evaluación permanente: estudiantes crónicos, estudiantes de grado, postgrado... hablamos de los “astudados” o “astudé”, neologismo que usa Lacan y allí condensa: estudioso, estúpido, impuesto. Así se refiere a los estudiantes del sistema universitario. Los estudiantes salen del régimen igualados en un promedio, reducidos a unidades de valor de 0 a 10. En un sentido, todo examen es un trámite. Por ello, se trata en la trayectoria académica de dotar subjetivamente al trámite de un sentido que nos permite enlazarnos singularmente al discurso universitario, que es una máquina de generar sentidos, para todos/as el mismo. Cuando pensamos el sentido subjetivo, pensamos que cada quien puede darle un sentido a eso de lo que se trata la institución universitaria, donde se juega algo de su deseo y la responsabilidad frente al mismo.

El discurso universitario trabaja para la segregación y quienes sostenemos este dispositivo debemos vigilar no convertirnos en colaboracionistas de ello. ¿Para quién enton-

ces trabajamos en este dispositivo que sostenemos en la institución universitaria? Trabajamos para habilitar un espacio en el que las y los estudiantes como sujetos puedan preguntarse por su ser o no ser parte de estos mecanismos universitarios, por su deseo y las posibilidades de hacer lazo que aparecen en este contexto, lo que no siempre significa continuar en la estructura académica.

Ahora bien, hacer lazo en el sistema es inscribirse alrededor de una causa, encontrarse causado por un Uno del discurso que unifica. Insistimos, la universidad puede funcionar como esa causa o no para cada quien. Cuando Lacan habla de aquello que caracteriza el lazo en el sistema capitalista sostiene que el mismo se define como una organización socioeconómica que tiene una sola y misma causa para todos/as: la plusvalía, es decir, la obtención de un beneficio al menor costo posible. El capitalismo ofrece, de este modo, industrialmente su oferta de goce. Sostenemos que el discurso universitario, inscripto en la lógica del lazo capitalista, reproduce esta oferta. Pero como somos no-todas/os proletarias/os del capitalismo, hay una parte que se mantiene fuera-del-discurso-capitalista y del discurso universitario -y por ello de la Universidad-, y esa es la parte a la que alojamos en nuestro dispositivo, no para hacer barricada y denunciarlo todo, sino para dar lugar a ese no-todo que habilita el surgimiento de un sujeto en relación a su deseo.

Es en este sentido que la práctica analítica intenta instalarse más allá del lazo capitalista, del lazo del beneficio y del intercambio. Y aquí la ética psicoanalítica acompaña un modo otro de hacer con eso, un modo que prioriza el análisis descomponiendo y desanudando la fantasmática que sostiene un modo de gozar y que habilita la pregunta por ello, más allá de lo que pudiera entenderse como un éxito del tratamiento/acompañamiento en cuanto lograr obtener o beneficiarse de los objetos de la cultura. Por ejemplo, lograr superar algunos obstáculos en las trayectorias académicas, como aprobar materias, superar un examen, lograr organizarse en grupos, administrar los tiempos de estudio.

En el dispositivo, recibimos a las/los estudiantes en cuanto capaces de elegir. No tratamos autómatas ni reparamos mecanismos; sólo recibimos a un ser al que suponemos dotado de una voluntad en el sentido lacaniano del término, es decir, que tiene la aptitud mínima de responder “sí” o “no” a lo que quiere -en este punto no importa tanto que ubique el deseo como viniendo del Otro o que crea reconocerlo como propio (Lombardi, 2015). En relación a la libertad es que esperamos la demanda de los sujetos y no intervenimos antes de la misma, ni acudimos al llamado de quienes por fuera del deseo del sujeto, nos consultan.

Sabemos que los sujetos hacen “recuperos subjetivos” (Peusner, 2021), como desmayarse en la previa del ingreso a un examen en medio de la cola de compañeros por ingresar. No atacamos el síntoma, sino más bien procuramos pensar qué función cumple para ese sujeto, trabajando en el recupero subjetivo con un síntoma no tan dañino para esa/e. Buscamos las maneras de acompañar al sujeto a hacerle “trampa” al discurso uni-

versitario, no a las personas, pues los discursos son posiciones enunciativas por las que puede rotarse. Asumimos el lugar del supuesto-saber en el juego mismo de la transferencia como aquello que habilita el trabajar con nosotras en relación a lo que le pasa, a la angustia entendida como respuesta al deseo del otro, y la posibilidad de inventar-se nuevos sentidos.

## 3. De la demanda de la comunidad docente al consentimiento de las/los estudiantes. Del pedido del Otro al consentimiento del sujeto

Cuando optamos por el psicoanálisis, consentimos a abandonar la comodidad de los protocolos y a interrogarnos en el "caso por caso", evitando lo psicoeducativo y los consejos, ya que estamos advertidas de que intentar controlar el goce es dejar solas/os a esos sujetos. Ninguna norma, ningún consejo, llega a estabilizar el empuje a gozar y muchas veces juega en ese campo profundizando el goce.

En los encuentros pretendemos situar, con las/os estudiantes, su propio síntoma, de qué sufre, más allá de la queja o la interpretación de quienes lo enviaron a la consulta, a partir de las construcciones que el sujeto desplegará en los encuentros. El encuentro se orientará a aliviar ese sufrimiento posibilitando que el sujeto pueda obtener una versión propia del síntoma y hacer algo a partir de él, y en ese gesto singularizarse en ese discurso todo -el discurso universitario- que les propone un modo universal de hacer/ser.

Es el propio análisis, las conversaciones clínicas con colegas, y la formación teórico-clínica lo que posibilita no obnubilarse con la verdad, no ceder ante la impotencia y tampoco someterse a las diversas demandas a las que nos vemos confrontadas/os; dejándonos orientar por lo singular del síntoma para hacer la vida más vivible de las/los estudiantes, por dentro y por fuera de la institución.

Del trabajo de escucha con estudiantes, nuestras co-visiones clínicas y espacios de reflexión, devino este compartir hecho texto que nos invita a seguir abriendo nuestras preguntas y disponiéndolas al intercambio.

### Referencias textuales y bibliográficas:


Althusser, L. (2005). *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos.* Paidós.

Cevasco, R. (2010). *"Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa." Clase 12, Módulo 4. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas".* FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual.

Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (2019). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc.

Lacan, J. (1992[1972]). *El reverso del psicoanálisis.* Paidós.

Larrosa, J. (2019). *Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender / estudiar una lengua.* Ediciones Universidad Salamanca.

Lombardi, G.. *La libertad en psicoanálisis.* Paidós. 2015.

Peusner, P. (2021, 30 de abril). Niñxs en evaluación o clínica del discurso universitario: lo que la pantalla no deja ver [Conferencia por plataforma virtual]. Espacio Clínico del Sur Cordobés.

Luterau, L. (2021). *Esos raros adolescentes nuevos. Narcisistas. Desafiantes. Hiperconectados.* Paidós.

Soler, C. (2019). “Lazo social y fuera-de-discurso”. [Conferencia] Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

# Transmisión de los saberes del oficio en Práctica Docente I

# *Transmission of the knowledge of the trade in Teaching Practice I*

Yamila Torres

Facultad de Educación Física - Universidad Provincial de Córdoba

Yamilatorres@upc.edu.ar

## Resumen

El siguiente artículo deriva de una investigación realizada como trabajo final de Licenciatura en Educación Física que tuvo como objetivo general indagar sobre los saberes de oficio que transmite un docente de la cátedra de Práctica Docente I, del Profesorado de Educación Física de una institución de Córdoba, Argentina. Se realizó una investigación de tipo cualitativa, con observación participante y entrevistas a Cecilia, la docente del caso, en la que se identificaron saberes docentes que consideramos pertenecen a dos grupos diferentes. En el primer grupo ingresan los saberes ligados a la manera en que la docente transmite el oficio, estos son la explicación, el dar la palabra y la pregunta. Respecto al segundo grupo, pertenecen los saberes vinculados con el contenido de lo transmitido y el posicionamiento de la docente respecto a la Educación Física (EF). En este grupo ingresan entonces, saberes sobre el qué se transmite y hacen referencia sobre la EF como una práctica social; la EF como una práctica política; la importancia de los vínculos y las relaciones sociales y, por último, la relevancia del contexto en el que se desarrolla la práctica de EF. En este artículo se presenta un resumen detallado de las categorías consideradas más importantes.

Palabras clave: saberes docentes, oficio, transmisión docente, práctica docente.

## Abstract

*The following article derives from an investigation carried out as a final project for a Bachelor's Degree in Physical Education whose general objective was to investigate the knowledge of trade transmitted by a teacher of the Chair of Teaching Practice I, of the Physical Education Teaching Staff of an institution in Córdoba, Argentina. A qualitative research was carried out, with participant observation and interviews with Cecilia, the teacher of the case, in which teaching knowledge was identified that we consider to belong to two different groups. In the first group enter the knowledge linked to the way in which the teacher transmits the job, that is, knowledge about how she transmits it, these are the explanations, giving the word and the question. Regarding the second group, belong the knowledge related to the content of what was transmitted and the position of the teacher regarding PE. In this group they enter knowledge about what is transmitted and refer to PE as a social practice; PE as a political practice; the importance of social ties and relationships and, lastly, the relevance of the context in which PE practice takes place. This article presents a detailed summary of the categories considered most important.*

*Key words: teaching knowledge, trade, transmission, teaching practice.*

## Sobre la investigación

La investigación se inserta en el campo de la Práctica Docente (PD) y la Educación Física (EF) para ocuparnos de construir un conocimiento sobre la docencia y el ser docente. Al ingresar a este campo de conocimiento miramos a la docencia desde el enfoque de oficio que invita a recuperar la dimensión artesanal de la tarea de enseñar, se fortalece el hacer y la producción de saberes de la experiencia (Alliaud y Antelo, 2009). Desde esta mirada, los formadores construyen un saber que es transmitido a los docentes que están en formación (Guevara, 2016). De esta manera, el concepto de transmisión toma protagonismo al entenderla como un proceso (Diker, 2004) que no supone una transferencia, sino una transformación que posiciona al estudiante o al receptor de esta transmisión, no como alguien pasivo, sino como quién puede comenzar algo nuevo.

La investigación realizada tiene como objetivo general indagar sobre los saberes de oficio que transmite una docente de la cátedra de Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas de la carrera del profesorado de Educación Física de una institución de Córdoba, Argentina. Se eligeron las clases de Práctica Docente I porque se desarrollan en el primer año de cursado. Los estudiantes recién llegados a la carrera se encuentran con esta materia que, como explica el Diseño Curricular (2013), "abre al ejercicio e indagación de las prácticas docentes como ejes estructurantes de la formación inicial" (p.30) y ofrece las características para que se presente un escenario en el que sea posible la transmisión del oficio, como expresa Sennet (2009) el taller del artesano. Se acerca a los iniciantes a la complejidad de las prácticas educativas y es el docente formador, quien brindará "claves de interpretación que permitan reconocer las notas distintivas y singulares que constituyen las prácticas docentes en tanto prácticas educativas y sociales históricamente determinadas." (p.30). Por lo tanto, son las primeras impresiones que acercan al estudiante al oficio docente.

Uno de los antecedentes más significativos de la investigación es la tesis doctoral de Jennifer Guevara (2016), quien se propone indagar sobre los modos en que los formadores de docentes transmiten su oficio. Esta considera que estos saberes se logran transmitir en las clases de práctica docente "de manera esporádica, a modo de chispas, en el marco de disputas por la definición del oficio" (p.3). El desafío que la autora propone es el de reconocer los saberes sobre la transmisión que los docentes producen en su propio proceso de trabajo. En esta línea, nuestra investigación describe los saberes de oficio y el modo que se presentan en la clase. En este artículo se hace hincapié en las maneras de transmitir los saberes de oficio, como la explicación, el dar la palabra y las preguntas; y en el contenido de los saberes de oficio, la EF como una práctica social y la EF como una práctica política.

## Los Saberes del Oficio y los Modos de Transmitirse

### La Explicación en el Vínculo entre Teoría y Práctica

Las explicaciones, que son un modo característico de enseñar de la docente, se destacan por la particularidad de relacionar en un mismo momento aquellos conocimientos conceptuales, científicos o textuales y conocimientos propios de los escenarios y experiencias del oficio. Se distinguen posibles vínculos entre la integración del tema que está abordando con contenidos de otra cátedra. También, con vivencias de los estudiantes y con ejemplos de la propia experiencia docente. Estos últimos ejemplos tienen una manera específica de relatarse: la historia de oficio.

La historia de oficio es un recurso que utiliza la docente que implica un recuerdo corto y detallado sobre un acontecimiento que le ocurrió en su profesión. Es una "manera artesanal de transmitir la enseñanza" (Guevara, 2016, p.140). Surge de la espontaneidad de su discurso y, a la vez, puede relacionarla con la teoría que está desarrollando en la clase. Los relatos docentes son historias significativas para los estudiantes que "pueden traer a la vida principios abstractos dándoles una forma concreta" (Green, 2004, sección Naturaleza de las historias), lo que permite la transmisión y comprensión por parte del estudiante, ya que ofrecen una relación entre los temas de la cátedra y los saberes en un contexto específico. Por último, estas explicaciones implican a la docente en su oficio, dándole valor a los saberes de su experiencia.

### Dar la Palabra con Preguntas

*Dar la palabra* consiste en brindar un espacio para que el estudiante pueda participar de la clase a partir de una consigna o pregunta de la docente. Aquí se hace visible el lugar que ocupa el estudiante como sujeto activo que porta saberes; un sujeto que piensa, que siente y que tiene algo para decir. Vezub (2016) explica que uno de los saberes que se desarrollan en la formación debe comenzar con el reconocimiento del otro, de su autonomía y creatividad. La docente del caso explica que el lugar del estudiante y la relación docente-estudiante es importante para construir el conocimiento, ya que es imposible pensar esta construcción sin el otro o viéndolo como alguien que no tiene que decir.

Las preguntas son un modo de dar la palabra. En las clases se destacaron dos dinámicas en la que, en cada una, la docente generaba un tipo particular de preguntas. En la primera, la palabra está mayoritariamente en manos de la docente, quien desarrolla una temática de manera expositiva. En esta dinámica, las preguntas se basan principalmente en conocer qué entienden los estudiantes sobre determinado tema; es decir, valorar el conocimiento del estudiante para luego retomar con la explicación. Según las clasificaciones tomadas de Castro Mora y Herrera Cuellar (2013), son preguntas memorísticas

o de reconocimiento y también de interpretación o traducción de los estudiantes de lo que dice la docente. Por su parte, la docente pone en tensión los conocimientos de los estudiantes y produce una retroalimentación a su tarea (Testa, 2018) al poder continuar con lo que está explicando. En el siguiente recorte de las clases, Cecilia explica y genera preguntas sobre los elementos de la práctica de la Educación Física y se aprecia lo mencionado anteriormente.

D- Entonces me interesa que pensemos todos los elementos que hacen a nuestra práctica educación física como una práctica social (...) La noción de cuerpo ¿qué entienden ustedes por cuerpo? ¿Qué es el cuerpo?

E1- Una herramienta, un medio

D- ¿Cómo? El cuerpo es un medio para transmitir ¿qué?

E2- Saberes

D- Esto lo están pensando en relación a la educación física pero el cuerpo ¿qué es?

E3- El cuerpo es lo que somos

D- Partes que forman a una persona se relacionaría con esa idea de conjunto de órganos temas. Un cuerpo que siente, que piensa, que se relaciona, si es otra línea.

En la segunda dinámica, se observa que la palabra estaba en manos de los estudiantes, ya que la docente había planteado una consigna para que esto sucediera como en uno de los casos en el que uno de ellos contaban sobre su autobiografía motriz. La docente acompaña las historias de los estudiantes con preguntas que guían el relato para que el narrador siga compartiendo sus experiencias.

E- En esta foto estoy haciendo Kick Boxing ahí está el gimnasio en las jaulas

D- ¿Eso es hace poco?

E- Sí. La foto es de 2016, tenía 18. Si mal no recuerdo, fue después de la primera pelea que perdí por puntos. Estaba re enojado ese día de entrenamiento (...)

D- ¿Cómo es el Kick Boxing?

E- ¿En cuanto a qué?

D- ¿En cuanto a todo? ¿El reglamento? ¿Hay rounds?

E- Sí. Amateur son tres de dos; en profesional, tres de cinco min. Bueno, después al otro año me lesioné la rodilla y no volví a entrenar. Es como el boxeo pero teniendo que tirar patadas. Entonces, exige mucho la rodilla. (Cecilia en diálogo con estudiante, 2019)

A partir de esta dinámica y de este tipo de preguntas de la docente, los estudiantes son capaces de pensar sobre aquello que han vivenciado y lo ponen en palabras. La docente,

al preguntar, no sabe la respuesta ni sabe lo que se va a decir, sino que hace responsable al estudiante de un saber que trae y que ni ella ni sus compañeros conocen. Las respuestas a las preguntas son desde sus experiencias y cargan significaciones, emociones y saberes que permiten la construcción de un conocimiento de oficio.

## Saberes de Oficio con el Contenido que se Transmite

### Educación Física: una Práctica Social

Cecilia, en su discurso, presenta a la EF como práctica social y marca su posicionamiento diferenciándolo de otros enfoques a los que nombra como "el enfoque anatomo-fisiológico y enfoque psicomotriz". En su intención de explicarnos qué entiende sobre la EF, la define como una práctica social.

> La EF es, además de actividades, un conjunto de relaciones sociales en donde se produce un conocimiento, si se quiere, y no se produce sólo conocimiento, sino distintos aprendizajes y muchos de esos aprendizajes son sociales (...) A mí me parece que esto de pensarla como práctica, nos permite poder indagar acerca de las problemáticas sociales que suceden ahí, porque nunca vamos a poder hablar de género o desde una perspectiva de género si no empezamos a pensar la EF como una práctica social. (Cecilia en entrevista, 2020).

La perspectiva que presenta Cecilia pone el foco más allá de la práctica corporal. Se puede interpretar que deja de lado un enfoque en el que la EF era considerada como solo "hacer". En superación a esta perspectiva, Crisorio (2009) explica que la EF

> no puede concebirse como un puro hacer ni reducirse a un conjunto de ejercicios, sino que debe considerar los sentidos en que las distintas prácticas corporales aportan al conocimiento y apropiación de su cuerpo, de sus capacidades de acción y relación. (p.21).

La docente considera que la práctica de EF no se reduce a las actividades, juegos o contenidos. La importancia está puesta en las relaciones sociales, los vínculos y problemáticas sociales que forman parte del contexto y es lo que los estudiantes tienen que analizar en las prácticas.

Los estudiantes, al tener que analizar las prácticas profesionalizantes desde el enfoque social, se convierte en un saber de oficio que Cecilia transmite, lo realiza a partir de explicaciones e historias de oficio que se centran en orientar a los estudiantes sobre cómo tienen que mirar la EF en los contextos de práctica. Se indica reiteradas veces que deben prestar atención más allá de los contenidos y el objetivo es mirar específicamente las relaciones que se producen. De esta manera, los estudiantes se ponen a prueba; y practican un modo de ser y estar en las instituciones presentadas por la docente, en el que tienen que observar el contenido traducido en ese contexto a partir de las relaciones sociales que allí acontecen.

Los conceptos que presenta Cecilia al definir la EF no son específicos del campo, sino que cada uno de ellos sigue en línea con las teorías provenientes de las Ciencias Sociales que están en interacción con el campo de la EF. Las Ciencias Sociales aportaron y aportan al campo de la EF, pero el desafío es que "la Educación Física paralelamente con la contribución de otros campos disciplinares debe constituir su teoría teniendo en consideración su especificidad" (Molina Neto y Giles, 2003, p.3). A lo largo de las clases de Cecilia se ve el mismo posicionamiento sin abrir la posibilidad a otros para analizarlos, criticarlos y construir conocimiento. A raíz de estos conceptos, se destaca el problema de la identidad de la EF que abre el debate sobre qué es o qué no es lo que la define específicamente y, por lo tanto, lo que permite diferenciarla de otras prácticas.

Galak y Simoy (2015) interpelan la formación profesional de EF y analizan las disputas que se produjeron en la primera mitad del siglo XX. Describen que la búsqueda de la identidad de la EF conformó su carácter ecléctico en lugar de definir su objeto particular y desde un posicionamiento crítico se preguntan "¿Cómo construir una Educación Física que no se argumente eclécticamente, sin tampoco responder esencializadoramente por su identidad?" (2015, p.134). Se considera que los enfoques no están acabados; se encuentran en permanente construcción y ninguno es más verdadero que otro. En las clases de Cecilia, la perspectiva social es la predominante pero ¿qué pasaría si se posiciona al enfoque que presenta en un lugar susceptible de crítica y construcción mutua? Tal vez, una formación de docentes más críticos.

## Educación Física: una Práctica Política

La docente tiene interés en que los estudiantes se construyan como sujetos políticos. Para esto, transmite su posicionamiento en relación a la práctica de EF y toma una serie de decisiones políticas para transmitir ese posicionamiento. Las decisiones que identificamos son: que los estudiantes ingresen a los contextos, se involucren y participen en él un largo tiempo para comprender las relaciones sociales; otra, es la elección de contextos vulnerados para la participación de los estudiantes en las prácticas; también, propone espacios para iniciar el camino de la indagación e investigación de tipo etnográfica; y la última es que en las clases se ofrece un lugar para que los estudiantes puedan contar y criticar lo que acontece en las prácticas.

Cecilia, en su discurso, refuerza a los estudiantes que se impliquen en los contextos de práctica pero según el posicionamiento que ella considera pertinente. Desde la práctica social, no presenta un lugar para problematizar el posicionamiento que ella comparte. Esta idea es identificada por Achaval y Lasala (2020), al destacar que el posicionamiento de EF se transmite a los estudiantes a través de lo que ellos denominan como imposición amorosa que implica cierta tensión entre modelizar/imponer una posición crítica de EF o dejar que los estudiantes resuelvan solos.

## Conclusiones

Desde esta investigación, se aporta que el oficio se transmite a partir de las relaciones entre un docente experto y otro que no cuenta con la misma experiencia o nivel de maestría en el oficio (Guevara, 2016). Los saberes que se transmiten tienen relación con el modo y el contenido, pero estos no son posiciones dicotómicas, sino que se dotan de significatividad mutuamente. En este caso la visión que tiene la docente sobre la EF y, la orientación de la materia es desde un paradigma social y es de su interés que los estudiantes puedan ver la EF desde esa perspectiva de modo que al momento en el que comenzarán las prácticas los estudiantes tuvieran que observar y prestar atención específicamente a las relaciones sociales.

Al construir los saberes del oficio de una docente en particular se reconstruye también una lógica social, histórica y cultural, que da sentido al campo de la EF y a las relaciones multidisciplinarias con otros campos porque lo que transmita la docente está directamente relacionados con su posicionamiento y son un reflejo de sus ideas en relación a la EF.

### Referencias textuales y bibliográficas


Achaval, G. y Lasala, S. (2020). *Enseñar a enseñar Educación Física.* [Tesis de grado no publicada, Universidad Provincial de Córdoba].

Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado,* 13(1), 89-100. https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf

Castro Mora, Y. y Herrera Cuellar, S. (2013). *El uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica en el aula de clase universitaria.* Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12330/1/CastroMoraYazminEnith2013.pdf

Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. *El Monitor,* (20), 20-21. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio y Diker (2004) (Comp.), *La transmisión en sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción,* 223-230. https://www.amsafelacapital.org.ar/images/201909/abriendo_puertas/encuentro_10_01.pdf

Green, M. (2004). Storytelling in teaching. *APS Observer,* 17(4). https://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching?es=true&es=true

Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad de Buenos Aires.* [Tesis doctoral, Universidad de San Andrea]. Repositorio institucional. https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/12055/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.D.%20Edu.%20Guevara%2C%20Jennifer..pdf

Ministerio de Educación del gobierno de la provincia de Córdoba (2013). Diseño Curricular Profesorado de Educación Física.

https://dges.cba.infd.edu.ar/sitio/curriculares/upload/D_CURRICULAR_FINAL_DE_ED_FISICA_2013.pdf

Sennett, R. (2008). *El artesano.* Ed Anagrama. https://librosgeniales.com/ebooks/el-artesano-richard-sennett/

Testa, S. (2017). *Las prácticas de enseñanza en los institutos de formación docente.* [Tesis de grado, Universidad de Villa Maria]. Repositorio institucional. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1322

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 53(1), 1-14. https://www.researchgate.net/publication/302066836

# La pareja pedagógica como proceso de construcción de nuestras prácticas

# *The pedagogical couple as a process of construction of our practices*

Lic. Mario Porfiri

ISFD Escuela Normal Superior Santa Rosa L.P

marioporfiri@gmail.com

## Resumen

Posicionarnos sobre las parejas pedagógicas es pensar que dos docentes llevarán adelante una propuesta educativa. Partimos de la asunción de que el trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son justamente las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal, este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano les permitiría a los practicantes sentar bases más firmes a su tiempo de residencia y construir experiencias de colaboración, trasladables a su práctica profesional futura.

En este trabajo se presentan las experiencias desarrolladas durante los años 2019 en contextos de presencialidad y 2020 en contextos de virtualidad, realizadas en un Instituto Superior de Formación Docente de Santa Rosa la Pampa. El propósito ha sido, a partir de la búsqueda de nuevas herramientas teóricas, prácticas, pedagógicas y didácticas, propiciar "nuevos modos de enseñar" desde prácticas colaborativas, situadas y tuteladas en el proceso de construcción de la pareja pedagógica en terrenos de presencialidad virtual.

Palabras clave: prácticas colaborativas, continuidades y rupturas, prácticas pedagógicas.

## Abstract

*Taking a stance on pedagogical partners means thinking that two teachers will be in charge of an educational proposal. We start from the assumption that the work of a pedagogical partnership provides visibility and accommodation of the other and his/her uniqueness. And, precisely, it is the experiences, knowledge and impressions of each of the partners that enriches their teaching practices. Although the validation and legitimization of this experiential knowledge is personal, this exchange of knowledge in practical terms, in classroom, institutional and human contexts allows student teachers to lay a firmer foundation to their trainee period and build collaborative experiences, transferable to their future professional practice.*

*This paper presents the experiences developed in the context of in-person classes in 2019 and of virtual classes in 2020, carried out at a Teacher Training College in Santa Rosa, La Pampa. The purpose has been to promote 'new ways of teaching' through the search for new theoretical, practical, pedagogical and didactic tools, resorting to collaborative, situated and tutored practices in the process of construction of the pedagogical partnership in virtual classes.*

*Key words: collaborative practices, continuity and disruption, pedagogical practices.*

## Sentidos y significados

El propósito de este trabajo es presentar los sentidos de la pareja pedagógica que operan en la formación docente, desde la selección de casos y análisis de los trayectos formativos por los que atraviesan los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente de Enseñanza Primaria. Este trabajo se encuadra en un Proyecto de investigación en el marco de las Prácticas de la Enseñanza y es un estudio sobre las prácticas docentes.

Iniciamos con el análisis del entramado institucional, los vínculos estrechos entre las instituciones que forman profesores y las escuelas asociadas, en las cuáles las futuras docentes realizan sus prácticas. A partir de allí, analizaremos investigaciones que operan en la definición de las prácticas en distintos momentos; desde los aportes de Tardif (2004) respecto a la valoración del saber de los docentes en la construcción de estrategias de formación; y de Charlot (2000) en el vínculo identitario con el saber de los sujetos y las posibilidades de elección en su propia trayectoria formativa; así como investigaciones en el área (Braslavsky y Aguerrondo, 2002; Darling-Hammond, 1994; Goodlad, 1994; Holmes Group, 1990), que plantean la necesidad de establecer asociaciones entre las instituciones formadoras y las escuelas como un modo de mejorar la preparación que reciben los sujetos del profesorado y al mismo tiempo promover una renovación de las prácticas en las escuelas que redunden en mejores experiencias educativas para todos los alumnos.

Consecuentemente, desde ámbitos académicos, políticos e institucionales, tanto a nivel nacional como provincial, viene planteándose la necesidad de generar estrategias para promover acciones conjuntas entre los institutos de formación docente que forman profesores y las escuelas que los reciben como estudiantes, practicantes primero y como profesionales después.

La construcción del rol docente es un proceso complejo por el que atraviesan los estudiantes. En dicha construcción, se producen algunos cruces de elementos que son propios de su biografía escolar: a) elementos teóricos: contenidos curriculares, lecturas, autores, entre otros; y b) elementos prácticos: el propio ejercicio de la docencia, las prácticas de la enseñanza. Siguiendo a Davini (2015), se puede afirmar que las prácticas de enseñanza, en tanto acción del docente, no son solo una práctica social, sino también una práctica profesional, humana y política que tiene sustentos éticos, políticos y epistemológicos construidos por los/as propios docentes. Estos posicionamientos teóricos invitan a reflexionar respecto de la formación de los/as docentes como un proceso permanente en el que los/as sujetos/as se construyen (y deconstruyen) permanentemente, revisando sus prácticas y supuestos para dar respuestas a los problemas que el contexto presenta.

## La complejidad de las prácticas

Es por ello que reconocer la constante problematización y complejidad que implica la enseñanza en cuanto práctica social, política, ética, multidimensional, compleja, contextuada, casuística, intencional, permitiría ubicar a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones (Edelstein, 2015).

Al indagarnos sobre la complejidad de la enseñanza, entendemos que es natural y necesaria la tensión entre teoría y práctica, y es aquí donde comienzan a resignificarse las actividades vinculadas a la enseñanza. Sabemos que estamos ante un período de gran complejidad, más aún en terrenos educativos virtuales en las que estas múltiples dimensiones -el tiempo, el espacio y el sujeto pedagógico- se van resignificando, diversificando. Ante ello, necesitamos seguir revisando y analizando críticamente para dar sentido a la acción de enseñar.

Siempre resultó problemática la relación entre la teoría y la práctica; entre el pensamiento y la acción; entre el decir y el hacer. Nos preocupan y nos ocupan aquellas decisiones que tomamos y que van a acompañar y sostener las trayectorias de nuestros estudiantes. El trabajo en el campo de la práctica no puede ni debe quedar reducido a la puesta en práctica de secuencias didácticas o proyecto de enseñanza, ni al cumplimiento de cantidad de clases.

Entendemos que el estudio de casos y el análisis de experiencias constituyen la práctica de nuestros estudiantes en este contexto y que pueden verse enriquecidas con el acercamiento a las escuelas asociadas, en un primer momento, desde el trabajo colaborativo con el coformador en relación a la construcción del codiseño de la práctica desde el marco de la virtualidad con la intención de diseñar; y, en un segundo momento, con las prácticas situadas en la presencialidad. Creemos que esto puede ser muy significativo para los y las estudiantes en este contexto tan específico en el que todos y todas estamos aprendiendo.

Necesitamos de una relación de coexistencia entre las instituciones, donde cada una de ellas aporta y enriquece a la otra. Necesitamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos, y ante la construcción de un dispositivo con formato de propuesta abierta, este es nuestro mayor desafío: en todo momento debemos pensarnos como colectivo, pensarnos desde un vínculo de mayor reciprocidad, de mayor reconocimiento grupal, debemos permitirnos cierta idea de continuidad que propicie el diálogo, debate y trabajo colectivo y colaborativo entre institución formadora e instituciones asociadas.

## Hallarse en la singularidad del otro

Fue muy enriquecedor en estos contextos de virtualidad hallarse para trabajar como pareja pedagógica, esta situación fue sumamente favorable en todo el proceso de construcción de las prácticas. Se transitó por innumerables situaciones de aprendizaje y, por lo tanto, debía quedar claro que estaban construyendo sus prácticas "con el otro" y no "al lado de otro".

Trabajamos con análisis testimoniales recopilados en los años 2019 y 2020. En este año, la particularidad fue la no presencialidad. En este contexto, las alumnas tuvieron que reinventarse como pareja pedagógica; fortaleciendo, como consecuencia del contexto, la posibilidad de que puedan contar con un/a compañero/a en todo momento, en las dudas, en las certezas, en los miedos, en la confianza, en los buenos momentos y en los no tan buenos. Esto liberó sus tensiones y minimizó, de alguna manera, algunas incertidumbres: "...la verdad que trabajamos muy juntas, con las mismas ideas, creamos juntas. Ella y yo hombro a hombro construyendo juntas. Nos parecía muy importante que ella ocupara mi lugar como si fuera que estuviéramos en el aula, participó activamente de todo..." (caso nº 3)

El trabajo en pareja pedagógica resultó sumamente favorable en el proceso de pensar y construir sus prácticas desde la virtualidad: "...mantuvimos una ida y vuelta de forma constante para la elaboración de las clases, o la manera de presentar las actividades, pero también ella una vez que vio y entendió cómo funcionaba las clases virtuales y todo lo que demandaba, se sintió en plena libertad de poner su impronta, es decir, su publicidad, sus consignas, sus videos, sus editores y más de una vez me sorprendí..." (caso nº 2)

Es importante mencionar, que estas parejas estaban conformadas por un practicante sin recorrido académico y por el coformador que, si contaba con un importante recorrido académico, podemos interpretarlo, como los saberes experienciales que propone Tardif, que permitieron consolidar el recorrido de la pareja pedagógica: "si bien la validación y legitimación de esos saberes experienciales es personal debido a que subyacen a las prácticas propias de cada uno" (Tardif, 2004), este intercambio de saberes en cuanto a la práctica, al contexto áulico, institucional y humano les permitió sentar bases más firmes a su tiempo de residencia.

El trabajo de pareja pedagógica proporciona la visibilidad y el alojamiento del otro con su singularidad. Y son, justamente, las experiencias, saberes e improntas de cada uno las que enriquecen las prácticas pedagógicas. Permiten compartir una reflexión colectiva sobre los sentidos de un vínculo de a dos: "...nuestro vínculo fue inmediato, y empecé a trabajar con ella "codo a codo", por momentos me olvidaba que estaba en su residencia, fue así que antes de hacer su residencia surgió que ella elaborara unas clases de matemáticas, mirando las mías, y le salieron geniales. Para diseñar las actividades

teníamos que manejar el YouTube; las aplicaciones; los editores; los Power Point; el Tik-Tok; editar videos con las cosas que tuviéramos en la casa. Teníamos que usar todo para poder estimular al alumno, pero también que sea fácil para la familia. Las consignas tenían que ser claras, muy claras. Durante toda la residencia nos consultamos todo, preparamos regalos para ellos; editamos videos separadas pero juntas; creamos situaciones problemáticas por separado, pero las editábamos" (caso nº1)

A su vez, permite recuperar la revisión de la legitimidad de las propuestas pedagógicas y la reflexión acerca de aquello que los practicantes ponen en juego en el acto pedagógico, aunque a veces hay que transitar un camino de asperezas y lograr acuerdos que conformen la idea de prácticas colaborativas para conquistar buenos resultados: "... una vez que Sonia seleccionó los saberes a trabajar, construí sola un primer borrador de las propuestas y se lo envié para que me hiciera una devolución y aportes. Realizó una devolución muy rica, con muchas orientaciones que me permitieron terminar de construir la propuesta más acorde al grupo. Fue gratificante trabajar como "colegas" con una docente predispuesta y siempre atenta a las necesidades, se trató de una relación de confianza mutua." (caso nº4)

Esta búsqueda no es en vano, ya que muchas veces nos encontramos ante emergentes que el trabajo de la construcción de la pareja pedagógica nos posiciona de otra manera ante nuevos desafíos. La posibilidad de revisar la escena educativa con otro nos da lugar a las preguntas de qué se hace ante lo adverso; de entramarnos y permitirnos superar los retos tendiendo puentes para facilitar las mejores maneras de seguir enseñando. No olvidemos que en contextos de pandemia todo se resignificó: con esto queremos expresar que el tiempo pedagógico, el sujeto pedagógico, las didácticas y los modos de evaluar se reinventaron. "...en el área de Lengua decidimos con mi coformadora, al finalizar la propuesta, evaluar mediante una herramienta TIC, a través de un recurso de presentación multimedia, los alumnos debían filmar y editar un video sobre un texto instructivo realizado por ellos (ver anexo) De esta manera podríamos observar si los alumnos se apropiaron de los saberes desarrollados a lo largo de la propuesta y se los pondría en práctica a través de la producción... (caso nº5)

El trabajo en Pareja Pedagógica se constituyó en ese acto pedagógico que otorga un plus identitario que expresa la pluralidad de la cultura y posibilita el pensamiento divergente, "dos docentes significan dos lenguajes, dos estrategias, tal vez, dos metodologías. Dos relaciones posiblemente distintas, dos diálogos, dos enfoques, dos estímulos, dos apreciaciones de procedencia desigual"[1] (Cabrera, 1988, p. 3)

Entendemos por Pareja Pedagógica al trabajo en equipo que realizan, según el contexto, dos practicantes, o practicante y coformador, posicionados desde diferentes enfoques

[1] Francisco José Cabrera, Té para dos, compartiendo el grado. Artículo publicado en la sección Opinión, Ciudad de Buenos Aires, 1988

de enseñanza sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos/as; desde el momento de la fase pre activa, la entrada a la institución, la construcción de los diseños y su ejecución y los momentos de reflexión propios y compartidos. De alguna manera, en el trabajo en pareja pedagógica, el otro está ahí, desde esa otredad que observa y acompaña, con su propio posicionamiento ideológico.

A partir de la sistematización de datos realizados en los casos analizados, pudimos observar continuidades y rupturas, las posibilidades y límites percibidos por los practicantes y, desde nuestro análisis como profesores de cátedra y en este contexto tan particular, pudimos brindarle la confianza necesaria. Esta debía ser el punto de partida. La confianza habilita y si esto sucede, entonces, el trabajo en pareja pedagógica permite recorrer un camino juntos; pensando, acordando, compartiendo, apostando, y, parafraseando a Cornu, "dando al mismo tiempo que confianza la ocasión de comenzar su historia"

Un aspecto positivo pudimos hallarlo en el entrecruzamiento de los marcos teóricos referenciales que cada uno tuvo desde su trayectoria escolar. La puesta en diálogo de las experiencias clase a clase les permitió mirar hacia adentro y comprender mejor el día a día de sus prácticas. "…en este sentido, es que consideramos la importancia de la pareja pedagógica en el aula, o en este caso, de contexto de aislamiento. La relevancia de construir las propuestas entre dos, dónde cada visión aporta en pos de lograr una enseñanza eficaz y en consecuencia mejores aprendizajes. Así también, sería más fácil la diversificación de la enseñanza, proponiendo un abanico de posibilidades y estrategias de enseñanzas para que cada alumno pueda internalizar los conocimientos de acuerdo a su ritmo y modo de aprender…" (caso 6).

## Referencias textuales y bibliográficas


Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica Dispositivos y estrategias.* Paidós.

Cabrera, F. (1988). Té para dos, compartiendo el grado. Artículo publicado en la sección Opinión, Ciudad de Buenos Aires.

Camilloni, A. W., Davini, M. C., Edelstei, G. D., Litwin, E. F., Souto, M., Barco, S. (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y Korinfeld, D. (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Novedades Educativas.

Davini M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Paidós.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE,* 9(17).

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación.* Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Aique.

Kaplan, C. (1997). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen.* Aique.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar Condiciones y contextos.* Paidós.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Octaedro.

Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia.* Mimeo.

Tardif. M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea.

Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo grupal.* Miño y Dávila Editores.

Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela.* Alertes.

# Rasgos distintivos del diagnóstico psicopedagógico en diferentes ámbitos, un estado de la cuestión

# *Distinctive features of psychopedagogical diagnosis in different settings, a state of the art*

Mariana Etchegorry
Universidad Provincial de Córdoba
marianaetchegorry@upc.edu.ar

Rosana Carina Enrico
Universidad Provincial de Córdoba
renrico@upc.edu.ar

María Carolina Heredia
Universidad Provincial de Córdoba
mheredia@upc.edu.ar

Valeria Andrea Durán
Universidad Provincial de Córdoba
valeriaduran@upc.edu.ar

María Gabriela Garró
Universidad Provincial de Córdoba
maria.garro@upc.edu.ar

## Resumen

En el presente escrito compartimos avances del proyecto: “Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba”. A partir de una primera etapa de indagación a referentes, construimos una nueva pregunta de investigación: ¿Cuáles son los rasgos distintivos del diagnóstico en los nuevos ámbitos de intervención del psicopedagogo? Como Objetivo General buscamos describir las prácticas diagnósticas psicopedagógicas en relación a los nuevos ámbitos de intervención de los profesionales. Los objetivos específicos, apuntan a caracterizar los conceptos y estrategias respecto al diagnóstico, a partir de los discursos de los profesionales e identificar los supuestos epistemológicos que subyacen en torno al diagnóstico de los referentes en los nuevos ámbitos.

Desde una perspectiva cualitativa, se realizó una investigación de tipo exploratoria, se utilizó como instrumento de recolección de datos un formulario google que se aplicó on line a profesionales de la psicopedagogía. El análisis de datos se realizó a partir de los siguientes ejes: conceptualizaciones en torno a la práctica del diagnóstico psicopedagógico en los diferentes ámbitos y estrategias de intervención en el proceso diagnóstico. De los resultados surge una nueva línea de profundización en relación a la entrevista psicopedagógica como herramienta de investigación diagnóstica.

Palabras clave: diagnóstico psicopedagógico, ámbitos profesionales, prácticas profesionales, psicopedagogía.

## Abstract

*In this writing we share the progress of the project: “Psychopedagogical theoretical categories around diagnosis, in the context of production in the province of Córdoba”. Starting from a first stage of inquiry into referents, we construct a new research question: What are the distinctive features of the diagnosis in the new fields of intervention of the psychopedagogue? As a General Objective, we seek to describe the psychopedagogical diagnostic practices in relation to the new fields of intervention of the professionals. The specific objectives aim to characterize the concepts and strategies regarding the diagnosis, based on the discourses of the professionals and identify the epistemological assumptions that underlie the diagnosis of the referents in the new areas.*

*From a qualitative perspective, an exploratory research was carried out, a Google form was used as a data collection instrument that was applied online to psychopedagogy professionals. The data analysis was carried out from the following axes: conceptualizations around the practice of psychopedagogical diagnosis in the different areas and intervention strategies in the diagnostic process. From the results, a new line of deepening emerges in relation to the psychopedagogical interview as a diagnostic research tool.*

*Key words: psychopedagogical diagnosis, professional fields, professional practices, psychopedagogy.*

## Introducción

En el presente escrito compartimos avances del proyecto: “Categorías teóricas psicopedagógicas en torno al diagnóstico, en el contexto de producción de la provincia de Córdoba” de la Universidad Provincial de Córdoba (Disp. 3/2018 SPI), desarrollado por el equipo docente de las cátedras Diagnóstico Psicopedagógico I y II, de la Licenciatura en Psicopedagogía. El equipo, que constituimos desde el año 2018 en el marco de las cátedras de Diagnóstico Psicopedagógico, se propone construir conocimientos en torno al objeto de estudio que nos ocupa. Profundizamos en las producciones teóricas disciplinares sobre diagnóstico, luego avanzamos en relación a los discursos de referentes provinciales y el análisis de informes diagnósticos.

A partir de los análisis de las entrevistas y producciones escritas de referentes nacionales y provinciales, dimos cuenta de amplios desarrollos en torno al diagnóstico psicopedagógico en el contexto de la atención individual. Esto tiene directa relación con el trabajo que se demanda en torno al tratamiento del problema de aprendizaje, especialmente de niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, podemos inferir que el sentido de esta predominancia tiene que ver con el origen mismo de la disciplina. No obstante lo anterior, aparecen en perspectiva nuevas prácticas en el contexto disciplinar que remiten a nuevos espacios de inserción de psicopedagogos y psicopedagogas. En este contexto de producción, nos planteamos una nueva pregunta de investigación: ¿Cuáles son los rasgos distintivos del diagnóstico en los nuevos ámbitos de intervención del psicopedagogo?

La práctica profesional psicopedagógica requiere ordenarse a una demanda que, en definitiva, la transforma en algo más que acción, y, así, permite reconocer nuevas formas de intervención. La intervención profesional entonces está determinada por ser una praxis con sentido. El significado de la acción se construye con la demanda; así toda intervención profesional exige una instancia de conocimiento, es decir un diagnóstico (Garay, 2016). De allí que la pregunta se orienta a reconocer las características del diagnóstico como instancia de conocimiento en diferentes ámbitos, enclaves institucionales, e incluso prácticas, no solo de prevención y asistencia, sino también de promoción.

A partir de esto, proponemos como objetivo general describir las prácticas diagnósticas psicopedagógicas en relación a los nuevos ámbitos de intervención de los profesionales. Los objetivos específicos apuntan a caracterizar los conceptos y estrategias respecto al diagnóstico a partir de los discursos de los profesionales, e identificar los supuestos epistemológicos que subyacen en torno al diagnóstico de los referentes en los nuevos ámbitos.

A continuación, desarrollamos un acercamiento al contexto conceptual, categorías como diagnóstico, intervención, estrategia, campo y ámbito. En segundo lugar, desarrollamos las decisiones metodológicas para finalmente explicitar los resultados.

## Contexto conceptual

El contexto conceptual de la investigación requirió establecer algunos sentidos sobre los cuales desarrollamos el análisis. Partimos de la concepción de diagnóstico psicopedagógico, como un proceso de co-construcción que se constituye en una intervención, cuyo objeto es el sujeto en situación de aprendizaje (Fernández, 1991; Müller, 1989; Cambursano, 2011; Filidoro, 2008). Cabe mencionar que encontramos un amplio desarrollo del diagnóstico ligado a la práctica de asistencia al problema de aprendizaje. Como expresa Garay (2020), el concepto de diagnóstico requiere ser repensado en torno a lo que implica como instancia de conocimiento, cuando expresa:

> La investigación diagnóstica se hace ineludible para el profesional que es reclamado a intervenir frente a las necesidades y demandas de los sujetos que lo han elegido y han depositado, supuestamente, confianza en sus saberes y experiencias. Habría un reclamo, a veces explícito, a veces oculto de necesidad de ser ayudado. Un reclamo de saber y entender qué le estaría pasando. Un reclamo esperanzado de ser ayudado a encontrar las estrategias para recuperarse, aprender y producir. Conocer estas demandas profundas requiere conocer y saber. Ambos, conocimientos y saberes sólo se logran producir investigando. (p.13)

Coincidimos con Garay (2020), ya que entendemos al diagnóstico como una instancia de conocimiento necesaria para plantear la intervención. Es decir, podemos afirmar que es un proceso sistemático de conocimiento que, a partir de una serie de estrategias, técnicas y recursos, permite encontrar el sentido de la demanda en su contexto.

A partir de lo anterior, a esta primera instancia de conocimiento de la demanda la denominamos tiempo del diagnóstico psicopedagógico. Es tiempo de reconocer aspectos comunes en las problemáticas en torno al aprendizaje, pero, también, de construcción de las particularidades y diferencias para construir sentido en contexto. En esta lógica se entiende el carácter investigativo del diagnóstico en su búsqueda del conocimiento, proceso que se constituye como intervención (Cambursano, 2011)

Entendemos, entonces, que toda posible intervención, sea el ámbito que sea, exige un diagnóstico. El diagnóstico implica reconocer aspectos comunes pero, también, diferencias para construir sentido en torno a la realidad en la que se despliegue. Podemos afirmar que una de las características comunes al diagnóstico es su carácter investigativo, es decir, su búsqueda de conocimiento, pero, además, constituye en sí mismo una intervención (Cambursano, 2011).

El diagnóstico en tanto intervención es en sí mismo una práctica orientada a la demanda, y, por este motivo, una praxis con sentido construido en contexto. Esto implica que las estrategias se corresponden con las particularidades de cada campo, ámbito e institución en la cual se desarrolla. Es necesario analizar las particularidades del diagnóstico en diversos contextos, para lo cual partimos de diferenciar los conceptos de ámbito y campo, para referir al lugar dónde el profesional de la psicopedagogía despliega su práctica.

El concepto de campo constituye para nuestra investigación lo que Rockwell (2009) denomina *categoría teórica o analítica.* Remite al pensar relacional y nos brinda herramientas para reconocer esas relaciones. Es una construcción teórica a partir de la delimitación de espacios definidos por relaciones de poder y de dominación que permiten pensar relacionalmente posiciones. El campo remite a un espacio social de "acción y de influencia", en el cual reconocemos relaciones entre posiciones, es decir, es una red de relaciones objetivas. Esas relaciones están definidas en función de la circulación en tanto posesión o producción del mismo, y en relación a distintos tipos de capital. (Gutierrez, 2012)

En tanto la categoría ámbito, refiere a una categoría social ampliamente utilizada en el campo social y el lenguaje coloquial. El concepto de ámbito muchas veces es considerado como más amplio o subsidiario del concepto de campo, pero para nuestra investigación es de otro orden. En el diccionario de la Real Academia Española se define: (Del latín ambitus) como: "1) Contorno o perímetro de un espacio o lugar. 2) Espacio comprendido dentro de límites determinados. 3) Espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. 4) Segmento sintáctico sobre el que ejerce algún efecto una expresión gramatical." En estas definiciones, ocupa un lugar central la referencia al espacio físico en tanto contorno, perímetro y límites; pero, también, a un espacio ideal (como contraposición a real) en el que se despliegan actividades o disciplinas. La tercera definición, permite pensar la línea de significado que intentamos asignar desde este estudio. El concepto resulta en una construcción teórica que requiere ser tematizada.

Definimos con la palabra ámbitos a espacios concretos de acción que remiten a lugares, personas y cosas. En este sentido, reconocemos un carácter empírico que permite dar cuenta de cierta especificidad y que reconoce niveles o dimensiones. Por ejemplo, en el ámbito de la salud, podemos identificar los ámbitos privado y público.

Como concepto, se relaciona con lo que entendemos por institución en cuyos contextos los ámbitos definen sus propias lógicas en trama de instituidos e instituyentes por un lado y legislaciones por otro. En este estudio, el ámbito de inserción del profesional será pensado como campo para profundizar las lógicas relaciones y ligado a instituciones que nos posibilitaron identificar las lógicas en las que inscriben las prácticas profesionales psicopedagógicas; en este caso, el diagnóstico.

## Metodológico

La presente investigación da cuenta de un conjunto de procesos sistemáticos que permiten poner en tensión diferentes conceptualizaciones de los profesionales acerca del diagnóstico psicopedagógico. Esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva. Al respecto, el planteo de Vasilachis (2006) es el que consideramos pertinente para las intenciones de nuestro trabajo.

Desde lo postulado por Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014), un estudio descriptivo tiene como finalidad delinear situaciones y eventos, midiendo y evaluando distintos aspectos o componentes del objeto de estudio. Los autores citan a Dankhe (1986) para exponer que dichos estudios descriptivos lo que buscan es especificar las propiedades importantes de personas, grupos-comunidades o cualquier fenómeno que pueda ser sometido a análisis.

Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, el cual se implementó a través de un formulario google de manera *on line* que, tras la puesta a prueba, se aplicó a profesionales de la psicopedagogía. Así, la información obtenida se articuló con un desarrollo teórico específico, el cual nos proporcionó las herramientas necesarias para llevar a cabo el análisis. Seleccionamos la encuesta como instrumento estandarizado, que nos permitió recolectar información, en este caso, de manera escrita, de una muestra de la población a estudiar.

El análisis de datos se realizó a partir de los siguientes ejes: identificación de los diferentes ámbitos de intervención de las y los profesionales de la psicopedagogía, principales funciones y actividades, rol que desempeñan en las instituciones, conceptualizaciones en torno a la práctica del diagnóstico psicopedagógico en los diferentes ámbitos, estrategias de intervención en el proceso diagnóstico y técnicas utilizadas

## Análisis

A continuación, se presenta una breve interpretación surgida a partir del análisis de los datos. Por razones de espacio y pertinencia, en este escrito sólo se presentarán los hallazgos vinculados al ámbito en el cual se desempeñan las y los profesionales encuestados y a la primera etapa de la intervención psicopedagógica.

Respecto a los ámbitos de ejercicio profesional psicopedagógico, podemos decir que el 56,9% de los encuestados definen tareas en el ámbito educativo referidas a la orientación a docentes y familiares de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje mediante expresiones como: orientación pedagógica con diseño de materiales apropiados a la inclusión educativa, tanto para niños y adolescentes con o sin necesidades especiales; orientación y asesoramiento al equipo directivo; orientación vocacional a estudiantes del último año del nivel secundario; identificación de perfiles educativos;

seguimientos de las DAI (docente de apoyo a la inclusión escolar); coordinación y seguimiento de equipos interdisciplinarios; asesoramiento inter e interinstitucional sobre el enfoque de derechos en niños/as y adolescentes; supervisión de actividades docentes y talleres de capacitación; planificación de la enseñanza y tareas de gestión interinstitucional, entre otras.

Con respecto al 31, 9% de los entrevistados que refieren ejercer en el ámbito de salud -centros de salud públicos y privados, consultorios privados y centros terapéuticos-, sus actividades corresponden a diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje en los tres niveles de atención en salud, coordinación y capacitación a profesionales de otras especialidades en temas relacionados a diferentes padecimientos mentales, fracaso escolar y tipos de problemas de aprendizaje, evaluación y tratamiento en neurorehabilitación cognitiva con niños y adolescentes, valoración e informes a instituciones que se encargan de restituir derechos vulnerados, intervención en situaciones de impacto institucional (catástrofe, emergencia sanitaria, dilemas éticos referentes a derechos humanos, etc.).

Señalados como "nuevos ámbitos" de ejercicio profesional, se encuentra el sociocomunitario (instituciones gubernamentales y ONG), con un 6,9% , cuyas principales actividades destacan: talleres con orientación socio educativo, gestión y desarrollo de planes gubernamentales a fin de acompañar a las familias más vulneradas socio -culturales, intervenciones sociales integrando equipos interdisciplinarios (asesoramiento en organización familiar y gestión de recursos materiales), talleres con temáticas referentes a favorecer situaciones y posibilidades de aprendizaje dentro de una comunidad detectada "de riesgo" en este sentido. Un 4, 8% de los profesionales explicitan desplegar su práctica en el ámbito *laboral* a través de actividades relacionadas a: orientación y capacitación en empresas a equipos de trabajo, orientación en recursos humanos, talleres de dinámica de trabajo a fin de mejorar la convivencia y los vínculos laborales. En un menor porcentaje, el 2,7% de los profesionales refieren al ámbito *jurídico forense* realizando tareas de asesoramiento a jueces y pericias en niños y adolescentes en litigios familiares.

Acerca de la primera etapa de intervención, encontramos que la mayoría utiliza los términos "etapa diagnóstica", "aproximación diagnóstica", "exploración diagnóstica" para dar cuenta de ese momento inicial. En menor medida, se refieren a esa instancia como "evaluación", "proceso", "consulta", "entrevista". Las denominaciones utilizadas nos remiten a pensar en un momento de encuentro y acercamiento para conocer a quién/quienes consultan. De igual modo, consideramos pertinente explicitar que no encontramos recurrencias en el modo de denominar esta instancia por los profesionales que comparten un mismo ámbito de ejercicio profesional.

Asimismo, valoran esta etapa como relevante para la intervención psicopedagógica en expresiones tales como "importante y fundamental para establecer el vínculo y en-

cuadre" (E.44), "importantísima guía mi accionar posterior recabó toda la información posible" (E.11), "relevante para el proceso de tratamiento y tipo de intervención" (E.38), "de suma importancia para los posteriores abordajes" (E.126). Se reiteran palabras tales como "importante", "clave" que al igual que los extractos presentados nos acercan a lo que propone Laino (2020), en cuanto a reconocer el proceso diagnóstico como instancia necesaria para conocer al sujeto y proponer modos de intervención futuros.

En consonancia con lo ante dicho, al consultar acerca de las estrategias y técnicas que utilizan en el marco del diagnóstico psicopedagógico, los profesionales refieren a una multiplicidad de recursos que se utilizan indistintamente, sea cual sea el ámbito en el cual intervienen, los cuales podemos categorizar de la siguiente manera: a) aquellos vinculados al posicionamiento y la postura clínica del psicopedagogo, tales como: observación, escucha atenta, mirada, observación clínica, comunicación, constructivista, según el currículum; b) vinculados a las intervenciones psicopedagógicas, entre las que mencionan: evaluación neuropsicológica, reuniones, grupos de discusión, asesoramiento y entrevistas en todas sus variantes (abierta, semidirigida, informativas, con padres); c) pruebas proyectivas, psicométricas y psicopedagógicas; d) otros recursos tales como: dramatizaciones, propuestas lúdicas, dibujo.

## Conclusión

Los encuestados refieren al primer tiempo de intervención como diagnóstico o aproximación diagnóstica y observamos indistinciones respecto de los instrumentos o estrategias y el proceso diagnóstico en sí. Tal es el caso de la "entrevista", que aparece como denominación del primer tiempo de intervención, pero, también, como estrategia que caracteriza a este proceso diagnóstico. La "entrevista psicopedagógica" es caracterizada por los profesionales como una instancia de "escucha". La relevancia de ésta en las respuestas, da lugar a nuevas preguntas: ¿cuáles son las particularidades del uso del instrumento en los diferentes ámbitos? ¿Qué caracteriza a una entrevista psicopedagógica?

Damos cuenta de que, la psicopedagogía como profesión, evidencia un sostenido proceso de institucionalización, en tanto es demandada respecto a su objeto de estudio denominado "el sujeto en situación de aprendizaje" y busca dar respuesta a través de sus intervenciones frente a nuevas demandas de los sujetos en el contexto actual. Consideramos necesario, así, continuar con estudios de este tipo que permitan profundizar y contextualizar esta disciplina como trayecto esencial en las ciencias sociales interdisciplinarias.

## Referencias textuales y bibliográficas


Cambursano, M. (2011). Acerca de la Clínica Psicopedagógica. La intervención diagnóstica *Revista En Foco Miradas Psicopedagógicas,* (1), 33-49. Gradios Editorial

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* (6a. ed). McGraw-Hill.

Fernández, A. (1991) *La Inteligencia Atrapada.* Nueva Visión.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura.* Biblos.

Garay, L. (2020, 20 de marzo) ¿Para qué investigar en psicopedagogía? En psicopedagogía, no se debe intervenir sin investigación diagnóstica. [Conferencia apertura]. *I Jornadas Nacional de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica,* Córdoba Capital, Argentina. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Primeras-jornadas-de-la-Rediip-con-isbn.pdf

Gutiérrez, A. (2012) *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu.* Eduvim

Müller, M (1989) *Aprender para ser.* Bonum

Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española.* https://dle.rae.es/

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

# A propósito de la metodología y la lectura en una investigación sobre las prácticas de diagnóstico psicopedagógico

# *About Methodology and Reading in a research on Diagnostic Practices Psycho-pedagogical*

Gabriel Pranich
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires
gabriel.pranich@uba.ar

Ornella Rossi
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación –
Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires
mariaornellarossi@gmail.com

## Resumen

El propósito de este trabajo es realizar un acercamiento a cómo construimos una lectura en una investigación sobre el juego en las prácticas de diagnóstico psicopedagógico. La hipótesis que intentaremos sostener es que una metodología es constitutiva de la lectura que realizamos. De ahí que una pregunta que nos ha orientado es ¿cuáles son las relaciones que se dan entre los datos y la construcción de observables?

Palabras clave: datos, diagnóstico psicopedagógico, interpretación, juego, metodología.

## Abstract

*The purpose of this paper is to approach how we construct a reading in a research on play in psycho-pedagogical diagnosis practices. The hypothesis that we will try to sustain is that a methodology is constitutive of the reading that we carry out. Hence, a question that has guided us is: what are the relationships between the data and the construction of observables?*

*Key words: data, psycho-pedagogical diagnosis, interpretation, play, methodology.*

## Introducción

El presente trabajo surge de las propias prácticas al interior del equipo de investigación debido a la necesidad de plantear una metodología. Por *metodología,* no sólo entendemos el estudio de los métodos, sino también el conjunto de procedimientos siempre en proceso para pensar(nos) entre las prácticas, los conceptos y las conceptualizaciones. Esto lo hacemos desde un posicionamiento ético que hace a una relación entre y con otros en una práctica del conocimiento situado.

El proyecto de investigación *Prácticas de diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego con niñas y niños,* Dir.ª Mg. Norma Filidoro[1] se encuentra en la sede Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación inscripto en FILO:CyT (FC19-013) Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA). Subrayamos que nuestro posicionamiento se sostiene en una mirada psicopedagógica que entiende la práctica desde la complejidad y la relación entre las distintas dimensiones entramadas en la singularidad de cada sujeto. Por lo tanto, la discusión se establece en torno a dos ejes: en primer lugar, la construcción de la metodología de investigación y, en segundo lugar, la práctica de investigación.

En cuanto a la metodología de investigación construimos un proceso metodológico, desde Anselm Strauss y Juliet Corbin (2016), por un lado, y desde el trabajo de Rolando García (2000, 2006), por el otro. Strauss y Corbin proponen un método comparativo constante, que despliega las idas y vueltas entre el campo, el investigador y la codificación de los datos, entre otras acciones. Asimismo, García desarrolla en sus obras el entramado desde la significación de los datos que son transformados en observables y advienen, por medio de las relaciones, en un "hecho."

Por el mismo lado, la lectura de los datos en las entrevistas sobre las prácticas psicopedagógicas propone un "modo de mirar." Involucra la selección de fragmentos significativos en relación con categorías conceptuales construidas a partir del diálogo con las mismas entrevistas. El fin es ejemplificar cómo los "datos" se construyen en "observables" a medida que vamos conceptualizando la práctica. Partiendo de los desarrollos previos de la autora argentina Norma Filidoro (2004, 2008, 2018).

[1] Junto con las/os investigadoras/es: Mg. Patricia Enright, Lic. Elsie Griffiths, Lic. Giselle Gajst, Lic. Marcela Mas, Lic. Bárbara Pereyra, Lic. Emilia Iacono y el autor y la autora que realizan el presente trabajo.

[2] El pintor Claude Monet reinterpretó sus cuadros pintados durante toda su vida. De ahí que los cuadros que había pintado en una época fueron modificados en otra. Acudía al Museo de Orsay para repintar sus obras y era expulsado por la seguridad.

## Entrever una metodología

"La obra está entre el modelo y el pintor."

Claude Monet[2]

Podríamos comenzar por el "entre" en lugar de los extremos, ya que la propia investigación cualitativa se sitúa en el entre o "el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos" (Strauss y Corbin, 2016, p. 22). Una investigación cualitativa no se basa en los datos en sí, sino en las relaciones que se establecen entre ellos y que a su vez constituyen una trama. Dicha trama es concebida como un entramado dinámico y no como un conocimiento estático. Un análisis que deviene en otro análisis posible hace referencia a lo cambiante, a lo dinámico, a lo viviente. El dato es un diamante en bruto desde una mirada de Strauss y Corbin, quienes sostienen el método comparativo constante. Podemos decir que jamás perderá ciertos rasgos de ese dato en bruto que permanecerán ocultos y, al mismo tiempo, siempre veremos otro detalle posible de análisis. Es decir, analizar, dar a ver, es de un hecho, de un hacer, siempre incompleto y dinámico.

Continuemos en el acercamiento a los datos. El mundo que habitamos de manera cotidiana se maneja por la "descripción" produciendo una clasificación, una etiquetación, una taxonomía. Este modo de describir y clasificar la realidad por cualidades, por adjetivaciones, no es solo una descripción sino una representación reduccionista de la realidad donde se necesita escindir al propio sujeto que realiza dicho análisis. Sin embargo, necesitamos de las descripciones para poder comunicarnos incluso en la cotidianeidad. Esta situación es una interpretación del mundo a costas del propio sujeto, en su llamada "neutralidad."

Asimismo, Rolando García sostiene que el dato "[...] puede ser considerado como un observable a partir del momento en que es "interpretado", es decir, revestido de una significación relativa a un contexto más amplio" (2006, p. 78). García nos invita a reflexionar acerca del entramado, o el nudo que formamos y cómo nos enlazamos y anudamos con otras situaciones. Desde la construcción de un hecho por la interpretación de los datos que son transformados a la luz de nuestra mirada en observables adviniendo en un hecho.

¿Por qué el dato no es jamás un dato en bruto ("crudo") en nuestra investigación? Porque la selección de esos datos y no otros ya indican una cierta interpretación de la "realidad." ¿Qué es lo que se pretende transmitir con esta pregunta? Deseamos ubicar tres cuestiones: en primer lugar, que no hay dato en bruto en sí mismo, ya que depende de los ojos con los cuales se los mira. En segundo lugar, el método hace a una visualidad y no otra. Y, en tercer lugar, existe un posicionamiento ético en relación con el ver, ya que

es una ética de la relación y responsabilidad para con el otro. Desde ahí que la organización y las relaciones que hemos establecido durante la investigación entre los distintos datos componen una interpretación implicada como investigadorxs. Formando parte de dicha interpretación, o de tal organización.

Como estas interpretaciones hacen contenido y pueden ser transferidas a otros contenidos resignificando otras conceptualizaciones es que queremos subrayar la implicancia de las personas en la construcción de una realidad, en la que vamos produciendo un desarrollo en pleno proceso e interpelándonos en el mismo proceso. Desde ahí la preocupación que amerita el principio al que luego hay que volver permanentemente para establecer un diálogo de reciprocidad mutua en la que ninguna de las partes prevalece por encima de las otras. Por el contrario, analizamos las relaciones emergentes.

Lo presentado es una manera de concebir la realidad en cuanto no es una pura percepción y, por otro lado, no es una pura lógica, sino que siempre hablamos de una co-construcción de la "realidad" participe y situada. Por lo tanto, es que la descripción de las acciones se nos presenta también como fundamental a partir de los recortes que realizamos a las entrevistas cuidando la fidelidad siempre al seguimiento, a lo situado, al contexto, y no fragmentar. ¿Por qué? Tomando las palabras de García es a partir de una organización de los contenidos que luego estos forman parte de otros contenidos. Entonces, se trata la responsabilidad en investigar en un campo social y en una época en una co-construcción entramando la universidad con la comunidad.

Aquello que vemos va más allá del significado que posea para cada uno de nosotrxs. Por ejemplo, veo un cuadro y usted también ve un cuadro, pero ahora: ¿qué es lo que vemos? No es lo que está sino lo que podemos ver "aquí y ahora." Hay una pregunta interesante de la epistemóloga argentina Denise Najmannovich: "¿qué vemos cuando vemos?". Najmanovich, en su obra *Mirar con nuevos ojos,* resalta: "La complejidad no debe limitarse a los productos del conocimiento sino avanzar hacia los procesos de producción de sentido y experiencia" (2015, p. 90). De ahí que adquiere relieve la palabra de la epistemóloga en nuestra investigación, ya que es a partir del sentido y de la experiencia que se busca, al menos aquí, la producción de conceptualizaciones para una disciplina de la psicopedagogía aún incipiente desde la mirada científica.

Aquí realizamos una interpretación de una interpretación a partir del otro y no desde una posición de saber. Por el contrario, el eje principal de la investigación se ha estructurado en el entramado de la universidad con el campo de la práctica profesional y social de la psicopedagogía desde las situaciones contextuadas y cuidadas con niñxs. Con el objetivo social y científico de contribuir a la responsabilidad con las *infancias* en cuanto sujetos de derecho pleno y ejercicio social de su voz y a ser escuchados. Como toda interpretación es una mirada la que hace la realidad, los hechos, y las miradas no son los hechos en sí mismos, ¿o sí? A nuestro entender, es la mirada de la complejidad la que nos

acerca a una realidad con una mayor comprensión y no solamente explicada. Mientras que la explicación permanece en el sujeto – objeto aquí se trata de las interacciones desde una relación ética que antecede a todo conocimiento y producción académica.

En una de las reuniones del equipo de investigación surge la siguiente pregunta: ¿lo que vemos tiene que estar en la entrevista; en las palabras? Una posible respuesta con otra pregunta es: si cambiamos de investigadora, ¿este observable, entramado, sigue estando? La diferencia se encuentra en que un observable tiene que ser demostrable a través de la interpretación de una investigadora y adviene en presencia para todos. ¿Qué quiere decir que adviene en presencia? Lo que tratamos de pensar en este pasaje es que la interpretación se materializa en la propia construcción de la realidad. A su vez, tal interpretación nos hace visible o, al menos en un principio, materializa aquello que no vemos. Ver, no tiene que ver con tener los ojos abiertos. Seguramente, la psicopedagogía a través de la práctica clínica viene a mostrar algo que no estaba visible, pero que sí está. Por lo mismo el compromiso es poder ver a partir del otro.

Hemos tratado de acercarnos a la situación en la cual el primer problema que ha surgido es de nuestra propia interpelación. En otras palabras, en el cómo vamos a interpretar. Hemos realizado una interpretación de una interpretación. No obstante, se despliegan nuevas preguntas para otros trabajos como: ¿por qué una epistemología hace a una ontología? ¿Cómo darnos cuenta de cuál es el límite de una interpretación? ¿Cómo ver con otros ojos? ¿Por qué construir investigaciones desde la ética? ¿Cuál es el eje adulto-investigador-infancias?

## La puesta en juego de nuestro modo de mirar

Analizando cómo construimos una lectura en una investigación sobre el juego en las prácticas de diagnóstico psicopedagógico es que nos gustaría diferenciar dos niveles: en esta investigación no analizamos, ni mucho menos juzgamos, la práctica o intervención de cada psicopedagoga entrevistada, sino que construimos observables sobre las entrevistas que les hemos realizado; lo que no es lo mismo que estar construyendo observables en la clínica psicopedagógica o sobre el modo en que practican la psicopedagogía las profesionales.

Hacemos esta distinción porque, al mismo tiempo, nos interesa reconocer la relación entre una investigación de carácter académico o científica y la investigación que se lleva a cabo en el momento del diagnóstico psicopedagógico. Más específicamente, la diferencia y, al mismo tiempo, el paralelismo, que podemos establecer entre la construcción de observables de las entrevistas realizadas a las psicopedagogas y la construcción de observables en el diagnóstico de la clínica psicopedagógica. Norma Filidoro sostiene que,

"[...] el diagnóstico psicopedagógico es un proceso de investigación clínica, esto es, que construye conocimientos novedosos acerca de lo singular" (2008, p. 24). Desde ahí es que nos preguntamos: ¿cuáles son las relaciones que se dan entre los datos y la construcción de observables en las entrevistas?

Con respecto a la lectura de los datos de las entrevistas sobre las prácticas psicopedagógicas, nuestro "modo de mirar" ha involucrado la selección de situaciones que nos resultaron significativas en relación con categorías conceptuales construidas a partir del diálogo con las mismas entrevistas. Como se señaló anteriormente, ya desde la selección de los datos o fragmentos comienza a haber una interpretación, ya que se elige ese recorte y no otro. Este recorte remite a la posición del sujeto que mira con determinado recorrido formando su visualidad.

La lectura es siempre desde una posición; desde una conceptualización. En palabras de Filidoro (2008), los conocimientos, las experiencias y conceptualizaciones de cada profesional inciden en la posición desde la que se mira; en lo que esa mirada puede "ver", una posición teórica y clínica: una ética profesional. A su vez, cuando los psicopedagogos tomamos decisiones en relación con establecer unos observables y no otros. Estamos construyendo condiciones para el curso de nuestro pensamiento a lo largo del proceso diagnóstico; es decir, estamos incidiendo en el diagnóstico. Como se afirmó, los observables, las relaciones entre los datos, no se "ven" sino que toman visualización mediante la conceptualización.

En el espacio de la clínica, la construcción de observables se realiza a partir de las modalidades peculiares que presenta un chico en su producción en términos de lectura, escritura y matemática; el lugar que tiene para la familia ese aprendizaje escolar; y la representación que la escuela tiene de ese proceso de aprendizaje del alumno (Filidoro, 2008).

En el marco de la investigación en FILO:CyT, a modo de ejemplificar cómo los "datos" se configuran en "observables", a medida que vamos conceptualizando la práctica hemos ido seleccionando situaciones de las entrevistas; no de modo neutral, sino a través de lo que nuestra mirada y posición profesional logró ver. Así, fuimos interpretando datos en las respuestas de las profesionales y construyendo, desde nuestro modo de mirar o lectura, conceptualizaciones a las que denominamos categorías.

A modo de acotar y poder ejemplificar el proceso de construcción de observables es que elegimos, puntualmente, enfocarnos en el objetivo uno de la investigación que estamos desarrollando. Es decir, en las ideas, criterios, hipótesis previas y niveles de planificación a través de los cuales los profesionales proponen, propician o dan lugar al jugar en el contexto de diagnóstico psicopedagógico; más específicamente, el lugar del jugar en el proceso diagnóstico.

A medida que fuimos releyendo las entrevistas (dato), fuimos visualizando distintos modos de concebir el lugar del jugar en el contexto del proceso diagnóstico. Por un lado, encontramos enunciados como los siguientes:

> "Me sirve como una herramienta de comunicación" (Entrevista focalizada abierta situación 4).
>
> "Un juego que era el tren de las palabras... para trabajar la sintaxis. Cada vagón tenía una palabra y lo usaba para poder separar las palabras y para trabajar la conciencia fonológica". (Entrevista focalizada abierta situación 7).
>
> Por otro lado, encontramos enunciados que no parecían aludir al jugar en el proceso diagnóstico desde las mismas conceptualizaciones o hipótesis profesionales que el grupo anterior:
>
> "Está el niño, pero también está la escena y mi propia intervención. Ahí está la diferencia entre eso que ocurre ahí y otros contextos ¿no? Es una manera de pensar el diagnóstico..." (Entrevista focalizada abierta situación 5).
>
> "No me dio la sensación de que lo conociera [el juego]... desplegó un montón de cuestiones de interpretación que, ante otros materiales, en otras escenas, no lo mostraba. Es un nene con una posición a veces más temerosa, dubitativo, con poca confianza, acá empezó a construir sin dudar. Se sintió súper cómodo con ese despliegue ante mis preguntas... '¿Qué es este juego?'. Y ese fue el juego... me enseñó a jugar... fue armando con la información del tablero..." (Entrevista focalizada abierta situación 2).

De modo que, al revisar una y otra vez las entrevistas, creamos, desde nuestro modo de mirar, dos categorías de análisis en relación con el lugar que le dan al jugar las profesionales: quienes consideran el lugar del jugar como instrumento o un recurso, y quienes consideran el jugar como un operador clínico.

En el primer grupo, pensamos que se concibe al juego como un recurso, una herramienta, un instrumento con un modo de usar particular y que depende exclusivamente de la presencia de juegos y/o juguetes. En varias oportunidades se hace referencia al uso del juego para trabajar alguna habilidad, destreza o conocimiento. Ofele (2002) sostiene que "El juego en psicopedagogía es una herramienta de trabajo, aunque va más allá, teniendo en cuenta la necesidad indispensable del juego del terapeuta" (2002, p. 3). "El objetivo del juego no debe ser una tarea escolar "disfrazada" de características lúdicas" (2002, p. 3).

Es así como reconocemos en los enunciados del segundo grupo de psicopedagogas una concepción del juego en el diagnóstico psicopedagógico que se correlaciona con la idea de juego como operador clínico. Hablamos de operador en tanto la profesional que

forma parte de la escena interviene habilitando y sosteniendo el juego. En este sentido, el juego no depende de la presencia de objetos o juguetes, sino que la escena se torna lúdica a partir de la posición de un adulto/a que habilita al niñx como jugador y sanciona la escena como juego. Creemos que el juego hace función, es decir, transforma la significación de cualquier actividad sea escribir, leer, hacer matemática, jugar a la maestra, en un contexto en el que no hay riesgo porque es de jugando.

Es en ese entramado singular que se produce algo novedoso que no estaba ni en la condición del sujeto, ni en el conocimiento del profesional: un conocimiento relativo al diagnóstico psicopedagógico. Decimos que este operador es clínico porque, justamente, produce un conocimiento que emerge del encuentro, que no está anticipado, inédito. En palabras de Norma Filidoro "...No es la acción en sí misma la que define el juego, sino el contexto, una de cuyas dimensiones la constituye la mirada y posición del adulto, o mejor, la posición desde la que el adulto mira al niño/a constituyéndolo o no en posición de jugador, o sea, en alguna infancia posible" (2018, p. 14).

Del mismo modo, a lo largo de la investigación, fuimos poniendo en juego nuestro modo de mirar para ir construyendo otros observables. No obstante, surgieron muchos interrogantes, para los cuales esperamos poder seguir trabajando mediante la búsqueda de nuevas reflexiones y la construcción de conocimiento colectivo.

## Referencias textuales y bibliográficas


Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía,* 13(2), 48-62.

http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1505/pdf

Filidoro, N. (2008). *Diagnósticos psicopedagógicos: los contenidos escolares.* Biblos.

Filidoro, N. et al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas.* EntreIdeas.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción.* Gedisa.

García, R. (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria.* Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos.* Biblos.

Strauss, A., Corbin, J. (2016). *Bases para la investigación cualitativa.* Contus Editorial de la Universidad de Antioquia.

# Narrativas polifónicas sobre experiencias socioeducativas (Indagar, intercambiar, producir entre ciudadanes)

# *Polyphonic narratives about socio-educational experiences (Inquire, exchange, produce among citizens)*

Griselda Amuchástegui
Universidad Provincial de Córdoba
griseldaamuchastegui@upc.edu.ar

Luis Bamonte
Universidad Nacional de Hurlingham
luis.bamonte@unahur.edu.ar

Analia Mangone
Universidad Nacional de Tucumán
analia.mangone@facdef.unt.edu.ar

Piero Ronconi
ISFD N° 810 “Prof. Fidel Pérez Moreno - Provincia de Chubut
pierojronconi@gmail.com

## Resumen

Este trabajo es producto de un encuentro de intercambio de experiencias (Larrosa, 2008), nacido para sostener un posicionamiento ideológico político sobre formación de docentes y trabajo con/en territorio, con la convicción de que las transformaciones sociales son tangibles cuando sus protagonistas las significamos, porque impactan positivamente en nuestros cotidianos. Sostenemos que la formación docente en Educación Física debe ofrecer, además de los contenidos explicitados en los planes de estudio, experiencias formativas que fortalezcan las relaciones entre marcos conceptuales e intervenciones, para favorecer su posibilidad de concreción contextuada. Paradójicamente, las situaciones de aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio ofrecieron la oportunidad de compartir más estrechamente, de manera virtual, proyectos formativos de vinculación territorial de las cuatro instituciones de las que formamos parte. El equipo integrado por profesoras/es de instituciones de educación superior nacionales y provinciales, focaliza en indagar, intercambiar y producir para reafirmar la educación como derecho individual y colectivo, así como en relación con el acceso, la participación y la apropiación en/de prácticas corporales, lúdicas, deportivas/recreativas. Compartimos narrativas de cuatro propuestas realizadas en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán y Chubut, con abordajes comunes sobre vinculación territorial y producción de conocimiento significativo en pos de transformaciones sociales situadas y concretas.

Palabras clave: prácticas socioeducativas, extensión, formación docente.

## Abstract

*This work is the product of a meeting for the exchange of experiences (Larrosa, 2008), born to support an ideological political position on teacher training and work with / in the territory, with the conviction that social transformations are tangible when their protagonists signify them, because they positively impact in daily lives. We maintain that teacher training in Physical Education should offer, in addition to the content specified in the study plans, training experiences that strengthen the relationships between conceptual frameworks and interventions, to favor their possibility of contextual realization. Paradoxically, the situations of isolation and preventive and compulsory social distancing offered the opportunity to share more closely, in a virtual way, training projects of territorial linkage of the four institutions of which we are part. The team, made up of professors from national and provincial higher education institutions, focuses on investigating, exchanging and producing to reaffirm education as an individual and collective right, as well as in relation to access, participation and appropriation of corporal practices. We share narratives of four proposals made in Buenos Aires, Córdoba, Tucumán and Chubut, with common approaches on territorial linkage and production of meaningful knowledge in pursuit of situated and concrete social transformations.*

*Key words: socio-educational practices, extension, teachers training.*

## Encontrar-nos para intercambiar: Una experiencia colectiva

Este trabajo es producto de un encuentro de intercambio de "experiencias" (Larrosa, 2008), nacido del interés de sostener un posicionamiento ideológico político sobre la formación de docentes y el trabajo con y en territorio; en la convicción de que las transformaciones sociales son tangibles cuando sus protagonistas las significamos porque impactan positivamente en nuestros cotidianos. En junio de 2020, iniciamos reuniones mensuales que derivaron en un diálogo, que pronto involucró a otras/os actores/actrices protagonistas de las propuestas socioeducativas que cada institución llevaba adelante.

Las experiencias y los diálogos que surgen en torno a ellas enfocan proyectos y programas socioeducativos. En todos los casos, se trata de vivencias colectivas que impactan significativamente en quienes son sus protagonistas, porque trascienden lo conceptual y habilitan la plena consciencia de los aspectos formativos que transitarlas ofrece visibilizando, a su vez, la intención formativa desde la que son generadas. En otras palabras, brindan a quienes intervienen (en sus propios términos) elementos para dimensionar de modos más complejos discursos sobre compromiso social, ético y político, y sobre las acciones que realizan (o no) en coherencia con ellos.

En ese marco, en todos los casos, las intervenciones fueron originadas a partir de necesidades de las comunidades en la que se desarrollaron, recuperando las voces de todes les implicades con herramientas metodológicas de investigación acción colaborativa y apoyados epistemológicamente en el paradigma emergente (De Sousa Santos, 2009). La polifonía, entonces, se conforma a partir de los matices que se encuentran armónicos y disonantes entre las voces de quienes construimos y habitamos colaborativamente cada propuesta.

La formación de docentes requiere de instancias que favorezcan la articulación entre realidades territoriales y avances teóricos, sobre todo, ayudando a comprender cómo las teorías pueden aportar herramientas para colaborar en procesos, tanto de inmersión como de extrañamiento en los diferentes territorios. Estos procesos son necesarios para poner en perspectiva lo que sentimos en relación con ellos y para habilitar trabajo colaborativo con sus protagonistas.

## La formación docente y la importancia de "formar-se" sensible y comprometidamente

El grupo de trabajo nació en 2020 en pleno aislamiento social a partir del interés común en prácticas socioeducativas. Está integrado por profesores de instituciones de educación superior nacionales y provinciales y su fin era focaliza en indagar, intercambiar y producir entre ciudadanas/os. En esa línea problematizamos e interpelamos sentidos y prácticas, en torno a la educación como derecho individual y colectivo; así como en

relación al acceso, participación y apropiación en/de prácticas corporales, tanto lúdicas como deportivas y recreativas. Los encuentros, que comenzaron siendo mensuales, incluyen intercambios con protagonistas de las experiencias en territorio, de allí la riqueza de su polifonía.

Creemos que las trayectorias de formación necesitan ofrecer experiencias que favorezcan la comprensión de la complejidad que subyace en la tarea educativa como espacio habilitante para aprender significativamente y, para ello, nos parece importante la construcción de confianza, la integración conceptual (vs. disociación teoría-práctica), la contextualización, la sensibilidad y el compromiso, la complejidad y la densidad, el conocimiento y el reconocimiento del otro/a y fundamentalmente pensarse y generar disposiciones para construirse como docente transformador (Jackson, 2002).

La opción de utilizar narrativas como herramienta, tanto en función de registrar las experiencias que atravesaron a les protagonistas, cuanto como forma para comunicar el trabajo realizado; se sustenta en reconocer el valor y potencial de los relatos en el campo de la Educación. Como afirman McEwan e Egan citando a Bárbara Hardy

> Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas (1995, p. 9) fundamentalmente porque en las narraciones, cualquiera que sea su tema, nunca están totalmente ausentes los ritmos de los sentimientos humanos (McEwan, Egan, p. 10).

La fuerza de las experiencias, entendidas en función del poder que tienen porque atraviesan a quienes las vivimos, radica en su capacidad para tocar las fibras sensibles y a partir de las sensaciones reconocidas permitir análisis más complejos y significativos.

## Síntesis de las experiencias y puntos de encuentro

Las narrativas que compartimos fueron realizadas en diferentes contextos (Buenos Aires, Tucumán, Chubut y Córdoba), con criterios comunes de abordaje sobre vinculación territorial y producción de conocimiento significativo en pos de transformaciones sociales situadas y concretas. Estas experiencias y los diálogos que surgen en torno a ellas tienen lugar en el marco de proyectos y/o programas socioeducativos. En todos los casos, son vivencias colectivas que impactan significativa y singularmente en quienes son sus protagonistas, ya que trascienden lo conceptual, y habilitan plena consciencia de los aspectos formativos que ofrece transitarlas, además de visibilizar que esa fue la intención al generarlas. En síntesis, brindan a quienes intervienen (en sus propios términos) elementos para dimensionar de modos más complejos significados acerca de compromiso social, ético y político, y sobre las acciones que se realizan (o no) en coherencia con ellos.

“La Escuela es nuestro lugar” es un proyecto iniciado en la UNAHUR a partir de la Convocatoria de Voluntariado Universitario correspondiente al año 2017 y aprobado por el Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias. La iniciativa se articuló con una escuela secundaria del mismo municipio (N° 7) para construir colaborativamente (con estudiantes voluntarios de la carrera de profesorado universitario en Educación Física –PUEF) un espacio de juego en la escuela, con el objetivo de promover la equidad e inclusión social en relación con el derecho a participar y jugar de niñes, y jóvenes (Brinnitzer, 2018), por un lado, y a una educación de calidad tanto para elles como para les participantes de la PUEF, por el otro.

Los lazos que se crean entre instituciones educativas a partir de una tarea concreta, en la que les participantes intercambian ideas, fijan objetivos, toman decisiones y las concretan, además de su valor específico favorecen a les involucrades de esa escuela en particular y a toda la comunidad del barrio, una visión más próxima de la universidad como interlocutora y también como horizonte de expectativas posible. Les estudiantes voluntarios (de la universidad), a su vez, también fortalecieron competencias específicas contextualizadas.

En la misma línea se diseñó e implementó, en el año 2019, una experiencia en el Centro de Día “Predio Ferial” de San Miguel de Tucumán, que surgió como proyecto de prácticas docentes (PD) dentro de la Cátedra de Práctica y Residencia II del PEF en la Facultad de Educación Física de la UNT. Comprendidas como prácticas sociales complejas, las PD están cargadas de vivencias, significados y diferentes dimensiones (ideológicas, epistemológicas, socio-históricas, éticas y pedagógico-didácticas) que convergen en el espacio de intervención. Todos estos aspectos configuran un juego dinámico en el que les estudiantes ponen en juego su capacidad crítica, reflexiva y el poder desarrollar “competencias contextuales” (Gimeno Sacristán, 1990)

El Centro de Día Predio Ferial, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, albergó a seis grupos de estudiantes (en el marco de prácticas no escolares), quienes desarrollaron un proyecto de actividad física anclado en características, objetivos y necesidades de un grupo de adultes mayores (sesenta con más de 55 años). Las intenciones del proyecto eran promover la vinculación del centro de día con la comunidad contextual y favorecer la autonomía en personas adultas mayores en la práctica segura y placentera de actividades físicas para, así, favorecer el bienestar y optimizar posibilidades de envejecimiento saludable y mejor calidad de vida.

Para les estudiantes la experiencia aportó, además de las competencias específicas esperadas en función de la PD, una oportunidad para comprender significativamente la importancia de la disposición para aprender como parte de la tarea de enseñar. Les adultes mayores participantes en el proyecto, se constituyeron en enseñantes de nuevos juegos en algunos casos, pero, sobre todo, acerca del reconocimiento de les aprendien-

tes como sujetos portadores de conocimientos/saberes valiosos. Les adultes destinataries de las actividades físicas también sumaron, más allá de información sobre el tema, el sentirse reconocides en esa clave. Valga como ejemplo la expresión de un estudiante participante:

> Fue una hermosa experiencia que para mí vida me sirvió muchísimo, aprendí mucho desde lo personal, cambió mi perspectiva en cuanto a las personas mayores, cada uno tiene una realidad diferente y son una fuente de sabiduría y experiencias de las cuales podemos aprender y muchas veces los jóvenes no nos damos cuenta de eso (textual del practicante)

A partir del aislamiento preventivo y obligatorio (ASPO) surgió la oportunidad de reinventar iniciativas similares desde una práctica ampliada, asumiendo que la práctica docente se puede resignificar más allá de la presencialidad.

El tercer proyecto tuvo lugar en el barrio "Dr. René Favaloro" en Comodoro Rivadavia (Chubut), durante 2017, y estuvo vinculado al Deporte Social y la Recreación concebidos como bienes sociales y culturales, en consecuencia, como derechos de y para todes. El barrio es de reciente creación y está ubicado a catorce kilómetros del centro de la ciudad petrolera. Participaron, entre otras instituciones, una asociación deportiva; la Asociación Vecinal del barrio; y el Instituto Superior de Formación Docente N°810. A partir del trabajo en territorio, el problema seleccionado fue el acceso y permanencia de niñes y jóvenes a prácticas deportivas y recreativas.

Durante el proceso de construcción de la demanda (Sirvent y Llosa, 2012), se identificó la necesidad de crear espacios donde se pudiera acceder a las mencionadas prácticas. También se plantearon objetivos generales enfocados en *favorecer el acceso y permanencia prácticas deportivas en el barrio de las tres disciplinas históricas de la asociación deportiva (básquet, vóley y ajedrez) y en facilitar la participación y la protección integral de niñes y adolescentes, así como a sus familias en actividades sociales y recreativas.*

El trabajo, en el que estuvieron implicados estudiantes de la carrera de PEF, apostó por privilegiar la organización, la participación y la solidaridad entre pares y durante cuatro meses. Se realizaron acciones en función de la creación y sustentabilidad de un espacio de recreación y escuela de iniciación deportiva que contó con la participación de veintiocho niñes y sus familias. Resulta importante destacar que lo que hizo posible la concreción del proyecto fue la articulación con organizaciones institucionales del barrio y una sistematización rigurosa de información. Esta experiencia resultó valiosa para la formación de les estudiantes participantes en función de la significatividad que implicó sumergirse en un trabajo colaborativo en territorio. Tras sus intervenciones pudieron narrar no solamente las sensaciones vividas y el interés, sentimientos e inquietudes que despertó transitar la vivencia, sino también la articulación con saberes conceptuales que dieron nuevos sentidos y significados a su formación.

La cuarta experiencia nació a partir de la transición de identidad de un joven de quince años, en una escuela secundaria del norte cordobés (IPEAYM N° 223), que movilizó a la comunidad educativa y les impulsó a problematizar sus prácticas docentes y ciudadanas. En ese escenario, un equipo interinstitucional conformado por directivas/docentes de la escuela y docentes de la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) generó la iniciativa prácticas *corporales e inclusión,* en el marco del programa de Extensión La FEF *en diálogo con la comunidad.* Los objetivos prioritarios estuvieron centrados en problematizar estigmas de género e identidades no binarias, en virtud del reconocimiento de derecho a la identidad amparado por la Ley 26743; así como en ampliar la comprensión de las diversidades tanto en la escuela como en la comunidad de Villa de María de Río Seco.

La primera acción realizada en noviembre de 2018 fue una jornada taller/conversatorio destinada especialmente a la comunidad educativa pero, también, abierta para eventuales interesades de la localidad. Su objetivo estuvo centrado en interpelar sentidos tradicionales que atribuyen pertenencias de sexo o género a determinados deportes, juegos u actividades recreativas con el fin de cuestionarlos y actualizarlos en función del reconocimiento de derechos adquiridos y amparados jurídicamente en nuestro país.

Posteriormente, y, en función de las buenas repercusiones generadas, se fueron entramando acciones (siempre como producto de un diseño colaborativo) con especial cuidado de visibilizar las prioridades identificadas por les participantes e involucrarles en las decisiones metodológicas para su continuidad. Esto permitió un proceso de colaboración y aprendizaje mutuo que aún perdura en el que se concretaron talleres docentes; participación conjunta en eventos vinculantes (como la jornada sobre Derechos Humanos en Villa de María, organizada por la  mesa itinerante DDHH de la que la escuela forma parte, en octubre de 2019); y el trabajo colaborativo en cátedras de PD en el transcurso de 2020 cuando, gracias a la virtualidad, se pudo convocar a les docentes de EF para que compartieran sus inquietudes y propuestas remotas y recibieran a su vez las generadas por les practicantes de la FEF.

Quizá las huellas más significativas del proceso puedan ilustrarse en la expresión de Santiago (el protagonista que hizo visible una situación que necesitaba ser transformada para garantizar no solo su derecho sino el de todes), cuando, invitado a en uno de los encuentros para compartir experiencias, expresó: “Para mí, el conversatorio fue un espacio donde sentí que tenía lugar para ser yo mismo”.

En este apartado quedan fuera detalles que permitirían dar mayor densidad a las cuatro iniciativas. Sin embargo, podemos afirmar que todas fueron validadas por sus protagonistas por las cosas positivas que identificaron en ellas. El formato narrativo ayudó a documentar los proyectos e hizo posible que emergieran nuevos sentidos a los marcos teóricos desde el reconocimiento de las sensaciones y emociones que marcaron cada

situación vivida para resignificarlos y favorecer, de ese modo, experiencias que ayudan a apostar por transformaciones superadoras en las prácticas profesionales.

## Acordes y notas para un final provisorio

La polifonía se conforma a partir de los matices que se encuentran armónicos y disonantes entre las voces de quienes construimos y habitamos colaborativamente cada propuesta y de las de aquelles que también fueron sus protagonistas. De hecho, el trayecto realizado por les autores de este texto, constituye una quinta historia que es la que nos permitió resumir los alcances posibles de las previas. Fue en la posibilidad de encontrarnos a compartir, analizar e interpelar experiencias realizadas en cada una de nuestras instituciones, que descubrimos su potencial común... De allí el valor de socializarlas.

Las experiencias sintetizadas se basan en la concepción de la educación popular que se enfoca en la construcción de un nuevo paradigma, opuesto al modelo conocido como autoritario, reproductor, predominantemente escolarizado, que disocia la teoría de la práctica. Plantea la filosofía de la "praxis educativa entendida como un proceso político-pedagógico centrado en el ser humano como sujeto histórico creador y transformador que se construye socialmente en las relaciones con los otros seres humanos y con el mundo" (Jara Holliday, 2020, p. 30)

Cabaluz Ducasse (2015), a partir de una búsqueda y análisis del material bibliográfico sobre las pedagogías críticas latinoamericanas, considera a la praxis dialógica en tanto reconocimiento genuino de los saberes populares subalternizados, como uno de los elementos estructurantes de estas pedagogías.

Entre las regularidades encontradas en las cinco experiencias, destacamos las siguientes que, como percepciones comunes entre les protagonistas (estudiantes, docentes, familias, etc.): Sentirse reconocides y validades como sujetos sociales con potencial y poder para transformar sus circunstancias; reconocerse singulares y aceptar la singularidad de otres con respeto y amorosidad; fortalecer la convicción de que las iniciativas colaborativas tienen mejores posibilidades de materializarse y ser sustentables; visualizar las instituciones de educación superior como comprometidas con su tarea de formación docente contextuada en diferentes realidades y también como espacios propios donde es posible acceder y participar, además de aspirar a formarse profesionalmente.

La formación docente, para nutrir la esperanza de cambios posibles en los modelos tradicionales de prácticas docentes/profesionales que abundan, necesita asegurar a sus destinataries experiencias que les ayuden a alimentar la fe en que cambios significativos sean factibles. No sólo porque resultan de conclusiones racionales provenientes de teorías legitimadas en el campo; sino y fundamentalmente porque logran establecer diferencias sustanciales en las vidas de les niñes, jóvenes y adultes que serán destinatarios/as de sus ofertas profesionales, con la adición de saber que también resultarán valiosos para elles.

## Referencias textuales y bibliográficas


Brinnitzer, V. (2018). *Juegotecas. Espacios para crear y promover actividades colectivas. Orientaciones para el diseño de proyecto.* Novedades Educativas

Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericana.* Editorial Quimantu.

Gimeno Sacristán, J. (1990). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza.* Amorrortu editores.

Jara Holliday, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y clave éticas, políticas y pedagógicas.* Editorial Universidad Nacional de Luján. Editorial El Colectivo.

McEwan, H.; Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu editores.

Mejía, M. R. (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular.* Crujía. Stella. La Salle.

Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2012). Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. En A. Castorina y V. Orce (Coords.), Anuario del IICE 2010-2011, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp. 381-408. http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/in ic.htm

# Prácticas de crianza en la primera infancia: indagación de su estudio en Latinoamérica

# *Parenting practices in early childhood: investigation of its study in Latin America*

Ailin Martina Fernández
Universidad Provincial de Córdoba
ailin.m.fernandez@gmail.com

Ailén Gusman Deresz
Universidad Provincial de Córdoba
ailengusmanderesz@gmail.com

## Resumen

El propósito del presente trabajo es dar cuenta del estado de arte acerca del estudio sobre las prácticas de crianza. La primera infancia se constituye como una población vulnerable a los estímulos del contexto y el microsistema familiar funciona como un factor esencial para el desarrollo infantil. Es por esto que las prácticas de crianza se asocian de manera directa con el mismo, por lo que pueden funcionar como factores protectores o de riesgo.

Se trabaja con una revisión sistemática cuyo objetivo es indagar a partir de las publicaciones científicas en español de los últimos diez años cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en Latinoamérica. Se utiliza un enfoque cuantitativo y se realiza una búsqueda de la literatura en diferentes bases de datos.

En conclusión, existe una variedad de disciplinas que se dedican al estudio de la temática, esto refleja el aspecto multidimensional del desarrollo infantil. Asimismo, las principales teorías utilizadas en las investigaciones son las que sostienen que el desarrollo infantil es contextual. Se espera que de este análisis surjan nuevos interrogantes para investigar y favorecer el desarrollo de la primera infancia.

Palabras clave: prácticas de crianza, desarrollo infantil, primera infancia.

## Abstract

*The purpose of this work is to give an account of the state of the art about the study of parenting practices. Early childhood is a population vulnerable to the stimuli of the context and the family microsystem works as an essential factor for child development. This is why parenting practices are directly associated with child development and it can function as a protective or risk factor.*

*It works with a systematic review whose objective is to inquire from the scientific publications in spanish of the last ten years how parenting practices carried out by the families of children from 0 to 5 years in Latin America are studied. A quantitative approach is used and a literature search is performed in different databases.*

*In conclusion, there are a variety of disciplines that are dedicated to the study of the topic, this shows the multidimensional aspect of child development. In addition, the main theories used in the research are those that maintain that child development is contextual. It is expected that from this analysis new questions arise to investigate and promote early childhood development.*

*Key words: parenting practices, child development, early childhood.*

## Introducción

El estudio de la primera infancia a lo largo de la historia ha tenido diferentes enfoques dependiendo del campo científico que se considere. No obstante, todas las disciplinas que se han dedicado a su estudio tienen el propósito de contribuir al bienestar infantil y al cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas.

Es en los primeros años de vida que se construyen los cimientos del desarrollo integral del niño y la niña, a través del vínculo que va estableciendo con los adultos que lo/a rodean y viceversa. El desarrollo infantil es un proceso integral donde influyen las características propias del niño y la niña desplegadas en interacción dinámica con los factores de su entorno (Cerutti, 2013).

El microsistema familiar funciona como un factor esencial para el desarrollo infantil (Bronfenbrenner, 1979, Solís, et al., 2014); es por esto que las prácticas de crianza se asocian de manera directa con el desarrollo y bienestar infantil (Osorio, et al., 2017). Las prácticas de crianza son aquellas en las que se despliegan las "funciones de crianza", siendo su propósito fundamental asegurar al niño la protección y los cuidados para su desarrollo. Las mismas remiten a las acciones y cuidados llevados a cabo por los adultos que ejercen funciones parentales, son particulares y tienen relación con las pautas culturales y sociales, como así también con las creencias y valores de cada familia (Ramirez, 2005; Cerutti, et al., 2015). Se sitúan en un continuo entre la vida intrauterina y extrauterina, incluyen el vínculo maternante o función de maternaje, los estilos maternales y paternales, las modalidades de intercambio e interacción entre el niño o la niña y sus cuidadores, junto a los cuidados diarios que se le prodigan (Canetti, et al., 2015).

Mientras que las prácticas de crianza pueden ser diferentes según la cultura, el conocimiento científico sugiere que existen medidas adoptadas por los cuidadores, que apoyan el crecimiento y desarrollo físico, emocional, cognitivo y social del niño, en tanto cierto tipo de acciones son perjudiciales (Canetti, et al., 2015). Si el entorno en que se desarrolla la primera infancia presenta factores de riesgo, con indicadores situados no sólo en la familia y en el entorno directo, sino también en los demás sistemas contextuales, se verá comprometido tanto el desarrollo como el bienestar infantil. La primera infancia se constituye como una población especialmente vulnerable a los estímulos del contexto (Myers. 2005; Lejarraga, 2008), en donde la condición de vulnerabilidad socioeconómica compromete en forma significativa el desarrollo cognitivo y emocional infantil (Hertzman y Boyce, 2010; Hermida et al., 2010; Lejarraga, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado y sabiendo que América Latina es la región del mundo con los niveles más altos de desigualdad, el propósito del presente trabajo es dar cuenta del estado de arte acerca del estudio sobre las prácticas de crianza en Latinoamérica. El mismo se encuentra sustentado bajo la línea de investigación Estudio

integral del desarrollo y bienestar de la primera infancia en la ciudad de Córdoba dirigido por Nora Bezzone y codirigido por Penélope Lodeyro, pertenecientes a la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba.

## Objetivos

Con el fin de dar cuenta la intención de la investigación realizada, se expondrán los objetivos que guiaron la misma.

Se trabaja con una revisión sistemática cuyo objetivo general es indagar a partir de las publicaciones científicas en español de los últimos diez años, cómo se estudian las prácticas de crianza que llevan a cabo las familias de niños y niñas de 0 a 5 años en países de habla hispana de Latinoamérica.

A partir de esto, sus objetivos específicos son: 1) identificar las principales líneas teóricas y tradiciones epistemológicas en los artículos científicos seleccionados en torno a la conceptualización de las prácticas de crianza de niños y niñas de 0 a 5 años en países de América Latina; 2) analizar los principales enfoques, diseños metodológicos y técnicas de recolección de datos utilizados para estudiar las prácticas de crianza en los artículos científicos seleccionados.

## Metodología

En el presente apartado se ofrece una descripción de la estrategia de búsqueda realizada, del proceso de revisión de los artículos encontrados, de los criterios de inclusión y exclusión para la selección de investigaciones y, por último, de las variables propuestas para el análisis de datos.

La metodología consiste en realizar una búsqueda exhaustiva de la literatura en las siguientes bases de datos: Medline, Scholar Google, LILACS, Dialnet, Scielo y Redalyc. La estrategia de búsqueda está compuesta de vocabulario controlado (Medical Subject Headings [MeSH]) utilizando las siguientes categorías: prácticas de crianza, ambiente familiar, primera infancia, desarrollo infantil. La sintaxis se complementa utilizando operadores booleanos y cercanos. Esta estrategia se adapta a todas las bases de datos. Se utiliza el filtro de idioma (español).

Para el proceso de revisión de la literatura se siguen los 12 pasos sugeridos por Littel et al. (2008): 1) desarrollar un conjunto de objetivos, 2) formar un equipo de revisión, 3) crear criterios explícitos de inclusión y exclusión, 4) desarrollar un protocolo escrito, 5) identificar e implementar una estrategia integral y reproducible, 6) examinar títulos y resúmenes para identificar estudios potencialmente relevantes, 7) recuperar informes

publicados y no publicados sobre estudios potencialmente relevantes, 8) determinar si cada estudio cumple con los criterios de elegibilidad de la revisión, 9) extraer los datos de los estudios elegibles en formularios estandarizados, 10) evaluar sistemática y críticamente las cualidades de los estudios incluidos, 11) describir las características clave de los estudios incluidos, 12) presentar los resultados del estudio.

La selección de los estudios se realiza junto a investigadores expertos en el tema, incluyendo aquellos artículos científicos que traten la temática prácticas de crianza sobre la primera infancia, de corte empírico, en español, del año 2010 al 2020, de latinoamérica y que su población incluya a niños y/o niñas de 0 a 5 años. Se excluyen tesis, revisiones sistemáticas, cartas editoriales y resúmenes de publicaciones.

Para el análisis de la información se fijaron las siguientes variables: país en donde se realiza el estudio, disciplina que lo lleva a cabo, líneas teóricas, autores, enfoque metodológico e instrumentos de medición aplicados.

## Resultados

A continuación se desarrolla el proceso de selección de los artículos científicos para el establecimiento de la muestra final y los resultados encontrados a partir de las variables establecidas.

En primer lugar, se encuentran 112 artículos científicos y, siguiendo los criterios de exclusión e inclusión, se define una primera selección de 48 publicaciones. Se arma un grupo de revisión, conformado por miembros del equipo de investigación, para definir los artículos científicos de interés para la línea. Luego de una nueva revisión junto al grupo se definen finalmente 37 artículos científicos.

De estas 37 publicaciones se determina que el 56,8% pertenecen a Colombia; el 16,2% a México; el 10,8% a Argentina; el 10,8% a Chile; el 2,7% a Paraguay y el 2,7% a Uruguay.

Por otro lado, de los 37 artículos científicos en 9 no se identifican a qué disciplina pertenecían. Del restante (28 publicaciones), se da cuenta que la disciplina con mayor tendencia a estudiar las prácticas de crianza en la primera infancia es la psicología, específicamente el 34,2% de las publicaciones disponen de psicólogos en sus equipos. En segundo lugar, el 28,9% corresponden a las ciencias de la educación; en tercer lugar encontramos con un 5,3% a disciplinas tales como la filosofía, medicina, odontología y el trabajo social. Por último, con un 2,6% se hallan la ecología, economía, sociología, enfermería, nutrición y comunicación social como parte de los equipos que estudian la temática en cuestión.

Las líneas teóricas que más se destacan son: la teoría del apego de Bowlby (1969-1980), la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), los objetivos de desarrollo sostenible de la

ONU, la convención de los derechos del niño de la ONU (1989), la teoría sociocultural del aprendizaje (Vigotsky, 1925-1934). Asimismo, se utilizan mayormente teorías tales como el desarrollo cognitivo y la multidimensionalidad en el desarrollo infantil.

Los autores que se tomaron como antecedente bibliográfico con mayor tendencia son: Aguirre-Dávila (socialización, prácticas de crianza y pautas de crianza), Bowlby (teoría del apego, vínculo afectivo), Bronfenbrenner (perspectiva ecológica), Heckman (inversión en primera infancia para la economía), Myers (pautas, creencias y prácticas de crianza), Pollit (factores de riesgo en el desarrollo infantil), Rodrigo y Palacio (Contexto familiar) y Vigotsky (teoría sociocultural del aprendizaje).

En cuanto al enfoque metodológico se observa que en el 45,9% de las publicaciones se opta por un enfoque cuantitativo; el 40,5% son de enfoque cualitativo y el 13,5% de enfoque mixto.

Por último, en la muestra establecida se identifican 18 instrumentos de medición: HOME 1 (Bradley, 1984); Escala del desarrollo de Bailey (Bayley, 1977); Cuestionario prácticas de crianza para promover hábitos de salud en la primera infancia (PCHS) (Varela et al., 2013); Cuestionario de Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE) (Cortés, Romero y Flores, 2006); Q-sort del Comportamiento Materno para niños menores de tres años [MBQS] (Pederson y Moran, 1995); Q-sort del Apego [AQS] (Waters, 1995); Encuesta del Comportamiento Familiar-Parte 4 (Posada y Waters, 1990); Inventario de Paternidad para Adultos y Adolescentes [IPAA] (Solís-Cámara y Bavolek, 1996); Escala de Sensibilidad en Adultos (E.S.A) (Santelices et al., 2012); Tabla Haizea-Llevant (Biggi, Fernández y Alvarez, 1992); Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI (CIAE y CEDEP, 2012); Test ASQ-3 (Squires, Twombly, Bricker y Potter, 1995); Test CBCL (Achenbach y Rescorla, 2000); Cuestionario Exploratorio de Personalidad III (CEPER III) (Caballo, Guillén, y Salazar, 2011), Inventario de Prácticas de Crianza (CPC) (Aguirre, 2014); Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor: 0 a 24 meses (Rodríguez, Arancibia, y Undurraga, 1996); Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz entre los 6 y 9 meses (Oiberman, Mansilla y Orellana, 2002); Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Gómez-Acosta y Mendoza-Alvarado et al., 2019).

Esto da cuenta de la gran variedad de instrumentos que se relevan en cuanto al estudio de las prácticas de crianza, de los mencionados anteriormente sólo dos se aplican en más de una investigación: el Cuestionario prácticas de crianza para promover hábitos de salud en la primera infancia (PCHS) (Varela et al., 2013) y el Cuestionario de Práctica Responsiva y Estimulación (CuPRE) (Cortés, Romero y Flores, 2006).

## Conclusión

Finalmente, se exponen las principales conclusiones logradas a partir de los resultados obtenidos.

Como se observa, existe una variedad de disciplinas que se dedican al estudio de la temática en cuestión, esto refleja el aspecto multidimensional del desarrollo como un proceso complejo que abarca aspectos biológicos, ambientales, históricos y socio-culturales. Asimismo, la investigación en la que se inserta el presente estudio, que tiene como objetivo analizar el desarrollo infantil y el ambiente de crianza, también está conformado por un equipo interdisciplinario con profesionales provenientes del campo de psicomotricidad, medicina, trabajo social, sociología, filosofía, epistemología y economía.

Además, las principales teorías utilizadas para el estudio de las prácticas de crianza son las que sostienen que el desarrollo infantil es contextual destacando la relación bidireccional entre el niño o la niña y el medio en el que se desarrolla, y considerando que ambos se influyen de manera mutua y activa provocando transformaciones el uno al otro.

En la revisión realizada, según los criterios de inclusión y exclusión, no se encuentran investigaciones pertenecientes a la psicomotricidad. Al tener en el equipo de investigación estudiantes y licenciadas en psicomotricidad, se espera que este trabajo sea un puntapié para motivar a los profesionales de dicha disciplina a interrogar, indagar y llegar a publicar artículos científicos relacionados a las prácticas de crianza. La psicomotricidad tiene una mirada integral del desarrollo infantil y las prácticas de crianza son un eje clave para el desarrollo del niño y la niña. Las mismas se consideran un factor protector o de riesgo que influye en el desarrollo y en el funcionamiento psicomotor del sujeto; es por esto que la producción de esta revisión sistemática da cuenta del estado del arte de una temática que resulta ineludible para la psicomotricidad. Sin embargo, sostenemos que dicho estudio debe ser abordado desde equipos interdisciplinarios debido a la complejidad y magnitud del mismo.

Por último, se identifica un sesgo en el presente trabajo, ya que, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión, no se explora en literatura científica del mundo, sino que se limita a artículos de América Látina y en español. La continuación de este trabajo será indagar en literatura mundial con el objetivo de ampliar los horizontes de búsqueda.

### Referencias textuales y bibliográficas

Canetti, A., Cerutti, A. y Girona, A. (2015). Derechos y sistemas de cuidados en la infancia. En I. Tuñón (Ed.), *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia* (pp. 217-250). Biblos.

Cerutti, A. (2015). *Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores.* Unicef. https://afepsicomotricidad.com.ar/wp-content/uploads/2020/03/Tejiendo_vinculos_Ana-Cerutti.pdf.

Cerutti, A., Canetti, A. y Girona, A. (2015). *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual.* Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza. Udelar. https://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Desarrollo_y_practicas_de_crianza.pdf.

Evans, J. L. y Myers, R. G. (1994). Child Rearing Practices: Creating Programs Where Traditions and Modern Practices Meet. *Coordinators Notebook*, (15).

Hertzman, C. y Boyde, T. (2010). How Experience Gets Under the Skin to Create Gradients in Developmental Health. *Annual Review of Public Health, 31*(1), 329-347. https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103538.

Lejarraga, H. (2008). La interacción entre genética y medio ambiente. En *El desarrollo del niño en contexto* (pp. 99-140). Paidós.

Littell, J. H., Corcoran, J. y Pillai, V. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis.* Oxford University Press, Inc.

Ministerio de Salud de la Nación. (2017). ¿Qué entendemos por desarrollo infantil?. Desarrollo Infantil: Programa de formación de profesionales. Argentina.

Osorio, T. M., Cortés, N., Herrera, E. V. y Orozco, L. A. (2017). Pautas de crianza y desarrollo psicomotor: una investigación en la primera infancia. *Infancias Imágenes.* 16(2), 241-255. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232472.pdf.

Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos, 31*(2), 167-177.

Solís-Cámara, P., Medina Cuevas, Y. y Díaz Romero, M. (2014). Relaciones entre la crianza y factores protectores o de riesgo, antes y después de una intervención para padres. *Revista Summa Psicológica UST,* 11(1), 75-87.

# “Juguemos a la casita”. Interrogantes sobre el rol de las familias durante la pandemia

# *“Let’s play to build houses”. Questions about the role of families during the pandemic times*

Carola Inés Vargas
Facultad de educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba
carolavargas@upc.edu.ar

Verónica Fabiana Ávila
Facultad de educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba
veronica.a@upc.edu.ar

Cintia Weckesser
Facultad de educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba
cintiaw@upc.edu.ar

## Resumen

A raíz del COVID 19 y la disposición del aislamiento social, la familia se convirtió en el espacio exclusivo de interacciones para niñas y niños. La virtualidad se consagró en recurso privilegiado para la comunicación, la educación, el entretenimiento. Nos preguntamos cómo las familias vivieron esta experiencia cotidiana transformada y, en particular, problematizamos cómo se desarrollan las funciones de acompañamiento. Iniciamos un trabajo de campo exploratorio, utilizando dispositivos de telefonía celular para contactar a niños y niñas de hasta 10 años, por intermedio de sus cuidadores. Hicimos llegar una pregunta: "¿Qué te gusta hacer cuando estás en casa?". Las respuestas nos llegaron a través de fotos, audios y videos. Identificamos en la voz de niñas y niños una referencia recurrente a la construcción de casitas. Advertimos que la visibilización de este juego se presenta como una alternativa que pone a adultos y adultas en un lugar de pregunta acerca de sus intervenciones. Se trata de un juego que habilita la posibilidad de tramitar experiencias que resulten incomprensibles o traumáticas en la situación de aislamiento y distanciamiento social. Así, recuperamos aportes de la semiótica que nos permiten problematizar el rol adulto como habilitador de estas experiencias en el contexto de las familias.

Palabras clave: aislamiento, infancias, derechos de niños y niñas, familias, juego.

## Abstract

*As a result of COVID 19 and the preventive measures of isolation, the family became the exclusive space for interactions for children. Virtuality has become a privileged resource for communication, education and entertainment. We formulate the following question: how the families lived this transformed daily experience and, in particular, we problematize how the accompaniment functions are developed. We started an exploratory fieldwork, using cell phone devices to contact children up to 10 years old, through their caregivers. We brought up a question: "What do you like to do when you are at home?" The answers came to us through photos, audios and videos. We identify in the children's voices a recurring reference to the construction of houses. We warn that the visibility of this game is presented as an alternative that puts adults in a place of question about their interventions. It is a game that enables the possibility of dealing with experiences that are incomprehensible or traumatic in the situation of isolation and social distancing. Thus, we recover contributions from semiotics that allow us to problematize the adult role as an enabler of these experiences in the context of families.*

*Keywords: isolation, childhood, children's rights, families, game.*

## Contexto y puntos de partida

El presente artículo se enmarca en la investigación cualitativa de tipo exploratoria que analiza las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años, para el acceso a la cultura en el contexto de la ciudad de Córdoba, radicada en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba[1]. Desde una perspectiva socio-histórica e interdisciplinaria, buscamos recuperar las prácticas y los discursos, analizar las particularidades de las ofertas culturales.

El año 2020 fue inaugurado con temor e incertidumbre por la noticia de la circulación del virus SARS- COV 2 y la disposición del aislamiento social que llevó a la ruptura generalizada de las rutinas y proyectos a nivel de la vida familiar, social y laboral. Se inició una etapa que se extendió durante todo el año, en la cual la familia se convirtió en el ámbito exclusivo y permanente de la vida de niños y niñas. Al mismo tiempo, la virtualidad y las pantallas se consagraron como recursos privilegiados para el acceso a la información, la comunicación, la educación, el entretenimiento. Nos preguntamos, entonces, cómo las familias vivieron esa experiencia cotidiana transformada y, en particular, problematizamos cómo se desarrollaron las funciones de acompañamiento.

Asimismo, el trabajo del equipo también se vio afectado en este contexto y recurrimos a poner a prueba experiencias virtuales para dar continuidad a la labor investigativa. Propusimos un ingreso a campo de tipo exploratorio mediado por dispositivos de telefonía celular para ponernos en contacto con niños y niñas de hasta 10 años, por intermedio de sus padres, madres u otros/as cuidadores.

Recurrimos a nuestro entorno cercano, familiares, amigos, grupos de WhatsApp asociados a instituciones educativas, grupos de padres y madres, entre otros; con la pregunta: *¿Qué te gusta hacer cuando estás en casa?* Las respuestas que recogimos cobraron forma en diversos soportes, principalmente fotos, audios y videos. Advertimos como hecho recurrente la construcción de casitas, de diferentes apariencias, configuraciones y relatos que las acompañan.

A partir de esta información, nuestro interrogante se focaliza en problematizar cuál es el rol de los adultos en torno a las narraciones que los niños construyen en el juego. Desde allí construimos tres supuestos. El primero de ellos, plantea que existen marcas temporales y espaciales del aislamiento (reclusión, distancia, espera, suspensión) con consecuencias en el reconocimiento de sí y de los otros, en las formas de relación. El segundo refiere a que las casitas comparten sentidos ligados a simbolizar aquello que en la realidad está impedido, elaborar conflictos, concretar deseos y tramitar experiencias que resultan incomprensibles o traumáticas. Por último, suponemos que quienes acompañan a las infancias en este contexto cuentan con recursos para reconocer y enriquecer

[1] Disposición 016/2019.

esas construcciones, las enunciaciones, narraciones y sentidos que allí se despliegan e invitan a ser resignificados.

Desde el punto de vista del abordaje teórico y metodológico, este trabajo difiere de otros antecedentes que profundizaron sobre la construcción de casitas (Serrabona Mas, 2019) y casas habitables (Fernandez, 2008) en el ámbito terapéutico y analizan sus posibilidades en el marco de un tratamiento que se vio discontinuado a raíz del aislamiento (Levin, 2020). En el contexto de estos antecedentes, nuestro trabajo articula un análisis semiótico que recupera aportes de la Psicomotricidad y la Psicología, principalmente; para analizar los niveles enunciativo, narrativo y semántico del juego de casitas. A partir de este abordaje proponemos comprender los sentidos particulares que se entraman, al tiempo que resulta posible problematizar el modo en que se acompaña y dinamiza el juego desde el rol adulto.

## De visita en las casitas. Construcciones en pandemia

La construcción de una casa supone cierta proyección del propio cuerpo (Aucouturier, 2007), de recursos que hacen lugar a representaciones cognitivas de orden de selección (Chokler, 2017), de proyección espacial, previsión temporal (Piaget, 1961) y de jugar con habitar y construir diversos escenarios (Calmels, 2018; Darrault, 2000, Levin, 2020). Además, podemos reconocerlos como juegos asociativos (Moreno, 2014), en los cuales se pone en juego la creatividad, la imaginación, la proyección de la interioridad.

Encontramos diferentes modos de construir y habitar, que problematizamos a partir de la propuesta de Aucouturier, Darrault y Empinet, (1985) quienes distinguen los perfiles discursivos sensoriomotor, simbólico, cognitivo y fantasmático.

Pudimos identificar construcciones con un *perfil discursivo sensoriomotor,* donde la atención a la organización espacial de los materiales y exploración corporal de niñas y niños se vuelve el eje central. Así, vimos cómo su interés se centró en apilar, organizar almohadones, cajas, de modo que se construyera un espacio propicio, más que para habitar, para pasar por él. El desafío del equilibrio de los objetos, de la medición de tamaños y la resistencia, las sensaciones corporales de atravesar por el interior y sus marcas de límites exteroceptivos, tomaron el primer lugar. Se utilizaron variados materiales de grandes dimensiones, como almohadones, telas, cajas, carpas, que cuentan con la ventaja de ser  objetos que no se rompen, que permiten una libre manipulación y modelar el espacio de múltiples formas.

Identificamos la construcción de espacios tales como interior, exterior, rincones. También tiempos como inicio, durante, repetición, final. Las niñas y los niños, con mayor o menor ayuda y complicidad adulta, se volvieron constructores de esos espacios. Asumieron la posibilidad de impulsar un relato que despliegue una transformación, tomando

un rol activo en relación al hacer, como sujetos capaces de construir, destruir sin culpa y reconstruir. Pudieron observarse sentidos de contención, continuidad, permanencia, borde, interior/exterior.

Por otra parte, encontramos construcciones con un *perfil discursivo simbólico.* En este caso se trata del despliegue de escenas con metáforas objetuales y de los sujetos "en una temporalidad y espacialidad estructuradas y organizadas" (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p. 248). Pudimos observar casas habitadas, investidas en su interior con personajes dotados con ciertos atributos, carencias, deseos y poderes. Se desplegaron momentos de inicio, preparación, transiciones, interrupción, intentos, conquistas y cierres. Se construyeron y desplegaron escenarios y escenas, acompañadas de palabras, modulaciones de la voz, entonaciones, gestualidades, dando lugar a la construcción de una narrativa que recuperó situaciones de la vida cotidiana real o deseada, donde fue posible asumir roles actanciales[2] tales como destinadores, destinatarios, ayudantes, oponentes y objetos de valor.

Advertimos la construcción de diferentes tipos de construcciones, según las dimensiones espaciales como tridimensionales o bidimensionales. Pero además, entre las primeras, podemos distinguir las habitables de las no habitables. En estas últimas primaba el despliegue de praxias y el lenguaje; en tanto que en las otras el cuerpo se ubicaba dentro de las construcciones.

Para las construcciones tridimensionales habitables, se usaron objetos tales como cajas de grandes dimensiones, túneles, y la inserción de peluches, muñecos, cajitas, papeles de colores, carteles, telitas, elementos grafo plásticos, etc., que dieron sentido simbólico a ciertos rincones de grandes dimensiones y divisiones dentro de las mismas asignándoles, a su vez, diferentes funcionalidades.

Entre las casas habitables, se distinguen otras donde la distanciación sensorial del cuerpo es mayor, pues sólo se manipulaba a los personajes, encarnados en muñecas, osos, entre otros; cuyos relatos narran historias de escenas que en la realidad no podrían vivirse en aislamiento: el encuentro en la escuela, la biblioteca compartida, el cine, etc. Las construcciones con divisorios representaban casas o edificios de varios pisos, cines, spa, que contienen dormitorios, cocina, baño, sala de lectura, etc. A su vez, contiene materiales, muchas veces construidos por niños y niñas mediante el uso de cartones, maderitas, telitas, carteles: cocina, camas, biblioteca, libros. Incluso advertimos la inclusión de objetos de uso cotidiano como celulares y linternas que asumían el lugar de otra cosa, como la pantalla de cine y el sistema de iluminación de esa sala: "Y este es el cine y ésta, la luz para cuando se acabe la peli" (Registro de observación).

[2] En los términos en los que se los define desde la semiótica narrativa (Bertrand, 2000).

En el caso de las construcciones bidimensionales, primaron el discurso verbal y la construcción práxica, para las cuales se usaron cartones y plastilinas, especialmente. Aquí advertimos que las referencias al exterior no se cargaron de valores negativos, es decir, no se remitió al afuera, exclusivamente, como lugar amenazante. En una de las fotos, se observó la construcción de una casa con plastilina sobre el plano de un papel. Los límites de la casa se confeccionaron con tiras delgadas, estiradas por medio de amasado. En una de las paredes se emplazó una puerta con detalles como timbre y picaporte. Frente a la pregunta de la adulta: "¿Para qué la puerta?", la niña respondió: "Para salir cuando se termine la comida". Así, el espacio exterior a la casa emerge como posibilidad de continuidad de la propia vida.

Se enunció en este tipo de perfil el espacio interior, con ciertos rasgos de intimidad, al decidir, por ejemplo, quién entra y quién no. Al mismo tiempo, se enunciaban espacios exteriores, a los cuales era posible salir, ir y volver, sostenidos por el discurso simbólico. Comienza a enunciarse no sólo un yo sino también el yo y vos: el nosotros, o el nosotros y ellos (los que quedan por fuera). Las escenas son sostenidas por un relato que recupera narraciones familiares, escolares, de conflictos, de cuidados, de recreación, donde es más identificable un inicio, un ciclo, una duración y un cierre.

Advertimos diferentes niveles de implicación en el juego por parte de las y los adultas y adultos, quienes eran testigos oculares de lo construido. Ellos/as ofrecían, proveían y permitían el uso de espacios y materiales. En otros casos, eran interlocutores, realizaban preguntas, e incluso algunos se sumaron como co- constructores y habitantes del espacio de juego, convirtiendo el lugar en un espacio común compartido y asumiendo roles.

Las historias que allí se crearon no fueron dichas, únicamente, desde la posición del *yo-aquí-ahora,* sino también desde la perspectiva de un personaje (la seño, la amiga, la madre, el padre, una señora, una vendedora, etc), que vive o está en otro lado (la casa de la amiga, de la vecina, la escuela, el hotel, el cine, el spa, etc), y en otro tiempo. Se trataba, en algunos casos, de hacer presentes a quienes en la realidad no se podía contactar desde la fisicalidad. Advertimos aquí lo que se define como desembrague enunciativo: *no yo- no aquí- no ahora* (Greimas y Courtés, 1990); competencia enunciativa que da cuenta de la posibilidad de descentración, distanciamiento, simbolización por parte del sujeto.

Al asumir un rol o hacer asumir un rol a un muñeco/oso, niñas y niños asumen nuevamente un rol de destinador y destinatario, donde el objeto de valor está puesto en el desplegar un juego, en el cual quizá haya permisos que otorgar, sanciones que imponer ante alguien que "se porta mal", espacios que son prohibidos, acciones inadmisibles y otras largamente preparadas para ser desplegadas, que encuentran en el desarrollo mismo de los actos, su reconocimiento, su sanción positiva.

Se despliegan así múltiples sentidos, que varían entre la actividad, el trabajo y el descanso, el ocio, la construcción de la autoridad, el refugio, la cotidianeidad, permanecer,

trascender, el encierro, la salida. Estos ejes semánticos pusieron de manifiesto ciertas tensiones y emociones que permitieron tramitar escenas de dolor o lograr simbólicamente lo que en la realidad no se podía vivir.

Nos encontramos también con otras construcciones que muestran un *perfil discursivo cognitivo* en las que prima el "discurso de realidad" (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985, p 244), no metafórico, cuyo interés está centrado en lograr construcciones que ponen a prueba leyes espaciales, cualidades físicas entre los objetos. Se enunciaron frecuentemente verticalidades, simetrías, oblicuidades. Se identificó un tiempo iniciativo, durativo, terminativo. Era frecuente la presencia de adultos, a quienes se buscaba, en cierta forma, más que como compañero de juego, como testigo del logro.

Las competencias pragmáticas y cognitivas fueron puestas a prueba y la sanción positiva se centró en lograr la coincidencia entre lo proyectado y el resultado obtenido. Hasta alcanzar el éxito, fueron necesarios varios intentos que obtuvieron quizá sanciones negativas intermedias o, incluso, la intervención de ayudantes u oponentes, como la presencia de un hermanito menor, cuya representación era insuficiente para comprender que la construcción del otro no es un espacio a intervenir, sino sólo a mirar. Los sentidos puestos en juego están más centrados en la confirmación del éxito, en la afirmación de sí como alguien capaz de proyectar y concretar dicho proyecto.

## Reflexiones finales

En el último avance de la investigación, aparece con fuerza una preocupación en torno a la exposición de niños y niñas frente a pantallas, tanto por su uso prolongado como por los tipos de consumos y riesgos asociados a los mismos. Advertimos que el juego de las casitas se presenta como una alternativa que pone a adultos y adultas en un lugar de pregunta acerca de sus intervenciones y como una vía de transformación de las experiencias vivenciadas por los niños y niñas. Nuestro propósito apunta a nutrir políticas que permitan problematizar el lugar de adultas y adultos en juegos significativos en este contexto particular. Aunque los adultos y adultas no se asuman como personas que interactúan con niños y niñas, el solo hecho de permitir u ofrecer materiales y espacios para ese juego, los ubica en un lugar significativo, de reconocimiento hacia las infancias.

Si bien niñas y niños siempre construyeron casitas, encontramos en estas prácticas un lugar especial para el vínculo con adultos, quienes pueden habilitar allí otros sentidos en torno al aislamiento. Las intervenciones desde la palabra, inclusión de objetos, preguntas, pueden ayudar a encontrar en dichas prácticas un modo de enunciar y construir historias, narraciones que resignifiquen estos momentos marcados por el aislamiento, la desvinculación perceptiva con sus pares y la imposibilidad de acceder a espacios de construcción cultural.

Estas prácticas nos permiten valorar a los niños y niñas en autoría de su propia construcción corporal subjetiva, situación en la cual adultos y adultas se encuentran interpelados/as en la sutileza de sus intervenciones: mantener silencio y dejar a niñas y niños que construyan sin su ayuda, permitiendo que "emerja su deseo de *hacer y de ser*" (Fernández, 2008, p. 8). O, por el contrario, es momento de ofrecer preguntas, elementos y hasta la inclusión del propio cuerpo en la escena para jugar junto a ellas y ellos. Así, se vuelve importante advertir la dimensión pasional transversal del juego: ¿qué se expresa y de qué modo?, ¿qué variaciones surgen en las emociones?, ¿prevalece la euforia o la disforia?, ¿es momento de buscar contención o permitir el desborde?

En nuestra exploración no se advirtieron producciones que pudieran identificarse en el perfil que se define como *fantasmático,* es decir, aquel en el cual prevalece el discurso onírico, con una lógica distinta, no convencional, de desestructuración de espacio y tiempo. Prevalecieron los discursos de perfil sensoriomotor, especialmente en niñas y niños de hasta 3 años, en tanto que los simbólicos y cognitivos se presentaron en edades más avanzadas. Encontramos que los de perfil simbólico fueron los que más habilitaron a poner en escena situaciones ligadas al aislamiento o que recrearon funciones del juego simbólico, como compensaciones liquidadoras o deseos reprimidos que se satisfacen en el juego, realización de deseos, elaboración de conflictos (Piaget, 1961). Este juego es una oportunidad para preguntarnos qué están representando, cómo se carga de valores, cómo se construye un tiempo de preparación, organización, previsión, diferente de la propuesta de inmediatez que se impone en nuestra cotidianeidad, cómo se permite recrear espacios negados y ser simbolizados.

Finalmente, destacamos el lugar de las familias como ámbito en donde es posible tramitar las transformaciones en la subjetividad que no están pudiendo ser tramitadas en otros ámbitos. Reconocemos en las familias un espacio de encuentro en el que puede ser posible el reconocimiento hacia las infancias.

## Referencias textuales y bibliográficas


Aucouturier, B.; Darrault, I.; Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia.* Editorial Científico-Médica.

Aucouturier, B. (2007). *Les fantasmes d'action et la pratique psychomotrice.* GRAÓ. (Traducción Katty Homar)

Ávila, V., Vargas, C., Weckesser, C. y otras (2020). Registro de observación.

Bertrand, D. (2000). *Précis de Sémiotique Littéraire.* Nathan. pp. 181-190. (Traducción de Lelia Gándara).

Calmels, D. (2018). *El juego corporal.* PAIDÓS.

Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia. Repensando los organizadores del desarrollo.* Ediciones Cinco.

Darrault Harris, I. (2000). *Análisis Psicosemiótico de las producciones de los juegos infantiles.* FUNDARI.

Fernández, M. C. (2008). La casa en construcción… Metáfora del cuerpo. *En Segundo Encuentro de Nacional Psicomotricistas.* Asociación Federal de Psicomotricistas (AFeP). Córdoba.

Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiotique. Dictionnaire raisonné de la theorie du langage.* GREDOS S.A. (Traducción de Enrique Ballón Aguirre y Hermis Campodónico Carrión)

Levin, E. (2020). *La niñez infectada. Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento.* Noveduc.

Moreno, J. (2014). Los bordes de la infancia. En *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes,* (14)15.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Serrabona Mas, J. (2019). Significado y cambio narrativo a través del juego corporal: ¿Qué se juega en el juego de la casa en psicomotricidad? *Revista de Psicoterapia,* 30(114), 129-150. https://doi. org/10.33898/rdp.v30i114.324

# Investigar sobre infancias tempranas en tiempos de pandemia, los instrumentos de indagación mediados por la virtualidad

# *Investigate early childhood in times of pandemic, the instruments of inquiry mediated by virtuality*

Mariana Etchegorry
Universidad Provincial de Córdoba
marianaetchegorry@upc.edu.ar

Jorgelina María Inés Casella
Universidad Provincial de Córdoba
jorgelina@upc.edu.ar

Carola Inés Vargas
Universidad Provincial de Córdoba
carolavargas@upc.edu.ar

## Resumen

El trabajo que presentamos, se desarrolla a partir del proyecto de investigación: “Análisis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, Literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura en el contexto de la ciudad de Córdoba”. En esta socialización nos interesa reflexionar sobre la propuesta metodológica, especialmente respecto a las nuevas decisiones que surgieron a partir de la pandemia por COVID-19. Desde una metodología cualitativa, seleccionamos la entrevista en profundidad y la observación como técnicas pertinentes a los marcos teóricos epistemológicos y los objetivos propuestos. El aislamiento y/o distanciamiento social preventivo obligatorio en este contexto, exigió que como equipo reflexionemos sobre la continuidad de nuestra investigación.

Sostuvimos un trabajo de reflexividad crítica en torno a la práctica investigativa y la situación que atravesamos. A partir de las preguntas del proyecto, surge en este contexto una pregunta central ¿Cuáles son los instrumentos que nos posibilitan una recolección de datos pertinente en el contexto de aislamiento/distanciamiento?. En el presente texto socializamos una reconstrucción del entramado metodológico que como equipo realizamos, en pos de investigar, escribir y pensar en tiempos de aislamiento/distanciamiento.

Palabras clave: infancias tempranas, investigación, virtualidad, pandemia.

## Abstract

*The work that we present is developed from the research project: “Analysis of the cultural proposals identified in the parenting practices of families of children from 0 to 5 years old. Games, Literature and ICT as proposals to access culture in the context of the city of Córdoba ”. In this socialization we are interested in reflecting on the methodological proposal, especially regarding the new decisions that emerged from the COVID-19 pandemic. From a qualitative methodology, we selected the in-depth interview and observation as pertinent techniques to the epistemological theoretical frameworks and the proposed objectives. The mandatory preventive isolation and / or social distancing due to this pandemic, required that as a team we reflect on the continuity of our investigation.*

*We held a work of critical reflexivity around the investigative practice and the situation we are going through. From the questions of the project, a central one arises in this context: What are the instruments that allow us to collect relevant data in the context of isolation / social distancing? In this text we socialize a reconstruction of the methodological framework that we as a team carry out, in order to investigate, write and think in times of isolation / social distancing.*

*Key words: early childhood, research, virtuality, pandemic.*

## Introducción

El trabajo que presentamos, se desarrolla a partir del proyecto de investigación: "Análisis de las propuestas culturales identificadas en las prácticas de crianza de familias de niños de 0 a 5 años. Juego, Literatura y TIC como propuestas para el acceso a la cultura en el contexto de la ciudad de Córdoba". Formamos parte de un equipo interdisciplinario que pertenece a la Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred, que desarrolla actividades de investigación desde el año 2015. En esta socialización nos interesa reflexionar sobre la propuesta metodológica, especialmente respecto a las nuevas decisiones que surgieron a partir de la pandemia por COVID-19.

Las preguntas que orientaron la tarea fueron: ¿Qué ofrecen las familias con niños y niñas para jugar? ¿Qué tipo de tecnologías de información y comunicación (TIC) ofrecen los adultos a los más pequeños? ¿Cómo podemos acercarnos a las familias en este contexto? ¿Cuáles son los instrumentos que nos posibilitan una recolección de datos pertinente? Indagar y analizar las propuestas culturales respecto al juego, la literatura y las TIC que ofrecen las familias, implica tratar de alcanzar una comprensión de este recorte de realidad social a partir de las expresiones subjetivas y los significados que son dados por los propios sujetos investigados. Asumimos esta investigación desde el paradigma cualitativo y desde el interaccionismo simbólico.

Al presentar el proyecto seleccionamos la entrevista en profundidad y la observación como técnicas pertinentes a los marcos teóricos epistemológicos y los objetivos propuestos. Desarrollamos los instrumentos (guías de entrevista e indicadores de observación) que nos permitieron construir los datos en nuestros primeros ingresos al campo. A partir de éstos, identificamos indicios que dan cuenta de las valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación de los sujetos en su cotidiano.

El aislamiento y/o distanciamiento social preventivo obligatorio a causa del Covid 19, exigió que como equipo reflexionemos sobre la continuidad de nuestra investigación. Fue necesario, a inicios del año 2020, habilitar encuentros virtuales para el intercambio, la interpelación y el debate. Sostuvimos un trabajo de reflexividad crítica en torno a la práctica investigativa y la situación que atravesamos. En el presente texto, socializamos una reconstrucción del entramado metodológico que realizamos en pos de investigar, escribir y pensar en tiempos de aislamiento/distanciamiento. Para cumplir con este objetivo, nos proponemos, en primer lugar, explicitar el posicionamiento teórico conceptual a partir del cual planteamos las decisiones metodológicas, para luego introducirnos en los primeros análisis y, finalmente, algunas primeras reflexiones a modo de conclusiones que no son solo más que un corte para pensar nuevas preguntas.

## Desarrollo

Los estudios que sostenemos como equipo nos llevaron a profundizar en supuestos epistemológicos claves que nos permiten asumir una posición teórica y metodológica. Nos acercamos a la realidad de las infancias tempranas desde una forma de entender al mundo, especialmente al mundo social, como relacional. Es desde ésta concepción que sostenemos que los hechos cobran significado en perspectiva socio histórica, proceso en el que la sociedad construye dispositivos (Foucault, 1979, 2002; Deleuze, 1990; Agamben, 2011) que, en definitiva, son artificios creados por el hombre para que se desplieguen ciertas prácticas.

En consecuencia, el acercamiento a la realidad requiere de profundizar en las categorías y conceptos que permitan establecer desde qué lugar entendemos los fenómenos que nos ocupan. Por este motivo, partimos de la concepción de infancias como una categoría construída desde un devenir socio histórico que implica maneras de entender a niños y niñas que transitan ese momento de la vida (Carli, 2001). Infancias tempranas refiere a ese tiempo de la vida en que las intervenciones adoptan un carácter de tempranas y se singularizan en los modos y sentidos que se construyen en una trama sociocultural a través de la cual las familias asumen la tarea de criar. (Etchegorry at al, 2021)

Los adultos y adultas inscribimos lógicas de cuidado, crianza y enseñanza que posibilitan a niños y niñas el ingreso al mundo social y cultural. En una primera investigación (2017-2019) nos centramos en la oferta de las instituciones que se ocupan de niños y niñas entre los 0 y 3 años, desde la educación y otros espacios sociales. A partir de los resultados, comenzamos a pensar en otra institución clave como es la familia.

En función de lo anterior fue necesario profundizar en qué entendemos por esa categoría. Diferenciamos entonces la categoría social que se relaciona con sentidos adquiridos en el cotidiano, de la categoría analítica que permite desplegar el análisis. Así tomamos la decisión de referir a familias en plural. Con el plural familias damos cuenta de las diversas maneras que reúne, en tanto reconocemos el entrecruzamiento de múltiples dimensiones como la cultural, la social y la política. Adultos y adultas desde diferentes espacios somos los responsables de construir los dispositivos que permitan preparar el mundo para niños y niños y a éstos para el mundo (Larrosa, 2018).

En este escrito, nos interesa plantear los supuestos teóricos y epistemológicos que orientaron las decisiones metodológicas. Por un lado, nos posicionamos en el paradigma cualitativo, a partir del cual planteamos la relevancia de analizar los fenómenos sociales buscando su comprensión. En este marco, la situación de pandemia nos conminó a buscar modos de acceder a los datos empíricos en las condiciones de existencia actuales. Como expresa Domínguez Figaredo (2007) nos planteamos “acceder a los esquemas de significado que están detrás de los comportamientos para poder así comprender el

mundo" (p. 46), es decir analizar lo que está detrás de prácticas e interacciones con un enfoque abierto, inductivo y no lineal. En el mismo sentido, asumimos un carácter etnográfico, que desde la fenomenología hermenéutica permite contextualizar el cotidiano en función a esquemas culturales, "describir los procesos de negociación, el diálogo, y la construcción de significados en un escenario dado" (Domínguez Figaredo, 2007. p.46).

Chanona Pérez y Franco Herrera (2018) señalan que los contextos actuales evidencian transformaciones en la vida social que interpelan al campo académico y requieren entonces "reconsiderar propuestas epistemológicas y metodológicas para comprender la situación social actual" (p.397), hecho que se hizo patente en el contexto de pandemia. Profundizamos entonces en el aporte de las etnografías virtuales, digitales y rápidas (Páramo, 2011). Desde allí, construimos algunas conceptualizaciones que permitieron repensar los instrumentos de indagación construidos al presentar el proyecto de investigación. En este contexto de reflexión partimos de la idea de que es necesario considerar que la metodología (tal como la pensamos) tiene cierta dependencia de las interacciones cara a cara, no obstante, "las posibilidades de las interacciones mediadas nos permiten repensar ese rol de la presencia física" (Hine, 2004. p.58). Esto nos permitió iniciar una búsqueda que nos involucró como participantes activos de una experiencia mediada por la tecnología, al compartir "preocupaciones, emociones y compromisos de los sujetos de la investigación" (Hine, 2004, p.62). Por este motivo, el constante cuestionamiento fue lo más importante para pensar las interacciones a través de internet como interacciones sociales.

## Análisis

A inicios de 2020 dimos inicio al desarrollo del proyecto avalado en noviembre de 2019; el advenimiento de la pandemia subvirtió el mundo académico, y puso en jaque nuestras prácticas, incluídas las de investigación. En un primer momento, consideramos necesario suspender el trabajo de campo, y continuar con el desarrollo de las búsquedas conceptuales. En ese contexto surgió la preocupación por la situación de niños, niñas y sus familias en condiciones de aislamiento y propusimos una consulta para profundizar sobre sus percepciones. A partir de los resultados, nos encontramos con un modo particular de acercamiento a las interacciones sociales a través de audios e imágenes compartidos en whatsapp. En función de esto, elaboramos producciones audiovisuales para compartir lo recuperado, pero además nos animamos a pensar en la posibilidad de ingresar al campo a través de la mediación que posibilitaron las tecnologías de la información y la comunicación.

Re-visitamos los instrumentos a partir de la mediación de las TIC, sobre la base de nuevas búsquedas teóricas y antecedentes de investigación en contexto de virtualidad.

Emprendimos el estudio de propuestas metodológicas que permitieran la inclusión de las perspectivas de etnografías virtuales, digitales y rápidas (Páramo, 2011; Hine, 2004; Domínguez Figaredo, 2007; Chanona Pérez y Franco Herrera, 2018; Martínez Hernández, et al, 2017). Decidimos entonces, dejar de lado la observación, y desarrollar entrevistas en profundidad, grupos focales y comunicaciones virtualizadas (videollamadas e incluso llamadas telefónicas). Internet se constituyó en el recurso que posibilitó los espacios de intercambio, espacios virtuales, que promovieron diferentes modos de encuentro con sus características particulares.

Para trabajar el presente análisis en torno a lo que aconteció a partir de la puesta en marcha de los instrumentos de indagación en los intercambios que llevamos adelante, construimos las siguientes categorías que a modo de ejes, nos orientan en la reflexión: la ubicuidad, la dialéctica entre sincronía - asincronía y la evidencia de nuevos modos de interacción que requieren de un ejercicio especial del investigador para la construcción del vínculo en la entrevista y/o grupo focal.

En relación a la ubicuidad, quedó en evidencia en los intercambios la posibilidad de acceder a los encuentros en función de los tiempos y espacios de cada uno. En el caso del grupo focal 1, dos de las familias se conectaron desde sus hogares, mientras que una de las madres lo hizo desde un espacio al aire libre. La puesta en marcha de todos los instrumentos permite pensar el despliegue del carácter ubicuo del intercambio. Tal como expresa Burbules (2012), la posibilidad de acceder y procesar información en cualquier momento y lugar con la utilización de dispositivos que permiten concretar las interacciones. Esto nos llevó a pensar en cierta subversión del espacio y el tiempo en el encuentro (Llorens Cerdá, 2015).

Por otro lado, la dialéctica entre sincronía y asincronía quedó evidenciada en dos sentidos. Por un lado, en todos los intercambios, la inclusión de la tecnología posibilita diversas maneras de registro que permiten reconocer otros tiempos y espacios. Por otro lado, el volver a la vivencia del encuentro a partir de la revisión de las grabaciones que actualizan la experiencia. Tal como expresan Ruiz Méndez y Aguirre Aguilar (2015), reconocemos la “generación de espacios de sociabilidad, producto de la configuración de comunidades virtuales en Internet; una tecnología a través de la cual se favorece la emergencia de canales de comunicación que potencian la interactividad, tanto asincrónica como sincrónica” (p. 67).

En el interjuego de lo sincrónico y asincrónico o, como llaman algunos autores, on line y off line, se promueve un distanciamiento que pudimos capitalizar en términos de la reflexión que exige la puesta en marcha de instrumentos. La entrevista realizada a través de whatsapp permitió que el entrevistado fuese construyendo en sus tiempos posibles las respuestas, como también que el investigador pudiera reparar en otros tiempos (incluso repeticiones) en lo que era necesario profundizar, permitiendo además recuperar el hilo

del intercambio. Por otro lado, la reproducción asincrónica permitió repetir cuántas veces fuese necesario la grabación, en cierto sentido volviendo a transitar la experiencia.

En cuanto a la evidencia de nuevos modos de interacción, se reconoce la necesidad de un ejercicio especial del investigador para la construcción del vínculo en la entrevista y/o grupo focal. Este ejercicio implica un reconocimiento de las posibilidades personales de interacción a través de la tecnología, de revisión de lo que nos pasa en este intercambio; a la vez de estar atentos quizás con un esfuerzo diferente, a lo que el otro requiere. En el caso de los grupos focales, el trabajo implicó un primer momento que además de establecer las pautas para los intercambios, generó cierto rapport. En ese momento, la recuperación de las experiencias, de cómo llegaron al encuentro y el uso de algunos recursos, como hacer referencias personales, generó un espacio de cierta confianza.

En este sentido, afirmamos que se produce una subversión del espacio, el tiempo y los vínculos que requiere continuar la profundización en términos de dispositivo de investigación. Tal como expresa Hine (2004), "más que trascender el tiempo y el espacio, internet puede ser representada como una instancia de múltiples órdenes espaciales y temporales que cruzan una y otra vez la frontera entre lo online y lo offline" (p.21). Internet se constituye en un artefacto cultural que promueve diferentes y renovadas maneras de vinculación entre los sujetos que requieren análisis multidimensionales a partir de otros modos de pensar el tiempo y el espacio en trama de sincronía y asincronía.

## Conclusiones

Como investigadoras, buscamos interpretar los fenómenos que se constituyen en objeto de análisis, a partir de acceder a los significados que tienen para los sujetos. Asumimos un compromiso ético y político respecto a qué investigamos, cómo lo hacemos y fundamentalmente, respecto a la devolución que se realiza en términos de conocimiento, al grupo de sujetos implicados y a la sociedad, lo cual es el propósito central de la investigación.

Reconocemos a las herramientas que brindan las TIC como potentes mediadoras que dan cuenta del advenimiento de diversos modos de intercambios sociales que exigen ser reflexionados. Esto no supone quitar el valor que ponemos de relieve en relación a lo que el encuentro de los cuerpos posibilita. Tal como expresaba Heine (2004) en sus textos de principios del siglo, investigar sobre lo que se posibilita, particularmente a través de internet, "puede servir para alcanzar un sentido enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las culturas que la alojan o que se conforman gracias a ella" (p. 17). Afirmaba además "Los usos cotidianos de internet no sólo son mucho más interesantes, matizados, diferenciados o en ocasiones aburridos de lo que los futurólogos quisieran hacernos creer, sino que además prometen nuevos terrenos de investigación en el futuro" (p.22) De esta manera, sostenemos y renovamos la importancia de desple-

gar una reflexividad crítica sobre el impacto que las experiencias mediadas imprimen al cotidiano social, pero también el académico y por supuesto estar abiertos a reconocer sus posibilidades y limitaciones para asegurar un uso ético en el marco del respeto de los derechos humanos.

## Referencias textuales y bibliográficas


Agamben, G. (mayo - junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.) Sociológica, 23(73), 249-264.

Carli, S. (2001). *Infancia, Cultura y Subjetividad. La infancia como construcción social. Imaginarios, procesos históricos y desafíos educativos contemporáneos.* Santillana.

Chanona Pérez, O.G. y Franco Herrera, R. (2018) Sobre la Etnografía virtual: un recurso para entender los nuevos procesos de investigación requeridos en el mundo actual. En Cadena Roz, J; Aguilar Robledo, M. Vázquez Salguero, D. E. (coord). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales.* COMECSO. pp. 396-413. https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220

Burbules, N. (2014) Los significados de "aprendizaje ubicuo". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(104), 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En V. autores, *Michel Foucault filósofo.* Gedisa.

Etchegorry, M. ; Goy, A. ,Vargas, C. (2021). Construcción de prácticas de extensión e investigación para acompañar las infancias tempranas en tiempos de pandemia. 5°Congreso Internacional entre Educación y Salud "Infancias: Diálogos interdisciplinares". *"60 años de formación profesional ética y humanizante".*

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Edissa.

Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber.* Siglo XXI.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual.* UOC.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor.* Noveduc.

Llorens Cerdá, F. (2015). Ubicuidad de la tecnología y el aprendizaje: una perspectiva crítica. [Acta de congreso] *Congreso Internacional de Educación "El aula un mundo, el mundo un aula".* UCFS.

Martínez Hernández, L. M., Ceceñas Torrero, P. E. y Martínez Leyva, D. E. (2017). *La etnografía virtual.* Universidad Juárez del Estado de Durango. https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220

Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación.* Universidad Piloto de Colombia.

Ruiz Méndez, M. R. y Aguirre Aguilar, G. (2015 Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas,* 21(41), 67-96. https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf

# La escuela secundaria y su formato en momentos de pandemia. Acerca del tiempo, el espacio y el mobiliario escolar

# *Secondary school and its format in times of pandemic. About time, space and school furniture*

Analía Van Cauteren
UNC y UPC
anavancauteren@hotmail.com

Andrea Martino
FFyH- UNC
andreagmartino@gmail.com

María Florencia Serra
FHyA - UNR / IRICE CONICET UNR
mfserra12@gmail.com

Luisina Zanuttini
FAUD- UNC
luisina.zanuttini@unc.edu.ar

Federico de la Fuente
FAUD- UNC
Federicod21@gmail.com

Sofía Álvarez
FFyH- UNC
csofia.alvarez@gmail.com

## Resumen

La presentación expone avances del proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2021 SECyT: "El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar" y el Programa de Investigación 2018-2020 SECyT: "Educación y espacialidad. Interacción entre Pedagogía, Arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos".

Nuestra investigación de corte cualitativo, se sustancia en el diálogo entre arquitectos, diseñadores industriales y pedagogos, asumiendo el desafío metodológico de la construcción interdisciplinaria de un objeto de estudio. Nos preguntamos acerca de los actuales procesos de escolarización en escuelas secundarias en Córdoba, en el marco del derecho a la educación, la extensión de la obligatoriedad y las formas/formatos escolares del presente.

Durante el 2020, la suspensión de la asistencia a clases en los edificios escolares tensionó nuestros referentes empíricos y el objeto de estudio en sí mismo. Los procesos de escolarización se mantuvieron, a través de formas educativo-escolares "rediseñadas". En este sentido, la pregunta por estos procesos y el modo en que espacios y tiempos se reconfiguraron sin dejar de ser escolares, es un interrogante que interesa continuar explorando y analizando.

Palabras clave:  educación secundaria, investigar en pandemia, espacio-tiempo y mobiliario escolar, formato escolar.

## Abstract

*The presentation shows the progress of the CONSOLIDAR 2018-2021 SECyT research project: "The right to Secondary Education. Contributions for the (dis) construction of the conditions of schooling and the school format "and the Research Program 2018-2020 SECyT:" Education and spatiality. Interaction between Pedagogy, Architecture and politics in the construction of educational spaces ".*

*Our qualitative research is based on the dialogue between architects, industrial designers and pedagogues, assuming the methodological challenge of the interdisciplinary construction of an object of study. We ask ourselfs about the current processes of schooling in secondary schools in Córdoba, within the framework of the right to education, the extension of the obligation and the current school forms / formats.*

*During 2020, the suspension of class attendance in school buildings stressed our empirical references and the object of study itself. The schooling processes were maintained, through "redesigned" educational-school forms. In this sense, the question about these processes and the way in which spaces and times are reconfigured without ceasing to be schoolchildren, is a question that motivate us to continue exploring and analyzing.*

*Key words: secondary education, research during  pandemic, space-time and school furniture, school format.*

## La investigación educativa en pandemia: preguntas, revisiones y redefiniciones en la producción de conocimiento

Este artículo expone avances del proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2021 Secyt: "El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar", dirigido por la Dra. Alejandra Castro y la Esp. Silvia Oliva y el Programa de Investigación 2018-2020 SECyT: "Educación y espacialidad. Interacción entre Pedagogía, Arquitectura y políticas en la construcción de espacios educativos", dirigido por Mgr. Mariano Faraci[1].

Nuestra investigación, de corte cualitativo, tiene como principal preocupación los actuales procesos de escolarización en escuelas secundarias en Córdoba, en el marco de las relaciones y tensiones que se configuran entre el derecho a la educación, la extensión de la obligatoriedad y las formas/formatos escolares. En este sentido, partimos de considerar que las lecturas de los procesos de escolarización requieren de un análisis relacional y por lo tanto complejo que logre comprender la dimensión procesual e histórica de la escolarización, sujeta a múltiples disputas de sentido y a posicionamientos diversos en relación a la educación de los/as jóvenes y a sus derechos educativos.

El proyecto se organiza en base a tres líneas de indagación. La primera, se constituye a partir del estudio de las legislaciones de las políticas de inclusión educativa, las condiciones y garantías que se vienen produciendo y construyendo para hacer efectivo el derecho a la educación secundaria. La segunda línea, se configura en el análisis del formato escolar moderno y sus transformaciones dentro de las condiciones del contexto sociocultural e institucional, propios del sistema educativo. La tercera y última línea, aborda dos de los componentes del formato escolar, el 'tiempo' y el 'espacio' en la educación, reconocidos como producciones histórico-sociales y reguladores de la escolarización, con efectos materiales y simbólicos, en la vida escolar y en las prácticas de los actores. Cabe señalar que esta mirada particular sobre el espacio, el tiempo y el mobiliario escolar viene habilitando una serie de análisis y reflexiones, en clave pedagógica, acerca de los usos, comportamientos y prácticas de los actores en las escuelas (Dussel y Caruso, 1999; Escolano Benito, 2000; Castro, 2015, 2021; Castro y Faracci, 2020; Castro y Oliva, 2020; Castro y Serra, 2021; Faraci *et al,* 2017; Serra, 2019; Viñao Frago, 1994). En este trabajo nos detenemos especialmente en torno a esta tercera línea.

Las modalidades de investigación que veníamos desplegando en relación a estas tres líneas; las preguntas que nos formulábamos; y los referentes empíricos definidos, se vieron interpelados desde marzo del año 2020. El Aislamiento Social Preventivo y Obligato-

[1] Cabe mencionar que este programa y proyecto de investigación son abonadas por investigaciones individuales de las y los investigadores que están llevando adelante proyectos de doctorados y licenciatura en la Universidad Nacional de Córdoba.

rio (ASPO)[2] con su temporalidad extendida, no solo implicó el encierro y el aislamiento de nuestros cuerpos, sino que nos obligó -en tanto investigadores/as- a repensar nuestras propias prácticas en relación a la producción de conocimientos en esa nueva realidad.

La suspensión del traslado, presencia y permanencia de los cuerpos en los edificios escolares modificó, provisionalmente, el "campo" empírico de nuestras investigaciones; ese campo al que "íbamos", en el que "permanecíamos" y en el que nos encontrábamos con los/as actores escolares. Pasados los primeros tiempos de sorpresa e incertidumbre, comenzamos a preguntarnos por esta nueva "realidad" o "normalidad provisional" de lo escolar, y de qué manera íbamos a poder volver a encontrarnos con las escuelas bajo nuevas coordenadas espacio-temporales y materiales.

## Alternativas de investigación en el encierro... mirar lo próximo

Con las incertidumbres propias de esa nueva experiencia socio-histórica, aparecieron preguntas relativas a cómo y qué indagar acerca de los tiempos, los espacios y el mobiliario escolar en una nueva forma de ser escuela que se estaba produciendo a través de la virtualidad, la asincronicidad y demás modalidades de conectividad remota. Específicamente, nos hacíamos las siguientes preguntas: ¿Cómo mirar el espacio y el tiempo escolar? ¿Qué sucedió con el mobiliario? ¿Cómo estudiamos el espacio compartido en una clase virtual por meet? ¿Cómo se definía la simultaneidad en la pandemia? ¿Cuáles 'otros' escenarios fueron apareciendo para producir escuela? ¿Cómo reconocerlos e indagarlos en nuestra investigación? ¿Cómo nombrar ciertas realidades, escenarios y procesos escolares en su renovada modalidad de producirse como escuela?

Si las instituciones educativas estaban haciéndose presentes en cada hogar a través de pantallas, de PDFs y de *drives* -entre otras opciones-, decidimos comenzar a registrar y explorar estas escenas cotidianas, cercanas e inéditas a la vez. Una dificultad que debimos afrontar para dar cauce a estas preguntas tuvo que ver con la accesibilidad de información de los/as actores escolares de las escuelas. Mientras gestionábamos el acceso a contactos telefónicos y correos electrónicos[3], definimos poner a rodar nuestras preguntas; explorando nuestros contextos cercanos y más accesibles. En este sentido, propusimos realizar un ejercicio teórico-metodológico que permitiera avanzar en algunas exploraciones analíticas sobre las nuevas condiciones en la escolarización en el contexto de pandemia, a través de un seminario interno estructurado en torno a dos ejes. Uno de esos ejes, estaba centrado en la profundización teórica y en el acceso a

[2] El Decreto Nacional 297/2020 sancionado el 19 de marzo, generó -entre otras cosas- el cierre de todos los edificios escolares por primera vez en la historia de nuestro sistema educativo nacional.

[3] Cabe señalar que en dos de las escuelas en las que se investigaba, sus directores se jubilaron, por lo cual dejamos de contar con ese contacto fundamental para acceder a otros actores de la escuela.

lecturas nuevas que pudieran constituirse en un marco conceptual fecundo para tratar de leer y comprender los procesos escolares en curso. El otro eje, se centró en la reconstrucción de escenas escolares con distintos actores sociales cercanos a los entornos de los investigadores, y cuyo propósito fue la reconstrucción -a modo de caleidoscopio- de las múltiples, cotidianas, desconocidas y novedosas formas en que la escolarización se estaba produciendo.

Gestar y habilitar ese "espacio-tiempo" al interior del equipo de investigación, lejos de mirarnos a nosotros mismos, se configuró como una herramienta que nos fortaleciera para re-situarnos en las nuevas coordenadas epocales, a través de nuevas lecturas teóricas que permitieran analizar los procesos de escolarización en tiempos complejos como los de la pandemia, habilitar otros referentes empíricos desde los cuales abordar nuestras preguntas de investigación,  así como pensar y proponer futuras líneas de acción.

**Cuatro fueron los ejes temáticos sobre los que propusimos interrogarnos:**

1. Espacio y tiempo: En el marco de la pandemia, las formas de asistir y permanecer en la escuela se alteraron. Emergieron nuevas maneras de encontrarse y relacionarse para sostener la escolarización. Desde las referencias conceptuales de Simons y Masschelein (2014) relativas "¿qué es lo escolar?", nos preguntábamos ¿qué pasó con los tiempos y espacios? ¿Qué usos del espacio aparecieron? ¿Qué concepciones de tiempo se pusieron a jugar? ¿qué efectos produjo la interrupción de la "suspensión" de la que nos hablan los mencionados autores?

2. Igualdad y derechos:  Desde los aportes teóricos de Masschelein y Simons (2014) quienes definen "que la escuela ofrece "tiempo libre", transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)" (p. 12) nos preguntábamos ¿Cómo se estaba haciendo escuela en tiempos de encierro y aislamiento obligatorio? ¿Cómo se abordaba el derecho a la educación? ¿De qué modo las escuelas generaban las condiciones para la escolarización y las trayectorias de sus estudiantes? ¿Cómo llegaba la escuela a cada hogar?

3. Presencialidad, presencias y oficio de estudiante y de docente: Nos preguntábamos si era posible hablar de no presencialidad, si en entornos virtuales o asincrónicos era posible hablar de presencia y en todo caso, ¿de qué modo ésta se producía? ¿Cuáles eran las nuevas condiciones de la presencia? ¿Cómo estaban presentes los/as actores escolares: docentes, directivos y estudiantes? Si las condiciones para la producción de presencia se habían modificado, ¿cuáles eran las nuevas reglas, regulaciones y saberes en juego?

¿qué podían demandar las escuelas? ¿Cómo se configuraba el oficio de estudiante y de docentes en este nuevo orden escolar?

4. Experiencia escolar desde el mobiliario escolar: Con los edificios escolares cerrados, las preguntas que insistían en mantenerse referían a ¿cuáles eran los recursos materiales disponibles para las clases en el hogar? ¿Qué relaciones se estaban generando con los dispositivos tecnológicos en esa nueva forma de ser escuela? ¿Se podía pensar lo escolar y el estar en clases sin la mediación de esos dispositivos? ¿Cuáles eran las condiciones y recursos materiales que se volvían necesarios para producir escuela en los hogares? ¿Cómo se producía la presencialidad desde esos recursos? ¿Solo se producía a través de ellos? ¿Cómo aparecía lo privado familiar en la nueva experiencia escolar a través de los dispositivos tecnológicos?

## Escenas de lo escolar en pandemia...

Este ejercicio y el acceso a distintas escenas de lo escolar, a través de estudiantes secundarios, preceptoras y profesores, permitió ir tomando nota de nuevas condiciones, prácticas y sentidos en la escolarización de la educación secundaria en pandemia. Escenas de estudiantes en la cama y en clase a la vez comenzó a revelarnos que la simultaneidad se daba entre espacios y mobiliarios hogareños y tiempos áulico-escolares. El traslado de una preceptora hasta un cerro para lograr el acceso a internet y así bajar archivos de PDF y mensajes suponía nuevos desplazamientos, pero con el mismo propósito que cuando lo hacía desde su casa al edificio escolar: trabajar y hacer escuela cotidianamente. Intercalar la clase de *Meet* con la charla de amigos en la vereda, dieron cuenta de nuevas formas de habitar el aula y de producir intermitencias.

Algunas de las escenas reconstruidas nos devolvían imágenes que también nos acercaron una escuela que, por momentos, quedaba reducida a “tareas”, o a un “aula redefinida”, donde el espacio físico había dado paso al espacio virtual, y el umbral entre el “adentro y el afuera” se definía dando ingreso a un link. A su vez, pudimos reconocer que en su interior se registraban reconfiguraciones vinculares significativas y, en algunas ocasiones, debilitamiento del lazo entre estudiantes y entre ellos/as y las instituciones.

Reconocímos también que esta transformación en las condiciones de escolarización volvieron a las realidades escolares más heterogéneas, puesto que la producción de lo escolar quedó “sujeta”, casi inevitablemente, a las posibilidades y recursos materiales, tecnológicos y culturales de las familias y sus estudiantes y de las respuestas que institucionalmente las escuelas iban ensayando y produciendo.

## A modo de cierre

Reconstruir escenas escolares en pandemia, interrogarnos, volver sobre viejas lecturas e incursionar en otras nuevas, apelar a otros referentes empíricos, más cercanos y accesibles como estrategia para no dejar de aproximarnos a las distintas realidades escolares, nos permitió encontrar algunas respuestas, siempre provisorias, sobre las preguntas de investigación renovadas, pero también nos permitió reconocer que las prácticas de nuestro oficio como investigadores también se estaban renovando y transformando, al mismo tiempo que nuestro objeto.

Prácticamente, cuando el año estaba finalizando, pudimos restablecer algunos contactos con las escuelas investigadas y pautar algunas entrevistas. El ejercicio teórico metodológico realizado nos permitió re-encontrarnos con las escuelas desde esas reconstrucciones y algunas interpretaciones que habilitaron un diálogo de experiencias, memorias, desafíos, pérdidas y también dolores. En el año 2021, la hibridez de las formas de escolarización definidas para la primera parte del año, concita a nuevas preguntas y, a la vez, a nuevas formas de trabajo empírico. En estas redefiniciones nos encontramos mientras escribimos estos párrafos.

### Referencias textuales y bibliográficas


Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Colección tesis de doctorado. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536

Castro, A. (2021). La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto. *Educação em Revista,* 37, 1-16. https://doi.org/10.1590/0102-469820854

Castro, A. y Faraci, M. (2020). Espacialidad y procesos de escolarización. Repensar la co-existencia de la multiplicidad, la habitabilidad y la igualdad. *A&P Continuidad,* (7)13, 126-135. https://doi.org/10.35305/23626097v7i13.281

Castro, A. y Oliva, S. (2020) (comps.). *Espacialidad y educación: reflexiones y experiencias desde la investigación.* Universidad Nacional de Córdoba.

Castro, A. y Serra, M. F. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora. *Perfiles Educativos, 43* (171), pp-178-195. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Santillana.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos.* Biblioteca nueva.

Faraci, M., Litvin, F., Barrionuevo, J., De Marco, I., Kustich, I., Madrid, D., Massanet, A. y Picardo, M. (Ed.) (2017). *Equipamientos colectivos y espacio público. Aproximación a la singularidad de la arquitectura escolar.* Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.

Serra, M. F. (2018). Arquitectura y educación rural agrotécnica: miradas sobre un caso en N. Llevot y J. Sanuy (edits.), *Educació i desenvolupament rural as segles XIX-XX-XXI* (pp.307-317). Edicions de la Universitat de Lleida.

Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura. Reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *Anuario de Historia de la Educación, 20* (1), 107-123.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Trlin, M. et al. (2012). *Desplazamientos y Límites en el Espacio Educativo: Intersecciones entre Arquitectura y Educación.* Ediciones UNL.

Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación, XII-XIII* (1993-94), 17-74.

# La extensión como organizadora del hacer académico. Praxis en territorio

# *The extension as an organizer of academic doing. Praxis in territory*

Carla P. Vallone
Facultad de Cs. Veterinarias. UNR.
carla.p.vallone@gmail.com

Raúl A. R. Vallone
Facultad de Cs. Veterinarias. UNR.
rvallonevet@hotmail.com

Renato E. Biolatto
Facultad de Cs. Veterinarias. UNR.
rebiolatto@gmail.com

## Resumen

Este trabajo da cuenta de acciones llevadas a cabo con un proyecto de extensión en territorio, donde alumnos y docentes junto a otras Instituciones interactúan con pequeños productores de Campo Hardy, llevando a cabo acciones que tratan de superar las problemáticas que los aquejan. La actual forma de encarar la producción agropecuaria, de neto corte empresarial, hace que estos actores sociales se vean sumergidos en una situación que no sólo los excluye, sino que trata de erradicarlos de la región. Es así como un grupo de productores se asociaron de manera incipiente para criar ovejas y sus esposas, embanderadas como "mujeres campesinas", apuestan a la cría de aves de corral y a la huerta. No sólo tratamos de acompañarlos y trabajar junto a ellos, sino también propendemos a la formación de RRHH, tanto locales como de nuestros alumnos universitarios. Para lograr esta meta, debemos situarnos en los conceptos de Paulo Freire acerca de Praxis: conozco-comprendo-analizo-acciono. Este tipo de proyecto, sólo puede encararse como investigación acción dentro del marco que le da la extensión. Consideramos a esta última, no sólo como una forma de tomar conciencia del territorio, sino como una directriz organizadora de toda la acción académica universitaria.

Palabras clave: extensión, alumnos, investigación-acción, territorio, formación.

## Abstract

*This work accounts for actions carried out by an in the territory extension project, where students and teachers, together with other institutions interact with small producers from Campo Hardy, carrying out actions that try to overcome the problems that afflict them. The current way of dealing with agricultural production, of a clear business nature, causes these social actors to be submerged in a situation that not only excludes them, but also tries to eradicate them from the region. This is how a group of producers formed an incipient association to raise sheep and their wives, branded as "peasant women", bet on poultry farming and the orchard farming. We not only try to accompany them and work alongside them, but we also tend to train HR, both locally and for and from our university students. To achieve this goal, we must place ourselves in the concepts of Paulo Freire about Praxis: I know - I understand - I analyze - I act. This type of project can only be approached as action-research within the extension's framework. We consider the extension work, not only as a way of becoming aware of the territory, but as an organizing guideline for all university's academic action.*

*Key words: extension, students, action-research, territory, training.*

## La Extensión Universitaria en un territorio en conflicto

El norte santafecino ha sufrido diversos embates en los últimos cien años: el primero, con la conquista de tierras por parte del estado nacional contra los pueblos originarios en el siglo XIX. Más adelante, y con graves consecuencias socio-ambientales, llegó el caso de la "Compañía de Tierra, Maderas y Ferrocarriles La Forestal Ltda"; empresa inglesa que tras el empréstito para la constitución del Banco de la Provincia de Santa Fe en 1906 se quedó con el usufructo de más de dos millones de hectáreas de bosque nativo, rico en quebrachos colorado (Schinopsis balanceae); una especie útil para la extracción de tanino exportable (Biolatto et al. 2020).

En la década de los sesenta, la empresa se traslada a África, dejando pueblos abandonados y brazos hacheros desocupados. En referencia al despoblamiento y desolación del territorio, Gastón Gori (2006, p. 221) da cuenta de que "el hombre no habita allí, en esa gran extensión desierta (...). Entre tanto Villa Guillermina se orienta hacia la agricultura, la granja y la ganadería para reponerse de la evacuación que también sufriera. Centenares de kilómetros de soledad, de desocupación, de pobreza, (...)".

Tras el cierre de la Compañía surgieron y/o persistieron pequeños minifundios que dieron lugar a la caña de azúcar y algodón. Estos emprendimientos, de una agricultura familiar, posibilitaron la permanencia de las personas en el campo con algunas posibilidades de crecimiento. Sin embargo, tras la caída del precio del producto con el cierre de los Ingenios Azucareros y el ajuste macroeconómico a nivel nacional, a partir de los noventa, transformaron la estructura productiva provocando una fuerte crisis. Entre tanto, en Campo Hardy, sobre la margen del Río Paraná, hoy subsisten agricultores algodoneros o sojeros como así también ex obreros rurales sin tierra con los cuales articulamos con proyectos de extensión.

La Universidad y sus docentes no pueden estar al margen de situaciones sociales problemáticas, y, por ende, las instituciones educativas y/o políticas deben implicarse y tratar de hallar, junto a los actores sociales, acciones que ayuden a buscar soluciones conjuntas. Dasso Lucrecia (2011, p. 105), siguiendo a distintos autores, explicita que si bien es a partir de la Reforma Universitaria del dieciocho que la extensión se afirma como un factor indispensable para el logro de la autonomía e integración social de las universidades e instala la discusión sobre el extensionismo universitario como la función que mejor califica la relación universidad-sociedad. Asimismo, acuerda con Leonor Pérez Zavalla (2007) en buscar un modelo de extensión que se aleje del asistencialismo para definir una función que le permita a la universidad interactuar proactivamente con su entorno social el cual se erige como una dimensión más del proceso educativo y que se articula transversalmente con las restantes funciones de la universidad.

Como docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNR, ligada al sector agropecuario, y como responsables de la formación de RRHH universitarios, no podemos desconocer estas situaciones y, por ende, el trabajo en territorio es un objetivo cualitativo a lograr.

## Un proyecto de extensión que aspira, además, a formar RRHH universitarios

Los pobladores de Campo Hardy, siendo pequeños productores sin tierra propia, se vieron en la necesidad de redefinir sus estrategias productivas y de reproducción social a fin de garantizar los ingresos necesarios, aunque mínimos, para asegurar la reproducción del grupo doméstico. La escasez de recursos económicos, la baja utilización de tecnología y de medios productivos, hizo que surja la necesidad de vincularse o formar asociaciones incipientes para afrontar de mejor manera los embates económicos.

Estos actores sociales, considerados "Agricultores Familiares", son lo que FONAF (2006) interpreta como una forma de vida y una cuestión cultural, que tiene como principal objetivo la reproducción social de la familia en condiciones dignas. La gestión de la unidad productiva y las inversiones en ella realizadas, la propiedad de los medios de producción (aunque no siempre la tierra) pertenecen a la familia; y es en su interior que se realiza la transmisión de valores, prácticas y experiencias.

Por su parte, Raúl Paz (2014, p. 13), analizando el término de agricultura familiar y según los estudios de IICA/PROINDER 2007, asocia la definición de "pequeño productor" como "sinónimo de agricultura familiar; definiéndolo como aquel que trabaja directamente en la explotación; no emplea trabajadores no familiares remunerados permanentemente; no tiene como forma jurídica la sociedad anónima; y posee una superficie cultivada de la explotación". Esta categoría puede presentar distintas variantes entre las que podemos encontrar, también, "pequeños campesinos sin propiedad de la tierra entre otros" Javier Balsa (2012, p. 8).

El objetivo general del proyecto propendía el acompañamiento de los actores sociales en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas económicas sociales y, específicamente, la formación de RRHH universitarios en prácticas sociales, además de la integración de la Facultad y/o Universidad en el territorio. Como todo hecho social, esta investigación es entendida como Investigación Acción Participativa y, tal cual su nombre lo indica y en palabras de Nicolás A, Herrero Farfan (2018, p. 78) siguiendo a Fals Borda, la IAP puede considerarse al mismo tiempo una metodología de investigación social, una práctica pedagógica, y una propuesta dialógica de saberes y (auto) transformación; es decir, un nuevo paradigma concebido desde la periferia (en tanto espacio geográfico, político y cultural). Por ende, adhiere a un marco metodológico cualitativo. No se descarta, cuando sea necesario, un análisis complementario de tipo cuantitativo. como soporte para el

registro y análisis de  datos que puedan medirse; para otro tipo de aspectos, clasificados como simbólicos, se requirió otro tipo de instrumentos para su tratamiento. Como estrategia metodológica se optó por el estudio de casos ya que, si bien “con el mismo no se pretenden hacer generalizaciones, sí es factible realizar analogías, inferir y descubrir regularidades. (Stake, 1998, p. 11).

Los recursos técnicos fundamentales para llevar adelante este estudio de caso son las entrevistas. La conversación se convierte en el recurso y la entrevista en la técnica más apropiada para llegar al dato (Mallardi, 2012). También se utilizaron encuestas y registros de notas obtenidos en las distintas visitas a la zona y devoluciones escritas de alumnos tras su participación en los viajes a territorio. Para indagar la impronta que el trabajo supuso en su formación de los alumnos becarios, recurrimos al decir de ellos a través de sus reflexiones en las devoluciones escritas (Biolatto et al. 2016, p. 365). Por la posibilidad de extensión de esta presentación solamente se transcribe una parte de lo manifestado. Además, se tuvo en cuenta el criterio de saturación de datos.

## Relevando, analizando y concluyendo sobre la información obtenida

Acerca del nivel de concientización de los productores, rescatamos decires que dan cuenta de ello en las palabras del líder del grupo de hombres: “Nosotros a los gobiernos no les importamos. Ellos no saben la importancia de no trasladarse el hombre a las grandes ciudades”. “Las tierras fiscales fueron y son enajenadas a grandes productores. (…) quieren que los moradores (sin tenencia) se vayan, abandonemos la tierra. La política es desintegrar la Agricultura Familiar”. Aclara, además, que existen otros actores que están peor situación, tal el caso de “los indios”. Por último, proyecta acciones no sólo desde el ámbito productivo y expone que: “es necesario erradicar el rancho. Formar albañiles y educar”.

De manera similar, el grupo de “mujeres campesinas” fue más crítico que el de sus maridos. Se expresaron sobre la situación actual, sobre la coyuntura y cómo son afectadas. Manifiestan que se ven extorsionadas en el sentido de que, si elevan la voz, hacen visibles sus padecimientos y pueden llegar a perder algunos subsidios. También mencionan que, si bien existen centros asistenciales cercanos, a partir de las 16 hs ya no hay nadie, al igual que la falta de caminos para sacar la producción y del bajo nivel de las escuelas rurales. Se expresan sobre la falta de alimentos y los niños desnutridos: “Otro día más de comedor, notamos con preocupación que día a día se profundiza la crisis social, no solamente por la mala nutrición, sino que tenemos que luchar con una cultura que nos lleva con urgencia a que el estado se haga cargo de la salud pública. Entre ayer y hoy hicimos 5 viajes al hospital de Florencia con pacientes con enfermedades que ya creíamos desterradas (tuberculosis)”.

También aluden que: “La falta de comprensión nos duele mucho y aprovecho para aclarar que no recibimos ni apoyo del estado ni nacional, provincial ni comunal ni tampoco tenemos sueldos públicos si alguno quiere colaborar con nuestro trabajo social serán bienvenidos, aparte se abre el ciclo lectivo y se agrega la falta de útiles, zapatillas, guardapolvo, etc., nosotros seguiremos adelante porque ahora es más necesario que nunca”.

En referencia a alternativas productivas superadoras, los ovejeros planean implantar una pastura; introducir pastoreos rotativos; mejorar la raza de sus ovejas a través de cruzamientos; y poder utilizar un frigorífico móvil. Las mujeres abordan la búsqueda de alternativas de alimentos balanceados de menor costo para las aves; posibilidades de mejoras de caminos para sacar su producción; y mejoras de servicios para las familias en general.

La información obtenida de los alumnos universitarios participantes fue organizada en los siguientes ejes:

- El aporte que esos proyectos les dio a su formación:

“El hecho de haber viajado, formando parte del proyecto me resultó una experiencia muy gratificante, en la cual sentí que la Universidad devolvía, en parte, el aporte realizado por los ciudadanos para mantener viva nuestra institución”.

“Creo necesarios estos tipos de proyectos en los cuales los alumnos nos ponemos de cara a diferentes problemáticas del cotidiano del ambiente rural, al poder ubicarnos en el mismo, ver, tocar, envolvernos en el día a día y oír, a través de las voces de sus actores (..) su manera de realizar los trabajos que llevan a cabo e intercambiar conocimientos a través de la discusión y el trabajo conjunto”.

“El viaje fue hermoso grandioso vine llena de muchas cosas, conocimientos e ideas”.

- El conocimiento de una realidad distinta:

“Y en resumidas cuentas es eso, ver y creer en que se puede y hacerlo realidad”.

“Mi devolución acerca del viaje es totalmente positiva, me gustó mucho ir y conocer la forma de vivir de las personas, los recursos que tienen y como los aprovechan”.

“Pensé que me iba a encontrar con gente poco predispuesta al cambio y vi todo lo contrario, vi que tienen ganas de progresar, de ayudarse entre todos”.

“En primer término, esta experiencia me enseñó la básica cuestión de que “Existe Producción” afuera de la llanura pampeana, diferente pero real. Las diversas materias cursadas a lo largo de la carrera no supieron darme un ejemplo tan sencillo del significado de la diversidad sociocultural y como esto, sumado al ambiente (clima + suelos) repercute sobre la manera de producir alimentos, como lo hizo este

viaje al norte argentino". "En segundo lugar, este viaje enseñó al grupo integrante en su totalidad la importancia que tiene la "cultura del trabajo", una colección de tradiciones, costumbres y obligaciones que las provincias de la llanura pampeana perdieron hace rato, en las que fuimos criados, por lo tanto, muchos de nosotros quedamos mudos al observar tanta resistencia de esos productores a ser absorbidos por los grandes cinturones urbanos de nuestras provincias".

En cuanto a la Integración de las instituciones en el territorio, basta con mencionar que en los últimos cuatro años todos los proyectos que se llevaron a cabo contaron como contraparte a distintas organizaciones sociales y políticas como son: Agencia de Extensión INTA Las Toscas, Municipalidad de Villa Ocampo, Asociación para el Desarrollo de Villa Ocampo, Asociación Civil Mesa Azucarera y de Desarrollo Regional Santafecino, Fundación de Lucha para Impulsar la Sanidad Animal, Rosario, Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria, Escuela Agrotécnica General San Martín, Casilda.

Podemos concluir que los pequeños productores y agricultores familiares, tanto hombres como mujeres, han desarrollado estrategias productivas para hacer frente a la crítica situación a la que se ven expuestos. En el caso de los ovejeros, la baja utilización de insumos externos y el aporte de mano de obra por parte del grupo permite producir en condiciones desfavorables en cuanto a la alimentación y sanidad de la majada. Se evidencia que entre ellos existe una necesidad concreta de asociarse; saben que individualmente las posibilidades de poder continuar haciendo aquello que les es propio, es decir produciendo, disminuyen. Algunos también cuentan con ingresos extraprediales, como ser trabajos temporales en el campo o albañilería, entre otros.

La suma de dinero que reciben es escasa y deben recurrir a la venta de ovejas madres para hacer frente a gastos como el de la luz, el cual es mayor que en las ciudades y así lo manifiestan. Valorizan, además, el aporte económico de sus esposas en función de la producción de aves de corral y la huerta comunitaria. Existe, también, un liderazgo muy marcado, y es el líder quien demuestra un conocimiento cabal del territorio, enmarcado por sus acciones en política y por las luchas durante el período de gobiernos militares. El líder habla de la realidad del grupo, pero también hace referencia a otros actores que se encuentran en peores situaciones, tal es el caso de los integrantes de pueblos originarios.

El trabajo de sus esposas no responde a un condicionante de género en función de la repartición del trabajo. Fueron ellas quienes se decidieron por gallinas ponedoras y huerta como proyectos productivos y como un recurso, tanto para alimentación del grupo familiar, como para el merendero que atienden los sábados y la venta. Se reconocen como "mujeres campesinas" y les significa un orgullo.

En relación con la formación de RRHH, la propuesta permitió a los alumnos universitarios participantes una formación académica distinta a la alcanzada solo en el ámbito áulico, convirtiéndose así en un lugar donde conjugar la teoría con la práctica; poner

a prueba conocimientos y destrezas; y donde la inmediatez exige la acción. Todo esto contribuirá a lograr una sólida formación, sustentada tanto en lo cognitivo como en lo social. Consecuentemente, a diferencia de la práctica preprofesional, que pone el énfasis en el aprendizaje académico y del voluntariado que lo hace en el servicio social, al situar a nuestros alumnos en una metodología de "Aprendizaje Servicio" se pone el acento en los dos términos que constituyen esta expresión, tanto aprender y formarse como acción social. La meta de llevar la Universidad y la Facultad al territorio es un hecho desde el momento en que, desde el año 2017, se están realizando acciones conjuntas con los productores y con distintas organizaciones sociales y políticas zonales. Siguiendo el pensamiento de Freire (1973, p. 23) es necesario problematizar una situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella.

Y para terminar, recordamos las palabras de Rigoberta Menchú al terminar su alocución en el encuentro de cinco Premios Nóveles de la Paz, ocurrido en Rosario el 10 de junio de 2017, quien dirigiéndose a los estudiantes universitarios manifestó: "Insto a los estudiantes universitarios a que de la misma manera que pueden resolver satisfactoriamente problemas en el papel, resuelvan las problemáticas sociales que nos comprenden".

## Referencias textuales y bibliográficas


Balsa, J. (2012). Agricultura familiar: características, defensa y viabilidad. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios* (36), 5-28.

Biolatto, R. E., Vallone, R., Vallone, C., & Bassi, A. (2017). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de Rosario. *+E: Revista De Extensión Universitaria,* 6(6), 360-369. https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6365.

Biolatto, R. E., Deambrosi, A. M., Zenón Bassi, A., Keilty, H. E., Vallone, C. P., Vallone, R. A. R. (2020). Criando ovejas. Una estrategia de resistencia en Argentina. *Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação,* 2(1). https://www.researchgate.net/publication/339697578_CRIANDO_OVEJAS_UNA_ESTRATEGIA_DE_RESISTENCIA_EN_ARGENTINA.

Dasso, L. (2011). Universidad y Extensión. Hacia un cambio de paradigma. En R. Biolatto (Coord.), *Entendiendo a los pequeños productores lecheros. Un acercamiento a su problemática.* UNR Editora.

Fals Borda, O. (1985). La investigación-acción participativa: política y epistemología. Ponencia en el Segundo Coloquio Nacional de Sociología, Cali, octubre de 1985. En A. Camacho (Comp.) (1986). *La Colombia de hoy. Sociología y sociedad* (pp.21-23). Fondo editorial CEREC.

FONAF (2006) Documento elaborado por las Organizaciones representativas del sector productor agropecuario familiar. Mendoza, Argentina: SAGPYA, PRODERNOA.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* Siglo XXI.

Gori, G. (2006). *La Forestal. La tragedia del quebracho colorado.* Mauro Yardin Ediciones.

Herrera Fartán, N, A. (2018). *Saber Colectivo y Poder Popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda.* Ediciones Desde Abajo.

Mallardi, M.W. (2012). La entrevista en trabajo social. Aproximación a un objetivo político. En A. A. Oliva y M. W. Mallardi (Comps). *Aportes tácticos-operativos a los procesos de intervención del trabajo social.* (pp. 45-72). UNICEN.

Paz, R. (2014). Agricultura familiar y sus principales dimensiones: la pampeanización del término. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios,* (41), 5-33.

Pérez Zaballa, L. (2007). Pertinencia y Extensión Universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. *Revista Pedagogía Universitaria,* 12(1).

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos.* Ediciones Morata, S. L.

# Reflexión e intervención de prácticas sociocomunitarias en infancias, desarrollo y derechos: una experiencia piloto de integralidad entre extensión, docencia e investigación

# *Reflection and intervention of socio-community practices in childhood, development and rights: a pilot experience of integrality between extension, teaching and research*

Penélope Lodeyro
Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación y Salud
lopenelope@gmail.com

Vieitez Alejandra
Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación y Salud
alejandravieitez@upc.edu.ar

Spaini Lucrecia
Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación y Salud
spainilucrecia@gmail.com

Nora Cristina Bezzone
Universidad Provincial de Córdoba – Facultad de Educación y Salud
nbezzone@yahoo.com.ar

## Resumen

Repensar a las Instituciones de Educación Superior como actores protagónicos en las transformaciones sociales ha sido señalado como uno de los temas centrales de la agenda universitaria. Esto implica innovaciones profundas al interior de la educación superior. La Universidad Provincial de Córdoba plantea explícitamente en su misión y en su Plan Estratégico Institucional el compromiso de contribuir en la resolución de los grandes problemas sociales y el lineamiento político-académico de promover la formación de profesionales con sensibilidad y compromiso social. En este marco, se propone analizar la experiencia propiciada desde los proyectos "Infancias, desarrollo y derecho: Infancias, saberes y reflexiones entre adultos comprometidos. Interdisciplina e intersectorialidad: una intervención posible" y "Primera infancia: estudio integral de su desarrollo y bienestar en la ciudad de Córdoba" como alternativa de buenas prácticas que promueven la integralidad entre extensión-práctica comunitaria, docencia e investigación. Se presenta una lectura de la implementación como prueba piloto de estos dispositivos concretos tendientes a robustecer y consolidar este modo de ser Universidad.

Palabras clave: Integralidad en Salud, Primera Infancia, Bienestar del niño, Interdisciplina.

## Abstract

*Rethinking Higher Education Institutions as leading actors in social transformation has been pointed out as one of the central issues on the university agenda. This implies profound innovations within higher education. The Provincial University of Córdoba explicitly states in its mission and in its Institutional Strategic Plan the commitment to contribute to the resolution of major social problems and the political-academic guideline to promote the training of professionals with sensitivity and social commitment. We analyze in this framework, the experience fostered from the projects "Childhood, development and law: Childhood, knowledge and reflections among committed adults. Interdiscipline and intersectorality: a possible intervention" and "Early childhood: integral study of its development and well-being in the city of Córdoba" as an alternative of good practices that promote integrality between community extension-practice, teaching and research. A reading of the implementation as a pilot test of these specific devices tending to strengthen and consolidate this way of being a University is presented.*

*Key Words: Integrality in Health, Early Childhood, Child Welfare, Interdiscipline.*

## Integralidad entre docencia, investigación y extensión

Repensar las Instituciones de Educación Superior como actores protagónicos en las transformaciones sociales ha sido señalado uno de los temas centrales de la agenda universitaria (Cecchi, 2008). Para Latinoamérica, la declaración de Cartagena 2008 expresa que "la educación superior es un bien público, social, un derecho humano y universal y un deber del estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región". Esto implica innovaciones profundas al interior de la educación superior, siendo su punto de partida una nueva actitud ética para todos los actores universitarios y la producción de nuevos dispositivos de participación comunitaria que, poniendo en primer plano la agenda social, contribuyan a una mayor imbricación con el tejido social y con el resto de las instituciones de la sociedad (Marcuzzo Do Canto, 1996).

Así, la "universidad contemporánea", ha devenido cada vez más en una "idea social" de universidad, producida y transformada por la creciente influencia de agentes sociales externos a la institución (Casanova, 2012). Este proceso de transformación hace mención a la tensión constante y en permanente discusión respecto al atravesamiento de las fuerzas de lo instituido e instituyente que se da en la universidad como institución. Se revisa el lugar social de la universidad desde dónde está instalada y hacia dónde se proyecta. En efecto, los procesos de cambios y reformas de la educación superior en las últimas décadas tienden a reconfigurar la noción misma de Universidad mediante el uso de la "cultura", la cual se utiliza para designar un conjunto de significados que expresan una visión de lo social, de la organización universitaria y de los modos de realización de su misión.

Según Schvarstein (1995), la organización no refiere a los individuos que la componen, sino las relaciones que estos establecen entre sí. A su vez, se trata de un "sistema abierto y flexible" que se regula por la acción del contexto, por las fuerzas internas de lo instituido e instituyente y los vínculos propios que se generan en su interior. De allí que los cambios culturales de la universidad como institución impulsen en el cuerpo académico nuevas normas de conducta, nuevos modelos de profesionalidad y nuevas identidades colectivas. La bibliografía alude a escenarios de difícil o compleja resolución donde la formación en cada campo requiere espacios de síntesis y de articulación de conocimientos, así como capacidades analíticas, para distinguir los elementos de las realidades complejas y permitir la adquisición de visiones de conjunto que den cuenta de la complejidad del conocimiento, los requerimientos de integración, de contextualización y de disponibilidad de un marco coherente de actuación (Litwin, 2009).

Dar paso a estos procesos de transformación cultural que cuestionan lo instituido de las lógicas dominantes de la institución universitaria, implica adoptar la integralidad de las tres funciones universitarias –docencia, investigación y extensión-, así como la

articulación de saberes y disciplinas desde perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias. Asimismo, conlleva reconocer que hay saberes válidos y socialmente producidos que se generan fuera del ámbito académico: los saberes de los diversos actores que intervienen en una realidad situada. Dialogar con ellos permite entender lo que con frecuencia no permite ver la mirada disciplinaria y disciplinada, fragmentada y analítica de las ciencias (Tommasino y Rodríguez, 2011). Este enfoque permite repensar otros modos de relación entre la enseñanza –aprendizaje, la producción de conocimientos y la interacción con la sociedad, ubicando como dinamizador de la vida universitaria la interacción-vinculación-articulación con la sociedad de la que forma parte.

La vinculación e interacción con la sociedad permite oportunidades de aprendizaje singulares y significativas. Esto ocurre porque coloca a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos que requieren de encuentros interdisciplinarios y transdisciplinarios que reconozcan la experiencia y conocimiento de la población y que, a su vez, requieren ser comprendidos, sintetizados, teorizados y contextualizados, produciendo conocimiento académico que contribuya a la perspectiva crítica y transformadora de la sociedad.

Encontrarse desde las disciplinas y los espacios interdisciplinares con otros saberes abre paso al reconocimiento de otros actores, lo que provoca un necesario "indisciplinamiento", ya que pone en cuestión y cuestiona las propias disciplinas, su historicidad y localización, reconociéndolas como formas de producción de conocimientos de cierto tiempo y lugar (Kaplún, 2014). Dicho indisciplinamiento, lleva a sucesivas reflexiones sobre las estrategias y los recursos didácticos pensados en un marco de enseñanza interactiva e inclusiva y obliga a ajustar, también, los dispositivos para evaluar la experiencia, que requieren de nuevos esfuerzos sistemáticos, continuos y sustentables que consideren la realidad situada, la voz y los saberes de cada actor en cuanto a las experiencias vividas y significados culturales que le asignan a sus prácticas.

De este modo, la educación se concibe como una relación que se establece con el otro; un cuerpo a cuerpo "con todo lo que soy y lo que tengo que lo relaciono con todo lo que tú tienes y eres" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pág. 77). Desde esta perspectiva, educar implica pensar desde dónde nuestra vida se relaciona con la de otro; en las diferencias y semejanzas de los procesos de conocimiento. También implica mirar la realidad de los actores-sujetos en la relación universidad-sociedad percibida. Por lo tanto, desde cada actor-sujeto y desde cada subjetividad, se construye realidad y experiencia educativa, social, política y ética.

Las experiencias se constituyen como relatos que se organizan a partir de acontecimientos, personajes, escenarios, situaciones y sensaciones pero que también incluyen interpretaciones y reflexiones. Aprender de la experiencia enriquece lo que se hace. Por lo tanto, estos saberes constituyen un conjunto de representaciones y referencias a par-

tir de los cuales los profesores pueden comprender e interpretar sus entornos de trabajo y orientar su enseñanza. Por ello, es importante recuperarlos y trabajarlos, incorporándolos a las instancias formales de formación y desarrollo de la profesión del docente. En este sentido, la experiencia se une al cambio, otorga autoridad por la posibilidad de reflexionar a partir de lo hecho y de ese modo permite capitalizar el saber producido en su quehacer para mejorar el quehacer común (Alliaud, 2011).

En resumen, esta perspectiva respecto a las experiencias educativas es compleja y requiere develar e identificar dispositivos pedagógicos y herramientas que favorezcan los procesos educativos de integralidad, investigación y vinculación con la comunidad, nutriendo nuevos enfoques que desafían los procesos institucionalizados. De allí que el diálogo entre los distintos saberes, permite abordar metodológicamente la complejidad de la vida social, en donde los problemas difícilmente son abordables desde una única perspectiva. Por el contrario, se trata de producir conocimiento socialmente apropiable y capaz de integrarse a las prácticas sociales.

Este modo de actuar propone espacios de vinculación entre universidad-sociedad que parten del diálogo, la investigación e intercambio entre los actores involucrados -académicos, estudiantes y actores sociales- interesados en indagar y problematizar los saberes, fortalezas y debilidades, como también las necesidades de los territorios y sus comunidades. Relevar los impactos que genera el proceso de aprendizaje de los actores nos permite pensar, discutir y experimentar tres cuestiones: el modo de hacer investigación; el uso que le damos a los resultados; y el sentido otorgado a la experiencia singular de cada uno de los actores.

La expresión más acabada de estos lineamientos y un horizonte al cual aspirar es la “ecología de saberes”. Esta es una profundización de la investigación-acción que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad. Es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad.

> Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. La integralidad es entonces, también, un movimiento de integración de disciplinas y saberes. (Santos, 2010 citado por Kaplún 2014 p., 51).

De este modo, “responsabilidad social”, “compromiso social”, “transferencia tecnológica”, “articulación”, “vinculación”, son debates y tensiones discursivas que pugnan por dotar de sentido el vínculo universidad-sociedad en función de determinados intereses, concepciones, finalidades e implicancias que democraticen el conocimiento académico y contribuyan a consolidar sociedades más justas, equitativas y con mayor cohesión social. Siguiendo a Cecchi (2013), la universidad debe involucrarse definitivamente para la consecución de estos objetivos y para la construcción de un modelo en el que conocimiento científico, la tecnología y la innovación se conviertan definitivamente en instrumentos que contribuyan en la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos.

La Universidad Provincial de Córdoba plantea explícitamente en su misión y en su Plan Estratégico Institucional, el compromiso de contribuir en la resolución de los problemas sociales y el lineamiento político-académico de promover formación de profesionales con sensibilidad y compromiso social. En línea con estos principios políticos-ideológicos, la Facultad de Educación y Salud tiene una larga trayectoria en funciones de extensión y servicios comunitarios. En su práctica universitaria comunitaria se descubre la construcción educativa de un entramado social singular e histórico, construido por el encuentro de diversos actores sociales que, mediados por el ser, sentir y hacer, dan vida a distintos escenarios de intercambio e interacción social, inter-actoral e intersectorial y por el atravesamiento de organizaciones y territorios. Es una Universidad joven creada sobre la base de institutos terciarios; con distintas especializaciones que articulan los ámbitos formativos entre educación y salud; con una amplia trayectoria de especialistas en el campo; y con un desafío sostenido de impulsar la integralidad de la docencia, investigación y extensión como práctica comunitaria.

En este marco, se propone analizar la experiencia propiciada desde los proyectos “Infancias, desarrollo y derecho: Infancias, saberes y reflexiones entre adultos comprometidos. Interdisciplina e intersectorialidad: una intervención posible”[1] y “Primera infancia: estudio integral de su desarrollo y bienestar en la ciudad de Córdoba”[2] como alternativa de buenas prácticas que promueven la integralidad entre extensión-práctica comunitaria, docencia e investigación. Se presenta una lectura de la implementación como prueba piloto de estos dispositivos concretos tendientes a robustecer y consolidar este modo de ser Universidad.

[1] Proyecto de Extensión radicado en la Facultad de Educación y Salud”. Subsidiado y avalado por la Secretaría de Políticas Universitarias. Resol-2019-105-APN-SECPU#MECCYT. Radicado en la Facultad de Educación y Salud. Periodo 06/2019 a 05/2022.

[2] Proyecto de Investigación radicado en la Facultad de Educación y Salud. Avalado por Secyt, Dispos. Secyt-UPC N°015/2019. Periodo 2019-2021.

## Contextualización de la experiencia

El objetivo del Proyecto "Infancias, desarrollo y derecho: Infancias, saberes y reflexiones entre adultos comprometidos. Interdisciplina e intersectorialidad: una intervención posible" es desarrollar espacios de reflexión e intervención para que, a través del diálogo con el conocimiento y las prácticas académicas, se vea potenciado el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de las Salas Cuna de la ciudad de Córdoba. En el caso del proyecto de investigación "Primera infancia: estudio integral de su desarrollo y bienestar en la ciudad de Córdoba", se propone generar un conocimiento científico útil y transferible respecto al ambiente de crianza y el desarrollo infantil, también referido a los niños y niñas menores de 4 años que asisten a las Salas Cuna. Es decir, que ambos proyectos, aunque de diferente naturaleza, trabajan sobre la misma población[3] y bajo la premisa fundamental de atender el "Interés Superior del Niño" en tanto perspectiva de cumplimiento simultáneo de todos sus derechos.

En relación a la conformación de los equipos, ambos se encuentran bajo la dirección de la Mgter. Bezzone y comparten parte de sus miembros, lo cual contribuye a su efectiva articulación. Asimismo, es de destacar en ambos casos la interdisciplinariedad, la trayectoria en el trabajo en territorio y el compromiso en la formación de recursos humanos a nivel de estudiantes y egresados. El proyecto de extensión reúne un equipo integrado por docentes, no docentes, estudiantes y egresados, provenientes de las carreras de Psicopedagogía, Psicomotricidad, Pedagogía Social y Profesorado Universitario de Educación Especial. Además, participa una especialista externa en representación de la Dirección de Jurisdicción de Maternidad e Infancia del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, por lo que se trata de un equipo interdisciplinario e intersectorial. Por su parte, el proyecto de investigación está conformado por estudiantes de Psicomotricidad (becaria de Estímulo a la Vocación Científica EVC-CIN) y Economía; y dos especializandas en Desarrollo Infantil; Licenciadas en Psicomotricidad y en Trabajo Social; Especialista en Desarrollo Infantil y Magíster en Salud Pública; y Doctores en Epistemología, Medicina y Sociología especialistas en áreas relacionadas al proyecto.

Desde la extensión y las prácticas comunitarias se han desarrollado como actividades centrales capacitaciones y talleres, tanto con los niños/as como con las familias y los cuidadores. En el año 2019, se realizaron aproximadamente 50 talleres. La actividad, sin embargo, se vio interrumpida en el año 2020 por el cierre de las Salas Cuna durante el contexto de pandemia y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. El equipo se abocó, entonces, a acompañar a los cuidadores en las estrategias de llegar a los hogares con propuestas virtuales y/o materiales. Se produjeron más de 50 videos breves y se

[3] Si bien la propuesta es factible de ser pensada para la totalidad de las salas de la ciudad, se seleccionan en esta oportunidad y para ambos proyectos 9 de ellas.

realizaron dos campañas para adquirir y distribuir materiales didácticos. Además, se organizaron mesas intersectoriales locales de trabajo constituidas por los referentes delegados de cada territorio, coordinadores del programa Sala Cuna y autoridades de la Secretaría de Extensión de la FES. Estas se nutrieron, a su vez, del conocimiento generado por el proyecto de investigación para tomar decisiones de gestión fundadas, por lo que se convirtieron en una pieza central de la articulación entre extensión e investigación.

En efecto, el equipo de investigación ha generado información acerca del desarrollo infantil de los niños y niñas que asisten a las Salas seleccionadas, así como de los determinantes sociales vinculados a su desarrollo y bienestar; especialmente, en lo que respecta al ambiente de crianza. La información se recabó a partir de los siguientes instrumentos: 1) la administración de la Prueba Nacional de Pesquisa (PRUNAPE), que permite efectuar una valoración del desarrollo psicomotor; 2) el Instrumento de Prácticas de Crianza del Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales (I.P.C.G), para evaluar las prácticas de crianza; 3) el "Cuestionario de evaluación del ambiente familiar" (A.F) para la evaluación del ambiente familiar; 4) el "Short Form 36" (SF36) que da cuenta de la percepción del estado emocional del referente familiar; 5) el perfil sociodemográfico, a partir del legajo de los niños y niñas incluidos en el estudio; 6) las entrevistas abiertas por videollamada a los referentes territoriales y/o cuidadoras responsables de las Salas Cunas, con el fin de conocer la situación de los niños y niñas y sus familias frente a las medidas sanitarias generadas por la pandemia.

Finalmente, resta destacar la estrecha relación de los proyectos con la docencia a partir de, fundamentalmente, dos acciones. En primer lugar, la articulación con las cátedras de Taller de Trabajo Final de Licenciatura a partir del dispositivo que contempla la Facultad de Educación y Salud (Resolución rectoral 104/14 y Resolución decanal 0079/17). Este propone que la elección del tema de los trabajos finales de los estudiantes se articule con temáticas prioritarias que sean objeto de estudio en los equipos de investigación y/o equipos de cátedras de la Facultad; y que el desarrollo de los TFL se realice con el seguimiento de un/a docente especialista en metodología de investigación y un/a docente especialista en la temática objeto de estudio. De este modo, se han dirigido más de veinte trabajos finales en la línea y brindado experiencias en territorio a dichos estudiantes. Esta instancia ha resultado de sumo valor para la recolección de datos del propio equipo, el que se ha nutrido en general de las producciones de los estudiantes. A su vez, el proyecto de extensión trabaja con estudiantes de las cátedras de Estimulación Temprana, Práctica 4, TFL, Diseño y Estrategias de Intervención Socioeducativa e Historia y Perspectivas, quienes participan de las actividades extensionistas propuestas.

## Consideraciones finales

Los resultados surgidos de las experiencias en marcha son provisorios y pueden considerarse alentadores en tres sentidos. En primer lugar, en relación a la comunidad, las intervenciones constituyen un aporte sustantivo en el mejoramiento de los cuidados de los niños y niñas. La relación dialógica de saberes durante los encuentros favorece la sustentabilidad y sostenibilidad de las mismas. En segundo lugar, la participación de los estudiantes en proyectos comunitarios enriquece su formación integral y los compromete a involucrarse en las problemáticas sociales. A su vez, desde la perspectiva docente, las cátedras tienen la oportunidad de aprovechar el valor del aprendizaje en contextos reales. Finalmente, en tercer lugar, la íntima vinculación del proyecto de investigación con las prácticas de intervención socio comunitaria salda en alguna medida la distancia entre la producción de conocimiento y su puesta en práctica.

En relación también con el primer punto, queremos subrayar el vínculo de reciprocidad con la comunidad donde la finalización de la investigación no se constituye sólo en un cierre académico, sino en la apertura a nuevas posibilidades de construcción colectiva entre los investigadores y los actores de la comunidad, generando un conocimiento útil y transferible. Resta aún construir dispositivos que permitan evaluar la experiencia en forma sostenida y sistemática. Entendemos que estos aportes resultan valiosos en la construcción de un modelo de Universidad Socialmente Comprometida.

## Referencias textuales y bibliográficas


Alliaud, A. (2011). Enseñanza. Transformación y formación. *Revista Del IICE,* (30), 43-56.

Casanova, H. (2012). *El gobierno de la Universidad en España.* Netbiblo.

Cecchi, N., Lakonich, K., Perez, D. y Rotstein, A. (2008). *El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción.* IEC-CONADU.

Cecchi. N., Pérez D. y Sanllorenti P. (2013). *Compromiso Social Universitario. De la Universidad Posible a la Universidad necesaria.* IEC- CONADU

Contreras, J. y Perez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Morata.

Huergo, J. (2003). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata. [Archivo PDF]. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios_a_la_extension_desde_la_perspectiva_cultural._Huergo_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior,* 1(1), 44-51.

Litwin, E. (2009). Ficciones, realidades y esperanzas para la escuela del presente. En J. De Pablo Pons. (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet.* Aljibe.

Marcuzzo Do Canto, O. (1996). El compromiso social de la educación superior. En J. Wainer. (Ed.), *La educación superior como responsabilidad de todos* (pp. 33-35). CRESALC/UNESCO.

Schvarstein, L. (2000). *Psicología social de las organizaciones.* Paidós.

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian y A. Romano. (Eds.), *Integralidad: tensiones y perspectivas.* Cuadernos de Extensión n.º 1, Universidad de la República.

# Las búsquedas y luchas por el reconocimiento de jóvenes en situación de desigualdad, desde sus relatos de vida

# *The searches and struggles for the recognition of young people in situations of inequality, from their life stories*

Mariela Arce
Universidad Provincial de Córdoba
marielaandreaarce@gmail.com

Jeannet Buchaillot
Universidad Provincial de Córdoba
buchaillotj@gmail.com

Alfonsina Echenique
Universidad Provincial de Córdoba
alfonsina.echenique@gmail.com

Gabriela Loza
Universidad Provincial de Córdoba
gabrielaloza04@yahoo.com.ar

## Resumen

Este trabajo presenta algunos aportes provenientes del proceso de análisis de la investigación *Juventudes, memorias y reconocimiento: Relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas*, vinculados a dimensiones teóricas como la del *reconocimiento* de Axel Honneth (1997 y 2011) y la de *juventudes* desde perspectivas psicosociales (Dayrel, 2007; Paulín, 2016 y 2017; Di Leo y Camarotti, 2013).

Se recuperan los "Talleres de Memorias e Identidades" como un dispositivo de intervención que habilitó la construcción de relatos de vida, configurándose como un aporte a la reflexividad y la propia construcción subjetiva. Se tienen en cuenta las significaciones que jóvenes asignan a las memorias, lo que permite analizar experiencias narrativas en donde expresan momentos significativos en relación a búsquedas, ausencias, duelos, anhelos y proyecciones en el encuentro con vínculos afectivos. Desde sus historias de vida y sus construcciones relacionales, se abordan también las referencias en sus relatos vinculadas a la búsqueda y *la lucha por el reconocimiento* (Honneth, 1997) en los espacios institucionales donde transitan. Por último, se rescatan los aspectos de la investigación que permitieron complejizar la dimensión de las juventudes a partir de incorporar una mirada problemática sobre las desigualdades vinculadas a la discapacidad, la pobreza y la falta de acceso a derechos.

Palabras clave: relatos de vida, memorias, reconocimiento, juventudes, desigualdades.

## Abstract

*This work presents some contributions from the research analysis process* Youth, memories and recognition: Biographical stories of young people in dialogue with memories as educational practices, *linked to theoretical dimensions such as the* recognition *of Axel Honneth (1997 & 2011) and the* youth *from psychosocial perspectives (Dayrel, 2007; Paulín, 2016 & 2017; Di Leo & Camarotti, 2013).*

*The "Memory and Identity Workshops" were recovered as an intervention device that enabled the construction of life stories and were configured as a contribution to reflexivity and subjective construction itself. The meanings that young people assign to the memories are taken into account, which allows to analyze their narrative experiences where they express significant moments in relation to searches, absences, griefs, desires and projections in relation to the encounter with affective ties. From their life stories and their relational constructions, references are also addressed in their stories related to the search and* struggle for recognition *(Honneth, 1997) in the institutional spaces where they pass. Finally, the aspects of the research that made it possible to make the dimension of youth more complex by incorporating a problematic view of inequalities linked to disability, poverty and lack of access to rights.*

*Key words: life stories, memories, recognition, youth, inequalities.*

## Contexto a partir del cual se construye el proyecto

El proyecto de investigación: "Juventudes, memorias y reconocimiento: Relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas" surge de la sistematización y análisis de distintas propuestas extensionistas del Espacio de Participación Cultural (EPC) que integra el Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud, de la Facultad de Educación y Salud "Dr. Domingo Cabred" (FES), Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Desde el año 2013, el equipo que conforma el proyecto (docentes, estudiantes y egresadas/os de distintos campos disciplinares: Educación Especial, Filosofía, Arte, Pedagogía Social, Psicología, Trabajo Social y Psicomotricidad), se plantea dicha sistematización a partir del trabajo con talleres culturales donde participan jóvenes en situación de discapacidad y jóvenes del Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) 160 "Hipólito Vieytes" desde el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de la escuela secundaria.

Estas propuestas extensionistas buscan poner en tensión temáticas como: juventudes, desigualdades, discapacidad, construcción de identidades, participación social y política, memorias y derechos a través de dispositivos con modalidad de taller, junto a producciones culturales y artísticas. En ese devenir surge la construcción del proyecto "Memorias e Identidades", que plantea resignificar la memoria institucional como aporte a la elaboración de sentidos sobre el pasado reciente, desde la historia de vida de Leonor Landaburu, docente egresada del Profesorado de Oligofrénicos (actualmente Profesorado Universitario en Educación Especial - FES) y desaparecida en 1977. Esta experiencia es parte del contexto de la investigación y desde el 2017, se comienza la construcción colectiva del Álbum de vida de Leonor Landaburu.

## Presentación del proyecto de investigación

El proyecto indaga acerca de las significaciones que construyen jóvenes participantes de la experiencia extensionista "Taller de Memorias e Identidades" del EPC y su relación con los procesos y luchas por el reconocimiento de sí mismas/os, así como el lugar que tienen las memorias y sus prácticas educativas en dichos procesos. Además, se propuso conocer cómo estas significaciones se relacionan con el acceso y el ejercicio de derechos individuales, políticos y sociales en las instituciones que transitan.

En relación a la perspectiva metodológica, se llevaron a cabo entrevistas a participantes de los espacios de taller: jóvenes en situación de discapacidad del EPC de la FES (mujeres y varones de entre 18 y 27 años, que no se encuentran en la actualidad en el sistema educativo) y jóvenes incluidas/os en el PIT del IPEM 160 "Hipólito Vieytes" (mujeres y varones, de entre 18 y 27 años). A partir de las entrevistas, se construyeron sus

relatos de vida siguiendo como antecedente los aportes de la metodología de relatos biográficos (Leclerc-Olive, 2009) y los de una investigación local (Paulín et al., 2016 y 2017) que adopta la misma metodología. Dichos aportes permitieron reconocer en los relatos un modo de dar cuenta de la visión subjetiva de jóvenes sobre sus recorridos biográficos, acciones y condicionamientos.

El proyecto de investigación parte del paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) y se propuso un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007) que permitió un análisis comparativo de las narrativas de jóvenes atendiendo a su vez a los contextos en los cuales se construyeron los relatos. Además, se plantearon como técnicas de construcción y análisis, registros de contexto, entrevistas grupales y prácticas / producciones artístico-culturales. Respecto al análisis de datos y triangulación de técnicas (Fielding y Fielding, 1986), se siguieron los procedimientos centrales de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967), método que permite la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianeidad institucional a partir de un inter-juego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida.

## De los "Talleres de Memorias e Identidades" a los relatos de vida

Los "Talleres de Memorias e Identidades" no sólo se constituyeron en un antecedente del proyecto de investigación, sino también en un dispositivo de intervención y en un espacio de construcción de vínculos. La oportunidad de recuperar la historia y la memoria institucional abrió la posibilidad a las y los jóvenes de encontrarse con sus propias historias de vida, dando lugar al planteo de trabajar con la metodología de relatos biográficos. Esa tarea de ser protagonistas de sus propias historias posibilitó revalorizar sus voces e identidades, abriendo una dimensión vinculada a derechos y a la acción política. Los relatos de vida fueron un aporte a la reflexividad y a la propia construcción subjetiva, poniendo en juego la dimensión de la investigación-acción en el proceso de trabajo del proyecto.

Se activan de este modo, y a partir de esas prácticas vinculadas a memorias, experiencias narrativas sobre la propia vida de jóvenes que, en algunos casos, expresan relaciones con momentos significativos identificados en sus relatos: búsquedas / encuentros / silencios en la historia familiar, lugares de procedencia de familiares, anhelos y proyecciones en relación al encuentro con vínculos afectivos.

En la elaboración del guión para las entrevistas y la construcción de los relatos biográficos (a partir de las adaptaciones a la estrategia metodológica utilizada por Leclerc-Olive [2009] realizadas por Di Leo y Camarotti [2013] y Paulín et al. [2018] en sus respectivas investigaciones) se recuperan las preguntas que permiten identificar *los acontecimientos significativos, giros de la existencia* (Leclerc-Olive, 2009) en la vida de las y los jóvenes: "Si vos tuvieras que decirme quién sos: ¿qué dirías? ¿cómo te describirías? (...) si tuvieras

que elegir los principales momentos que provocaron cambios importantes en tu vida: ¿cuáles serían?" (Leclerc-Olive, 2009, como se citó en Di Leo y Camarotti, 2013, p. 23).

A partir de allí es que algunas/os de las y los jóvenes se refieren a las amistades y noviazgos en sus relatos, como vínculos que son parte de momentos significativos en sus vidas, incluso vivenciados como *giros de existencia* (Leclerc-Olive, 2009) donde se expresan cambios subjetivos en sí mismas/os que mencionan en relación "al carácter", a la tramitación de conflictos, un "aprender" del otro que pone en relevancia sentidos de interdependencia allí construidos. Se recupera la vivencia de confianza / desconfianza, el sentido de "fallarle al otro", la amistad como vínculo "nuevo en la vida". Algunas/os jóvenes en situación de discapacidad reconocen, en las amistades, construcciones de autonomía y la posibilidad de acompañarse en los momentos en que el contexto presenta dificultades de acceso. Las pérdidas de amigos, también se mencionan como acontecimientos significativos. A las amistades, en algunos relatos se las refiere como "reemplazadas" por el noviazgo, aunque ambos se reconozcan como vínculos significativos. En cuanto al noviazgo, en algunos relatos es mencionado en relación a cambios subjetivos donde se reconoce la exposición al riesgo, el consumo y el maltrato, violencia y celos; mientras que en otras/os jóvenes se presenta como la posibilidad de proyectar una familia futura.

## Sobre la búsqueda / lucha por el reconocimiento y la dimensión de las juventudes

A partir del trabajo con las historias de vida y sus construcciones relacionales, se abordan las referencias en los relatos vinculadas a la búsqueda y *la lucha por el reconocimiento* (Honneth, 1997) al tiempo que se rescatan los aspectos de la investigación que permitieron complejizar la dimensión de las juventudes a partir de incorporar una mirada problemática sobre las desigualdades vinculadas a la discapacidad, la pobreza y la falta de acceso a derechos.

En el análisis, el aporte de la teoría del reconocimiento (Honneth, 1997) posibilitó la aproximación al despliegue de la dimensión relacional, tal como se expresa en los relatos de vida de jóvenes, dando lugar a su vez, a una lectura de las posibilidades u obstáculos en el acceso y ejercicio de sus derechos, desde sus recorridos por las instituciones que transitan. *La noción de lucha por el reconocimiento* fue replanteada por Axel Honneth (1997 y 2011) tomando los aportes de la teoría hegeliana y la psicología social de George Mead. Honneth propone que se considere al reconocimiento como elemento central en la categoría de justicia, que pasa a significar aquí el modo en que se reconocen los individuos entre sí. Para este autor reconocer a alguien significa descubrir una "cualidad de valor" que lo motive a comportarse de manera adecuada a los deseos y necesidades de los demás (Honneth, 2006).

En relación a esto, para algunas/os jóvenes la escuela y el terminar los estudios secundarios forman parte de un proyecto que involucra la dimensión de reconocimiento ante los otros significativos familiares, "ser el primero en terminar el secundario", asociado también a la posibilidad de acceso al trabajo futuro. Se mencionan diferencias importantes que involucran la dimensión relacional vivenciada a partir de la propuesta del PIT de aquellas vinculadas a las escuelas anteriores de las que provienen las/os jóvenes. En las vivencias asociadas a este Programa se identifica el reconocimiento vincular-afectivo como parte de las propuestas pedagógicas, siendo esto muy diferente cuando se mencionan las vivencias referidas a las escuelas anteriores, donde se señala el menosprecio asociado a diferencias en el "trato" (de clase, procedencias barriales, trayectorias familiares), tanto en lo vincular como en el despliegue de prácticas pedagógicas, que en la mayoría de las situaciones ha tenido como consecuencia la expulsión-exclusión de la escuela. También en jóvenes en situación de discapacidad, surgen referencias respecto al ser reconocidos por la propuesta y los vínculos que se construyen en el EPC, desde sus historias de vida, sus construcciones relacionales, así como las búsquedas de colectivizar las luchas por el reconocimiento de sus identidades y derechos.

La dimensión familiar también surge en los relatos de jóvenes, vinculada tanto al *reconocimiento* como al *menosprecio* que vivencian en las relaciones con sus otros significativos. Se recupera el cuidado familiar, la protección y los vínculos amorosos que referentes afectivos (madres, abuelas, padres adoptivos) desplegaron durante su vida, apareciendo en las narrativas como construcciones vinculares significativas para la *autoconfianza,* la *estima de sí* y los lazos solidarios. El abandono, el maltrato y el rechazo de sus otros significativos familiares, son vivenciados por otro lado, como marcas subjetivas asociadas al *menosprecio.*

## A modo de reflexión

El proceso de indagación y análisis en este proyecto permite reconocer la necesidad de seguir poniendo en reflexión y en agenda política las cuestiones vinculadas a derechos de jóvenes en situación de desigualdad, quienes van quedando fuera del sistema por no seguir el parámetro normalizador, reconociendo además que esos procesos de exclusión dejan marcas en la vida y en la construcción de la subjetividad. Se comprende así que la dimensión de los derechos y de la lucha por el acceso a los mismos necesita de una mirada compleja que permita vincular dicha dimensión a prácticas sociales concretas, tanto en el plano familiar como institucional y social.

La aproximación al conocimiento situado de la vida de jóvenes, atravesada por desigualdades, se constituyó en un aporte valioso para complejizar la dimensión de las juventudes. A partir de la problematización de estos conocimientos, se puso en tensión la

homogeneización de las desigualdades vinculadas a la discapacidad y a otras problemáticas socioeconómicas y culturales. En este sentido, se reconoce la importancia de incorporar la perspectiva de la interseccionalidad para comprender los distintos entramados en donde se construyen las interacciones y cómo estas hacen huella en relación al acceso de derechos.

En relación al campo de la discapacidad, se recuperan aspectos del análisis que permiten poner en diálogo esta temática a partir de una lectura vinculada a los procesos de desigualdad, desde una perspectiva de derechos y con una mirada psicosocial y socio histórica más que desde una condición biológico-médica. Así, estos debates se convierten en un aporte de problematización que necesita seguir incorporando lecturas y reflexión para su complejización.

Además, los aspectos trabajados desde el análisis permiten complejizar la dimensión de las juventudes a partir de incorporar una mirada problemática respecto a las desigualdades vinculadas a la discapacidad, a la pobreza, a la falta de acceso a derechos, poniendo en tensión la homogeneización de las mismas.

La relación entre las significaciones acerca de las memorias y los procesos de búsquedas / luchas por el reconocimiento, permiten identificar dinámicas institucionales que favorecieron u obstaculizaron el acceso y ejercicio de derechos. A partir de allí, se vislumbra como interesante profundizar en relación a la dimensión institucional, partiendo de la problematización acerca de las juventudes, sus dinámicas relacionales y las memorias en relación a los recorridos institucionales que forman parte de la vida de jóvenes participantes del proyecto.

## Referencias textuales y bibliográficas


Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Crítica.

Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Katz.

Dayrell, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexóes em torno da socializaçao juvenil. *Revista Educação & Sociedade, 28* (100), 1105-1128.

Fielding, N. y Fielding J. (1986). *Linking data: the articulation of qualitative and quantitative methods in social research.* Beverly Hills & London.

Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares.* Biblos.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). T*he Discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research.* Aldine.

Honneth, A. (julio-diciembre 2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORÍA,* (35), 129-150.

Leclerc-Olive, M (julio-diciembre 2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, 4*(8), 1-39. www.uia/iberoforum

Neiman G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.

Paulín, H. L. (Dir.) (2016). *Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba* [Proyecto de Investigación Tipo A - 2016-2017-SECYT- UNC]. https://juventudescordobesas.files.wordpress.com/2017/04/proyecto-de-investigacic3b3n-2016-2017.pdf

Vasilachis, I. (Coord.). (2007). E*strategias de investigación cualitativa.* Gedisa.

# Juego y deporte en la sociedad. Modalidad de trabajo de un programa de investigación

# *Game and sports in society. Working modality of a research program*

Ivana Rivero
Universidad Nacional de Río Cuarto
ivrivero13@gmail.com

Verónica Picco
Universidad Nacional de Río Cuarto
veronicapicco481@hotmail.com

Viviana Gilleta
Universidad Nacional de Río Cuarto
vgilleta@gmail.com

## Resumen

El presente escrito tiene la intención de presentar la modalidad de trabajo acordada en el marco del primer Programa de Investigación del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto, y sus adecuaciones al trabajo remoto forzado por el contexto de pandemia. La relevancia de presentar este tema radica en ir mostrando las condiciones de posibilidad, la materialidad en la que cobran efecto el desarrollo de las actividades previstas en el marco del plan de trabajo y el consecuente avance en la investigación.

El Programa tiene por objetivo conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego y deporte en la sociedad. Está integrado por dos proyectos. Ambas son investigaciones mixtas de diseño inmerso. Primero se buscan ideas acerca del Juego y el Deporte en proyectos implementados en la ciudad de Río Cuarto. Luego, se analizan particularidades de las situaciones de Juego y Deporte en distintos escenarios, reconociendo las condiciones materiales (lugares, juguetes, juegos) y simbólicas (tiempos, jugadores, coordinadores) en que acontecen y distintos grados de formalización.

La modalidad de trabajo será revisada en dos direcciones: en la producción de conocimiento de acuerdo al plan de trabajo, y en clave de alfabetización académica.

Palabras clave: juego, deporte, sociedad, modalidad de trabajo.

## Abstract

*The present document intends to present the agreed work modality within the framework of the first Research Program of the Department of Physical Education of the National University of Río Cuarto, and its adjustments to remote work forced by the context of the pandemic. The relevance of presenting this topic lies in showing the conditions of possibility, the materiality in which the development of the activities planned within the framework of the work plan take effect and the consequent progress in the investigation.*

*The objective of the Program is to know and understand practices and discourses about games and sports in society. It is made up of two projects. Both are mixed investigations of immersed design. First, ideas about Games and Sports are sought in projects implemented in the city of Río Cuarto. Then, particularities of the Game and Sport situations in different scenarios are analyzed, recognizing the material conditions (places, toys, games) and symbolic (times, players, coordinators) in which they occur and different degrees of formalization.*

*The work modality will be reviewed in two directions: in the production of knowledge according to the work plan, and in the key of academic literacy.*

*Key words: play, sport, society, work modality.*

## Introducción

En el año 2019, la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) aprueba el primer Programa de Investigación del Departamento de Educación Física íntegramente constituido por profesionales del área disciplinar.

El Programa versa alrededor de tres universos conceptuales: Juego, Deporte y Sociedad atravesados por la Formación Docente en la Universidad Pública. Esto es porque articula las lecturas, análisis y problemáticas abordadas en el dictado habitual de un conjunto de asignaturas del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, de las cuáles somos responsables. Estas asignaturas son: Conocimiento y Juego, Sociología de la Educación, Deportes de conjunto, Seminario Deportes de conjunto, Actividad Física y Sociedad, Seminario de la Práctica Profesional; a las que se adosan Juego y Juego Dramática del Profesorado de Educación Inicial.

Una copiosa producción académica sobre Juego y sobre Deporte desde la lente construida por las Ciencias Sociales tuvo lugar desde los inicios del 2000, a propósito de la implementación de la Licenciatura en Educación Física. Esto ocurrió no solo en Río Cuarto, sino en otras sedes de la provincia de Córdoba y provincias vecinas como San Luis.

Los primeros años de la segunda década del 2000, encontró a nuestro grupo de trabajo con varias tesis de posgrado sobre estos temas, becas de investigación, comunicaciones en eventos académicos, artículos en revistas, capítulos de libro y libros, que fueron alimentando los programas de las asignaturas de la formación de grado de profesores y licenciados en Educación Física y en Nivel Inicial. La vinculación con el territorio local fue desde siempre una preocupación del equipo, lo cual llevó a formalizar proyectos institucionales de extensión universitaria desde 2005 y sin solución de continuidad hasta la actualidad.

En el año 2013, inauguramos dos Diplomaturas Superiores como primeras ofertas de formación de posgrado del Departamento: Diplomatura Superior en Juego y Educación Física, y Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Estas diplomaturas articularon 14 seminarios de posgrado sobre la temática y se constituyen en el antecedente central de la Maestría en Juego presentada hace quince días a la Facultad de Ciencias Humanas. Cuestiones todas que requirieron un esfuerzo sustantivo para acompañar la articulación de las actividades de docencia de grado y posgrado, extensión e investigación (articulación nada sencilla, sobre la que volveremos más adelante), con el desempeño en la gestión universitaria.

Distintos productos académicos, resultados de las investigaciones llevadas a cabo, comparten la impronta de desaprender y desarticular los argumentos biológicos, psicológicos con que recibimos y heredamos la conexión del juego y el deporte a la sociedad, que coloca a la educación en el rol de aplicar, en el mejor de los casos transferir, el saber

científico construido por la ciencia. En este sentido, compartimos con Ron que la producción en otros campos siempre abre la posibilidad de mutuos enriquecimientos, pero "constituyen un problema para la Educación Física cuando están pensado en términos aplicativos" (en Bracht y Crisorio, 2003:60).

Más de 15 años pensando y colocando el Juego, el Deporte en la Sociedad como objetos de estudio de la educación física que venimos siendo en Río Cuarto. Aplicando, metodológicamente hablando, el principio de Discontinuidad propuesto por la genealogía Foucaulteana.

Lavega Burgués (2002) desde la praxiología motríz, uno de los discursos identificados sobre juego en el contexto académico, afirma que "todo deporte nace de un juego", cuestión que ha dado origen a una amplia gama de juegos de competencia, y lo que ha dado de llamar juegos deportivos, de iniciación deportiva, predeportivos, fundamentadores. Es en esta cuestión que se asienta la ambigüedad del lenguaje cotidiano, el uso indistinto y solapado de conceptos asociados al juego y al deporte que requiere estudio y producción (como el uso del concepto jugadores que juegan para remitir a deportistas que brindan un espectáculo).

La necesidad de estudiar y producir conocimientos sobre dos objetos de estudio y de enseñanza centrales en la formación profesional docente de Educación Física, motiva la conformación del Programa.

En el marco del programa, entendemos que juego y deporte son dos objetos de estudio y de enseñanza diferentes, y que así como la praxiología motríz se ha edificado sobre el estudio de la estructura de los juegos y los deportes, el enfoque sociocultural del juego inaugurado por Huizinga (en 1938) dialoga con la idea de deporte expresada por Ortega y Gasset (2004) (por los mismos años del siglo XX) para habilitar el estudio de la acción colectiva de jugar, juegos con distintos grados de formalización, en el que los jugadores y el contexto devienen centrales.

"El territorio de los juegos es una geografía paradójica, extraña, donde gigantes y pigmeos se codean y lo desmesurado y lo diminuto son igualmente significativos. Todo es signo. Todo pesa en la superficie encantada de los juegos" (Scheines, 1998: 98). "Deporte es una manifestación lúdica tardía... (que) Implica la exigencia con el propio cuerpo... constituye un verdadero sistema de medidas" (Scheines, 1998: 99), y en este estudio su interés es mayor de lo expresado por la autora, si indagamos en el origen del deporte, ese deporte genuino que se practica informalmente y que aparece en los clubes como condimento para enseñar, y lo aproxima al deporte formal institucionalizado, reglamentado o al deporte profesional y de espectáculo.

## Alcances y limitaciones del programa

El programa tiene por objetivo conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego y deporte en la sociedad. Nos planteamos este objetivo porque partimos del supuesto de que lo que hacemos, decimos y pensamos del juego y del deporte (incluso de su relación), son producto de argumentos que se nos filtraron en el cuerpo, in-corporados.

El programa está integrado por dos proyectos: "El juego en la sociedad. Estudio desde la educación de los cuerpos" y "Deporte y vida activa. Estudio de distintos grados de formalización del deporte".

Se parte de entender al juego y al deporte como prácticas, es decir, en palabras de Rodriguez (2015) quien parafrasea a Foucault, "no sólo los lo que hacen las personas sino también el conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran"... "es como la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen" (Castro en Rodriguez, 2015). En este caso, las prácticas están territorializadas en la ciudad de Río Cuarto. Prácticas autotélicas, es decir, que tienen fin en sí mismas, que se realizan porque sí (Huizinga, 2000) son improductivas porque no producen ningún bien material, en todo caso, lo desplazan (Caillois, 1986); son actividades miméticas que generan tensiones agradables asociadas al bienestar (Elias y Dunning, 1992). Juego y deporte en tanto prácticas autotélicas de vida activa, es decir, "cosas no necesarias ni meramente útiles: la vida del disfrute de los placeres corporales en las que se consume lo hermoso" (Arendt, 2016: 26). No es casual que estén invisibilizados en las políticas públicas y que ministerios, secretarías de deportes a distinta escala, dirección de clubes.

Ambas investigaciones comparten diseño metodológico. Son investigaciones mixtas de diseño inmerso (Valenzuela y Flores, 2012), donde se recolectan datos cuantitativos para mejorar un diseño cualitativo. Para conocer y comprender prácticas y discursos sobre juego y sobre deporte en la ciudad de Río Cuarto, las investigaciones se organizan en dos momentos.

En un primer momento, se buscan ideas acerca del Juego, en un proyecto, y del Deporte, en el otro proyecto, en convocatorias, programas, proyectos, propuestas implementados en la ciudad de Río Cuarto. De modo que, la primera tarea fue seleccionar el corpus de análisis de ambos proyectos.

En un segundo momento, se selecciona intencionalmente por muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002) una propuesta por cada escenario que se constituya en caso a estudiar en profundidad (Stake, 1994) a partir de la observación global, no participante (Yuni y Urbano, 2014) con registro fotográfico y lista de control. Se captan los atributos generales de la realidad a estudiar para pasar de un nivel de realidad más amplio a uno más pequeño.

## Acerca de modalidad de trabajo

Es éste el primer programa del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). El desafío no es solo cumplir con las tareas propuestas en el cronograma descripto, sino contribuir en la formación de docentes investigadores, productores de conocimientos puestos a disposición en el aula universitaria de las asignaturas que conforman el Área de Problematización del Movimiento Corporal del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física.

Centurión y Serra (2015) identifican tres modalidades de presentación de la investigación en el campo de la Educación Física. La investigación informal asociada a la investigación acción que, según Latorre (2000) permite tomar decisiones certeras y eficaces en el transcurso de las prácticas profesionales cotidianas. La investigación no formal serían procesos de investigación que se transitan para la obtención de un producto académico que permita el acceso a una titulación (becas de investigación, los proyectos de tesis, trabajos finales). Finalmente, la investigación formal que es aquella asentada en el Programa Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias que permite el ingreso de los docentes universitarios al régimen de docente investigador a partir de las evaluaciones propuestas por las categorizaciones.

La primera decisión en el diseño de la modalidad de trabajo de este programa fue identificar los temas de interés personal de cada uno de los integrantes, el cual se vincula, por un lado, con la enseñanza del saber al que se dedican en la formación docente inicial de Educación Física, y por el otro lado, con las investigaciones no formales llevadas a cabo para dar cierre a un ciclo de formación permanente.

Es así que se reunieron escritos de los integrantes del programa donde presentaran los resultados finales de investigaciones no formales realizadas, escritos que hemos llamado “punto de partida” en el proyecto y se han enviado a distintas revistas especializadas.

Con ellos elaboramos una flor cuyo centro es el juego en un proyecto y el deporte en el otro y cada pétalo representa el recorte de estudio de cada integrante del equipo. Así, por ejemplo, en el proyecto de juego tenemos un pétalo dedicado al contexto universitario, otro a las propuestas de turismo alternativo, otro a espacios verdes municipales, otro jardines de infantes, otro de capacitación y formación permanente. Ahora bien, del universo de estudio elegido por cada integrante del equipo (que constituye un producto académico en sí mismo que no necesariamente es sobre juego o deporte), le pedimos que aporte el análisis de la idea de juego y de deporte de la normativa vigente del contexto seleccionado. Esto es diseños curriculares de la provincia, programas de capacitación y formación permanente, programas de turismo, programas y proyectos de diseño y mantenimiento de espacios verdes, entre otros. A este escrito le llamamos primeros pasos y están en construcción.

Durante este proceso, se identificaron escenarios de trabajo donde la situación de pandemia actual nos permitió avanzar en cuenta gotas en la ciudad de Rio Cuarto (ordenanzas, museo, diario puntal) municipio, Universidad Nacional de Rio Cuarto, asociaciones de jubilados, escuelas secundarias y clubes, sospechamos que son lugares en que fluye el deporte y se nutre de sus prácticas representativo a la sociedad en que vivimos

Hemos trabajado en la colocación de las actividades de investigación en la agenda semanal de responsabilidades laborales. Hemos alentado y tutelado la escritura y publicación de al menos un escrito personal que recupere los resultados de alguna investigación propia para encontrar el objetivo personal en el marco del proyecto que integra. Hemos rastrillado y seleccionado documentos internacionales que colocan al juego y/ al deporte en la sociedad. Estamos revisando el impacto de esos documentos en la legislación de Argentina y seleccionando la batería de leyes como corpus de análisis para analizar el derrape de esa normativa en los documentos gubernamentales organizados en el universo educativo, de turismo, espacios verdes, deporte y género. En esa búsqueda encontramos que los documentos internacionales se colocaron primero en la agenda de las organizaciones no gubernamentales del país (asociaciones, agrupaciones, fundaciones) y ellas las que presionan el ingreso de proyectos y propuestas de juego y deporte en las agendas provinciales y locales.

Dos proyectos cuyas decisiones metodológicas se plantean en un andar constante de trabajo en equipo. Ahora, empezamos a revisar la presencia de juego y deporte a escala local en el municipio y sus distintas secretarías, en la UNRC y sus propuestas de vinculación territorial como PEAM, Ubarrial, en la cuarta región escolar. Ahora, la lectura se orienta a fijar postura en la selección de las categorías de análisis que sensibilizan la búsqueda en los distintos documentos que hacen a la dinámica cotidiana de diversas instituciones sociales de la ciudad de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba (Argentina).

Hemos puesto sobre la mesa nuestro hacer como docentes investigadores, y toda apreciación, sugerencia, comentario puede sernos de utilidad y las agradecemos de antemano.

## Referencias textuales y bibliográficas


Bourdieu, P., Chamboredon, J. -C. y Passeron, J. (2011). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Siglo XXI.

Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* Fondo de Cultura Económica.

Centurión, S. y Serra, F. (2015). Estado y perspectivas de la investigación en Educación Física. Del individualismo al trabajo en redes. Revista Cronía, (11).

Elías, N. y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* Fondo de Cultura Económica.

Fernández Vaz, A. (2013.). De la formación para la investigación a la investigación en la formación en Educación Física. En G. Cachorro y E. Camblor (Coords.), *Educación física y ciencias: abordajes desde la pluralidad.* Biblos.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso.* Tusquets.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens.* Alianza Editorial.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Editorial Grao.

Lavega Burgués, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales.* Inde.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovanni, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales.* Emecé.

Rodríguez, N. (2015). *Los contenidos de la educación física.* En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), Estudios críticos de educación física (pp.193-206). Al Margen.

Ron, O. y Paiva, F. L. de (2006). El campo de la Educación Física. En V. Bracht y R. Crisorio (Coords.), *La educación física en Argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 59-79). Al Margen.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles.* Eudeba.

Valenzuela, J, R. y Flores Fahara, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa: el proceso de investigación educativa.* Digital Tecnológica de Monterrey.

Scharagrodsky, P. (2020). Certezas, incertidumbres, posibilidades y desafíos. La pandemia de Covid-19 en la educación en Argentina. *Olhar de professor, Ponta Grossa,* (24), pp. 1-9.

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Stake, R. E. (1994). *Investigación con estudio de casos.* Morata.

Strauss A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Taurus y Fundación José Ortega y Gasset (Eds.). *Obras completas, 2004-2010.* Taurus.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (Vol. 2). Editorial Brujas.

# Las políticas locales en recreación y deporte social en la ciudad de Córdoba, en el período 1980-2020

# *Local policies in recreation and social sports in the city of Córdoba, in the period 1980-2020*

Gustavo R. Coppola
Universidad Provincial de Córdoba
gustavorcoppola@upc.edu.ar

Marcos Griffa
Universidad Provincial de Córdoba
marcosgriffa@upc.edu.ar

## Resumen

El presente artículo se propone realizar un primer rastreo exploratorio de las políticas locales de recreación y deporte social en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el período 1980-2020. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Políticas públicas de recreación en la provincia de Córdoba" que llevamos adelante desde la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, República Argentina. A través de la indagación y análisis de informes de gestión, normativas, sitios web, documentación institucional, y unas primeras entrevistas exploratorias a miembros de equipos técnicos y responsables de programas, podemos observar que a pesar de los cambios de gestión en el gobierno municipal y provincial es posible identificar una continuidad en las políticas de recreación y deporte social, así como también del vínculo sostenido con instituciones sociales, principalmente centros vecinales, en la implementación de las mismas. Otros aspectos que merecen nuestra atención y análisis refieren a la descentralización de estas políticas, a la construcción de infraestructura para la realización de actividades deportivas y recreativas, y a la participación de diversos actores en su gestión y desarrollo.

Palabras clave: políticas públicas, recreación, deporte social.

## Abstract

*This article proposes to carry out a first exploratory survey of the local policies of recreation and social sports in the city of Córdoba, Argentina, in the period 1980-2020. This work is part of the research project "Public policies of recreation in the province of Córdoba" that we carry out from the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba, Argentina. Through the investigation and analysis of management reports, regulations, websites, institutional documentation, and some first exploratory interviews with members of technical teams and program managers, we can observe that despite the management changes in the municipal government and In the province, it is possible to identify continuity in recreation and social sports policies, as well as the sustained link with social institutions, mainly neighborhood centers, in their implementation. Other aspects that deserve our attention and analysis refer to the decentralization of these policies, the construction of infrastructure to carry out sports and recreational activities, and the participation of various actors in their management and development.*

*Key words: public policies, recreation, social sport.*

## Del Programa de Deportes y Recreación en los Barrios al Circuito Deportivo Barrial

Las políticas locales de recreación y deporte social tienen un largo recorrido en la ciudad de Córdoba.

En 1982, durante la intendencia del recientemente designado en su carácter de comisionado municipal de facto, Eduardo Cafferatta, y del rugbier Ricardo Pasaglia como responsable de la Dirección de Deportes, se crea el Programa de Deportes y Recreación en los Barrios (PDyRB) y con él se inicia la construcción de playones deportivos en numerosos centros vecinales. Estaba destinado a niños/as de 8 a 12 años, con propuestas deportivas que se realizaban los fines de semana. Dichas actividades eran coordinadas en sus inicios por monitores formados en el Curso de Monitores Deportivos-Recreativos de la Escuela Municipal de Deportes, iniciado en 1981.

Con el retorno democrático en 1983, y Ramón Bautista Mestre en la intendencia municipal, el PDyRB tuvo continuidad. En esta gestión estuvo a cargo de la Dirección de Deportes, Eduardo Quetglas Magnasco. A partir de 1989, se instrumentó el pago de una beca para que los monitores puedan continuar desarrollando actividades en sus barrios o en los playones utilizados por el programa.

En el año 1991, asume Rubén Martí, y designará como director de Deportes al montañista Alberto Tarditti y como secretario de Participación Vecinal y Desarrollo Humano a Eduardo Cafferatta, quien de esta manera regresa a la gestión municipal; esta vez, en período democrático. La gestión del intendente Martí (1991-1999) se caracterizó por políticas de descentralización, con la creación de los Centros de Participación Comunal (CPC), y por la promoción de la participación comunitaria, asignando recursos a los centros vecinales y dotando de infraestructura básica para la práctica deportiva y recreativa de carácter social. Martí también dará continuidad al PDyRB, ampliando la cantidad de barrios beneficiarios y proponiendo actividades durante la semana. También en esta gestión se incorporaron profesores de Educación Física a los equipos municipales y se puso énfasis en la construcción de infraestructura.

A lo largo de la década del 90, se construyeron y funcionalizaron nuevos playones deportivos en los barrios y en los CPC, y se remodelaron los existentes, dotando a la ciudad de una importante infraestructura para el desarrollo de actividades deportivas y recreativas. Por aquel entonces, la Dirección de Deportes y Recreación contaba con sólo 4 dependencias propias para el desarrollo de sus actividades: Polideportivo Carlos Cerutti, Estadio Córdoba (en 1999 pasó a dependencia provincial), Camping Municipal y Polideportivo General Paz. A partir de 1992, y durante el período de gestión, se construyeron más de 200.000 metros cuadrados de infraestructura para la práctica deportiva y recreativa

En el año 1999, asume la intendencia de Córdoba Germán Kammerath, proveniente de la Unión del Centro Democrático (UCeDe) -partido político de extracción (neo)liberal-conservadora-. El triunfo de Kammerath en la ciudad capital y de su impulsor, José Manuel De la Sota, en la gobernación provincial, rompió con la hegemonía de la Unión Cívica Radical, quien gobernó desde la recuperación democrática y, hasta entonces, la ciudad y la provincia de Córdoba.

En la Dirección de Deportes, Kammerath designó a Héctor Panzeri, un histórico dirigente del Club Atlético Universitario. Panzeri estuvo en el cargo hasta el 2001, y luego lo sucedió Orlando Ortiz hasta el 2003. En este período no se registra ninguna política municipal relevante de promoción de la recreación y el deporte social.

En el año 2003, y, desde un nuevo espacio político denominado Partido Nuevo, Luis Juez obtiene el triunfo en las elecciones municipales. En su gestión, y a partir de una estrecha alianza con el sindicato de trabajadores municipales, incluye en planta permanente a muchos de los "becarios", así como también nombra en cargos de responsabilidad a otros que trabajaban en las áreas de deportes y recreación de los CPC.[1]

A su vez, intenta lograr una inserción mayor en los centros vecinales que tenían mucha ascendencia con el ex intendente Martí, revitalizando así el desarrollo deportivo de carácter social y comunitario. En este período (2003-2007), la Dirección de Deportes y Recreación estuvo a cargo de Gustavo López y, posteriormente, del ex futbolista Héctor Rodolfo Baley.

Con Daniel Giacomino en la intendencia (2007-2011), proveniente del mismo espacio político que su antecesor, continuará Baley como director de Deportes y Recreación, aunque no llegará a concluir su mandato. A raíz de algunas fracturas internas, en el año 2009 el intendente le pedirá la renuncia, eliminando también la subdirección de deportes de la estructura municipal. En su reemplazo asumió Ángel Fiore.[2]

En el 2011, en la primera gestión a cargo de Ramón Javier Mestre, se crea la Subsecretaría de Deportes y Recreación, y el PDyRB toma un nuevo impulso, cambiando su denominación por "Programa Circuito Deportivo Barrial" (CDB). Se incorporan más pro-

[1] Kammerath había reducido los empleados de planta, incrementando la cantidad de monotrobutistas. En su gestión Juez aumentó en un 28% la cantidad de empleados, un porcentaje significativamente mayor que sus antecesores. Su sucesor, Daniel Giacomino, siguió incrementando hasta un 45% el personal de planta municipal. Fuente: https://www.lavoz.com.ar/politica/historico-con-cuantos-empleados-termino-cada-intendente-su-gestion

[2] Como "asesor" estuvo el boxeador Fabio "La Mole" Moli, quien posteriormente también presentó su renuncia. Recordemos que por aquel entonces "La Mole" fue una de las figuras destacadas del programa televisivo "Bailando por un sueño", del empresario Marcelo Tinelli. La renuncia de "La Mole" fue presentada luego que un medio local denunciara que seguía cobrando sus honorarios como asesor sin cumplir con la tarea para la cual fuera contratado.

fesionales , se amplía a nuevos barrios y se extiende la franja etaria de los destinatarios, participando también adolescentes y adultos, tal como había sucedido eventualmente en la gestión de Martí.

En el período 2012-2019 es significativo el incremento de instituciones participantes en el programa, de 50 en el año 2012 a 158 en el 2019, así como también de "beneficiarios", pasando de 1.100 participantes en el 2012 a 5.179 en el 2019.

Es importante destacar que a pesar de los cambios de gestión y de la interrupción de algunos programas (caso CDB en la actualidad), se observa una continuidad en las políticas, así como también un vínculo sostenido con los centros vecinales en la implementación de las mismas.

Aunque podríamos identificar aquí un modelo de "gestión asociada", muchas veces la participación de los actores de la comunidad es meramente instrumental y operativa, quedando acotada a nivel micro o específico de la propuesta, con escasa o nula incidencia en las decisiones y orientaciones generales del programa (Cardarelli y Rosenfeld, 2003).

A las políticas de descentralización iniciadas con la creación del Sistema Educativo Municipal en los 80, los Centros de Participación Comunal en los 90, así como también los programas recreativos y deportivos mencionados, debemos sumar en la última década la construcción y las propuestas de los Parques Educativos Municipales, con una moderna infraestructura en la periferia urbana para el desarrollo de diversas actividades educativas, deportivas y culturales.

Este programa se inició en el 2013 a partir del Plan "Córdoba Ciudad Educadora"[4], tomando como referencia las experiencias de los Centros de Educación Unificada de Sao Paulo, Brasil, y los Parques Bibliotecas de Medellín, Colombia[5]. Hasta el 2019 se construyeron cinco Parques Educativos en la ciudad de Córdoba: Parque Educativo Sur (Bº Congreso), Parque Educativo Sureste (Bº Avellaneda), Parque Educativo Este (Bº Maldonado), Parque Educativo Norte (Bº Marqués Anexo) y Parque Educativo Noreste (Villa Allende Parque).

Según informó la Municipalidad, los planos de equipamiento de estos Parques y el proyecto de su gestión, se desarrolló en conjunto con más de 400 organizaciones socia-

[3] Si bien se incorporan nuevos profesionales, muchos lo hacen en calidad de becarios, lo que marca la precariedad en cuanto a las condiciones laborales y contractuales. En el período 2012-2019, el equipo municipal del CDB pasa de 28 a 81 profesionales, de 7 a 20 los profesionales de planta, y de 18 a 60 los becarios. Es decir que al finalizar la gestión de Ramón Javier Mestre en el 2019, los becarios conformaban el 74% del equipo municipal del programa.

En abril de 2013 el Concejo Deliberante de la Municipalidad de Córdoba sanciona la Ordenanza 12.174 que crea el Fondo "Córdoba Ciudad Educadora".

https://educacion.cordoba.gob.ar/wp-content/uploads/sites/28/2019/12/libro-parques-educativos.pdf

les, culturales, deportivas y educativas de cada una de las zonas donde se construyeron los mismos, en diversas instancias de consulta donde participaron vecinos/as de todas las edades[6].

## Programas provinciales de promoción de la recreación y el deporte social

En el año 1995, en el contexto de la ley provincial Nº 8525, se cierra la Dirección de Educación Física que había sido creada en el año 1939, así como también cierran muchos de los espacios y proyectos democratizadores y renovadores de la educación y de las concepciones y prácticas de la Educación Física. Particularmente, se cierran proyectos institucionales vinculados al juego y a la vida en la naturaleza que se venían desarrollando desde la recuperación democrática (Cena et al. 2006)

Uno de los proyectos que logró "sobrevivir" al cierre de esta Dirección es el Amijugando, creado en 1993. En sus inicios, este proyecto devenido luego en subprograma, consistía en encuentros recreativos y deportivos no competitivos promovidos por profesores de Educación Física en las escuelas primarias de la ciudad de Córdoba. Posteriormente, tomará un fuerte impulso a partir de la gestión de Matilde Rodríguez, María Clotilde "Gogó" Sardou y Humberto "Paco" Martínez, desde la Subdirección de Educación Física de la Región I, y de Walter Garrone desde la Dirección de Deportes de la provincia de Córdoba.

En el año 1997, los Amijugando se incorporan a las Ligas Estudiantiles Cordobesas en la que participaban instituciones educativas de nivel secundario. Con el primer mandato de José Manuel de la Sota en el gobierno provincial, el programa se suspende por un año, y luego se retoma a pedido de los profesores de Educación Física que participaban del mismo.

En la gestión *delasotista,* el programa tendrá una impronta más masiva, ampliándose a más escuelas y destinatarios e incluyendo otras actividades (acuáticas, vida en la naturaleza, entre otras). En el año 2004, se incorpora a la gestión del programa la Agencia Córdoba Deportes, quien a partir de entonces articulará con la Subdirección de Educación Física del Ministerio de Educación su desarrollo.

De estos organismos también depende el programa Córdoba Juega, que fue creado a fines de los 90 y se desarrolló a través de los subprogramas Cordobesitos Juega, Juegos Deportivos Escolares, Juegos Deportivos Comunitarios y Juegos Deportivos Adaptados. En el transcurso de su implementación incorporó también a los Amijugando.

[6] https://educacion.cordoba.org.ar

Otro de los programas provinciales a destacar son los “Juegos Deportivos por la Flia”: una propuesta iniciada en el 2016 por la Agencia Córdoba Deportes en conjunto con la Secretaria de Equidad y Promoción del Empleo de la Provincia de Córdoba.

En este período, uno de los aspectos a analizar son las relaciones y disputas políticas y territoriales entre programas provinciales y municipales de diferentes extracciones partidarias, en los que se involucró la participación de los centros vecinales, considerando que desde la gestión municipal de Martí a esta parte estos tuvieron una estrecha relación con el Radicalismo.

En relación a la construcción de infraestructura para la práctica del deporte social y comunitario en la ciudad de Córdoba, por parte del gobierno provincial, es importante mencionar el programa Playones Barriales, que forma parte del Plan de Seguridad y Convivencia Ciudadana, iniciado en el 2017[7].

Tomando en este caso como referencia al modelo Medellín, en el período 2017-2019, se construyeron 13 playones barriales en ubicados en Bajo Pueyrredón, Pablo Mirizzi, Las Violetas, El Quebracho, Panamericano, Cooperativa La Unidad, Marcos Sastre, Arguello Lourdes, Villa Libertador, Villa Aspacia, Granadero Pringles, Vivero Norte y Parque Liceo 2da. Sección.

Aún con sus tensiones, matices y diferencias, podríamos suponer que, tanto en el ámbito municipal como el provincial, la construcción de infraestructura, así como la descentralización y la participación comunitaria, se constituyeron en ejes estructurantes de muchas de las políticas y programas analizados en el presente artículo.

## La recreación y el deporte social en la estructura institucional municipal y provincial

En el ámbito municipal, en la década del 90, las políticas de deporte social y recreación se implementaron desde la Dirección de Deportes y Recreación. A partir del 2011, existe una Subsecretaría de Deportes y Recreación, dependiente de la Secretaría de Gobierno.

En la gestión de Ramón Javier Mestre, en el período 2012-2019, esta subsecretaría estuvo conformada por dos direcciones, una de Deportes y Recreación y otra de Deporte Institucional Federado (decreto 772/2016). La primera, conformada por una Subdirección de Programas Deportivos y Recreativos y una Subdirección de Infraestructura; la segunda, por una Subdirección de Deporte Institucional Federado.

[7] Para un análisis de este plan se recomienda la lectura de Boito, M. E. y Peano, A. 2018. Urbanismo en clave securitario. Descripción y análisis del Plan de Seguridad Provincial (Córdoba, 2015-2017) y Elorza, A., Morillo, E., Balcazar, F., Alvarado, M. y Gamboa, M. 2019. La gestión territorial de la ciudad de Córdoba por cuadrantes desde una clave participativa.

La actual gestión municipal de Martin Llaryora, a partir del decreto 17/2019 dio continuidad a esta subsecretaría, conformada por dos direcciones, una de Programas Deportivos y Recreativos y otra de Centros Deportivos Municipales. La primera tiene a su cargo una Subdirección de Programas Deportivos y Recreativos; la segunda, una Subdirección de Centros Deportivos Municipales y una Subdirección de Deporte Social.

En los últimos años, a pesar del cambio de gestión y de signo político en la administración municipal, se observa una continuidad en la existencia de una Subsecretaría de Deportes y Recreación y una Dirección de Programas Deportivos y Recreativos, aunque desde nuestro análisis el componente recreativo, en el resto de la estructura, está subordinado a lo deportivo. Una diferencia importante es que en la gestión anterior el deporte federado y la infraestructura tenían rango de subdirección, y en la actual gestión, se creó una subdirección específica para el deporte social.

Si bien en el informe de gestión del período 2012-2019 el deporte y la recreación aparecen mencionados con igual relevancia en la misión y visión de la Subsecretaría, así como también en el plan de metas y programas implementados durante el período de gestión, la recreación pareciera desdibujarse hasta desaparecer, al menos en los documentos escritos. Incluso en la presentación de este informe aparece de un modo relevante lo deportivo en detrimento de lo recreativo. En ella se menciona 6 veces al deporte y sólo una vez a la recreación.

La estructura provincial, por su parte, contó hasta fines de los 90 con una Subsecretaría de Deportes y Recreación Social, dependiente de la Secretaría de Promoción Humana del Ministerio de Asuntos Institucionales y Desarrollo Social. Esta Subsecretaría de Deportes y Recreación Social contaba con una Dirección de Deportes y una Dirección de Recreación Social (art. 33).

Es de destacar que esta última se constituye en el único antecedente, al menos de los que tenemos registro, donde la recreación contó en la estructura orgánica provincial con una dirección propia.

Ahora bien, como ya dijimos, cuando asume José Manuel de la Sota en 1999 crea la Agencia Córdoba Deportes, en reemplazo de dicha Subsecretaría.

En la actualidad, en ninguno de los 14 planes y programas de esta Agencia se incluye en sus denominaciones el término recreación, aunque sí aparece mencionada en las funciones asignadas a la misma.  Por otra parte, la mayoría de los que han sido titulares de esta Agencia, son ex deportistas, una minoría son profesionales de la educación física y ninguno proveniente del campo de la recreación.

Es de destacar también que hasta el momento, tanto en el ámbito municipal como provincial, ninguna mujer ha ocupado el cargo de directora, subsecretaria o titular del área encargada de las políticas de deporte y recreación.[8]

## Tras algunas pistas de análisis

Como dijimos anteriormente, en el período analizado se observa una continuidad en las políticas locales en aspectos que refieren a la construcción de infraestructura, la descentralización y la participación de organizaciones sociales en su gestión y desarrollo. Esta gestión asociada entre el Estado local y las organizaciones de la comunidad, nos invita a pensar en las modalidades e intensidades de la participación de éstas en el ciclo de la política pública. En este sentido es pertinente no sólo preguntarnos, sino también seguir indagando en la participación de los actores sociales en los procesos de diseño, implementación y evaluación de las políticas locales de recreación y deporte social.

Se observa también que en los fundamentos y objetivos de estas políticas locales, el deporte y la recreación aparecen orientados al "buen uso del tiempo libre", a la "contención social", a la "transmisión" de valores y a la promoción de "hábitos saludables", aspectos y concepciones que también merecen ser analizados y problematizados. En estos enunciados se expresa, y en algunos casos subyacen, concepciones higienistas y utilitaristas del deporte social y de la recreación como subsidiaria de este.

Otras de las continuidades que lamentablemente parecieran observarse es la precariedad en las condiciones laborales de profesionales que participan en la implementación de estas políticas. El crecimiento de las mismas, alcanzando a una mayor población "beneficiaria", pareciera ser inversamente proporcional a las condiciones laborales de profesores/as, monitores/as y talleristas.

[8] Los titulares de la Agencia Córdoba Deportes fueron: el dirigente Horacio Manzur (1999-2001, 2002-2007), el empresario Gustavo Oliva Funes (2001-2002), el basquetbolista, entrenador, profesor y licenciado en educación física Medardo Ligorria (2007-2011, 2017-2019), el dirigente Emeterio Farías (2011-2014), el tenista Agustín Caleri (2014-2016), el futbolista Oscar Dertycia (2016-2017) y el basquetbolista Héctor Campana (2019 a la actualidad). Levoratti (2017), respecto a la presencia de ex deportistas en estos cargos, señala que "estas designaciones traerán implícitos dos preconceptos, el primero de ellos es que por haberse destacado en su práctica se le asigna transitivamente una serie de conocimientos para la gestión pública. El segundo es una concepción del deporte, por cierto esencializada, como espacio de aprendizaje de determinados valores éticos y morales, los cuales en estos caso por ser 'hombres' formados en el deporte son los exponentes de dichos valores y son transferidos mecánicamente para sus funcionares en el Estado." (p.8). Durante la gestión angelocista (1983-1995), los responsables de la Subsecretaría de Deportes y Recreación Social fueron Francisco Celli (también fue vicedirector del Banco Social, y uno de los condenados por administración fraudulenta en 1997), Pedro Salvador Arocena (abogado, velocista, dirigente y periodista especializado en atletismo), Sebastián Viberti (futbolista, entrenador, dirigente y director del Paicor), Alberto Tarditti (montañista) y Víctor Ernesto Brizuela (periodista deportivo). En la gestión de Ramón B. Mestre (1995-1999) el responsable de la Subsecretaría fue Gustavo Carrara.

Por último, y tal como indicáramos en otros artículos (Griffa et al. 2020), la subordinación de la recreación al deporte social se expresa no sólo en las actividades mayoritariamente deportivas que conforman las propuestas, sino también en las estructuras institucionales desde las cuales se llevan a cabo. Por este motivo, nos encontramos no sólo con una política deportivizada sino también con una institucionalidad deportivizada, tanto en lo municipal como en lo provincial, en lo que respecta a la recreación y al deporte social en la ciudad de Córdoba.

## Referencias textuales y bibliográficas


Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2003). La gestión asociada: una utopía realista. *Cuaderno Nº 39. Centro de Apoyo al Desarrollo Local.* https://isfcolombia.uniandes.edu.co/images/20152/GESTIONASOCIADA.pdf

Cena, M., Fassina, M. y Garro, M. (2006). La Educación Física en la transición democrática. Camino democratización y de recuperación pedagógica. Un fragmento de la historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt. (Coord.), *Apuntes de Historia para Profesores de Educación Física.* Miño y Dávila Editores.

Griffa, M., Coppola, G. y otrxs. (2020). *Proyecto de Investigación "Políticas públicas de Recreación en la Provincia de Córdoba".* Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. Disposición 0015/2020.

Griffa, M., Coppola, G. R., Agüero Asís, L., Alcázar, A., Chemes Chemes, L., Corzo, C., Farjatt, V., O'Sullivan, R., Rodríguez, M. S. y Sorín, E. G. (2020). La recreación en las políticas públicas. Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. *Revista del Departamento de Educación Física, Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue 9* (8). http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistaefei/article/view/2954

# Los procesos grupales en las prácticas lúdicas infantiles

# *Group processes in children's playful practices*

Lilia Nakayama
Universidad Provincial de Córdoba
lilia.nakayama@upc.edu.ar

## Resumen

Este texto expone los avances de una tesis del Doctorado en Educación, que busca comprender los procesos que se desarrollan en los juegos grupales infantiles en tres contextos de educación física (EF) diferentes.

La investigación desde un enfoque cualitativo se centra en el sentido de las acciones grupales de los sujetos en las situaciones de juego. Para ello se aborda el estudio de casos en contextos diferentes de EF, una escuela de nivel primario, una escuela de verano y un club deportivo, a partir de la selección de grupos de niños/as de entre 8 a 12 años. La construcción de datos se aborda desde observaciones con diferentes grados de participación a situaciones lúdicas. También se realizan entrevistas a l@s docentes y a niñ@s participantes de los juegos.

El análisis, aún en proceso, se desarrolla a partir de algunas categorías teóricas y emergentes, como momentos del juego, reglas lúdicas y normas sociales, roles lúdicos y sociales, interacciones, comunicaciones y decisiones, influencias de los contextos institucionales y culturales, entre otras que van emergiendo de los propios datos.

Palabras clave: juego, grupo, infancias, procesos, contextos.

## Abstract

*This text presents the progress of a thesis of the Doctorate in Education, which seeks to understand the processes that take place in children's group games in three different physical education (PE) contexts.*

*This qualitative research focuses on the meaning of the group actions of the subjects in game situations. It´s a case study in different PE contexts: a primary level school, a summer school and a sports club, based on the selection of groups of children between 8 and 12 years old. The construction of data is approached from observations with different degrees of participation to playful situations. Interviews are also conducted with teachers and children participating in the games.*

*The analysis, still in process, is developed from some theoretical and emerging categories, such as moments of the game, playful rules and social norms, playful and social roles, interactions, communications and decisions, influences of institutional and cultural contexts, among others, emerging from the data itself.*

*Key words: play, group, childhood, processes, contexts.*

## Una aproximación a la problemática y a los marcos conceptuales iniciales

En todos los momentos y contextos de la vida, el desarrollo de los sujetos se configura a partir de las relaciones con los otros. Esas relaciones superan la suma individual de los sujetos para constituir una fuente de procesos que multiplican exponencialmente las posibilidades por cada grupalidad. La problemática que se investiga surge a partir de identificar la escasa atención a los procesos grupales intervinientes en los procesos educativos. Esta naturalización e invisibilización deriva en el desaprovechamiento de uno de los motores básicos del desarrollo de los sujetos, los grupos y las sociedades. Como consecuencia, pocos profesionales de la educación física consideran y promueven los procesos grupales en las clases, menos en los juegos, y aquellos que expresan que lo hacen, tienen dificultades para argumentar los aspectos que se tienen en cuenta y de qué manera se propician.

A partir de estas problemáticas surgen algunas preguntas: ¿Cuáles y cómo son los procesos en los juegos grupales? ¿Qué procesos grupales se generan? Como preguntas complementarias aparecen: ¿Qué momentos y/o fases se pueden identificar? ¿Cuáles son los aspectos que inciden y determinan esos procesos grupales en los juegos? ¿Cuáles y cómo son los roles y liderazgos, las interacciones y comunicaciones, las normas y metas? ¿Qué tipo de participaciones se identifican? ¿Qué dificultades y/o conflictos surgen? ¿Cómo se definen, regulan, modifican, las reglas, espacios y tiempos, sanciones, modificaciones, etc.? ¿Qué otros aspectos emergen?

En esa línea, el trabajo busca comprender los procesos que constituyen los juegos grupales en infancias de 8 a 12 años en tres contextos de educación física (EF): en una escuela de verano, una clase de educación física escolar y un club deportivo. Para ello se intenta identificar los aspectos que definen y se definen en los procesos grupales para constituir las situaciones de juego, los momentos y factores que intervienen, las continuidades, discontinuidades y/o tensiones que se generan en esos procesos lúdicos.

Para el desarrollo de los marcos conceptuales se recuperan producciones teóricas de dos áreas de conocimientos: las referidas al juego, (como concepto más utilizado que 'prácticas lúdicas' en la producción de investigaciones) y, por otro lado, a los grupos y procesos grupales. Desde el marco de las teorías de juego se recuperan trabajos que conciben al juego como una producción cultural, con particularidades en cada contexto (Huizinga, 1972; Mantilla, 2016; Navarro Adelantado, 2001). También se lo define desde la potencialidad de crear y/o modificar pautas culturales y, al mismo tiempo, como manifestación de los sujetos y como un derecho (Nakayama, 2018).

Además, se rescatan núcleos referenciales que focalizan a quienes juegan como sujetos necesarios, con diferentes grados de protagonismo en la configuración de las situaciones lúdicas. Asimismo, se identifica una relación entre las estructuras lúdicas (Nakayama, 2018) y quienes juegan, con diversos tipos de influencia y condicionamiento entre

uno y otro. Algun@s autor@s diferencian estas ideas como el juego y el jugar (Mantilla, 2016; Rivero, 2012) o como forma de juego y modo lúdico (Pavía, 2006). Al mismo tiempo, la idea de lo lúdico Rivero (2012) remite a ciertas evidencias que dan cuenta del estar jugando, lo que permite identificar los momentos del juego, sus manifestaciones, los modos de construir y compartir lo lúdico, desde lo subjetivo y lo colectivo.

En este estudio, el juego se aborda desde la idea de complejidad. Los múltiples aspectos que atraviesan, se configuran y tensionan como una trama y obligan a pensarlo desde todas sus facetas. Por esta razón, se rescatan las construcciones conceptuales de *redes lúdicas y núcleos tensionales* (Nakayama, 2018). Las redes se refieren a esa trama de hilos/relaciones que se tejen, conectan y tensionan entre sí como un sistema. Al mismo tiempo, las redes poseen nudos y núcleos tensionales, donde los hilos se unen y tironean de manera dinámica, lo que genera un constante movimiento de los enlaces hacia uno u otro lado. Estas ideas posibilitarían el análisis del juego desde esos múltiples aspectos incidentes y constituyentes que actúan simultáneamente para concretarlo.

En el marco de los procesos grupales, se recuperan fuentes de la psicología social y la educación, que fundamentan los temas reconocidos como incidentes en la configuración del juego, como las interacciones y comunicaciones, los roles y funciones, las normas sociales, los liderazgos, los conflictos, las tomas de decisiones grupales, las negociaciones y acuerdos, así como también otros aspectos (Bonvillani, 2016; Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, 2012; Romero, 1994; 2000; Souto, 2000).

## Decisiones metodológicas

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, ya que intenta comprender los fenómenos sociales (Flick, 2015). En este caso, busca comprender el sentido de las acciones grupales de los sujetos en las situaciones de juego. Para ello, se han construido tres casos (Yin, 2003) en contextos diferentes de EF: una clase de EF de nivel primario; una escuela de verano; y un club deportivo, a partir de la selección de grupos de niños/as de entre 8 a 12 años.

La construcción de datos se aborda desde diferentes instrumentos en función de atender la complejidad del objeto de estudio. Por un lado, se realizan observaciones con diferentes grados de participación (Fàbregues et al., 2016) a situaciones de juego, según las condiciones en cada grupo e institución, que buscan identificar aspectos referidos a los aspectos estructurales de los juegos y aspectos personales y grupales de quienes juegan. También, se realizan entrevistas semiestructuradas (Fàbregues et al., 2016) a los docentes para indagar sobre los antecedentes, procesos y características de cada grupo, y a l@s niñ@s participantes de los juegos, con el fin de conocer su perspectiva en relación al

grupo y a la significación que le atribuyen a cada instancia de juego. Estos instrumentos ya fueron validados a través de una revisión de expertas.

En función de la complejidad del objeto de estudio, expresada en la multiplicidad de aspectos que intervienen, inciden y se modifican mutuamente, se elaboró inicialmente un sistema que permitiría analizar los diferentes niveles y categorías construidas, tal como se observa en el siguiente gráfico.

Figura 1. Sistemas lúdicos (elaboración propia)

Este sistema lúdico permitiría organizar y analizar los datos en función de algunas categorías teóricas que se interrelacionan e influencian unas con otras de manera simultánea y/o sucesiva: estructuras lúdicas (Nakayama, 2018), momentos y/o fases del juego, interacciones y comunicaciones, roles y liderazgos, y reglas y nomas. Estas categorías también se encuentran condicionadas por el contexto cultural, histórico e institucional. Aún quedan pendientes algunos aspectos a contemplar e incluir, considerados como subjetivos pero que inciden en los procesos grupales de los juegos, tales como la expresión de emociones y sentimientos, sentidos y significados.

A continuación, se elaboró una estructura flexible de líneas de análisis que permite organizar la interpretación de los datos de manera integrada y relacionada entre las categorías, contemplando la simultaneidad y complejidad de acciones y sentidos que expresan.

Figura 2. Líneas de análisis (elaboración propia)

Este diagrama permitiría elegir alguna línea de análisis pertinente para cada situación de juego, de manera que se pueda interpretar las acciones y discursos desde un sentido completo y complejo, pero desde la posibilidad de la expresión y la comprensión.

## Análisis e interpretaciones iniciales

El trabajo de campo se ha realizado hasta el momento solo en la escuela de verano. En consecuencia, el análisis inicial que aquí se expone procesa e interpreta datos de ese ámbito únicamente. Para comenzar este apartado es necesario considerar que los procesos lúdicos sociales se constituyen a partir del reconocimiento de "un otro"; alguien más con quien se juega y se generan "los intercambios, las comunicaciones, los códigos, los acuerdos y discusiones, las alianzas, las influencias, los sentidos y significaciones compartidas, el aporte e incidencia de cada sujeto y la mutua modificación entre ellos" (Nakayama, 2018, p.181).

Todas las situaciones lúdicas registradas fueron juegos reglados, que son aquellos en los cuales la regla asume una forma explícita como acuerdo entre jugador@s. Uno de los condicionantes de los procesos grupales en los juegos es la estructura lúdica; más precisamente, el grado de estructuración; el cual se relaciona también con el grado de definición y/o explicitación de las reglas (Nakayama, 2018). Se observaron menor cantidad y calidad en los procesos grupales,cuanto más estructurada y predeterminada fuera

la propuesta lúdica planteada por quien coordinaba. La definición de a qué jugar, con qué reglas, en qué espacios, qué roles, por parte del/la docente, generaba que los procesos grupales que se podían haber constituido para acordar esos aspectos al interior del grupo no se suscitaran. De ese modo, las acciones grupales se observaban solo durante la ejecución del juego y no en su preparación/construcción.

En esta misma categoría, siguiendo la secuencia de análisis, la tipología del juego podía promover o restringir algunos procesos sociales. Si la resolución del juego estaba también predeterminada y no era necesario buscar modos diferentes de resolver la situación, sino solo ejecutar alguna acción predeterminada, las interacciones y comunicaciones se veían reducidas notablemente, tal como se puede observar en el ejemplo siguiente. La propuesta del Metegol Humano[1] se trata de un juego escasamente conocido para este grupo, en que algunos de l@s jugador@s pueden establecer relaciones de conocimiento previo con el juego homónimo. La docente explicó el juego; enunció las reglas; definió los espacios y la conformación de los grupos; e indicó el tiempo en que le tocaba participar a cada grupo. También, controló el cumplimiento de las reglas y resolvió algunas situaciones del conflicto.

Para analizar los *roles EN juego* se recupera la idea de Pichon Riviere (1985), quien define al rol como un conjunto de comportamientos que se despliegan en función de la posición del individuo en el marco de una red de interacciones, la tarea, las expectativas de los otros y las del propio sujeto. Parlebás (2001) realiza una especificación en relación con la motricidad, denominándolos roles sociomotores tácticos (atacante, defensor, etc.), sociométricos (solicitado, aislado, etc.), oficiales (capitán, suplente, etc.) y socioafectivos (animador, líder, etc.).

En los juegos se podrían identificar al menos dos tipos diferentes: los *roles DEL juego* y los *roles sociales.* Los roles del juego refieren al conjunto de acciones y decisiones de l@s jugador@s y/o del grupo, que se desarrollan en función de sus posiciones y funciones, según el tipo y lógica de cada juego. Ellos estarían definidos inicialmente por las reglas. Los roles sociales convivirían con los anteriores, superponiéndose y combinándose, donde cada sujeto asume diferentes actitudes, acciones y comunicaciones en función de su personalidad, capacidades y habilidades, experiencias y conocimientos, en relación con los otros roles y a las características y demandas de la situación de la que emerge. Estos roles no estarían predeterminados, sino que serían asumidos espontánea y dinámicamente, modificándose constantemente.

[1] El juego del Metegol humano colectivo se desarrolla en dos equipos enfrentados en filas. Cada equipo, previo acuerdo, realiza un gesto corporal que representa la piedra, el papel o la tijera. El equipo que hace el gesto que gana al otro, suma un punto. Si en alguno de los equipos, alguno de los integrantes se equivoca de gesto, el punto es para el otro equipo.

En esta situación lúdica observada, los roles del juego fueron definidos por la docente: atacantes, mediocampistas y defensores. L@s jugador@s asumían el rol asignado por la docente, hasta que ella decidía que se cambie. Durante el transcurso del juego, se fueron cambiando los roles y las posiciones espaciales, que expresaría la característica de rotación, alternancia y dinamismo (Nakayama, 2018). En cambio, los roles sociales fueron difusos y surgieron esporádicamente, o al menos de manera menos visible. El rol que apareció con mayor frecuencia era quien señalaba cuando una regla no era cumplida.

> Niño. ¡Que vuelva que lo tocaron! (Observ. 25/1/21, p. 5)
>
> Niño. ¡Tocado Lautaro! (grita uno de la línea de defensores) (Observ. 25/1/21, p. 5)

En un momento del juego, se identificó una acción que llamó la atención porque iba en contra del comportamiento que se esperaba para un rol, lo cual parecía generar una cierta ventaja para el otro jugador o equipo

> En el primer espacio hace rato que ha quedado una niña que casi no se mueve y cuando lo hace no puede cruzar. Los niños de la fila que defiende se corren dejándole un espacio vacío para que cruce.... Ella se sonríe y cruza. (Observ. 25/1/21, p. 5)

Esto sucedió en los grupos más alejados del arco, por lo cual la ventaja era solo relativa, porque al llegar al último grupo, que era el que había que traspasar para ganar, la posibilidad cedida cesaba. Esto podía ser interpretado como una posibilidad de continuar el juego o de renovar la motivación (al generar un beneficio parcial para esa niña). En definitiva, esa continuidad y aparente ventaja, no tenía consecuencias en el logro del objetivo para poder ganar el punto.

A pesar de que se armaban equipos para jugar contra otros, en la resolución de los grupos atacantes predominaba lo individual: cada jugador/a hacía lo que le parecía conveniente para avanzar solo. Esporádicamente, las acciones realizadas con éxito de un@s, eran observadas y recuperadas por otr@s. Hubo escasas comunicaciones verbales. A pesar de estar en una etapa del desarrollo moral y social (Papalia y Wendkos Olds, 1990) que permitiría establecer relaciones y acciones grupales, se podría pensar que no es una consecuencia directa, sino parte de un aprendizaje que, si no se promueve, tiene menos posibilidades de desarrollarse.

> el primer niño que estaba en un costado, aprovecha la distracción de la compañera defensora y pasa al espacio siguiente al trotecito (...) cada niño se mueve en forma individual, algunos amagan hacia un lado y otro, o hacia adelante, otr@s se desplazan de costados. Uno de los niños corre hasta el final del espacio, tocando la línea lateral y pasa por allí sin ser tocado (Obser. 25/1/21. p. 4)

Algo similar sucedió con los grupos que se encontraban en el rol de defensores, aunque hubo más atención a lo que hacían los propios compañeros. La ubicación espacial era cubierta atendiendo al espacio que podía cubrir cada uno de l@s jugador@s y lo decidían sin comunicación verbal. En contados casos, algún/a niñ@ brindaba indicaciones a otr@.

> L@s jugador@s del grupo que defiende se han colocado uno al lado del otro, con una separación de 2 mts entre cada uno, en la parte central del espacio y se desplazan en función de lo que hace el niño que avanza, no se ha escuchado comunicación verbal entre ellos. (Obser. 25/1/21. p. 3)

Un niño le dice a otro "vos andá para allá!" refiriéndose a que termine de cubrir la línea, el otro niño con expresión de desgano, lo hace. (Obser. 25/1/21. p. 7)

Aun cuando éste es un análisis inicial, se tiene la sospecha que esta relación entre el grado de estructuración de los juegos y los procesos sociales emergentes también se detectará en los otros contextos a estudiar. Veremos, en un futuro, qué sucede.

## Referencias textuales y bibliográficas


Bonvillani, A. (2016). *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos.* Brujas.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens.* Emecé.

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez Gómez, D., & Paré, M.-H. (2016). *Técnicas e investigación social y educativa.* UOC.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Ed. Morata.

Mantilla, L. (2016). *Biopolítica del juego y del jugar.* Universidad de Guadalajara.

Marín Sanchez & Troyano Rodríguez, Y. (2012). *Psicología social de los procesos grupales.* Ed. Pirámide.

Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata] Repositorio UNLP http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf

Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar Teoría y Práctica de los juegos motores.* Inde.

Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1990). *Desarrollo humano.* Ed. Mcgraw Hills.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología Motriz.* Paidotribo.

Pavia, V. (2006). *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador.* Noveduc.

Pichon Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.* Nueva Visión.

Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio UNLP www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf

Romero, R. (1994). *Grupo. Objeto y teoría.* Vol I y II. Lugar

Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela.* Paidós.

Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudios de casos. Diseños y métodos.* Sage publications.

# Prácticas corporales en las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales

# *Body practices in youth cultures. New trends and body options*

Silvia B. Libaak

Universidad Nacional de Río Cuarto

libaaksil@gmail.com

## Resumen

Este escrito intenta presentar sintéticamente las características e intenciones de un libro[1], que se publicó como cierre de una investigación[2]. Esa indagación tuvo como objeto de estudio las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes, en sus tiempos libres.

La obra se compone de capítulos que por un lado, expresan los fundamentos y resultados de la investigación; el sustento teórico que conceptualiza y caracteriza las prácticas corporales; y el uso del tiempo libre. Y por otro lado, de capítulos que de manera independiente abordan diferentes prácticas corporales identificadas en las elecciones corporales de los jóvenes.

Palabras clave: investigación, prácticas corporales, jóvenes, nuevas tendencias.

## Abstract

*This writing attempts to synthetically present the characteristics and intentions of a book, which was published as the closing of an investigation. This inquiry had as an object of study the bodily practices that adolescents and young people develop in their free time.*

*The work is made up of chapters that, on the one hand, express the fundamentals and results of the investigation; the theoretical support that conceptualizes and characterizes bodily practices; and the use of free time. And on the other hand, of chapters that independently address different bodily practices identified in the bodily choices of young people*

*Key words: key word, key word, key word, key word, key word.*

[1] Libaak, S. (Comp.) (2019). Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales. Río Cuarto: UniRio. ISBN 978-987-688-330-6. Versión e-book disponible en: http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/978-987-688-330-6.pdf

Autores: Nicolás Ambroggio, Pamela Domínguez, Vanesa Solange Domínguez, Martín Luciano Falcati, Antonella Frankel, Gustavo Kunzevich, Silvia Beatriz Libaak y Lucas Matías Olivero. Silvia Beatriz Libaak (Compiladora).

[2] Proyecto de investigación: Grupo de Reciente Formación (GRF) *"Prácticas Corporales, de adolescentes y jóvenes, en lugares públicos recreativos de la ciudad de Rio Cuarto"*; Proyecto aprobado por SeCyT UNRC, Resolución Rectoral N° 161/2016 y subsidiado por Resolución Rectoral Nº 331/16.

## A modo de introducción

Este escrito presenta de manera sintética un libro producido, de manera impresa y como e-book, en el marco de un proyecto de investigación, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Esa indagación tuvo como objeto de estudio las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes en sus tiempos libres. La práctica investigativa ancló en una innovación del Diseño Curricular de Educación Física para el nivel secundario de la provincia de Córdoba que, desde el año 2011—tras una tradición de educación física escolar deportivizada— de manera explícita, señala que la educación física escolar, en ese nivel educativo, debería incorporar los saberes de las culturas juveniles fuera del ámbito escolar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011).

A partir de esto, y con la intención de reconocer las prácticas corporales que desarrollan los jóvenes fuera del horario escolar para poder identificar qué se debería considerar en el interior de las clases de educación física escolar, es que la investigación se planteó como objetivo, por un lado, conocer las prácticas corporales que adolescentes y jóvenes –en edad de escolaridad secundaria—eligen desarrollar en sus tiempos libres en un amplio espacio público recreativo de la ciudad de Río Cuarto[3]; y, por otro lado, comprender el significado que los propios actores le otorgan al desarrollo de sus prácticas.

La indagación identificó un abanico de veinte tipos de prácticas corporales que variaron desde prácticas corporales tradicionales como caminatas, gimnasias, deportes colectivos (básquetbol, fútbol, voleibol etc.) a prácticas corporales más innovadoras como skate, BMX, parkour, rollers, longboard (Libaak y Domínguez, 2019). Las prácticas que más se observaron en las elecciones de los jóvenes fueron, justamente, estas modalidades más innovadoras mencionadas.

Aunque las prácticas corporales como manifestaciones sociales y culturales son objeto de estudio de las ciencias sociales con muchos abordajes que intentan comprenderlas y decodificarlas desde investigaciones originadas en la sociología, la antropología y otros campos de esta ciencias; este libro procura conceptualizar y caracterizar las prácticas corporales de las culturas juveniles desde la propia mirada de la educación física.

Así, esta publicación, bajo el paraguas conceptual de prácticas corporales de las culturas juveniles, recorre un amplio abanico de prácticas corporales, como la práctica

[3] "Parque del Centro Cívico": parque que se extiende en la costanera sur del río que da nombre a la ciudad; en el tramo comprendido entre el edificio del Centro Cívico de Río Cuarto y el puente Las Heras. Disponía, al momento de la investigación, de una pista de skate pública "Skate Park", una pista de bici "Bike Park" y canchas de "Street básquet", juegos de salud para la realización de ejercicio físico, espacios de descansos, kits de juegos de madera, sendas peatonales, playones polideportivos, espacios verdes y un helipuerto (Libaak y Dominguez, 2019).

del skate, del BMX, del parkour, los deportes alternativos o no convencionales y las prácticas circenses.

Esta obra se compone de capítulos que, por un lado, dan cuenta de los fundamentos y resultados de la investigación; del sustento teórico que conceptualiza y caracteriza las diferentes prácticas corporales; de una reflexión y posicionamiento teórico sobre el tiempo libre y la recreación en el marco de las nuevas tendencias corporales. Y, por otro lado, la publicación presenta capítulos que de manera independiente abordan diferentes prácticas corporales identificadas en el acervo motor de los jóvenes durante su tiempo libre.

## Sobre la primer parte de la publicación

En el prólogo, el Doctor Jorge Saravi, como especialista con un vasto recorrido en la temática, anticipa las palabras de los autores y abraza con atención los abordajes que distintas prácticas corporales propias de las culturas juveniles han tenido en anteriores publicaciones de las ciencias sociales; resaltando el valioso aporte de esta publicación al campo de estudios académicos de la educación física, con la propia y específica mirada disciplinar. Además, Saravi vincula la indagación, generadora de este libro, como continuidad y profundización a la tesis de maestría[4] de la compiladora (2019).

En la primera parte del libro bajo el título *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Algunas de sus fundamentaciones,* con tres capítulos se ofrecen detalles de la investigación y fundamentaciones teóricas sobre las prácticas corporales de las culturas juveniles, el tiempo libre y la recreación.

Así, en el primer capítulo Libaak y Dominguez (2019), expresan las justificaciones y fundamentaciones de la investigación, los aspectos metodológicos de la indagación y los resultados obtenidos. En primera instancia, se presentan los resultados de la etapa cuantitativa señalando de manera estadística, las prácticas corporales observadas en los adolescentes y jóvenes, ofreciendo características propias de cada elección corporal. En segunda instancia, desde la narrativa, se presentan los resultados de las interpretaciones obtenidas en la etapa cualitativa de la investigación con los significados que los propios protagonistas le otorgan a sus prácticas.

En un segundo capítulo la autora de la compilación, Libaak S. (2019), realiza un análisis de carácter preponderantemente conceptual de las prácticas corporales, diferenciando este concepto de la naturalizada concepción de actividad física que identifica e identificó a la educación física por muchos años. Así, fundamentando la mirada de las

[4] Libaak, S. (2017). Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario [tesis de maestría]. Córdoba: Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio Universidad Católica de Córdoba, Sistema de Bibliotecas de la UCC. Disponible en: http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/id/eprint/1420.

ciencias sociales sobre las prácticas corporales explaya el capítulo en el origen de este concepto, con el enfoque de Marcel Mauss (1936), y en las distintas denominaciones que la academia le otorga a las prácticas corporales de las culturas juveniles. De este modo, caracteriza las diferentes prácticas corporales de los jóvenes desde la perspectiva teórica de Molejón (2013), Saravi (2015); desde la mirada de Pedraz (1997) y, finalmente, como manifestaciones culturales, las clasifica desde las categorías del sociólogo Raymond Williams (2000). En esta clasificación se brindan ejemplos de las prácticas corporales residuales, tradicionales y emergentes, analizando las características de cada categoría de práctica.

En un tercer capítulo Kunzevich (2019), ofrece un abordaje teórico del tiempo libre y la recreación, como elementos constitutivos de la educación física, en las prácticas corporales que se encuentran emergiendo en la sociedad actual. Así, analiza posturas teóricas concordantes y divergentes sobre el tiempo libre, ocio y recreación desde los enfoques de Waichman (1993); Ziperovich (2011) y Beltramino (2004). Se asocia en este capítulo estos puntos de vista con las prácticas con componente lúdico y deportivo que desarrollan los jóvenes, de manera voluntaria, en sus tiempos libres.

## Sobre la segunda parte de la publicación

En la segunda parte del libro, con el título *Conocer para innovar,* se presentan capítulos que abordan diferentes prácticas identificadas durante la indagación en el acervo motor de los adolescentes y jóvenes durante su tiempo libre.

Así, con un cuarto capítulo, Dominguez P. (2019) presenta, particularidades de la práctica del parkour. Este apartado se explaya sobre el surgimiento de esta práctica; su expansión; su incorporación en La Federación Internacional de Gimnasia con la institucionalización de sus reglas, destacando las características de la competencia en la modalidad de carreras de velocidad (Speed Run) y en Estilo libre (Free Style). Se describen las diferencias que, según el código de puntuación establecido por esta Federación, tienen las prácticas de Parkour (PK), Carrera de velocidad (PKS) y Freestyle (PKF). También en este capítulo se clasifican los movimientos del parkour ofreciendo características de diferentes tipos de recepciones, desplazamientos, saltos y otros movimientos propios de esta práctica corporal. Luego, desde el análisis de las voces de los protagonistas entrevistados en la investigación, se socializa los sentidos y significados que los jóvenes le otorgan a la práctica del parkour; las recomendaciones que ellos brindan para el inicio y desarrollo de esta práctica; y la realidad de la misma en la ciudad de Río Cuarto (lugares de encuentro para desarrollarla, para entrenar etc.). Finalmente, este capítulo reflexiona sobre los beneficios y modos de acercar esta práctica a los patios escolares en las clases de educación física.

En el quinto capítulo, Dominguez V. (2019) aborda la práctica del BMX. Inicia su escrito abordando la historia y las transformaciones de esta práctica a través del tiempo. Se explaya en las características de las dos grandes categorías de práctica de BMX. Por un lado, refiere al estilo de carrera (Cross), presentando particularidades de las competencias y de las bicis. Por otro lado, alude al estilo libre (Freestyle) describiendo las características de las cinco modalidades de este estilo (El BMX Street; modalidad Park (parque), BMX Dirt jump, modalidad Vert de BMX y Flatland). En cada modalidad de la práctica se detallan los trucos más comunes y las características de las bicicletas necesarias. El capítulo también, presenta el estado de competencia de la práctica del BMX a nivel internacional, nacional, provincial y de la ciudad de Río Cuarto, en el año 2019. Finalmente, se presentan las voces de jóvenes competidores representantes de nuestro país en los Juegos Olímpicos Juveniles 2018, realizados en Buenos Aires. Estos jóvenes fueron entrevistados por la autora en el marco del proyecto de investigación, y ponen a luz particularidades de la práctica durante la competencia olímpica y el significado que esta competencia tuvo en los competidores como protagonistas.

En el sexto capítulo Ambroggio (2019), presenta la práctica del skate. Se describe esta práctica remitiéndose tanto a la bibliografía académica como a las voces de los adolescentes y jóvenes entrevistados en el marco de la investigación. Así, se explaya el capítulo caracterizando y diferenciando las dos formas de practicar del skate, el "Street" o calle, y el "Vert" o rampa. Se alude a los inicios de esta práctica corporal; a la descripción del Skate Park de la ciudad de Río Cuarto, como principal lugar de encuentro de los jóvenes para esta práctica en la mencionada ciudad. Y, desde las voces de los jóvenes entrevistados se ofrece un estado de situación de la práctica del skate en la ciudad de Río Cuarto desde la mirada de los propios protagonistas, sus modos de construir los aprendizajes, sus sensaciones y apreciaciones de la práctica.

El séptimo capítulo ofrece una mirada del arte circense como propuesta de herramienta pedagógica para la escuela secundaria. Aquí los autores Frankell y Falcatti, (2019), por un lado, describen los orígenes del arte circense desde épocas ancestrales a la aparición y estructuración del circo con entidad propia como circo tradicional, con su transformación por la aparición de las escuelas de circo. Por otro lado, refieren al malabarismo. Con un abordaje pedagógico del mismo describen una serie de acciones motrices que se dan en la realización de los malabares, resaltando los beneficios de su utilización como herramienta de trabajo en el ámbito educativo, según la posibilidad y objetivo de cada docente. Así, refieren a los malabarismos de lanzamiento (pelotas, clavas, aros,

[5] Capacitación en "Prácticas corporales alternativas y su aplicación en las clases de educación física del nivel secundario" Resolución de Aceptación N°171/2018 de la Subsecretaria de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa; Ministerio de Educación; Gobierno de Córdoba y Resolución CD. FCH – U.N.R.C N° 437/2018. Destinada a profesores y licenciados en educación física. Y, Capacitación en "Prácticas corporales alternativas y su enseñanza en la educación formal", aprobada por Res. CD. Nº 425/2018 – 436/2018 Facultad de Ciencias Humanas U.N.R.C

pañuelos), malabares de equilibrios dinámicos y estáticos (monociclo, rola bola, pelota de equilibrio), malabares giroscópicos (plato chino, diábolo, golo, hula), malabares de contacto (cajas, sombreros, pelotas de contacto, grupo de pelotas – rolling), y swing (clavas, banderas, pajaritos). Finalmente, el capítulo expone experiencias en el marco de capacitaciones[5] ofrecidas en la Universidad Nacional de Río Cuarto para profesores y licenciados en Educación Física, con el propósito de brindar herramientas pedagógicas didácticas para incorporar la práctica de los malabares en las clases de educación física del nivel secundario.

En el último capítulo del libro Olivero (2019), presenta otra mirada a los deportes, como deportes no convencionales o alternativos. Aquí, el autor reflexiona sobre las propuestas pedagógicas implementadas en las clases de educación física durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, con su papel en la construcción de las características sexuales de los géneros en Argentina. Realiza un análisis sobre la evolución de los diseños curriculares con la incorporación de nuevas prácticas corporales hasta llegar a los deportes no convencionales o alternativos como propuesta corporal para fomentar una participación más masiva, de manera democrática que se aleje de prácticas elitistas. Este capítulo describe las particularidades de deportes no convencionales como el Kabbadi, la Indiaca, también conocido con el nombre de PeteKa o Peteca y el Frisbee Ultímate. Se brindan características reglamentarias de estos deportes, propuestas para la enseñanza de los mismos y de construcción de los elementos deportivos con materiales reciclables o alternativos.

## A modo de cierre

Este libro tiene la intención de ofrecer al campo de educación física un abordaje de nuevas prácticas corporales que, según resultados de la investigación, los adolescentes y jóvenes eligen desarrollar en sus tiempo libre. Queda mucho por andar y estudiar en esta línea temática. Las prácticas corporales de las culturas juveniles están en constante cambio. Las elecciones corporales de nuestros jóvenes varían día a día con nuevos modos de disfrute de lo corporal, de construcción de aprendizajes etc. El equipo de autores de esta publicación continúa trabajando en una nueva investigación[6] con el mismo objeto de estudio, con la intención de poder seguir contribuyendo al campo de estudios académicos de la educación física.

[6] Proyecto de investigación: Grupo Consolidado (GC) “Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Río Cuarto. ¿Nuevos espacios de intervención para la Educación Física?”; Proyecto aprobado por SeCyT U.N.R.C, Resolución Rectoral 083/2020, subsidiado por Resolución Rectoral N° 405/20 y Res. Rectoral N° 152/21

## Referencias textuales y bibliográficas


Ambroggio, N. (2019). Abriendo caminos en la tabla. El caso del skate en la ciudad de Río Cuarto. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 97 - 112). UniRio.

Beltramino, A. (2004). *La recreación y vos.* Editorial IPEF.

Dominguez, P. (2019). Nuevas formas de recorrer la ciudad. El arte del desplazamiento; el parkour. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 67 - 84). UniRio.

Dominguez, V. (2019). Moviéndose en dos ruedas. El BMX. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 85 - 96). UniRio.

Frankell, A., y Falcatti, M. (2019). El Arte Circense como herramienta pedagógica. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 113 - 124). UniRio.

Kunzevich, G. (2019). El tiempo libre y la recreación en el marco de las nuevas tendencias corporales. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 53 - 66). UniRio.

Libaak, S. (2019). Las prácticas corporales. Desde su conceptualización a la clasificación y caracterización de las prácticas corporales de las culturas juveniles. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 37 - 51). UniRio.

Libaak, S., y Dominguez, P. (2019). Iniciando el camino. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas Tendencias y Opciones corporales* (pp. 12 - 28). UniRio.

Mauss, M. (1936, 17 de mayo). *Les techniques du corps* [Conferencia, Sociedad de Psicología]. *Journal de Psychologie, XXXII,* ne, 3-4, 15, 1 -23.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria.* Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Molejón, A. (2013). Modos de producción de prácticas corporales. En G. Cachorro (Comp.), *Ciudad y prácticas corporales.* Universidad Nacional de La Plata.

Olivero, L. (2019). Otra mirada a los deportes. El caso de los Deportes No Convencionales. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas Tendencias y opciones corporales* (pp. 114 - 136). UniRio.

Pedraz, V. (1997). Poder y cuerpo. El (incontestable) mito entre ejercicio físico y salud. *Educación Física y Ciencia 3*(2), 25 - 32.

Raymond, W. (2000). *Marxismo y Literatura.* Ediciones Península.

Saravi, R. (2015). Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades. En F. Rodríguez Torres, J. Tobar Toro, y D. Olivares Alvares (Coord.), *Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario* Guayaquil: Instituto de Investigación y Posgrado, Facultad de Cultura Física, de la Universidad Central del Ecuador y el Centro de Investigación y Desarrollo.

Saravi, J. (2019). Prólogo. Las prácticas corporales juveniles: un campo de estudio. En S. Libaak (Comp.), *Prácticas corporales de las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales* (pp. 11 - 13). UniRio.

Waichman, P. (2008). *Tiempo Libre y Recreación: Un desafío pedagógico.* CCS.

Ziperovich, P. (2011). *Recreación. Hacia un aprendizaje placentero.* Brujas.

# La gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de desarrollo y aprendizaje motriz en el profesorado de Educación Física IPEF

# The management of heteronormativity in the classroom spaces of development and motor learning in IPEF Physical Education teachers

María Flavia Cuello
Facultad de Educación Física - Universidad Provincial de Córdoba
flaviacuello@upc.edu.ar

Soledad Martínez
Facultad de Educación Física - Universidad Provincial de Córdoba
solemartinez@upc.edu.ar

Mercedes Ponce
Facultad de Educación Física - Universidad Provincial de Córdoba
mercedesponce@upc.edu.ar

## Resumen

El presente artículo se desprende de un proyecto de investigación mayor que analiza la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de la formación de profesorado de Educación Física IPEF. Toma como corpus y referente empírico el análisis del programa y material de estudio de la unidad curricular de "Desarrollo y Aprendizaje Motriz"; asignatura que se presenta en el 2do año de la carrera y que aglutina una serie de discursos que constituyen el sustento teórico sobre el saber motor de la Educación Física.

Se indagó acerca de los dispositivos de sexo-género que regulaban los discursos y prácticas en este espacio curricular a partir del análisis de la gestión de la heteronormatividad en el discurso motriz.

El análisis arrojó que las prácticas que se actualizan en este espacio curricular se sustentan en paradigmas biologicistas, psico-evolucionistas y pedagógicos que prescriben prácticas de tipo desarrollistas y técnicas, reproductoras del orden de sexo-género promovido por el dispositivo de la heteronormatividad.

Lo que nos advierte sobre la revisión de aquellos marcos epistémicos y conceptuales que perpetúan prácticas de exclusión y discriminación dentro de nuestro campo disciplinar para discutir -en clave de perspectiva de género- cuestiones que atraviesan nuestros espacios de formación docente.

Palabras claves: gestión, heteronormatividad, discurso motriz, formación docente, Educación Física.

## Abstract

*This article stems from a major research project that analyzes the management of heteronormativity in classroom spaces of IPEF Physical Education teacher training. It takes as a corpus and empirical reference the analysis of the program and study material of the "Motor Development and Learning" curricular unit; subject that is presented in the 2nd year of the degree and that brings together a series of speeches that constitute the theoretical support on the motor knowledge of Physical Education.*

*It was investigated about the sex-gender devices that regulated the discourses and practices in this curricular space from the analysis of the management of heteronormativity in the motor discourse.*

*The analysis showed that the practices that are updated in this curricular space are based on biologic, psycho-evolutionary and pedagogical paradigms that prescribe developmental and technical practices, reproductive of the sex-gender order promoted by the device of heteronormativity.*

*What warns us about the revision of those epistemic and conceptual frameworks that perpetuate practices of exclusion and discrimination within our disciplinary field to discuss - from a gender perspective - issues that cross our spaces of teacher training*

*Key words: management, heteronormativity, motor discourse, teacher training, Physical Education.*

## Introducción

Durante el período 2019-2021 llevamos adelante un proyecto de investigación en el que indagamos acerca de la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos del IPEF, que fue financiado por la Universidad Provincial de Córdoba.

El proyecto se centra en el análisis de los modos en que se gestiona la heteronormatividad en los espacios áulicos de la unidad curricular "Desarrollo y Aprendizaje Motriz"(DyAM). Para ello, toma como corpus y referente empírico el análisis del programa y material de estudio de esta unidad curricular; asignatura que se presenta en el 2do año de la carrera Profesorado de Educación Física y que aglutina una serie de discursos que constituyen el sustento teórico sobre el saber motor de la Educación Física.

Las preguntas de investigación interrogaron acerca de los dispositivos de sexo-género que regulaban los discursos y prácticas en este espacio curricular a partir del análisis de la gestión de la heteronormatividad en el discurso motriz.

La lectura de las prácticas discursivas de la unidad curricular priorizó un abordaje de tipo epistémico y conceptual, en tanto, y según la revisión de antecedentes de investigación no había sido realizada en el marco específico del IPEF. En esta primera etapa de este estudio, se indagó y analizó el material textual impartido a estudiantes por los docentes de la cátedra.

El análisis propuesto se organizó en torno a dos ejes. Por un lado, el dispositivo de la heteronormatividad en tanto dispositivo tendiente a gobernar las prácticas e interacciones entre los participantes de la cátedra que operó como un supuesto de la investigación. Y, por el otro, el ensamble de discursos y elementos conceptuales que producen el saber y el hacer como proposiciones a cumplir por las disciplinas, en nuestro caso del campo de la Educación Física.

Para la indagación del material textual y de las prácticas discursivas circulantes en este espacio curricular recurrimos al concepto de "gestión" para indagar las prácticas heteronormativas que se actualizan en el espacio áulico.

## Desarrollo

El término gestión de acuerdo con Huergo (2007) deriva de "gestio – onis", acción de llevar a cabo, y está relacionada con "gesta" en tanto historia de lo realizado. Adquiere significado vinculado con los términos gestionar, gestor y gerente, que responden a esta idea de "llevar a cabo algo". De este modo, la gestión se asocia con la administración.

De acuerdo con Lescano (2020), en el campo de la Educación Física se presentan dos modelos de gestión: la gestión del individuo y la autogestión. "Para gestionar a un individuo es necesario establecer los instrumentos que posibilitan la producción de indivi-

duos" (Lescano, p.53), estos requieren un funcionamiento sistemático cuyo horizonte busca normalizar a todos por igual desde un control centralizado. La autogestión, desplaza el foco hacia el individuo como dueño de sí mismo y con posibilidades de hacer su propia gestión. En ninguno de los casos se piensa la gestión vinculada con los otros.

Siguiendo a Huergo (2007), gestionar se vincula con un oficio; una tarea artística en la que precisa de una creatividad que le va permitiendo actualizarse teniendo en cuenta los contextos histórico – políticos. La gestión está pensada para producir procesos colectivos que tienen un sentido histórico, pero recae en algo más que la conducción. Remite, también, a la construcción de consensos y de hegemonías. Siguiendo a Laclau y Mouffe (1987), no necesariamente responden a procesos de dominación de forma inmediata, sino que habilitan la posibilidad de la articulación de fuerzas y de diferencias a través de un imaginario y un objetivo común.

Recurrir a este término para indagar los modos en que se gestiona la heteronormatividad en los espacios áulicos permite pensar que la gestión en la enseñanza y en los proyectos de vida de los sujetos implica ambigüedades y zonas difusas. No remite solamente a una decisión consciente de los sujetos, sino que estas decisiones se sostienen desde una normativa establecida históricamente a la cual lxs individuxs se adhieren por diversidad de motivos y finalidades.

El análisis epistémico permite complejizar y entender los procesos sociohistóricos y los atravesamientos de las acciones individuales como formaciones discursivas que configuran las posiciones de los sujetos frente a la realidad.

La función del lenguaje como abstracción universal es clave para pensar la absorción de los discursos por el dispositivo heterosexual como ordenador social. En este sentido, lo que propone la matriz discursiva de la asignatura Desarrollo y Aprendizaje Motriz presenta un entramado epistémico que produce individuos que se pliegan a la historicidad dada. Es lo que Foucault (2012) entiende como efecto de duplicación. El sujeto duplicado es un espacio doble, empírico- trascendental.

La duplicación del sujeto se entiende como el saber que construye la verdad sobre el sujeto y donde el sujeto se encuentra, se percibe y se autoconcibe. La representación empírica construida desde el discurso es el referente de las cosas, los objetos y los sujetos. Sus definiciones serán por sus funciones y sus funciones se determinan por sus efectos. Esta operación de representaciones y discursividades se transforman en el pensamiento de la modernidad, delineando una forma de entender al cuerpo desde una analítica del cuerpo que también es una analítica de la finitud, a decir de Díaz (2005), una operación histórica que muestra un esfuerzo por mantener la vida. Estas formas de saber constituyen a las ciencias y estructuran a las disciplinas.

Interpretamos que estas funciones y estructuras de saber se actualizan en la trama conceptual que propone la asignatura DyAM como saber de la Educación Física. La oferta de la UC se vincula con lo que Lescano (2020) alude como gestión individual con la característica de que el individuo se remita a lo universal, singular, único; siendo éste el responsable de la gestión.

En el análisis del programa, nos enfocamos en las dimensiones discursivas que se muestran en la textualidad del documento reconocidas en clave de "saber y de verdad" (Foucault, 1970) de las teorías que sostienen a la disciplina. Estas remiten a teorías científicas que se justifican desde teorías de una biología, la cual delimita a los seres vivos por una diferencia anatómica y dicotómicamente definida por sexo macho - hembra. Otras de las teorías científicas remiten a las teorías de la psicología evolutiva y sus imbricaciones dentro del cognitivismo.

La propuesta de cátedra revisada muestra una mirada ortopédica del cuerpo y la motricidad en la que se reconoce como meta la producción de un sujeto/cuerpo; competente motrizmente, a través de las intervenciones que "debe" realizar el maestro en tanto observador experto de las posibles desviaciones para su corrección. Las correcciones que implican a la mirada analítica de la disciplina justifican estas intervenciones desde la observación científica, económica y eficiente de los cuerpos para el desarrollo de una motricidad competente; funcional a lo que se espera de un alumno con un acervo motor desarrollado y enriquecido, y de un docente capaz de lograrlo.

La noción de eficacia al momento de resolver problemas, de la que dan cuenta los objetivos del programa de la UC; la alusión a las inteligencias motrices; las habilidades y capacidades motrices que se reconocen en el material de estudio como conceptos claves de la asignatura, implica inscribirse en un orden que sostiene discursos que ofrecen las ciencias para que las disciplinas hagan su trabajo de intervención, nuevamente corrección y enderezamientos (tareas ortopédicas que preocupan a las disciplinas).

Reconocemos las operaciones de pragmatismo y operacionalidad de la disciplina como efectos de los esfuerzos que presentan las producciones científicas que analizamos en los antecedentes ante la urgencia de la resolución de problemas como ocupación de las disciplinas en general y de "los problemas" de género en la Educación Física; optando por las alternativas (mixtas, co-educativas, motricidades sin/con género), lo que no permite un registro hacia las relaciones y funciones de saber que produce a las disciplinas. La mirada ortopédica se articula con la noción pragmática de la gestión de los individuos para ofrecer una línea conceptual que busca la resolución de los problemas a partir de las intervenciones "pedagógicas" en el cuerpo de lxs sujetxs.

Todos estos puntos favorecen a la naturalización del dispositivo de la heteronormatividad imperante en el discurso de DyAM, que a partir de su marco conceptual presenta como saber de la Educación Física a ciertos discursos que favorecen a la producción del

sujeto docente que administra los cuerpos mediante la intervención pedagógica, plegándose a un ordenamiento que reinstala las posiciones desiguales de género. El no cuestionamiento de este orden, tiene un hacer – efecto:

- reproducir el orden de género establecido que se inscribe históricamente en las estrategias pedagógicas,
- presentar como oferta, un marco teórico que reproduce perspectivas organizadas en torno a conceptos de carácter universal.

Nombramos a continuación tal como aparecen en el texto del programa de la UC DyAM: sujeto, de la niñez y de la adolescencia, hombre, desarrollo humano, el proceso de aprendizaje motor, la competencia motriz, del cuerpo, proceso evolutivo-involutivo del desarrollo, el comportamiento motriz del sujeto.

Estos conceptos de carácter general producen efectos que:

- Sostienen una idea de sujeto-cuerpo-sexualidad, unívoca, dada y determinista, que refuerza la matriz heterosexual –heterocentrada que persiste como sujeto de la enseñanza.
- Invisibiliza la noción de diversidades motrices, sexuales y de géneros, al reducir el desarrollo motor al plano biológico, psico-evolutivo y cognitivo, produciendo una escisión entre este plano y el plano de las sexualidades y los géneros.

En este marco, las diversidades motrices, sexuales, y de género a quienes se destina la gestión, no tienen opciones para tramitar su subjetividad –por fuera de lo que propone el sujeto universal-. No encuentran elementos para apropiarse de su historicidad –en tanto biografía corporal, motriz y de género, o bien gestionar, según Touraine (1987), la política del sujeto, ya que el ofrecimiento siempre responde a un sujeto a-histórico, universal, hetero-patriarcal, con un cuerpo y una motricidad determinada a priori.

La ausencia de la perspectiva de género en el discurso de la asignatura DyAM da lugar a una gestión de la heteronormatividad; una administración que se inscribe en zonas difusas, es decir, zonas donde no aparece la inquietud por lo diverso, ya que lo expuesto es declarado como verdad. Todo el marco conceptual del discurso motriz no da lugar a cuestionamientos. El no cuestionamiento también implica un hacer y un saber que niega otros. Aquí se pone en acto, se administra, se ubica, se indica y se nombra, a partir de formas “heteronormadas”. O a partir de saberes y perspectivas -heteroformadas-. El no cuestionamiento implica, también, que este efecto permanezca oculto. Nada sobre género(s) y sexualidades aparece sobre la superficie del desarrollo motriz. Su efecto implica una vuelta a lo instalado, lo conocido y lo aceptado –la heteronormatividad– en los espacios áulicos.

## A modo de cierre: Algunas discusiones pendientes

Nuestro estudio arrojó como resultados que las prácticas que se actualizan en este espacio curricular se sustentan en paradigmas biologicistas, psico-evolucionistas y pedagógicos que prescriben prácticas de tipo desarrollistas y técnicas, reproductoras del orden de sexo-género promovido por el dispositivo de la heteronormatividad. Dicha red conceptual y epistémica, de corte positivista, normaliza estereotipos corporales y motrices naturalizando la estructura heteronormada promovida socialmente por la heterosexualidad obligatoria en el espacio estudiado. Lo que (nos) advierte es que los discursos en torno a la diversidad sexual, en incremento, y promovido por distintas instancias institucionales de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) no logran impregnar las prácticas de este espacio educativo.

Ello tiene efectos políticos en el marco de nuestras prácticas educativas, ya que los diseños de los Programas Anuales delinean una forma de enseñar y formar a lxs futurxs profesores de Educación Física a través de conceptos, propuestas de enseñanza y metodologías que, de acuerdo a este estudio, operan a partir de una jerarquización de cuerpos, personas y prácticas corporales que los distribuye socialmente, y en el marco de la institución, a partir de una gramática binaria de oposición y complementariedad que prioriza al primer elemento del par hombre/mujer; heterosexualidad/homosexualidad, competencia/incompetencia, habilidad motriz/torpeza motriz, etc. a costa de la otra que condensa lo débil, lo contaminado, amenazador. En tanto el IPEF, promueve una educación inclusiva e integral, asentada en un reconocimiento de la “diversidad sexual y genérica” de sus integrantes, la advertencia sobre aquellos marcos epistémicos y conceptuales que perpetúan prácticas de exclusión y discriminación dentro de nuestro campo disciplinar supone un aporte a discusiones y cuestiones que atraviesan al IPEF; institución de la que formamos parte.

En este sentido, la decisión de ubicarnos en el eje de derechos humanos responde a la necesidad de discutir sobre las complejidades que implican la inscripción de propuestas en clave de perspectiva de género y de derechos humanos en los espacios de formación docente.

Hacemos esta revisión a fin de abrir nuevas inquietudes sobre la planificación que sostiene la UC DyAM en la formación docente de EF. Los contenidos producidos para cierta época y contexto deben ser siempre tensionados. La formación docente ha sido en muchos casos sostén de las funciones disciplinarias modernas que analiza, devela e interpela la lectura de Foucault y más aún la incorporación de los actuales estudios de género y teorías feministas.

¿Qué pasa con la construcción subjetiva cuando se encuentra con propuestas que se sustentan en prácticas reproductoras del orden sexo-genérico promovidas por el dispo-

sitivo de la  heteronormatividad?

Retomando el texto de la fundamentación del programa de contenidos anuales, la forma en la cual se expone una supuesta distinción entre el sujeto, el cuerpo del sujeto y el afuera, social cultural y educativo, da a entender que la interacción con otrxs y la sociedad será la condición que modifique al sujeto. Supone una interioridad sin conflictos y enteramente disponible a las influencias del entorno. Si revisitamos nuestro marco teórico se observa que la propuesta de lectura sobre la constitución subjetiva está tomada desde la lectura psicoanalítica que  formula que la existencia de sujetxs, es gracias a la constitución del sujeto como "yo deseante", desear entre otras muchas cosas permite respirar, despertar y desear la vida. (En clave lacaniana) Hablar de subjetividad y comprenderla, es hablar y comprender un territorio interno, no visible, con claros y oscuros que a veces son racionales y las más de las veces inconscientes involuntarios y contradictorios.

En esta línea de análisis el sujeto y su subjetividad no están ausentes de conflictos, ni representan superficies donde se imprimen modelos sin presentar ni manifestar resistencias y pugnas transformantes de los estímulos y expectativas que la sociedad y la educación en sí pueden pretender sobre lxs sujetos. Entonces, los condicionantes no siempre son externos. También son internos a lxs sujetos y no son evidentes ni para el propio sujeto que resiste y necesitan de múltiples procesos de maduración que deben entenderse más allá de los estrictamente biológicos y cognitivos.

La pregunta que se abre a nuestra lectura tiene que ver con el reduccionismo biológico y cognitivista que se hace de lxs sujetos. En términos de Natura vs. Nurtura como oposiciones con orígenes distintos, separados y de órdenes diferenciales que en su encuentro producen algunos problemas. Queda entonces lo siguiente: ¿los orígenes del cuerpo no son sociales? ¿Los ordenamientos biológicos que regulan nuestra vida no son sociales? ¿Lxs sujetos en su mundo subjetivo no median sensaciones y percepciones fluctuantes del orden orgánico y generan experiencias y realidades en lo social?

¿En qué consiste la mirada de "desarrollo"?, ¿qué se entiende por desarrollo en lo motriz?, y ¿qué es lo motriz?

## Referencias textuales y bibliográficas

Díaz, E. (2005). *La filosofía de Michel Foucault.* Editorial Biblos.

Foucault, M. (2012). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Siglo Veintiuno Editores.

Huergo, J. (2003). Los procesos de gestión. En *Material de lectura para los cursos de Comunicación en las organizaciones públicas.* IPAP.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista.* Siglo Veintiuno.

Lescano, A. (2020). La gestión en Educación Física. Dos modelos de gestión, el mismo individuo. En *Arxius de sociología* (pp.49-57).

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor.* EUDEBA.

# La formación corporal del/la psicomotricista (UNTREF), relaciones entre el cuerpo y el saber-hacer

# The bodily formation of the psychomotor therapist (UNTREF). relations between knowledge and practice

Laura Manghi
UNTREF - UNQ
lmanghi@gmail.com

## Resumen

Esta investigación exploratoria y cualitativa se enfoca como Estudio de Casos de un fenómeno único y complejo: la formación corporal del/al psicomotricista en la Licenciatura en Psicomotricidad de la UNTREF. Abordo este caso desde una perspectiva genealógica (Foucault, 1970) y etnográfica (Stake, 1999) y avanzo en la reflexividad para la construcción de conocimiento (Guber, 2005), hacia el interior de mi campo disciplinar, en mi condición de investigadora nativa. Mi objetivo es analizar los modos en que se produce en la formación psicomotricista, las relaciones cuerpo-psiquismo-pensamiento y teoría-práctica. Mi interés es comprender las maneras en que la FPC UNTREF promueve en las/os estudiantes la adquisición de la posición psicomotricista, para describir el tipo de aprendizaje que involucra la participación corporal durante las clases. Las categorías de análisis, se fueron transformando a lo largo del proceso mismo de la investigación. Los interrogantes sobre qué hacemos y cómo nos formamos las/os psicomotricistas subyacen y se problematizan cuando los articulamos con la inserción profesional del/la psicomotricista en las prácticas educativa y psicoterapéutica respecto del devenir socio-histórico del campo disciplinar. Esta tesis es un aporte hacia mi campo profesional ya que se presenta como una interpelación hacia el adentro disciplinar.

Palabras clave: cuerpo, formación, saber, hacer, psicomotricidad.

## Abstract

*This qualitative and exploratory investigation focuses on case studies of a phenomena considered unique and complex: the bodily formation of the psychomotor therapist on Bachelor's degree in Psychomotricity at UNTREF. I intend to approach it from a genealogy (Foucault, 1970) and ethnographic perspectives (Stake, 1999) and progress in the reflection for the construction of knowledge (Gubber, 2005), as an inquiry into the disciplinary insight. from myself questioning of native researchers. My goal is to analyze the ways in which the "body-psyche-thought relationship" and the "theory-practice relationship" are produced in the psychomotor therapist development. My interest is to comprehend the ways in which the Personal Bodily Formation UNTREF promotes the acquisition of the "psychomotor therapist position" in the student in order to describe the kind of learning involving the bodily participation along the lessons. "What" we do and "how" we develop as psychomotor therapists underlie as strong questions which problematize themselves when we articulate them with psychomotor therapist professional integration in the fields of educational and psychotherapeutic practices regarding the sociohistorical evolution of the psychomotor disciplinary field. This investigation is a contribution to my professional field due to the fact that it is presented as an inquiry into the disciplinary insight.*

*Key words: bodily, formation, knowledge, practice, Psychomotricity.*

**Abreviaturas:**
AAP: Asociación Argentina de Psicomotricidad
FC: formación corporal
FPC: formación personal corporal
PSM: Psicomotricidad
Psmta: psicomotricista
UNTREF: Universidad Nacional de Tres de Febrero

## Desafío metodológico: investigar desde la condición de investigadora nativa

Mi propósito en este estudio es interrogar las relaciones entre el cuerpo y el saber-hacer como contribución a la discusión hacia el interior del campo disciplinar de la PSM. Desde un Estudio de Casos (Stake, 1999), abordo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de "formación corporal personal" (área de estudio de la Carrera de Lic en PSM UNTREF).

Mi condición de investigadora nativa me enfrenta a un desafío metodológico, ya que formo parte de la comunidad de profesionales que participó y participa en la organización de la formación de psicomotricistas UNTREF y en las actividades y gestiones de la conformación disciplinar que vienen llevándose a cabo desde la AAP.

Estudiar mi campo me confronta a deconstruir y relativizar supuestos construidos desde una historia que incluye a actores e instituciones, a mis docentes y compañeros/as en mi formación, y colegas con quienes comparto un saber hacer psicomotricista. Para el despistaje de mis supuestos ocultos, asumo mi trayectoria corporal que me permite interrogarme, visibilizando el carácter situado del conocimiento, en tanto «conocimiento encarnado: corposensoreflexivo" (Aschieri, 2013)[1].

Mi reflexión es producida ante la lectura de los datos; intenta distanciarse y objetivarse, y a la vez, no deja de ser encarnada y vivida: mi reflexión es una lectura situada entre los datos que comienzo a despistar y mi historia como estudiante en PSM, actualmente docente y psicomotricista en ejercicio[2].

[1] Fui conformando el objeto de estudio, en forma paulatina lo fui encontrando y dando forma a medida que podía distanciarme e interpelar mis saberes, con vueltas reflexivas inquietantes, a veces muy incómodas. Para explicitar el proceso de enrarecimiento, descentración de mis supuestos voy presentando mis modos de concebir la práctica psmta, explícito los posibles sesgos, los distanciamientos y reformulaciones.

[2] Mi trabajo de campo consistió en: 5 observaciones de clases de FPC UNTREF, 8 entrevistas en profundidad a docentes FPC UNTREF, Diario de campo, encuesta semi-dirigida a ex-alumnos UNTREF. Utilicé diferentes fuentes: Relevamiento bibliográfico, Libro de actas AAP, Programas de estudio de las materias de FPC UNTREF., Trabajos escritos de alumnos UNTREF, Entrevistas a psmtas de la AAP (Robles, 2017), Reuniones docentes, Encuentros y Jornadas de estudio de psmtas, Mis recuerdos y escritos de y en mi formación y ejercicio profesional.

A partir de la interpretación de los datos construyo una red semántica[3] que me sirve para ir identificando y describiendo agentes y propiedades del campo macro, para contrastar mis supuestos a medida que podía formularme nuevas preguntas y cuestionamientos, hacia los componentes del campo local. Desde esta red luego, en perspectiva micro, puedo precisar categorías nativas locales ya del laboratorio FC. AAP (función tónica, el grupo, el juego y la palabra). Finalmente, arribo a una nueva – y fundamental categoría: el "entre" como dinámica participacional que sostiene la relación afectiva de la intersubjetividad .

En el proceso de investigación, identifico varios momentos claves de inflexión y reflexión que representan los núcleos de objetivación del conocimiento: nudos de sentido. Cada uno de ellos me permitió avanzar respecto de los objetivos específicos planteados y que obviamente se dan en forma entrelazada: «nudo escritura/lectura»,«nudo función autor",«nudo participacional»[4] y"«nudo relacional del entre»[5].

## Genealogía: la complejidad del terreno psico - motor hacia la mixtura local

Abordo el "Terreno lo psicomotor" a partir de la propuesta analítica del campo de Bourdieu (2003). Desde la perspectiva socio-histórica, identifico agentes, proposiciones y juegos de tensiones y subordinaciones localizando la dicotomía de los discursos dominantes y los silenciados desde la cual se distribuye el capital simbólico.

Este terreno mantiene presente y a la vez esconde el modelo de pensamiento dicotómico occidental y tradicional de la ciencias y la investigación, que sostiene la tensión entre la objetividad (racional) y la subjetividad (espiritual), manteniendo la matriz dico-

[3] HABITUS (Ser psicomotricistas), que está determinado por ARTICULACIÓN (Psique/ psico – Soma/ motor: modelo dicotómico), y que intenta una INTEGRACIÓN (de discursos - teorías y prácticas desde la interdisciplinariedad), a partir de la CONCEPTUALIZACIÓN (El tono muscular/ la función tónica: en torno al eje del cuerpo y el movimiento y su relación con el proceso de subjetivación) que en relación recíproca: se producen mutuamente. Se comprende así la INTERACCIÓN (Relación intersubjetiva (con las otras y otros) en donde median el hacer y el jugar, la palabra y la escucha), que orienta la INTERVENCIÓN (Registro y recurso en donde el cuerpo adquiere presencia como capacidad para la práctica profesional)

[4] El "nudo participacional" me permitió identificar la función y valor del "aprendiz" y la "experiencia acumulativa" con otros. Encontré una procedencia directa respecto de la heterogeneidad teórico-práctica que escucho entre mis colegas, y a la vez, la autorización en sus combinaciones conceptuales y propuestas prácticas a partir de la propia trayectoria corporal y profesional.

[5] El "Entre" me reaparece con fuerza -como soportando y sosteniendo la dualidad como un nuevo rasgo a seguir pensando. Superando la oposición dicotómica, avanzo hacia ella en la dualidad de la unidad de contrarios propio de la dialéctica (Politzer, 1971). Resignifico nuevamente las relaciones del cuerpo y el lenguaje – de las teoría y las prácticas.

tómica heteronormativa: “psico – motor”. Esta relación en tensión se despliega tanto en el campo de la Salud como el de la Educación, en un juego entre una racionalidad de las neurociencias (más homogénea) y la heterogeneidad propia de las diversas disciplinas “psi”. La PSM sostiene el doble juego en tensión: las dicotomías y el entrecruzamiento y convergencias (intertextuales).

Problematizo la conformación disciplinar en tanto formando parte de las prácticas que Foucault (1990) denominó “Tecnologías del yo”, y siguiendo al sociólogo británico Rose (1996), pienso a la PSM como una tecnología de subjetivación que funciona como disciplinadora de la conducta con y hacia el propio cuerpo y que, a la vez, promueve cambios (transformadores?) en nuestra manera de pensarnos y sentirnos (en relación – lazos sociales).

La práctica psicomotriz local heredera y atenta a la legitimidad y autoridad de la perspectiva europea (eminentemente francesa) y comienza a re -generar una mixtura local particular, mientras se va conformando el campo disciplinar. En Buenos Aires, profesionales de la salud y de la educación, en el contexto socio histórico de la dictadura cívico militar 76-83– y por fuera de la Academia-, se reúnen a pensar sobre los preguntas que surgían en sus propias prácticas profesionales y que no encontraban respuestas en sus formaciones de origen, fundando la AAP. Respecto a sus particularidades, desde la genealogía localizo la participación de las/os agentes, el capital simbólico y los albores de la configuración del “habitus” (Bourdieu, 2003).

## De la comunidad de práctica AAP hacia los desafíos del campo científico en la UNTREF

Desde la AAP, fuera del circuito de la Educación Formal (Tedesco, 2008), comienzan a construir un tipo de formación que privilegia el cuerpo y la relación a un grupo, y donde el jugar y las experiencias vivenciales y singulares se valorizan en el proceso. Dichas mixturan conceptuales también reciben la gran incidencia del Psicoanálisis en nuestro país y especialmente con la propuesta grupal de Pichon Riviere (1985)[6].

Se puede identificar al «Laboratorio AAP» como mixtura local que resignifica la herencia europea hacia la UNTREF. Las conceptualización del aprendizaje social, desde la comunidad de práctica (Wenger, 2001), que sitúa el lugar de la práctica como medio, fuente y motor del aprendizaje, me permiten estudiar la formación que configura la práctica profesional. La comunidad de práctica AAP posibilita un aprendizaje situado

[6] Otro nodo de procedencia de la PSM en nuestro país es el del Instituto Cabred en la provincia de Córdoba (con otra impronta desde el movimiento Higienista, orientada territorialmente para dar respuesta a la epidemia de la poliomelitis en la década del 60). Ver Testa (2018).

con una participación activa, ligado a la práctica y a la experiencia personal en donde, a partir de una complicidad básica y posiciones encontradas (luchas, competiciones, alianzas), se mantiene la tensión entre la apropiación del capital simbólico y la inculcación del habitus.

Desde allí, construyen el dispositivo de enseñanza – aprendizaje FC – a partir de un "interés compartido" (capital común) y la "negociación de significados" (desde los interrogantes de sus prácticas profesionales), con aprendizaje de competencias. En la producción de significados se privilegia la "participación", como uno de los dos polos de negociaciones de significados: participación –cosificación: dualidad del significado (Wenger, 2001).

El reconocimiento de las/os agentes que participaban en forma activa en la comunidad e, identificando el reconocimiento mutuo, filiación y pertenencia, posibilita pensar nuevos matices de sentido para la tarea: la experiencia corporal en FC como lugar eje en donde se propiciaba / inventaba, entre lo grupal, un modo de percibir y hacer; moldeándose un "ser psicomotricista". La FPC moldea, a su vez, un saber-hacer, que podría identificarse como un reconocimiento de identidad psmta (con el otro y hacia sí), en tanto estructura emergente y, al mismo tiempo, perdurable y elástica, que establece significaciones y modela modos de percepción (Wenger, 2001). Es una formación en capacitarse en la implicación subjetiva y de atención sensible hacia sí mismo y hacia el otro, desplegando un pensamiento dinámico y creativo que, a la vez, mantiene un carácter mixturado, heterogéneo, creador e innovador. El eje personal- actitudinal- implica el trabajo sobre cierta disposición, atención, percepción a un registro del propio cuerpo y del cuerpo del otro para alcanzar una posición psmta, necesaria para la práctica.

Comenzando el diálogo con textos de otros autores, repensando la tarea como trabajo sobre sí – como "retorno de sí" –, que implica un proceso de conocimiento no cognitivo. Se trata de un saber afectivo (Filloux 2012). Se puede pensar al habitus como la construcción de un sistema de esquemas de percepción y apreciación propios de la formación del psmta a partir de la capacitación desde un saber activo, entre la práctica y saber (Beillerot, 1998), que se despliega entre el actuar, pensar y decir (Barbier, 1990) y que pone en juego la sensibilidad de la comunicación conjuntiva (Berardi, 2017). Desde la FPC, que sostiene una perspectiva dialéctica e intersubjetiva e intenta superar los modelos dicotómicos, se puede pensar un constructo "sustrato existencial – cuerpo/lenguaje", dialogando con diversos autores (Csordas, 1993; Merleau Ponty, 1970; Nancy 2007, Winniccot, 1990; Berges,1991; Wallon,1965; Lacan, 1988).

A modo de conclusiones y desafíos a seguir indagando, se subraya la «acción pedagógica» como coacción / violencia simbólica, que inculca un modo de sensibilización del cuerpo; una acción pedagógica que se orienta hacia capacitar el estar sensibilizado al "sustrato existencial"/ "sustrato tónico-postural"; base para la construcción de la subjeti-

vidad, en tanto modo somático de atención. Se podría señalar que, por sus características de producción, es un escenario de dominación ignorada en el cual se juega la fuerza de la persuasión y la inculcación. Así mismo, se valora su eficacia simbólica por el «entre» silenciado e invisibilizado, que implica los efectos de participación (empatía, conjunción, saberes afectivos), y que promueve la cualidad práctica-experiencial de las clases que dinamiza las relaciones entre sentir, imaginar y pensar, en y con la relación al otro.

Así, la FPC promueve la emergencia de un habitus psmta como un efecto de imposición silenciosa, caracterizado por la creatividad enlazada al placer lúdico, a la subjetividad, que sostiene una mirada holística e integración interdisciplinaria (multi-epistémica).

Para finalizar, se pueden proponer dos grandes desafíos: Construir una herramienta analítica que permita a los psmtas estudiar nuestra formación en relación con la práctica de la profesión[7], para continuar profundizando en la formación de psicomotricistas investigando. Desde la formación de Licenciatura UNTREF, antes las demandas por los efectos de las particularidades de los campos científico y laboral, mi inquietud es cómo seguir introduciendo la pregunta y la mirada que interpela nuestra disciplina.

## Referencias textuales y bibliográficas


Aschieri, P. (2013). *Subjetividad en movimiento. Reapropiaciones de la Danza Butoh en Argentina* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1645

Barbier J. M (1990). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis.* Novedades Educativas.

Beillerot, J., Blanchard Neville, C., Mosconi, N. (1998). *Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Saber y relación con el saber.* Editorial Paidós. https://www.scribd.com/document/288773345/Beillerot-Relacion-Con-El-Saber

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva.* Caja Negra Editora.

Berges, J. (1991). La sensación corporal en la relajación. Aspectos psicodinámicos. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias,* 38-39.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de Poder, Campo intelectual.* Editorial Quadrata.

_____ (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.* Editorial Anagrama.

Csordas, T. (1993). Modos somáticos de atención. En S. Citro (Comp.), *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos.* Editorial Biblos.

Filloux, J. C. (2012). *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo.* Novedades Educativas.

Foucault, M. (1990). *Tecnología del yo y otros textos afines.* Editorial Paidós.

_____ (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método.* Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2001). *Etnografía, método, campo y reflexividad.* Grupo Editorial Norma.

Lacan, J. (1988). *Escritos I.* Siglo XXI Editores.

Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible.* Seix Barral.


[7] En mi estudio presento el modelo de Barbier, 1990 que desarrolla la «Noción de capacidad»

Nancy, J. L. (2007). *A la escucha.* Amorrortu Editores.

Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (1), Ediciones Nueva Visión.

Politzer, G. (1971). *Principios elementales de Filosofía.* Inca.

Robles, C. A. N. (2014). *Una mirada sobre la Formación Corporal del Psicomotricista* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Tres de Febrero]. UNTREF.

Rose, N. (1996). Identidad, genealogía e historia. En S. Hall y P. du Gay (comp.), *Cuestiones de Identidad cultural,* Stuart Hall y Paul du Gay comp. (2003). Amorrortu Editores.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de Casos.* Ediciones Morata

Tedesco, J. (2008). Son posibles las políticas de subjetividad. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Editorial Siglo XXI.

Testa, D. (2018). La poliomelitis y el surgimiento de la rehabilitación en Argentina. Un análisis sociohistórico. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales,* 45(83).

Wallon, H. (1965). *Los orígenes del carácter en el niño.* Lautaro. (Trabajo original publicado en 1934).

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Editorial Paidós (Trabajo original publicado en 1998).

Winnicott, D. (1990). *Los bebés y sus madres.* Editorial Paidós.

# Prácticas compositivas entre danza y filosofía

## *Compositional practices between dance and philosophy*

Lorena Fioretti
Universidad Provincial de Córdoba
lorenfio@gmail.com

Erika Lipcen
Universidad Provincial de Córdoba, IDH-Conicet
erikalipcen@gmail.com

Verónica Sosa
Universidad Provincial de Córdoba
lic.verososa@gmail.com

## Resumen

En el cruce entre cuerpo y lenguaje, hay algunas de las preguntas que insisten y guían nuestras indagaciones entre el mover y el pensar: ¿Es posible acceder a una experiencia danzada pre-discursiva, no atravesada por los significantes que construyen nuestras corporeidades? ¿Es posible acceder a una experiencia sin mediación en la improvisación en danza? Se trata de interrogantes que tensionan nuestras prácticas y que se ponen permanentemente en juego en diferentes circuitos y prácticas de la danza. Entendemos que el cuerpo es ante todo ficción, en tanto espacio de experimentación de extrema densidad política y como expresión de una multiplicidad inagotable. Nos cuestionamos si sostener la ficción de una suerte de "espontaneidad" no mediada en la improvisación danzada acaso no implica un regreso a la separación mente-cuerpo, la transparencia del sentido, a un origen puro, incontaminado, al "yo propio", a un posicionamiento en torno al sujeto centrado, que desconoce las lógicas de la intersubjetividad. En definitiva, la pregunta es por los efectos estético-pedagógico-políticos del posicionamiento que asumamos en torno al vínculo cuerpo-lenguaje en las prácticas danzadas.

Palabras clave: prácticas danzadas, improvisación, filosofía, cuerpos, experiencia.

## Abstract

*At the intersection between body and language, some questions insist and guide our inquiries between moving and thinking: Is it possible to access a pre-discursive dance experience, not crossed by the signifiers that build our corporeities? Is it possible to access an experience without mediation in dance improvisation? These are questions that tense our practices and are permanently present in different circuits and dance practices. We consider that the body is fiction, as a space for experimentation of extreme political density and as an expression of an inexhaustible multiplicity. We wonder if sustaining the fiction of a kind of "spontaneity" not mediated in dance improvisation does not imply a return to mind-body division, to the transparency of meaning, to a pure, uncontaminated origin, to the "self", to the centered subject position, which ignores the logics of intersubjectivity. The question is about the aesthetic-pedagogical-political effects of the position that we assume around the body-language link in dance practices.*

*Key Words: dance practices, improvisation, philosophy, bodies, experience.*

*Bailar: una supervivencia ficticia,*
*con el coraje de una lucha real.*
*Lucas Condro*

## Algunas preguntas en torno a...

¿Es posible acceder a una experiencia danzada pre-discursiva, no atravesada por los significantes que construyen nuestras corporeidades? ¿Es posible acceder a una experiencia sin mediación en la improvisación en danza? En el cruce entre cuerpo y lenguaje, estas son algunas de las preguntas que insisten y guían nuestras indagaciones entre el mover y el pe(n)sar (Bardet, 2012). Se trata de interrogantes que tensionan nuestras prácticas y que se ponen permanentemente en juego en diferentes circuitos y prácticas de la danza, en la producción y también en la enseñanza. Antes que dar respuestas acabadas, nuestra pretensión es más bien continuar las derivas de estos interrogantes, en cuestiones tales como: ¿es acaso posible acceder a una experiencia de movimiento sin lenguaje? Y de ser así, ¿cómo nombrar esas prácticas danzadas que se resisten al lenguaje? Ahora bien, esta idea de movimiento sin lenguaje, ¿acaso no nos remitiría a una posición esencialista del cuerpo?

Lo que nos interesa indagar no es tanto si efectivamente hay posibilidad de acceso a un cuerpo o una forma de corporeidad sin lenguaje o allende el lenguaje, sino cuáles son los presupuestos y los efectos de las diferentes formas de entender las corporeidades, cuáles son las posiciones epistémicas y políticas que subyacen y sostienen estos presupuestos que circulan en las prácticas danzadas.

Entendemos que el cuerpo es ante todo *ficción*, en tanto espacio de experimentación de extrema densidad política y como expresión de una multiplicidad inagotable, tal como lo vienen sosteniendo toda una serie de perspectivas -un cierto feminismo, el psicoanálisis y un cierto discurso filosófico (Preciado, 2017, 2019; Nancy, 2004, 2011, 2013; Serres, 2011; Lang, 2017; Butler, 2004, 2009, 2015, etc.). Desde estas perspectivas, se considera la mediación del lenguaje -es decir, de una red de significaciones construidas y otorgadas a lxs sujetos- para romper con la ilusión de una percepción inmediata, directa y objetiva de un mundo -de un cuerpo- presuntamente más verdadero y más allá de toda narración.

Partimos del supuesto de que todos los abordajes en torno al cuerpo están sostenidos por discursos, es decir, que no hay un cuerpo verdadero al que podríamos acceder o al que algunos discursos tocarían más. Se trata de ficciones, de producciones de sentido, de narraciones. Incluso el discurso del movimiento corporal "orgánico", "auténtico" o "verdadero" es solo eso: un discurso más, una ficción más. La pregunta entonces es qué discursos disputamos, cuáles son los efectos de estos discursos, cuáles las normas implícitas que establecen.

En esta misma línea, desde el psicoanálisis se afirma que no se nace con un cuerpo, sino que este se constituye en el lenguaje. El ser hablante está sostenido por su cuerpo vivo, cuerpo que precisa del borde ofrecido por la ficción de lo simbólico, envoltorio que le da consistencia y sin el cual no es posible la constitución del mismo. Siguiendo la tesis de Lacan:

> ese cuerpo al que llaman suyo propio, es un obsequio del lenguaje. Dicho en otros términos: el cuerpo no nos es dado; no es 'natural' o 'biológico'; no es innato, es decir, no nacemos con un cuerpo. Existe un organismo (...) como existe un sistema nervioso, y huesos, músculos y articulaciones (...) pero nada de eso es el cuerpo tal cual lo concebimos. El cuerpo individual se construye en el discurso. (Galak, 2009, p. 15).

El cuerpo es la relación entre el discurso y el organismo, entre la palabra y la acción, es cultura encarnada. Este sistema simbólico puede albergar faltas e inconsistencias, agujero alrededor del cual se crean innumerables ficciones. Podemos pensar el cuerpo como vórtice de ese torbellino alrededor del cual erigimos discursos, y cada construcción de sentido obra efectos ético-políticos en los sujetos, aunque, finalmente, en el corazón de los discursos exista un vacío, un referente inalcanzable, una ausencia de significado último, y por ello mismo capacidad y necesidad de construirlo.

En este mismo sentido, desde el ámbito de la estética latinoamericana, Alejandra Castillo (2015) señala que "no hay prácticas sin discursos, no hay cuerpos sin técnica". Castillo indica cómo, incluso aquellos discursos asociados a los campos de la identidad, de la interioridad y de la intimidad, siempre ponen en acto un conjunto de "tecnologías del yo": no hay cuerpo sin inscripción que lo narre, sin una norma que lo describa. Nos interesa rescatar de estos posicionamientos la asunción del carácter artificioso del cuerpo, disputando de este modo una cierta mirada esencialista del mismo. En el campo de la danza, encontramos que circulan ciertas propuestas que valoran y jerarquizan una supuesta "experiencia pre-discursiva" del cuerpo y del movimiento, una presunta experiencia sin el atravesamiento de los significantes culturales, "liberada" de los mismos, una experiencia considerada previa a la cultura que muchas veces se nombra en los términos de movimiento "orgánico", "auténtico", "verdadero", "real", "natural", "espontáneo", y por ello no artificioso, no ficcional.

Ahora bien, esta idea de cuerpo, ¿acaso no es un discurso más que pretende legitimarse justamente en una norma que naturaliza y esencializa una cierta ficción: la del cuerpo natural? El problema de este discurso que se dice anclado en la naturaleza, son los efectos limitantes del mismo en relación a las infinitas posibilidades y potencias de los cuerpos y de las prácticas danzadas. El discurso que afirma que hay un cierto modo natural y orgánico de moverse, reduce nuestra práctica a un único repertorio de danzar, dejando de lado las tantas posibilidades que nos habilitan otras ficciones del cuerpo. Es por este

efecto limitante y normativo que produce el discurso del "movimiento auténtico, natural y orgánico" que consideramos importante problematizar su lugar y valoración en el circuito de las prácticas danzadas, tanto en los ámbitos de producción artística como en las clases de técnica e improvisación.

## Revolver a las preguntas

Nos preguntamos al comienzo de esta ponencia si era posible acceder a una experiencia danzada pre-discursiva, "originaria", no atravesada por los significantes culturales que construyen nuestras corporeidades. Lo que intentamos afirmar en esta presentación es que el cuerpo, en tanto irrepresentable, convoca a la producción incesante de ficciones. Cada una de estas ficciones se construye desde diversos enclaves epistémico-políticos, al mismo tiempo que la escenificación de cada una de ellas se convierte en una operación de sentido que genera efectos y afectos estéticos en las prácticas de la danza. Dicho en otros términos, partimos de la premisa de que existe una multiplicidad de ficciones que configuran cuerpos, discursos que organizan materialmente las corporeidades de un cierto modo y no de otro, y que, a su vez, delinean criterios estéticos.

En este sentido, intentamos sostener que esa presunta experiencia danzada prediscursiva, que se pretende natural u orgánica, y por ello más "propia" y "auténtica", es un discurso más en la arena disensual de la danza y de las prácticas escénicas. Este discurso, como tal, tiene efectos ético-políticos. Esto es: en caso de que afirmemos que existe algo así como un cuerpo orgánico, previo al atravesamiento del lenguaje, es decir, de la cultura, ¿no estamos produciendo una norma que distingue lo natural y lo contra-natura?, ¿no estamos limitando las infinitas posibilidades que puede un cuerpo?, ¿en qué nos basamos para sostener que un movimiento es natural y orgánico y otro no?, ¿quién decide qué sea la naturaleza?

Cuando decimos que nos importan los efectos de los discursos, es porque consideramos que lo que se está declarando produce aquello que se declara. Es decir, cuando se afirma lo que es un movimiento natural y orgánico, al mismo tiempo se lo produce. El problema que advertimos -y que fue de alguna manera lo que le dio un primer impulso al armado de esta ponencia- es que, muchas veces, en el ámbito dancístico, no se considera que el discurso de lo "orgánico", de lo "natural", "pre-discursivo", "precultural", "prelinguístico", prelingüístico" es una ficción más en una compleja red de ficciones que configuran nuestras corporeidades.

Al presentarse este discurso como la verdad del cuerpo y el movimiento, se le otorga al mismo tiempo una valoración moral a esa ficción en particular. Consideramos, en primer lugar, que estar advertides de la existencia de la multiplicidad de ficciones o concepciones, posibilita abrir las prácticas a un sinnúmero de experiencias del cuerpo y no

reducirla solo a una, en este caso, a la ficción de lo natural. En segundo lugar, entendemos que más que legitimar nuestro discurso en una supuesta "naturaleza" del cuerpo y del movimiento, la cuestión sería poner en evidencia lo que valoramos de una ficción y lo que cuestionamos de otra, ya que por supuesto hay discursos más democráticos, igualitarios, libres y potenciadores de las subjetividades, de lo común, que otros. ¿Cuáles son los discursos más posibilitadores, cuáles las ficciones que nos potencian, que nos permiten reinventarnos, desorganizarnos y reorganizarnos, una y otra vez? Se trata entonces no tanto de legitimar nuestro discurso en su coincidencia con una lógica presuntamente natural, sino de asumir la disputa, el disenso en el seno de las múltiples ficciones del cuerpo. Es decir, de asumir la contingencia en última instancia, para así devolverle a las prácticas danzadas su politicidad.

## Referencias textuales y bibliográficas


Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre Danza y Filosofía.* Editorial Cactus.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género.* Paidós.

—(2009) "Performatividad, precariedad y políticas sexuales". AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana,* 4(3), 321-336.

—(2015). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea.* Paidós.

Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo.* Palinodia.

Galak, E. (2015). El cuerpo de las prácticas corporales. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de educación física.* Al Margen.

Lang, S. (2017, 6 de noviembre). *Más que hacer obras, produzco intervenciones políticas.* El Caleidoscopio de Lucy. http://elcaleidoscopiodelucy.blogspot.com.ar/2017/11/silvio-lang-mas-que-hacer-obras.html

Nancy, J-L. (2013). *Archivida.* Quadrata.

--- (2011). *58 indicios sobre el cuerpo, Extensión del alma.* Ediciones La Cebra.

--- (2004). *Corpus.* Arena.

Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano. Crónicas del Cruce.* Anagrama.

Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo.* Fondo de Cultura Económica.

# La palabra en el cuerpo

# *The word on the body*

Nora Gabriela Costanzo
IUPA
ncostanzo@iupa.edu.ar

Fernanda Gómez Murillas
IUPA
fgomezmurillas@iupa.edu.ar

Claudia Gómez Luna
IUPA
cgomezluna@iupa.edu.ar

## Resumen

Este equipo de investigación está abocado a la descripción, análisis y aproximación de las construcciones metodológicas que habilitan, en el espacio áulico, una aprehensión de la técnica en estudiantes de la carrera de Danza Contemporánea en el Instituto Universitario Patagónico de Artes.

Para este trabajo, se considera la categoría analítica forjada por Gloria Edelstein de "Construcción metodológica", que supone una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Implica, además, reconocer la problemática de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza/aprendizaje, en relación a los contextos en los que se encuentran insertos.

Así mismo, compartiremos cómo palabras propias del movimiento, engrosadas por las prácticas pedagógicas, no conforman núcleos cerrados de información, sino que se reconfiguran todo el tiempo. Palabras que al encarnarse en prácticas del movimiento hacen rodar una multiplicidad de opciones para los estudiantes.

Esperamos encontrar las herramientas para la construcción de un metalenguaje, donde se entienda que cuando hablamos de algo es una aproximación. Un lenguaje que nos convoque, para enmarcar lo que llamamos técnica y para pensar las construcciones metodológicas que suceden en la praxis.

Palabras clave: metalenguaje, danza contemporánea, construcción metodológica, IUPA.

## Abstract

*This research team is dedicated to the description, analysis and approach of the methodological constructions that enable, in the classroom space, an apprehension of the technique in students of the Contemporary Dance career at the Patagonian University Institute of Arts.*

*For this work, the analytical category forged by Gloria Edelstein of "Methodological construction" is considered, which supposes an articulation between knowledge as objective production and knowledge as a learning problem.*

*It also implies recognizing the problems of the subjects who intervene in a teaching / learning situation, in relation to the contexts in which they are inserted.*

*Likewise, we will share how the movement's own words, thickened by pedagogical practices, do not form closed nuclei of information, but are reconfigured all the time. Words that when incarnated in movement practices make a multiplicity of options roll for the students.*

*We hope to find the tools for the construction of a metalanguage, where it is understood that when we talk about something it is an approximation. A language that summons us, to frame what we call technique and to think about the methodological constructions that happen in praxis.*

*Key words: metalanguage, contemporary dance, methodological construction, IUPA.*

Este equipo de investigación está abocado a la descripción, análisis y aproximación de las construcciones metodológicas que habilitan, en el espacio áulico, una aprehensión de la técnica en estudiantes de la carrera de Danza Contemporánea en el Instituto Universitario Patagónico de Artes. La atención se dirige a los ingresantes, por la presunción de que son cuerpos despojados, sin adoctrinamiento y en búsquedas de ideales estético expresivos singulares y múltiples.

Nuestro interés está puesto en las palabras traducidas por los cuerpos y engrosadas por las prácticas pedagógicas que no conforman núcleos cerrados de información, sino que se reconfiguran todo el tiempo. Palabras que, al encarnarse en experiencias del movimiento, hacen rodar una multiplicidad de opciones para los estudiantes.

Palabras atravesadas y puestas a revisión por la experiencia pedagógica la CoVid 19, que representó el uso de plataformas y formas promotoras de nuevas preguntas y posibles. Así, sometimos nuestro juicio a evaluación a los modos de sentir, de expresar, de nombrar, evitando etiquetar, sumergiéndonos o naufragando en la incertidumbre. Observamos que no hay punto de llegada; hasta dudamos de la partida. Las prácticas se manifiestan en un proceso desdibujado, enmarañado, entre un tejido de múltiples experiencias que resuenan y se propagan en red.

Esto activó nuevos constructos corporales y escenarios bailables dinamitando la idea de “maestro” como ejemplo e ideal; una premisa que hace tiempo venía siendo parte de nuestra investigación. Entonces sucedió, casi inevitablemente, que observamos y fuimos testigos de momentos intermitentes en que la palabra danzada resignifica la danza con la palabra.

## Marco Metodológico

### ¿Cómo lo estamos haciendo?

Para este trabajo se considera la categoría analítica forjada por Gloria Edelstein de “Construcción metodológica” que supone una articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. Implica, además, reconocer la problemática de los sujetos que intervienen en una situación de enseñanza/aprendizaje, en relación a los contextos en los que se encuentran insertos (áulico, institucional, social y cultural).

Esta configuración metodológica puede concebirse como una síntesis abierta de opciones que coloca al docente como protagonista de la construcción de su propuesta pedagógica: “el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”[1]. Como proceso dialéctico,

la construcción metodológica resulta del entrecruzamiento de una serie de momentos y dimensiones que permiten caracterizarla como multirreferencial. El docente pone en acto su propuesta pedagógica, siendo atravesado por un sin número de variables y dimensiones: la multiplicidad de tareas, la complejidad delacto pedagógico, la inmediatez, la indeterminación de la situación, la implicación personal y la opacidad e imprevisibilidad del otro.

La construcción metodológica que Edelstein propone, sitúa como último estadio del proceso, a la revisión crítica sobre las prácticas docentes. La reflexión sobre lo que ocurrió en el aula "implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en él incorporado"[2]. La revisión crítica le permite al docente "reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad"[3], convirtiéndolo en un mediador activo entre teoría y práctica, reconstruyendo críticamente, desde su accionar, sus propios posicionamientos teóricos.

Como equipo se analizaron y se llevaron a cabo prácticas vinculadas a la danza en torno a cuatro conceptos: pensar, imaginar, visualizar y respirar. El análisis implicó un recorrido histórico, estético y local que nos permitió encarnar y materializar un glosario en proceso.  ¿Qué necesitamos hacer para que ese glosario exista, respire, y emerja?

Nos insta hacer coexistir consensos artístico pedagógicos que promuevan la emergencia de múltiples singularidades.

Así mismo, asimilar y encarnar la construcción metodológica como estilo de formación que involucre las prácticas que lo mantienen vivo y que propicien un conocimiento accesible para cualquier persona, convirtiéndolo en un material no excluyente.

Acto seguido, generar estrategias docentes de carácter singular, diseñadas a partir de un objeto de estudio específico, y pensadas para sujetos en ámbitos particulares.

Pretendemos la elaboración de un lenguaje personalizado, preciso, congruente., que opera en la imaginación, lo sensible, la memoria, el sentimiento, el intelecto y la razón. Nombrar las cosas y ejercerlas. Lenguaje como médium, como dice Steve Paxton, entre el inconsciente, lo innombrado y la conciencia letrada.

La reflexión de ideas en torno a "lo moviente" permite replantear los aspectos metodológicos de la enseñanza, poniendo en duda verdades aceptadas e instalando la incertidumbre como parte de nuestra disciplina.

---

[1] EDELSTEIN, G.  (2013). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós

[2] Ibidem

[3] Ibidem

Nos insta replantear la observación que la cuarentena y el uso de las pantallas reconfiguró y amplió. Permitiendo el despliegue de múltiples maneras de mirar y ser visto. Mirar es una forma de pensar que se apoya en los movimientos de nuestra atención. Es un punto de partida, una posibilidad, una parte, un todo, un universo. Una manera de tránsito caótico que sucede entre un foco de atención y otro.

> ¿Cuántas maneras hay de mirar?
> La mirada que sale y que entra. La mirada que deja entrar. La mirada que apoya mi existencia y la de un otro. Saberme entre esas miradas. Entre alguien y yo, entre mi piel y el aire. Existo entre las miradas que crean e imaginan un continuo de mundos creados y re-creados.
> ¿Cómo veo hoy este mundo? ¿Cómo veo mi mundo? ¿Qué dejo ver de mí? ¿Qué elijo ver del otro?
> ¿Qué me es posible controlar?
>
> De *Notas colectivas*, documentos inéditos
> del grupo de investigación dirigido por la Prof. Claudia Gómez Luna.

## Propósitos

### ¿Para qué lo estamos haciendo?

Se esperan encontrar las herramientas para la construcción de un metalenguaje, donde se entienda que cuando hablamos de algo es una aproximación; un lenguaje que nos convoque para enmarcar lo que llamamos técnica y para pensar las construcciones metodológicas que suceden en la praxis.

Las tareas de traducción continua invitan a salir de lo automático para actualizar la práctica. Se pretende, entonces, reconocer las decisiones que se eligen con el alumnado iniciante, para permitir mover el foco de atención de lo que están haciendo para analizar lo que está sucediendo. En línea con esto, se utilizarán las técnicas del movimiento como medios para revisar qué decimos cuando transmitimos un contenido, contemplando la dirección específica del vocabulario y el hacer mismo donde sucede la palabra que estimula.

Seguir con otras perspectivas es un acto de rebelión, de reacción en cadena que nace de los deseos del encuentro. Un contagio mediado de palabras y miradas. No somos ciegas ante lo que pasa, la pandemia nos atraviesa, nos habla de lo que fue, de las pérdidas, de lo que quedó en el camino. Nos permite también construir otros (im)posibles. Quizá, tengamos que mediar entre las clases de antes y las experiencias actuales, entre las aulas de danza y los hogares bailables, entre el adentro y el afuera, entre los conectados y los desconectados. Quizá, y mientras esto dure, no mediar entre la Danza que fue y la que vendrá. Solo bailar.

Este trabajo pone de manifiesto la necesidad de no dar por sentado que la herencia internacional de la danza se aplica en todos lados, si no que a partir del desarrollo de este metalenguaje se da lugar a otros modos del ser y quehacer docente local.

## Referencias bibliográficas


Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós

Foster, L. (2012). *Coreografiar la historia* (versión reducida). Indiana University Press, Bloomington e Indianapolis.

Paxton, S. (1987). Improvisación es… *Contact Quarterly,* 12(2). Traducción: Alma Falkenberg y Vicky Abramovich. Revisión: Cadús, María Eugenia y Clavin, Ayelén.

Costanzo, N., Gómez Luna, C. y Gómez Murillas, F. (2021). Relatoría pedagógica de la escritura de lo moviente, atravesadas por la Covid 19. *Barda,* 7(11), 27.

# Políticas públicas, representaciones e imaginarios en torno a la emergencia de los primeros parques en la costa central rosarina (1940-1960)

# *Public policies, representations and imaginaries about the origin of the first parks on the central coast of Rosario (1940-1960)*

Mariana Giacone

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario

mari.giacone@outlook.com.ar

## Resumen

Uno de los ejes centrales del debate político y urbanístico en Rosario (Argentina), a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, ha sido la reconversión de su ribera, históricamente ocupada por infraestructuras ferro-portuarias. El presente trabajo se propone indagar críticamente, desde la perspectiva de los Estudios Culturales, en las representaciones instituidas por la prensa periódica en torno a la concreción de las primeras transformaciones en la costa central, entre 1940 y 1960. Esto obliga a superar los compartimentos disciplinares estancos, articulando arquitectura y urbanismo con otras narrativas que visibilizan las expectativas ciudadanas de espacios verdes frente al Paraná, con acceso igualitario a la recreación y a los beneficios del aire libre. En este contexto, el artículo desarrolla la manera en que los discursos urbanos elaborados y/o difundidos por la prensa colaboraron en la constitución de imaginarios sociales en los que la transformación del borde fluvial central para usos públicos se convierte en eje de debate y de promoción de políticas concretas -entre ellas la creación del Parque de los Derechos de la Ancianidad-, consolidando una nueva imagen de ciudad que intenta recuperar su relación con el río.

Palabras clave: representaciones, imaginarios, prensa, parques, igualdad.

## Abstract

*One of the main issues in the political and urban debate in Rosario (Argentina), throughout the 20th century and up to the present day, has been the reconversion of its waterfront, historically occupied by railway and port infrastructures. This investigation aims to critically inquire, from the perspective of Cultural Studies, into the representations instituted by the periodic press about the first transformations on the central coast of Rosario, between 1940 and 1960. This forces articulate architecture and urbanism with other subjects as a way to overcome the academic limits, and focus on other narratives that draw the attention towards citizen's expectations of green public spaces near the Paraná landscape, with egalitarian access to leisure and the beneficial effects of the open air. In this context, the article looks into the way in which the urban discourses developed and spread by the press collaborated in the constitution of social imaginaries in which the transformation of the central waterfront for public uses becomes an axis of debate and promotion of actual policies – like the materialization the Park of the rights of the elderly –, consolidating a new image of the city that tries to recover its relationship with the river.*

*Key words: representations, imaginaries, press, parks, equality.*

## Introducción

La presente investigación se propone indagar críticamente en las representaciones e imaginarios sociales constituidos en torno a las transformaciones ribereñas que se realizaron en la ciudad de Rosario entre los años de 1940 y 1960. El trabajo, síntesis de las tareas realizadas bajo la beca EVC-CIN 2019, se enmarca en el proyecto de investigación llamado "Discursos e imágenes en torno a las transformaciones de la ribera de Rosario durante el siglo XX", focalizando en el período particular en que se realiza la nacionalización del puerto y los ferrocarriles, lo cual motiva las operaciones fundacionales de reconversión en la costa central: la construcción del Monumento y Parque Nacional a la Bandera, el Parque de los Derechos de la Ancianidad, y la gesta de los primeros proyectos para la Ciudad Universitaria de Rosario.

Desde la perspectiva teórica y metodológica transdisciplinaria de los Estudios Culturales Latinoamericanos, se intenta poner el foco en múltiples objetos que no eran previamente considerados para el estudio de la cultura, rompiendo y ampliando los marcos académicos tradicionales: los documentos escritos no son la única fuente válida, sino que se entiende que otros medios como fotografías, imágenes, arte y prensa, pueden tomarse como objetos de cultura que aportan a la construcción de la historia. Esta hibridez metodológica permite el abordaje de la problemática desde distintos campos, generando diálogos entre disciplinas, incluyendo conocimientos marginados por las convenciones académicas, y generando como consecuencia el surgimiento de nuevas preguntas y enfoques hacia el tema.

En este caso, se pretende articular arquitectura y urbanismo con otras narrativas que visibilizan las expectativas ciudadanas de espacios verdes frente al Paraná. Desde este enfoque, se busca operar concibiendo a la ciudad como artefacto cultural para contribuir a la construcción de una historia de las representaciones urbanas colectivas de Rosario. Entendiendo estas representaciones como matrices de prácticas materiales productoras de significados sociales y de cultura, se intenta indagar en su naturaleza, su funcionamiento, y en lo posible, su circulación y recepción.

En tanto el estudio de las representaciones y los imaginarios habilita el reconocimiento del plano de la subjetividad así como de las distintas percepciones sobre lo urbano, se trabajó con técnicas de análisis y crítica cualitativas. Así, en primer lugar, se planteó la exploración documental del archivo de distintos periódicos; luego la organización de la información -su puesta en serie y contrastación-; y, finalmente, el análisis interpretativo que permite superar la simple descripción del material relevado, para alcanzar el plano de la significación.

En este marco, el presente artículo desarrolla la manera en que los discursos urbanos elaborados y/o difundidos por la prensa colaboraron en la constitución de imaginarios

sociales en los que la transformación del borde fluvial central, de usos productivos a usos públicos, se convierte en eje de debate y de promoción de políticas concretas; entre ellos, el caso de estudio presentado: el actual Parque Urquiza. Varios acontecimientos se constituyeron en condiciones de posibilidad para su materialización: la llegada del peronismo al poder; la nacionalización de los ferrocarriles; el decaimiento de las actividades portuarias; y la puesta en marcha del llamado Plan Rosario. Asimismo, desde la práctica política emergen las primeras acciones que ponen el acento en la promoción de la igualdad y la justicia social, vinculadas al derecho a la ciudad, contemplando criterios urbanísticos que faciliten su ejercicio en áreas verdes públicas.

Como desde sus inicios, en la segunda mitad del siglo XIX, la prensa continúa con su rol de "constructora" de imaginarios de una ciudad deseada, articulando distintas representaciones que se instalan en la memoria colectiva. Su estudio permite contribuir a la comprensión de la cultura urbana de Rosario y sus constituciones identitarias vinculadas a la recuperación total de la costa central, que recién se concretará a principios del siglo XXI.

## El Parque de los Derechos de la Ancianidad: un "balcón al río" para los rosarinos

En el contexto de la construcción del Parque a la Bandera, y gracias a la nacionalización de los ferrocarriles y a la implementación del Plan Rosario, se inicia una de las transformaciones más importantes en el desarrollo de los espacios públicos de la ribera central: el Parque de los Derechos de la Ancianidad, hoy conocido como Parque Urquiza.

La reconversión de los espacios liberados con la nacionalización del área ocupada por el ex Ferrocarril Oeste Santafecino comienza a concretarse en 1950, pero el anhelo por la creación de un parque público en el sector tiene sus antecedentes en la década de 1920, y se visibiliza en el Plan de 1935 elaborado por Guido, Farengo y Della Paolera, el cual incorpora el área dentro del Sistema de Parques propuesto para la costa central. Sin embargo, no es hasta 1949, luego de la promulgación de la Ley Nacional 12815 de Reestructuración Ferroviaria de Rosario, y de la conformación de la Comisión Técnica Nacional encargada del estudio de las problemáticas referidas a su cumplimiento, que surge la preocupación sobre el destino de los terrenos que habían sido ocupados por las instalaciones del Ferrocarril Oeste Santafecino (Figura 1), transferidos a la administración estatal luego de la nacionalización ferroviaria.

Figura 1 Centro de Documentación Visual, FAPyD, UNR

Dentro de esta Comisión se conforman sectores renuentes a la cesión del suelo para uso público, y abogan por la enajenación de las tierras para contribuir al financiamiento de obras enmarcadas en el nuevo Plan Rosario. En oposición a esta postura, el agrimensor Alberto Montes, impulsor del plan urbanístico nombrado, plantea la preocupación por la captación de plusvalía que genera la desafectación del FF.CC., por lo que defiende la oportunidad de transformar la tierra en parque público con el objetivo de evitar la especulación del mercado inmobiliario y asegurar el uso de esos espacios privilegiados sobre la barranca para toda la población

De esta manera, junto al intendente de Rosario, Luis César Presenti, interceden para que la estación del viejo Ferrocarril Oeste Santafecino y sus terrenos adyacentes fueran entregadas a la Municipalidad, con el objetivo de proceder a su limpieza y saneamiento. La postura de Presenti que, al igual que Montes, era simpatizante del gobierno nacional de Juan Domingo Perón, sumado a las protestas vecinales en reclamo del cuidado y ampliación de los espacios públicos en la ciudad, posibilitan que el Ministerio de Obras públicas oficialice en mayo de 1950 la cesión de 14 hectáreas que serían preservadas para la futura creación de un parque.

En este contexto es que la prensa periódica rosarina comienza a difundir con mayor frecuencia noticias sobre el Parque, el cual aparece en los titulares de todos los diarios. Al conocerse las medidas, el diario La Acción, anuncia *"Por fin Rosario aumenta la superficie de sus parques",* destacando lo esperada que había sido esta medida por parte de la población y focalizando en el papel de las autoridades en la comprensión de los deseos del pueblo al afirmar que *"ahora los intereses de la Nación, de la Provincia y de la Municipalidad – como los de los usuarios y de la colectividad toda – no son contradictorios sino coadyuvantes"* (La Acción, 4 de abril de 1950). Por su parte, el diario La Tribuna difunde las palabras del Intendente Presenti, quien exalta las cualidades del parque y de sus precursores:

> Hoy gobierno y pueblo se encuentran aunados en una intensa vibración de patria que imprime a esta nueva Argentina el líder y presidente de los argentinos, el general Perón. [...] Los hombres del gobierno de Santa Fe actuamos con los hechos y

> no con las frases hermosas sin sentido, prometemos que estos incultos pero magníficos terrenos, que hoy son recuperados por el genuino pueblo de Rosario, en su legítimo afán de recuperar su río y la belleza de sus imponentes barrancas, serán transformados en el Parque de los Derechos de la Ancianidad. (La Tribuna, 12 de Mayo de 1950)

En sus palabras puede interpretarse el profundo espíritu nacionalista de la época, inmerso en los discursos de las autoridades públicas, y arraigado a la figura de Juan Domingo Perón. Esto también se refleja en el nombre que se le da al parque, relacionado al "Decálogo de la Ancianidad" presentado por María Eva Duarte e incorporado a la constitución en 1949. Este decálogo comprendía la pronunciación de los derechos de los adultos mayores, y es un ejemplo de las prácticas tendientes a la ampliación de derechos instauradas por el peronismo.

En este sentido, los discursos de los diarios, sobre todo los de aquellos que apoyan estas políticas, se sirven de los imaginarios previamente instituidos – los cuales demarcan la necesidad de espacios públicos de carácter recreativo que promuevan la higiene y la salud de la población – para destacar las *"empeñosas gestiones"* del gobierno al materializar estos anhelos. Como informa La Acción el día posterior a la cesión de los terrenos, titulando *"Con balcón al río, se levantará el Parque de los derechos de la ancianidad":*

> De acuerdo a las empeñosas gestiones cumplidas por el poder ejecutivo provincial y las autoridades nacionales, se ha logrado la recuperación de 14 hectáreas del ex ferrocarril Oeste Santafesino, donde se levantará el Parque Los Derechos de la Ancianidad como adhesión a la política social de la señora Eva Perón que ha consagrado esos derechos en la Carta Magna. El "espacio verde", que antes fue campo de maniobras ferroviarias, dentro de poco dará lugar a la creación de un parque dotado por la inconmensurable belleza de la Madre Natura, con su balcón al caudaloso río Paraná. (La Acción, 13 de mayo de 1950)

En el marco de estas políticas proclives al otorgamiento de derechos para la población, en enero de 1951 se realiza la cesión del edificio de la Estación Este, ubicada en el predio del Parque, para la radicación de un Instituto de Educación Física. Aunque previamente se pensó construir un museo ferroviario dedicado a la revalorización del pasado productivo de Rosario, la creación de este establecimiento educativo vuelve a poner el acento en la posibilidad que brindan los parques públicos en el mejoramiento del bienestar de la población a través de la promoción de actividades deportivas y recreativas vinculadas al disfrute del río. Finalmente, en 1952 se habilita la parte principal del Parque de los Derechos de la Ancianidad, lo cual hace efectiva la incorporación de 14 hectáreas de espacio verde al uso público. Como se refleja en la prensa, esta acción constituye un logro anhelado por décadas, en una perpetua lucha con los poderes económicos y políticos:

> En materia de espacios libres ha existido, por regla general, una desidia lamentable. El afán de lucro tuvo prevalencia sobre las necesidades higiénicas y sobre las comodidades lógicas de la población. Jamás, durante muchos lustros, las autoridades se preocuparon acerca de la necesidad de dejar espacios libres. Así se fue asfixiando la ciudad [...]. Cuando se realizó la transferencia de los ferrocarriles, nació la idea de convertir una vasta extensión que rodea la vieja y abandonada estación del ex ferrocarril Oeste Santafecino, en un parque. Así nació la idea del Parque de la Ancianidad. Le ha tocado a las autoridades que finalizan el periodo materializar la feliz iniciativa [...]. (La Tribuna, 2 de junio de 1952)

A pesar de ser este un gran avance, el proyecto original del Plan Rosario nunca fue concretado. De carácter ambicioso y con una estructuración racional del espacio público, presentaba amplias diferencias con el proyecto presentado en 1935. Mientras los autores de este plan basaban su Sistematización de la Costa Central en un diseño urbano y arquitectónico de parques fundamentado en las directrices decimonónicas de embellecimiento e higiene, con una concepción simétrica y compositiva de los espacios verdes, el plan de Montes intenta superar estas ideas con una concepción más integral. Para ello incluye en el diseño distintos equipamientos urbanos: una aproximación al proyecto arquitectónico de la Ciudad Universitaria, un policlínico en la actual plaza Italia, y áreas destinadas a vivienda obrera. Además, plantea una extensión de la continuidad de los parques centrales hasta Bv. Seguí y la parquización de las avenidas principales. Asimismo, dentro del diseño del Parque de los Derechos de la Ancianidad se incluye una avenida interna de conexión con el Parque a la Bandera y un teatro griego que, para 1953, todavía no habían sido concretados. (Figura 2)

Figura 2 Archivo “Agrimensor Alberto Montes”, FAPyD, UNR

Como consecuencia de la crítica situación económica y política de la municipalidad, las obras se descuidan y no alcanzan el carácter del proyecto inicial. Posteriormente, con la Revolución Libertadora, el parque pasa a llamarse Parque Urquiza, en el marco de las políticas de proscripción que incluían la eliminación de toda referencia simbólica al peronismo. Finalmente, ya avanzada la década de 1950, se retoman las gestiones: en 1958 se autoriza a la Asociación Astronómica a realizar el proyecto para el Planetario, y en 1960 se decreta que, en la ejecución de la Ciudad Universitaria de Rosario se incluya una conexión con el Parque, como se planteara en el Plan de Montes.

De esta manera, puede afirmarse que el Parque de los Derechos de la Ancianidad es la primera obra orientada a la experiencia del ocio y la recreación a gran escala, en relación al paisaje fluvial y la naturaleza en la ribera central de Rosario. Como vimos, en la concreción de este parque el rol de la prensa es fundamental, principalmente por su capacidad de reproducción de las representaciones urbanas ligadas a los imaginarios sociales, y por su posicionamiento como pretendidos portavoces de la opinión pública (Figura 3).

En conclusión, puede verificarse una persistencia en la difusión de imaginarios en torno a la refuncionalización de los espacios ribereños que hacen hincapié en la importancia de los parques para la higiene, el turismo y la recreación de la población. En algunos casos, se hace uso de estos imaginarios en torno a la relación entre los espacios verdes, la salud y la higiene, para poner en valor las políticas que posibilitan el uso masivo del parque y promueven el derecho al ocio y a la recreación para todas las clases como un acto de justicia social. A pesar de no ser una reconversión integral como se planteara en los planes de 1935 y 1952, la emergencia de este parque configura importantes avances en la materialización de los imaginarios referentes al frente costero, y prefigura anhelos para la continuidad de los espacios públicos en la costa central que se mantienen hasta el día de hoy.

Figura 3 Archivo “Agrimensor Alberto Montes”, FAPyD, UNR

## Reflexiones finales

El estudio del caso presentado permite concluir que las representaciones de la prensa periódica tuvieron gran influencia en la realización de las obras de recuperación del acceso a la costa para la comunidad rosarina y la refuncionalización de los espacios de la barranca, antiguamente pertenecientes a empresas ferro-portuarias. En estas representaciones y narrativas periodísticas, que revelan contradicciones y polaridades propias del período en estudio, puede apreciarse el complejo entramado de actores que confron-

taron sus motivaciones e intereses políticos en la modernización urbana de Rosario. Esto refleja en la existencia de proyectos diversos, y en la participación de la ciudadanía en los reclamos y en la resonancia de las nuevas intervenciones que condensan anhelos de larga data.

De esta manera, el análisis crítico de la información recopilada permitió reconstruir, desde el enfoque amplio e híbrido que proponen los Estudios Culturales, el proceso de constitución de imaginarios sociales de una ciudad deseada en relación con su río, y su consecuente materialización en la transformación de los espacios urbanos en estudio. Cumpliendo el objetivo de contribuir a la construcción de una historia cultural de Rosario, se generaron nuevas lecturas acerca de la historia y la memoria colectiva de la ciudad, desde una mirada que complejiza el tema-problema a partir de los aportes de los Estudios Culturales, articulando el rol del Estado, la sociedad y las transformaciones materiales de la ciudad.

## Referencias textuales y bibliográficas


Archivo “Agrimensor Alberto Montes”, en la Biblioteca de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

Archivo Diario La Capital, en la Hemeroteca de la Biblioteca Popular C. Vigil de Rosario.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.* Nueva Visión.

Galimberti, C. (2015). *La reinvención del río. Procesos de transformación en la ribera de la Región Metropolitana de Rosario, Argentina.* UNR editora.

Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Causas y azares. Los lenguajes de la comunicación y de la cultura en (la) crisis,* (1), 27-44.

Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En S. Hall (Ed.), *Representaciones culturales y prácticas significantes* (pp. 13-74). Sage Publications.

Ponzini, B. (2018). *Las representaciones urbanas en la prensa periódica rosarina y su contribución a la constitución de significaciones imaginarias sociales* (1852-1910) [Tesis de maestría, UNR]. RedHipUNR. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/13344

Ríos, A. (2002). Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina. En D. Mato (Coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 307-316). CLACSO y CEAP, FACES; Universidad Central de Venezuela. http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/collect/clacso/index/assoc/D2190.dir/mato2.pdf

# Perfil fisicoquímico de fuentes de aguas subterráneas destinadas para el consumo humano

# *Physicochemical profile of groundwater sources intended for human consumption*

María Juliana Maccarrone

Laboratorio división Análisis de agua y suelo. Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud-UADER. Leandro N. Alem, 501, Paraná - Entre Ríos

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

macarrone.juliana@uader.edu.ar

María Florencia Cabaña

Laboratorio división Análisis de agua y suelo. Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud-UADER. Leandro N. Alem, 501, Paraná - Entre Ríos

mariafcc@hotmail.com

Pablo Danilo Húmpola

Laboratorio división Análisis de agua y suelo. Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud-UADER. Leandro N. Alem, 501, Paraná - Entre Ríos

p_humpola@hotmail.com

## Resumen

En este trabajo se evaluará el perfil fisicoquímico de cuatro fuentes de aguas subterráneas M5, M6 y M7 alejadas del casco céntrico, y M8 ubicada en el centro de la ciudad; destinadas para el consumo humano en la ciudad de Diamante, Entre Ríos.

Se utilizarán el método potenciométrico: pH; espectrofotométrico: amonio, cloro libre, nitritos, fluoruros, hierro; nitratos; titrimétrico: cloruros, dureza total; turbidimétrico: sulfatos.

Se observa que se superan los valores guía para el agua de consumo en los niveles de cloruros para las muestras M6 y M8 presentando valores de 328 y 271mg/L respectivamente. El mayor valor corresponde a una zona alejada del casco céntrico.

Los niveles de fluoruros para todas las muestras analizadas fueron superiores a los valores de referencia presentando concentraciones de 2,2; 2,1; 2,1 y 2,2 mg/L respectivamente para M5, M6, M7 y M8. En el caso de los fluoruros el incremento es casi constante e independiente de la zona de ubicación del pozo.

Las condiciones litológicas y las actividades antropogénicas revelan altas concentraciones de iones cloruro en las aguas subterráneas. Los tratamientos más habituales para su eliminación pueden ser precipitación, separación mediante membranas, o a través de procesos biológicos, como la degradación bacteriana.

Palabras clave: perfil fisicoquímico, aguas subterráneas, consumo humano.

## Abstract

*In this work the physicochemical profile of four underground water sources M5, M6 and M7 away from the downtown area, and M8 located in the center of the city, will be evaluated; destined for human consumption in the city of Diamante, Entre Ríos.*

*The potentiometric method will be used: pH; spectrophotometric: ammonium, free chlorine, nitrites, fluorides, iron; nitrates; titrimetric: chlorides, total hardness; turbidimetric: sulfates.*

*It is observed that the guide values for drinking water are exceeded in the chloride levels for samples M6 and M8, presenting values of 328 and 271mg / L respectively. The highest value corresponds to an area far from the downtown area.*

*The fluoride levels for all the samples analyzed were higher than the reference values, presenting concentrations of 2.2; 2.1; 2.1 and 2.2 mg / L respectively for M5, M6, M7 and M8. In the case of fluorides, the increase is almost constant and independent of the area where the well is located.*

*Lithological conditions and anthropogenic activities reveal high concentrations of chloride ions in groundwater. The most common treatments for its elimination can be precipitation, separation through membranes, or through biological processes, such as bacterial degradation.*

*Keywords: physicochemical profile, groundwater, human consumption.*

## Introducción

El agua subterránea es uno de los principales recursos de agua dulce de la Tierra, pero su contaminación con $NO_3$ y pesticidas compromete su viabilidad como fuente de agua potable (Oriol et. al., 2021).

Numerosos artículos científicos sobre el contenido de elementos contaminantes provenientes de procesos naturales en aguas subterráneas en Argentina y el resto de América Latina han sido ampliamente reportados (Borgnino et al., 2013; Bustingorri y Lavado, 2014). Los principales componentes de estos sedimentos son responsables de las formas más prevalentes de arsénico y fluoruro (Zabala et al., 2016; Navarro et al., 2017).

El Índice de Calidad del Agua (WQI) es un parámetro esencial para evaluar la calidad del agua subterránea y su adecuación para fines de consumo (Avvannavar y Shrihari, 2008; Belkhiri et al., 2018). Para calcular el WQI se utilizan los parámetros pH, STD, $Ca^{2}$ +, Mg2 +, Na +, K +, $SO_4^{-2}$, Cl -, $NO_3$- y F-. Para cada parámetro de calidad del agua, se atribuyeron diferentes pesos (Wi) según su importancia relativa en la calidad general del agua para consumo doméstico y sus implicaciones para la salud cuando se encuentran en altas concentraciones en aguas subterráneas (Belkhiri et al., 2018).

En este trabajo, se evaluará la calidad fisicoquímica de aguas subterráneas para consumo humano en diferentes localizaciones geográficas de la ciudad de Diamante, Entre Ríos, para determinar si existe contaminación en las aguas consideradas y, así, proteger la salud de la población a través de la divulgación de la información a las autoridades municipales y/o gubernamentales con el fin que se implementen acciones destinadas al control de la contaminación por parte de las industrias y la actividad agrícola y ganadera de la región.

## Objetivos

Determinar la calidad del agua de consumo en la población de Diamante, Entre Ríos mediante la medida de parámetros fisicoquímicos a los fines de evaluar posibles daños en la salud de los habitantes de la ciudad; modificar factores que estuviesen afectando la calidad de esta; y aportar soluciones desde el punto de vista de la prevención o el tratamiento de efluentes previo a su vertido en el suelo.

## Metodología

Para la extracción de muestras de agua de fuente subterránea, se utilizarán envases de plástico o vidrio, nuevos y con tapa hermética.

En todos los casos debe asegurarse que el envase se encuentre limpio, previo a la toma de la muestra, deberá enjuagarse por lo menos tres veces con el agua a muestrear. La

cantidad de muestra necesaria para un análisis físico-químico es de aproximadamente 1 litro, como mínimo.

Se realizaron 4 muestreos en aguas subterráneas de distintos pozos de la ciudad en lugares estratégicos. A continuación, se detallan el número de muestra, la ubicación, el entorno del punto de muestreo. Todas las muestras se realizaron a boca de pozo.

### Muestra Nº 5

Pozo semisurgente ubicado en intersección de calles Alberdi y Noailles (Pozo Nº4, profundidad de perforación 97m), perforación ubicada en la planta urbana de la ciudad.

### Muestra Nº6

Pozo ubicado en Barrio “Los Bretes” (Pozo Nº12, profundidad de perforación 87m), al sur de la ciudad, zona rural sin actividad agrícola cercana, ubicado a aproximadamente 600 m del Bario “La Merced” de la planta urbana de la ciudad.

### Muestra Nº 7

Pozo semisurgente ubicado en zona rural al oeste de la ciudad, casi al finalizar la calle Ensenada de la ciudad hacia el río Paraná, profundidad de 97 m, zona rural próxima a planta urbana, sin actividad agrícola.

### Muestra Nº8

Pozo semisurgente ubicado frente plaza 9 de Julio de la ciudad (Pozo Nº6), en calle 9 de julio entre calles 3 de Febrero y Moreno, profundidad de 98 m, zona urbana.

Se utilizarán el método potenciométrico para la medida de pH, espectrofotométrico para determinar amonio, cloro libre, nitratos, nitritos, hierro y fluoruros; titrimétrico cuantitativo para cloruros, dureza total, turbidimétrico cuantitativo: sulfatos.

## Resultados y Discusión

En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos de los parámetros fisicoquímicos para las muestras de aguas subterráneas M5, M6, M7 y M8 analizadas, y los respectivos valores guía (Código Alimentario Argentino, Capítulo XII).

En la Figura 1, se observa que se superan los valores guía de 250 mg/L (APHA, AWWA, WPCF, 1992) para el agua de consumo en los niveles de cloruros para M6 y M8 presentando valores de 328 y 271mg/L respectivamente.

Los niveles de cloruros en aguas no contaminadas son a menudo inferiores a 10 mg/l y a veces por debajo de 1 mg/l. Las evidencias de un aumento general de las concentraciones de cloruro en las aguas subterráneas (OMS, 2003) y los altos niveles de cloruro se consideran indicadores de contaminación (Hunt et al., 2012). Se ha reportado que las condiciones litológicas y las actividades antropogénicas como el uso de fertilizantes y la descarga de aguas residuales, revelan altas concentraciones de iones cloruro en las aguas subterráneas (Kessasra et al., 2021).

En la Figura 2, se visualiza que M6 se encuentra más alejada del casco céntrico, lo que puede estar relacionado con la mayor concentración de cloruros encontrada.

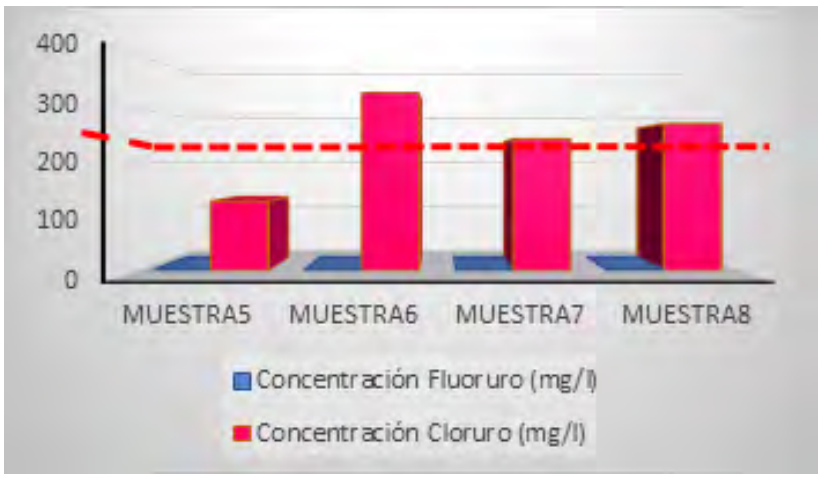
Los niveles de fluoruros para todas las muestras analizadas fueron superiores a los valores de referencia presentando valores de 2,2; 2,1; 2,1 y 2,2 respectivamente para M5, M6, M7 y M8. En el caso de los fluoruros el incremento es casi constante e independiente de la zona de ubicación del pozo.

Los fluoruros pueden aparecer naturalmente en el agua subterránea, concentraciones superiores a 1,5 mg/L en el agua de bebida, pueden llevar a riesgos crecientes, por exposición crónica, de fluorosis dental (Brindha y Elango, 2011).

Tabla 1. Valores hallados para las muestras de aguas subterráneas M5, M6, M7 y M8

| Métodos | Valores Hallados | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | M5 | M6 | M7 | M8 | Valores guía (agua consumo) |
| pH | 7,3 | 7,1 | 7,1 | 7,2 | 6,5-8,5 |
| Amonio | Menor a 0,05 mg/L | 0,1 mg/L | > a 0,05 mg/L | 0,2 mg/L | Máx. 0,2 mg/ L |
| Cloro libre | 1 mg/L | 0,5 mg/L | 1,5 mg/L | 1,5 mg/L | Mín. 0,2 mg/L |
| Cloruros | 128 mg/L | 328 mg/L | 243 mg/L | 271 mg/L | Máx. 250 mg/L |
| Dureza total | 200 mg CaCO3/L | 244 mg CaCO3/L | 320 mg CaCO3/L | 180 mg CaCO3/L | Máx. 400 mg CaCO3/L |
| Nitratos | 4,05 mg $NO_3$-/L | 2,47 mg $NO_3$-/L | 4,09 mg $NO_3$-/L | 2,87 mg $NO_3$-/L | Máx. 50 mg $NO_3$-/L |
| Nitritos | Menor a 0,03 mg$NO_2$-/L | Menor a 0,03 mg$NO_2$-/L | Menor a 0,03 mg$NO_2$-/L | Menor a 0,03 mg$NO_2$-/L | Máx. 3 mg mg$NO_2$-/L |
| Sulfatos | 91,08 mg/L | 88,52 mg/L | 203 mg/L | 106 mg/L | Máx. 250 mg/L |
| Fluoruros | 2,2 mg/L | 2,1 mg/L | 2,1 mg/L | 2,2 mg/L | Máx. 1,5 mg/L |
| Hierro | 0,1 mg/L | Menor a 0,1 mg/L | Menor a 0,1 mg/L | Menor a 0,1 mg/L | Máx. 0,2 mg/L |

Figura 1. Concentración de fluoruros y cloruros en muestras de agua de pozo.



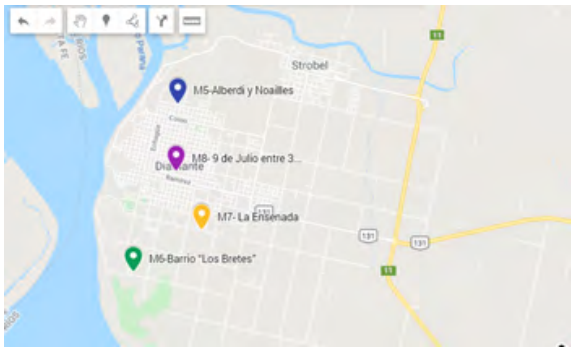



Figura 2. Ubicación de puntos de muestreo en un mapa de Google Maps.

Por lo tanto, se sugiere optimizar de manera selectiva el sistema de potabilización y tratamiento de aguas subterráneas, para corregir estos parámetros.

Los tratamientos más habituales para eliminación de los iones cloruros pueden ser de naturaleza fisicoquímica, como la precipitación, la separación mediante membranas, o bien a través de procesos biológicos, como la degradación bacteriana (Martínez Moya, 2017).

## Conclusiones

Los niveles de cloruros para las muestras M6 y M8 superan el valor guía, en el caso de los fluoruros, todas las muestras analizadas arrojaron medidas superiores al valor de referencia con un incremento casi constante e independiente de la zona de ubicación del pozo.

Los contenidos de cloruros y fluoruros no representan un peligro para la salud humana, sin embargo, debe tenerse especial cuidado al mayor incremento de cloruros en el agua, ya que ocasiona aumento de la corrosividad, dañando conducciones y estructuras metálicas e impide que el agua sea accesible para el consumo humano o agrícola.

M6 se encuentra más alejada del casco céntrico y presenta la mayor concentración de cloruros, por lo que se puede inferir que en esta zona es mayor el uso de fertilizantes y la descarga de aguas residuales.

Los tratamientos más habituales para eliminación de los iones cloruros pueden ser la precipitación, la separación mediante membranas, o la degradación bacteriana.

## Referencias textuales y bibliográficas


APHA, AWWA, WPCF (1992). Standard Methods for the Examination of Water and Wastewater. Ed. Díaz de Santos, S. A., 17 Ed. 288385775-Metodos-normalizados-para-el-analisis-de-aguas-potables-y-residuales.pdf

Avvannavar, S.M., Shrihari, S. (2008) Evaluation of water quality index for drinking purposes for river Netravathi, Mangalore, South India. Environ Monit Assess 143, 279–290. https://doi.org/10.1007/s10661-007-9977-7

Belkhiri, L., Mouni, L., Tiri, A., Narany, T.S. y Nouibet, R. (2018). Spatial análisis of groundwater quality using self-organizing maps. Groundw. Sustain. Dev. 7, 121-132.

Brindha, K. and Elango, L. (2011). Fluoride in Groundwater: Causes, Implications and Mitigation Measures. In: Monroy, S.D. (Ed.), Fluoride Properties, Applications and Environmental Management, 111-136. https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=15895

Borgnino, L., García, M. G., Bia, G., Stupar, Y. V., Le Coustumer, Ph, Depetris, P.J. (2013). Mechanisms of fluoride release in sediments of Argentina's central región. *Science of The Total Environment, 443*(1), 245-255.

Bustingorri, C., Lavado, R. S. (2014). Soybean as affected by high concentrations of arsenic and floride in irrigation wáter in controlled conditions. *Agricultural Water Management, 144*(10), 134-139.

Código Alimentario Argentino. Argentina.gob.ar., 2021. Capítulo XII. Artículos: 982 al 1079 - Bebidas Hídricas, Agua y Agua Gasificadas.

Hunt, M., Herron, E. y Green, L. (2012). *Chlorides in Fresh Water. College of the Environment and Life Sciences.* The University of Rhode Island, Kingston.

Kessasra, F., Benabes, D., Seraoui S., El Houda Chetibi, N., Mesbah, M., Khaled-Khodja, S. y Foughalia, A. (2021). Groundwater flow and chloride transport modeling of the alluvial aquifer of lower Soummam Valley, B´ejaia, North-East of Algeria. *Journal of African Earth Sciencies,* (173) 10.1016

Martínez Moya, S. (2017, noviembre). Estudio de la minimización de la presencia de cloruros y sulfatos en el agua tratada de la EDAR del Valle del Vinalopó (Alicante). https://agroambient.gva.es/documents/163005665/163975683/UAEstudio+minizacion+presencia+cloruros+ysulfatos+agua+tratada+edar+Valle+Vinalop%C3%B3%20Boluda+-Martinez+2017.pdf/a5243ca8-7d64-4e00-a1e5-0f6316b40bfe

Métodos AQAssay (análisis de agua) GT Lab.

https://www.gtlab.com.ar/index.pl?defaultCommand=getListItems&_a=getListItems&_c=catalogueFront&mod=catalogueFront&id=10&id_product=&quantity=

Navarro, O. González, J., Júnez-Ferreira, H.E., Bautista, C.F. y Cardona, A. (2017). Correlation of arsenic and fluoride in the groundwater for human consumption in a semiarid región of Mexico. Procedia Engineering 186, 333-340.

Oriol, R., Brillas, E., Cabot, P. L., J. Cortina, J. L., Sirés, I. (2021). Paired electrochemical removal of nitrate and terbuthylazine pesticide from groundwater using mesh electrodes. Electrochimica Acta, 383, 138354.

Rondano Gómez, K., López Pasquali, C.E., Paniagua González, G., Fernández Hernando, P., Garcinuño Martínez, R.M. (2020). Statistical evaluation of fluoride contamination in groundwater resources of Santiago del Estero Province, Argentina. Geoscience Frontiers 11, 2197-2205.

WHO-World Health Organization (WHO), 2003. Guidelines for drinking water quality, 3RD. WHO, Geneva.

Zabala, M.E., Manzano, M., Vives, L., 2016. Assessment of processes controlling the regional distribution of fluoride and arsenic in groundwater of the Pampeano Aquifer in the Del Azul Creek basin (Argentina). J. Hydrol. 541 (10), 1067-1087.

# Diseño de materiales
# Productos a base de micelio con residuos nativos

# *Material Design*
# *Mycelium-based products with native yard waste*

Rodrigo Ezequiel Mené
Universidad Provincial del Sudoeste
roezme@gmail.com

Pablo Miguel Ungaro
Universidad Nacional de la Plata
ungaro2001@yahoo.com.ar

María Alicia Volpe
Planta Piloto de Ingeniería Química-CONICET
mvolpe@plapiqui.edu.ar

## Resumen

Son varios los autores que coinciden en que, en la sociedad de consumo actual, el valor de intercambio de un producto es más importante que su valor de uso, implicando éste no sólo el campo propiamente de su función primaria, sino su reflexión e interacción con el usuario y la sociedad. La sobreproducción ocasionada por el sistema de fabricación contempla sólo una estética mercantilista centrada en su apariencia. En contraposición, la producción de objetos a partir de biomateriales busca invertir esta cuestión, dándole al objeto su lugar verdadero, no aparente, como al consumidor o el usuario la posibilidad de establecer un diálogo con las funciones retóricas y poéticas del mismo. Las piezas desarrolladas a partir de micelio, la parte vegetativa que crece bajo tierra de lo que se conoce como hongo, permiten cambiar la concepción de la creación de un producto realizado en serie. Este modo de fabricación desarticula la lógica productiva convencional, permitiendo no sólo desarrollar un producto biodegradable, sino reconsiderar el término de residuo. Con respecto a las piezas elaboradas, si bien se fabrican a partir del mismo molde, no habrá dos piezas idénticas, ya que al tratarse de materia viva hay variables ajenas al diseño.

Palabras clave: biofabricación, biomateriales, esteticismo, fetichismo de la mercancía, micelio.

## Abstract

*Several authors agree that in the current consumption societies the exchange value of products is more important than the use value, the latter entailing not only the main function of products, but also the interaction between products, users and society in general as well as the reflection on this matter.*

*Overproduction, caused by the current manufacturing systems, only considers a mercantilist aesthetic focused on the appearance of products. On the other hand, bio-based production seeks to reverse the latter trend restoring the original place of products as it allows consumers or users to enter into a dialogue with the rhetorical and poetic functions of products. The pieces made from mycelia, the vegetative parts of fungi growing underground, allow for a change in how the creation of serial products is conceived. Biomanufacturing then dismantles the traditional production logic since it involves the development of biodegradable products and the reconsideration of the term "yard waste." As to the pieces made, even if manufactured in the same mold, there will not be two identical pieces; being the pieces living microorganisms, non-design-related variables come into play.*

*Key words: biomanufacturing, bio-based materials, aestheticism, commodity fetishism, mycelium*

## Objeto signo: esteticismo

Adolfo Colombres (2013) manifiesta que en toda sociedad de consumo es falso admitir que los objetos están por encima de sus usuarios, sino que sucede de manera inversa, son los productos a las que hay que considerar como las verdaderas víctimas en esta ecuación. Esto se debe a que su valor como mercancía es más significativo que su valor de uso, destruyendo de este modo el binomio sujeto-objeto. Al ocasionarse tal desacople, los objetos producidos industrialmente presentan una autonomía formal que responde a su valor de cambio, considerado signo de status en la sociedad de consumo. Como expresa Jean Baudrillard (1969/2004):

El consumo no es ni una práctica material, ni una fenomenología, de la 'abundancia', no se define ni por el alimento que se digiere, ni por la ropa que se viste, ni por el automóvil de que uno se vale, ni por la sustancia oral y visual de las imágenes y de los mensajes, sino por la organización de esto en sustancia significante; es la totalidad virtual de los objetos y mensajes constituidos desde ahora en un discurso más o menos coherente. En cuanto que tiene sentido, el consumo es una actividad de manipulación sistemática de signos [...] Para volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo, es decir, exterior de alguna manera, a una relación que no hace más que significar (p. 224).

Este concepto explicado por el autor lleva a replantear el quehacer del diseñador como hacedor de objetos. En sus inicios, la disciplina del diseño surge como mediadora para satisfacer las necesidades de la sociedad pensando de manera funcional los objetos producidos. Sin embargo, los procesos de producción, y por lo tanto el diseño están en función de la economía dominante cuyo fin es la producción de mercancías para la obtención de mayor capital. Esta causa hace que el diseñador cambie su rol de productor de artefactos por el de diseñador semiótico como lo define Mario Perniola (2009/2011). Esta mutación del diseñador no es una condición actual, sino que viene en ascenso después de la década de 1950, cuando se considera al diseño industrial dentro de la lógica esteticista planteada por Gillo Dorfles (1963/1968):

> [...] no cabe duda de que, precisamente allí donde mayor es la lucha por el dominio del mercado y donde más concurren las industrias privadas o los grandes holdings monopolísticos, es donde los productos resultan más deseables [...] vendría a ser muy difícil que se produjera adquisición de nuevos artículos y modelos, supuesto que no hubiera en ellos un elemento estético (de novedad y agrado) que los potenciase; y también porque aquella competición que faltaría entre los productores, no vendría a faltar, como no falta de hecho, entre los distintos consumidores, en sus recíprocas competiciones individuales (p. 59).

Esta novedad que presentan los objetos de diseño industrial es lo que se define como estética de carácter mercantilista, donde el objeto se consume por su significado ale-

jado de su forma-función primaria. Por eso afirma Baudrillard (1969/2004) que el objeto-signo se consume en su diferencia, en su status. La lejanía de la morfología con respecto a su función genera en el objeto una inestabilidad formal que impacta directamente en su estética.

Sobre las bases de estas normas de mercado, el diseño industrial se posiciona como una fase productiva para tal fin. En la práctica, este accionar se traduce en estetización de los productos, los cuales irán cambiando arbitrariamente para promover el consumo. En función de esta praxis, el diseñador comienza a emplear la tecnología en beneficio de la estética mercantilista. La idea es la producción de *objetos deseables* más que durables y funcionales. Para mantener la lógica de consumo siempre ha de insertarse *novedosos* objetos al mercado, como expresa Adorno (1970/2004): "A lo nuevo lo apremia la fuerza de lo viejo, que para realizarse necesita de lo nuevo" (p. 37).

## Objeto signo: producto mercantil monosémico

En la sociedad actual de consumo, el objeto de diseño industrial es producido en cuanto a sus cualidades estéticos-formales y simbólicas, tal como manifiesta Dorfles (1963/1968), *a priori* por el diseñador. Es decir, el objeto no da lugar a una lectura polisémica de su función simbólica, ya que como se mencionó anteriormente, se busca *simbolizar* (significar) un cierto status o diferenciación en el consumidor que lo adquiera.

Es de interés retomar los conceptos planteados por Colombres (2015) y Remo Bodei (2009/2013) sobre el concepto de objeto y cosa, para posteriormente relacionarlo con el objeto de diseño industrial. Ambos autores coinciden que el término de cosa está por sobre el de *objeto,* definiendo a la cosa como algo más allá de su existencia material, es decir, como forma material que presenta una significación simbólica individual o colectiva, además de su función. Mientras que el objeto es algo que existe materialmente y cumple una determinada función, pero que no ha sido introducido por el individuo o la comunidad en el campo simbólico que lo signifique como cosa. Es válido afirmar que el objeto puede ser una potencial cosa, que deberá ser cargada de un sentido especial por parte de su portador para convertirse en tal. La cosa, a su vez, dependiendo de la carga simbólica que posea individual y socialmente puede enmarcarse dentro de la denominación de *fetiche.* Como explica Colombres (2015), el fetiche es un objeto que presenta una fuerte carga simbólica asociadas a la identidad y memoria de un individuo o grupo determinado. Es de carácter transportable y su fuerza radica en la escasez, es decir, en ser un objeto único o de pequeña reproducción.

Sin embargo, en la sociedad de consumo se observa el fenómeno conocido como fetichizacíón de la mercancía que consiste en dar un falso carácter de limitado a objetos producidos a gran escala. En función de los términos cosa y objeto explicados con an-

terioridad, el objeto en la sociedad de consumo transmuta a la condición de mercancía siendo más importante su valor de mercado que su función. Esta mutación ocasiona que el sujeto portador del mismo no generé una conexión afectiva con dicho objeto, ya que no es de su interés tal vinculación. Colombres (2018) lo esclarece de la siguiente manera:

Vemos así que el régimen de las cosas nada tiene que ver con esa exaltación de mercancías que abarrotan las tiendas y a las que exalta la publicidad, cuya flagrante falsificación del aura torna imposible cifrar en ellas procesos simbólicos. El sentido propio del gusto se pierde ante las imposiciones de las grandes marcas que fijan la moda, cuyas prendas no pierden la condición de mercancía por más que alguien las lleve puestas, pues no dejan de dar cuenta de su valor venal, conocidos por todos, y es lo que le interesa al usuario. Por eso la marca suele colocarse en un sitio visible, en un acto de ostentación socio-económica. Mercancías que pueden ser incluso feas y de 'mal gusto', pero cumplen está función de comunicar el nivel social al que pertenece el individuo (p. 212).

## Biomaterialidad: ruptura con el objeto de diseño industrial tradicional

A partir de la problemática planteada, se formula desde este trabajo el uso a partir de biomateriales como una postura disidente frente a la concepción tradicional del objeto desarrollado industrialmente. El objeto producido a partir de lógica industrial presenta las características de ser reproducido en serie de manera idéntica sin presentar un original, es decir, las piezas no deben presentar ninguna diferencia entre sí. Esto sucede ya que el objeto es proyectado a *priori* por el diseñador como se mencionó anteriormente. El diseñador concibe al producto a partir de un prototipo que cumpla debidamente los requisitos técnicos que garanticen que cuando se realice el molde final para la reproducción en serie, dicha pieza sea iterable. Cualquier defecto que presente la pieza realizada será descartada previo a su comercialización y consumo.

Además de los problemas estéticos-formales y simbólicos con anterioridad mencionados, dicha sobreproducción ocasiona una devastación del ecosistema, tanto en el extractivismo de recursos para su producción, como la contaminación material a partir de su descarte. En palabras de Maristella Svampa y Enrique Viale (2021): "Cada vez hay un mayor convencimiento de que hemos llegado a los límites naturales y ecológicos del planeta y de que, en consecuencia, la actual relación capital- naturaleza es insostenible" (p. 13). Frente a estas dos cuestiones planteadas resulta de interés indagar los factores por los cuales a partir de organismos vivos se pueden desarrollar materiales para generar productos de consumo en beneficio no sólo del ambiente sino también como generador de una nueva forma de vincularse con los objetos que se producen.

## Productos bio-basados a partir de micelio

Los biomateriales utilizados para este fin, son a base de micelio complementado con recursos regionales del sudoeste bonaerense como lo restos de vegetación nativa (Fig.1) en este caso cortadera *(Cortaderia selloana).* A partir de diversas investigaciones y pruebas, el inóculo de hongo que mejor se comportó frente al sustrato seleccionado fue Ganoderma Lucidum[1]. Esto permitió desarrollar un material símil en propiedades al poliestireno expandido de alta densidad (telgopor) en cuanto a peso y resistencia, siendo totalmente compostable al momento que se decida concluir con su uso. El producto elaborado fue una maceta (Fig.2) ya que ofrece la oportunidad de explorar y poner a prueba las cualidades de material. Al mismo tiempo, al tratarse de un objeto simple, permite la reflexión sobre la producción seriada y las posibilidades de diseñar con el micelio, siendo éste quien define finalmente la estética del producto, y no el diseñador. El proceso para la producción del bioproducto comienza con la recolección de materia prima de primera generación –cortaderas secas- sin ser considerado técnicamente como residuo de una actividad extractivista como lo son los desechos agrícolas. Posteriormente, se procede a una primera reducción manual del tamaño de la cortadera y luego a su trituramiento de manera mecánica. La cortadera tritura es sometida a un proceso de esterilización casero a 100°C durante un periodo de 2hs. Luego de esperar que la cortadera descienda su temperatura alrededor de 25°C se procede a inocular con semillas de hongos, en este caso ganoderma lucidium, siendo la proporción de las semillas a colocar un 25% del peso total del sustrato (cortadera). Se efectúa la mezcla correspondiente entre las semillas y el sustrato, luego se coloca la mezcla en el molde o contenedor con la forma del producto a realizar. A partir de este momento debe colocarse las piezas en un lugar totalmente desinfectado y oscuro para lograr una correcta colonización por parte del hongo. Este período conlleva un mínimo de 7 días. En este lapso de tiempo es necesario realizar un seguimiento de las piezas para evitar su contaminación controlando los niveles de temperatura y humedad. Al tratarse de materia viva la manipulación de las piezas de-

Figura 1 Fuente: elaboración propia

[1] Las semillas de hongos comestibles utilizados para bioproducción son el *Ganoderma Lucidum, Shiitake y Pleorotus ostreatus.*

ben realizar con extremo cuidado y en ambientes correctamente sanitizados. Una vez lograda la correcta colonización de la pieza se efectúa el proceso de cocción durante 8hs a una temperatura de 120°C.

Figura 2 Fuente: elaboración propia

Si bien los productos realizados entran en la lógica de la reproducción seriada, ningún objeto es exactamente igual al otro. Al tratarse de materia viva en la primera fase del proceso, se presentan parámetros que no se pueden regular de manera constante en toda la producción como se realiza habitualmente en las producciones industriales. Esto conlleva a que las piezas varíen según la temperatura, la humedad y la cocción, haciendo de cada producto un objeto único sin importar que hayan sido moldeadas en el mismo contenedor. La *originalidad* del producto a partir de biomateriales es dada por el organismo vivo en cuestión y no por el accionar del diseñador. La originalidad del diseñador, según explica Dorfles (1963/1968), es la búsqueda formal con carácter novedoso, es decir, la búsqueda de lo nuevo para ser consumido. En cambio, la originalidad que provee la biomaterialidad, es la posibilidad de generar objetos originales; únicos en sus cualidades estéticos-formales a partir de un mismo molde.

El cambio de concepción del objeto producido a partir de biomateriales con técnicas propias de la producción industrial permite un cambio en los niveles de fabricación y un repensar de los aspectos simbólicos. Este último aspecto lo expresa Colombres (2018) de la siguiente manera: “Las cosas que llegan a concentrar un gran valor se producen por lo general en escasa cantidad, como las artesanías o pequeñas industrias que se le asemejan, no los productos de las corporaciones, por atractivos que lleguen a ser” (p. 212).

## Referencias textuales y bibliográficas


Adorno, Th. W. (2004). *Teoría Estética.* (Trad. J. Navarro Pérez). Akal. (Trabajo original publicado en 1970).

Baudrillard.J. (2004). *El Sistema de los Objetos.* (Trad. F. González Aramburu). Siglo XXI de España Editores. (Trabajo original publicado en 1969).

Bodei, R. (2013). *La vida de las cosas.* (Trad. H. Cardoso). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 2009).

Colombres, A. (2013). *Teoría Transcultural del Arte: hacia un pensamiento visual independiente.* Del Sol.

Colombres, A. (2015). *Poética de lo sagrado: Una introducción a la antropología simbólica.* Colihue.

Colombres, A. (2018). *El resplandor de lo maravilloso: O el reencantamiento del mundo.* Colihue

Dorfles, G. (1968). *El diseño industrial y su estética.* (Trad. J.M. García de la Mora). Labor. (Trabajo original publicado en 1963).

Perniola, M. (2011). *La sociedad de los simulacros.* (Trad. C.R. Molinari Marotto) Amorrortu. (Trabajo original publicado en 2009).

Svampa, M. y Viale, E. (2021). *El colapso ecológico ya llegó.* Siglo XXI Editores.

# Índice onomástico


Achával, Carolina **151.**
Álvarez, Sofía **229.**
Amuchástegui, Griselda **195.**
Arce, Mariela **256.**
Arnoletto, Andrea **121.**
Ávila, Ximena **113, 212.**
Bamonte, Luis **195.**
Basile, María Verónica **21.**
Bezzone, Nora **246.**
Biolatto, Renato Enrique **237.**
Blasco, Daniela **79.**
Buchaillot, Jeannet **256.**
Cabaña, María Florencia **337.**
Cagnolo, Susana **98.**
Carta, Claudia Marcela **89.**
Casella, Jorgelina María Inés **221.**
Castagno, Fabiana **98.**
Castellani, María Natividad **89.**
Castro, Laura **98.**
Cocha, Cecilia Agustina **47.**
Coppola, Gustavo **272.**
Costamagna, Yoav **55.**
Costanzo, Nora **322.**
Cuello, María Flavia **300.**
de la Fuente, Federico **229.**
Díaz Sardoy, Andrés **55.**
Durán, Valeria Andrea **177.**
Echenique, Alfonsina **256.**
Enrico, Rosana Carina **177.**
Etchegorry, Mariana (2 trabajos) **177, 221.**
Fernández, Ailin Martina **204.**
Fioretti Katz, Lorena (2 trabajos) **151, 316.**
Gaiteri, Jorge **98.**
Gallego, Danna **137.**
Garró, María Gabriela **177.**
Giacone, Mariana **328.**
Gilleta, Viviana **264.**
Giménez, Laura **98.**
Golbek, Carla **137.**
Gómez Luna, Claudia **322.**
Gómez Murillas, Fernanda **322.**
Griffa, Marcos **272.**
Gusman Deresz, Ailen **204.**
Guzmán, Elena Raquel **89.**
Heredia, María Carolina **177.**
Heredia, Verónica del Valle **21.**
Húmpola, Pablo Danilo **337.**
Ipohorski, Ianina **29.**
Jaime, Camila **89.**
Libaak, Silvia Beatriz **291.**
Lipcen, Erika **316.**
Lodeyro, Penélope **246.**
López, María Eugenia (2 trabajos) **106, 129.**
Loza, Gabriela **256.**
Ludueña, Carla **113.**
Maccarrone, María Juliana **337.**
Malvino, Mariana **137.**
Manghi, Laura **308.**
Mangone, Analía Verónica **195.**
Martínez, Soledad **300.**
Martino, Andrea **229.**
Matarozzo, Ornella **113.**
Mené, Rodrigo Ezequiel **137, 345.**
Menso, Carolina **144.**
Montoya, Carla **63.**
Moraschetti, Esteban Luis **89.**
Moyano, Andrea (2 trabajos) **121,129.**
Nakayama, Lilia **282.**
Oliva Cúneo, María Julia **29.**
Olivieri, Alfredo **121.**
Orellana, Mauro **113.**
Pereyra, Lucas Martín **38.**

Perié, Alejandra **144.**
Picco, Verónica **264.**
Pohl, Javier **79.**
Ponce, Mercedes **300.**
Porfiri, Mario **169.**
Pranich, Gabriel **186.**
Rincón, David **144.**
Rivero, Ivana **264.**
Rodríguez, Claudia María del Valle **106.**
Ronconi, Piero **195.**
Roque, Nilda Teresa **89.**
Rossi, Ornella **186.**
Rugnone, Andrea Rosana **21.**
Salgueiro, Cecilia **137.**
Sawzuck, Mauro **144.**
Schapira, Gabriel **72.**
Serra, María Florencia **229.**
Sosa, Verónica **316.**
Spaini, Lucrecia **246.**
Torres, Yamila Ayelén **160.**
Trigueros, Carolina **151.**
Ungaro, Pablo Miguel **345.**
Vallone, Carla Paola **237.**
Vallone, Raúl Alberto Roque **237.**
Van Cauteren, Analía **229.**
Vargas, Carola Inés **212,221.**
Vieitez, Alejandra **246.**
Volpe, María Alicia **345.**
Wannaz, Carolina **98.**
Weckesser, Cintia **212.**
Zanuttini, Luisina **229.**

Organizan

III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación UPC

Secretaría de Posgrado e Investigación

UPC UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA

FAD FACULTAD DE ARTE Y DISEÑO

FES FACULTAD DE EDUCACIÓN Y SALUD

FTA FACULTAD DE TURISMO Y AMBIENTE

FEF FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

I Jornadas de Investigación Red de Universidades Provinciales

rUP Red de Universidades Provinciales Argentinas

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA UPC

IUPA INSTITUTO UNIVERSITARIO PATAGÓNICO DE LAS ARTES

IUPS INSTITUTO UNIVERSITARIO PROVINCIAL DE SEGURIDAD PROVINCIA DE JUJUY

UADER Universidad Autónoma de Entre Ríos

UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE EZEIZA

Universidad del Chubut

Universidad de la Ciudad de Buenos Aires

UPSO Universidad Provincial del Sudoeste Promoviendo el Desarrollo Armónico de la Región

Avalan

CiN Consejo Interuniversitario Nacional

Ministerio de CIENCIA Y TECNOLOGÍA

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA ENTRE TODOS

Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire