

INVESTIGA +

Publicación de la Dirección de Posgrado e Investigación
de la Universidad Provincial de Córdoba

año 1 | número 1
diciembre de 2018





Autoridades

Rectora

Lic. Raquel Krawchik

Vicerrector de Gestión

Mgter. Jorge Omar Abel Jaimez

Secretaria de Administración General y RRHH

Lic. Ma. Eugenia Agostini

Secretaria Académica

Prof. Patricia Ruth Budde

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Lic. Mariela Edelstein

Secretario de Asuntos Estudiantiles y Graduados

Ab. Daniel Artaza

Directora de Posgrado e Investigación

Dra. Marcela Cena

Centro Universitario de Estudios Sociales

Lic. Darío Olmo

Instituto en Gestión Pública

Mgter. María Alba Navarro

Centro de Competencias

Lic. Liliana Arraya

Facultad de Arte y Diseño

Lic. María Julia Oliva Cuneo

Facultad de Educación y Salud

Lic. Marcela Mabres

Facultad de Turismo y Ambiente

Lic. Roberto Ipharraguerre

Facultad de Educación Física

Mgter. Carola Tejada

INVESTIGA+ es una publicación de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba

Córdoba, Argentina, año 1, número 1 | Periodicidad anual

ISSN 2618-4370

Avenida Pablo Ricchieri 1955, Ciudad de las Artes, Córdoba, Argentina

Tel. +54 351 4430371 int. 371

Contacto: posgradoeinvestigacion@upc.edu.ar

INVESTIGA +

Publicación de la Dirección
de Posgrado e Investigación de la UPC

Dirección

Dra. Marcela Cena

Editor

Mgter. Ariel Ingas
Esp. Carla Slek

Comité Editorial

Mgter. Miriam Susana Abascal
Dr. Enrique Néstor Bambozzi
Lic. Carina Bologna Liprandi
Lic. Karina Rodríguez
Mgter. Angeles Rucci
Prof. María Josefina Yafar

Comité Académico

Mgter. Miriam Susana Abascal
Dr. Enrique Néstor Bambozzi
Lic. Carina Bologna Liprandi
Dra. Marcela Cena
Mgter. María Laura Chauvet
Esp. Alejandro Hugo Etcheverry
Dra. Viviana Fernández
Lic. Celeste Ghiano
Mgter. Libera Guzzi
Mgter. Ariel Ingas
Lic. Ianina Ipohoroski
Dra. Penélope Lodeyro
Prof. Silvia Lo Iácono
Lic. Marina Macchione
Lic. Claudia Mankoff
Mgter. Carolina María Martini
Lic. Gabriela Renata Miño Marietti
Mgter. Lilia Nakayama
Lic. Julia Oliva Cúneo
Lic. Darío Olmo
Esp. María Alejandra Ordoñez
Lic. María Itatí Paoletti
Lic. Franco Alberto Pellini
Dra. Alejandra Perié
Lic. María Juliana Perrone
Lic. María Pía Reynoso
Mgter. David Martín Rincón
Esp. Claudia María del Valle Rodríguez
Lic. Karina Rodríguez
Esp. Claudia Rosa Romero
Mgter. Ángeles Rucci
Esp. Carla Slek
Mgter. Carola del Valle Tejeda Sobrino
Lic. Hernando Hugo Varela
Dra. Cintia Weckesser
Prof. María Josefina Yafar
Lic. Gabriela Yaya

Corrección de estilo

Lic. Amparo Agüero Solís

Diseño de tapa

Dis. Ariel Tavella
Dis. Mauro Nuñez

Ilustraciones

Dis. Anibal Ocanto Romero

Índice

| | |
|---|----|
| Editorial | 6 |
| Palabras de apertura de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación, <i>Raquel Krawchik</i> | 7 |
| Palabras de cierre de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación, <i>Jorge Omar Abel Jaimez</i> | 8 |
| Conferencias centrales | |
| Ciencia y sociedad: desafíos, <i>Dora Barrancos</i> | 10 |
| La formación en la investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica, <i>María Teresa Sirvent</i> | 13 |
| Disertaciones en paneles | |
| Políticas públicas en ciencia y compromiso social: reflexiones sobre los bosques nativos de Córdoba, <i>Natalia De Luca</i> | 19 |
| Transferencia, transmisión, transformación: efectos del discurso científico y de las políticas-poéticas feministas en el lenguaje, la vida y las memorias del espacio educativo-cultural contemporáneo, <i>Juliana Enrico</i> | 24 |
| Mirar, escuchar, tocar y dejarse tocar. Desplazamientos epistemológicos en investigaciones en danza, <i>Marie Bardet</i> | 29 |
| Universidad y diversidad. Desafíos para investigar en la Universidad Provincial de Córdoba, <i>Marcela Cena</i> | 33 |
| Herramientas y aportes del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba a la investigación, <i>Walter Robledo</i> | 36 |
| Exposiciones en mesas de discusión | |
| <i>Educación</i> | |
| Subjetividades instituidas y modos de subjetivación escolar: restitución pedagógica de la experiencia en jóvenes de sectores vulnerados | 42 |
| Saberes en las prácticas de enseñanza: el caso de practicantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba | 46 |
| Factores de riesgo socioambiental. Implicancias en el desarrollo psicomotor de niños y niñas entre 0 y 5 años que viven en Córdoba capital | 51 |
| Sentidos de la Educación Física en la escuela | 56 |
| La clase mixta en Educación Física: explorando obstáculos para su implementación | 60 |
| Políticas de educación física y perspectivas corporales entre los años 1983 y 1995 en la provincia de Córdoba..... | 64 |
| “Córdoba juguetea” el enfoque de la ESI en propuestas deportivas del campo de la educación física | 68 |
| Formación docente en educación física: la transmisión del oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas | 72 |
| Sobre la autoridad pedagógica en las instituciones educativas. Investigando desde distintas perspectivas | 76 |
| Algunos resultados finales de una investigación sobre las prácticas corporales de los jóvenes en sus tiempos libres | 81 |
| Entre cuerpos y sueños. Algunas líneas para pensar cómo se configuran las subjetividades futbolísticas en las instituciones deportivas | 84 |
| Necesidades psicológicas básicas en profesores/as y estudiantes en clases de Educación Física de nivel medio | 88 |
| Innovaciones educativas en el espacio de la práctica docente de formación superior. Las trayectorias educativas bajo la lupa..... | 92 |
| Perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización del programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria | 96 |

| | |
|--|-----|
| Re-construcción de miradas docentes sobre los alumnos y su contexto en una escuela del norte cordobés | 100 |
| Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura, de niños y niñas de 0 a 3 años..... | 104 |
| A desalambrar... Un pensar indisciplinado y transdisciplinario sobre territorios lúdicos | 109 |
| Saberes pedagógicos que se construyen fuera de la escuela: | |
| la experiencia en el kinderclub-ACIC. Interlocuciones entre la filosofía y la pedagogía | 112 |
| La vida en la escuela. Una mirada micro. Reconstrucción de las experiencias escolares de los egresados de la Escuela ProA Capital | 116 |
| 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..... | 119 |
| Transposición didáctica de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física en espacios educativos no formales que trabajan con adultos mayores | 123 |
| Construcción de criterios de validez y confiabilidad de datos científicos desde una experiencia colectiva de participación virtual en red | 127 |
| Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba | 131 |
| Participación infantil, entre el derecho y la experiencia en la cotidianeidad escolar | 136 |
| Experiencias de educación social en Córdoba capital en la década de 1970. Recuerdos y reflexiones para una educación de la memoria | 140 |
| El tiempo escolar en la escuela secundaria. Las experiencias de los estudiantes | 143 |
| Representaciones de las elecciones vocacionales ocupacionales de los ingresantes a la Universidad Provincial de Córdoba condiciones y expectativas de los ingresantes | 147 |
| Las representaciones sociales de la educación física de los sujetos cursantes en la carrera Profesorado de Educación Física en la Facultad de Educación Física | 150 |
| <i>Actividad física</i> | |
| Niveles de actividad física en los estudiantes del Profesorado de Educación Física en Córdoba | 153 |
| Índices antropométricos y condición física de estudiantes ingresantes a la carrera Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba | 158 |
| Composición corporal y autonomía funcional en adultos mayores mujeres que realizan ejercicios físicos sistemáticos | 162 |
| <i>Identidad, género y patrimonio</i> | |
| Patrimonio cultural y nuevas tecnologías: visita inmersiva en La Estancia La Candelaria..... | 167 |
| Tradición y turismo en un mundo global. Las transformaciones de la última década en el Festival de Jesús María | 171 |
| El proceso de patrimonialización de la Manzana Jesuítica de la ciudad de Córdoba | 174 |
| La alteridad con voz propia. La construcción narrativa de alternativas identitarias | 178 |
| Juventudes, memorias y reconocimiento: relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas | 181 |
| Estudio comparativo de protocolos de violencia de género de universidades nacionales | 185 |
| Hacerse cagar y hacerse la chora. Recorridos femeninos en torno a la convivencia escolar | 189 |
| <i>Gestión pública</i> | |
| Análisis de las estructuras organizacionales de los gobiernos locales de Córdoba. | |
| Mapeo político institucional de la provincia de Córdoba | 194 |
| Universidades provinciales: análisis de la política y gestión de la educación superior en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba (2015-2018)..... | 199 |
| Competencias individuales en evaluación de políticas públicas. | |
| Aportes a la profesionalización de la función | 204 |
| <i>Arte y diseño</i> | |
| La incorporación de la danza como espacio curricular en la educación primaria y secundaria del sistema educativo cordobés | 210 |

| | |
|--|-----|
| Cambiar la mirada, ampliar horizontes: alternativas para pensar la alfabetización desde la formación universitaria de carreras de danza..... | 214 |
| Modos de (des)anudamientos de los cuerpos: entre las prácticas artísticas y las políticas..... | 217 |
| La práctica artística como investigación. Una perspectiva inmanente..... | 221 |
| Vínculos entre la teoría de la metáfora conceptual y el análisis sistémico-funcional en la investigación en las artes | 224 |
| Momentos Opus 41 n° 1 para guitarra sola de Marlos Nobre. Sus procesos creativos y análisis estructural..... | 227 |
| Ópera al mínimo. La ópera de cámara, un recurso para la formación del cantante lírico en la universidad | 231 |
| La libre improvisación como propuesta pedagógica en contextos educativos | 234 |
| Del papel al escenario: una aproximación holística al aria de ópera o quante volte, de Vincenzo Bellini. Una sistematización de estudio | 238 |
| Composición, interpretación, obra, grabación: el caso Scelsi..... | 242 |
| El director musical argentino del siglo XXI: un abordaje transdisciplinar de la praxis del/la director/a | 245 |
| Ilusiones. Un entrelazado de forma, tiempo y espacio en “L’escalier du diable” de Ligeti y “Relatividad” y “Ascendente y descendente” de Escher | 248 |
| Procesos creativos críticos en la composición de una pieza musical para cuarteto vocal femenino | 253 |
| La especialización de la técnica guitarrística a través de la formación orquesta..... | 257 |
| Reflexiones sobre interpretación musical y anacronismo | 261 |
| El pianista acompañante. Una revisión del rol y sus posibilidades aúlicas..... | 266 |
| Desarrollo de dispositivos de limpieza y líneas de diseño para la mejora de la producción textil artesanal con lana de oveja en Pampa de Olaen | 270 |
| Hacia una ciencia del diseño. Análisis hermenéutico crítico de las principales estrategias metodológicas que definen la especificidad científica del diseño | 275 |
| La investigación como insumo de un proyecto creativo de construcción colectiva. Experiencia aúlica en la elaboración de comunicaciones para la Universidad Provincial de Córdoba | 279 |
| La extensión universitaria en el diálogo de saberes, <i>Mariela Edelstein</i> | 291 |

Editorial

Investiga+ surge como una iniciativa de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) con el objetivo de aportar a la difusión y a la promoción de la investigación en ciencias sociales, mediante la publicación de investigaciones que asumen desde una postura crítica la construcción del conocimiento. Con esta publicación la UPC abre el espacio institucional para la gestión de publicaciones periódicas de acceso libre destinadas a la comunidad, a partir de reconocer al conocimiento como un bien público y garantizar su acceso.

Investiga+ introduce en la polisemia de su nombre la idea del acrecentamiento, la extensión, el desarrollo a partir de la incorporación del signo de la suma: sumar canales de comunicación con la comunidad educativa local, nacional e internacional. Sumar + vínculos y relaciones que contribuyan a la pluralidad de voces y miradas sobre la investigación en la universidad y fuera de ella. Sumar + como plus de la investigación la difusión, también + la diversidad de campos de conocimiento y temáticas que se ponen un juego en la universidad pública y + diálogo de saberes.

Este primer número de **Investiga+** ofrece una selección de las conferencias centrales, las exposiciones en paneles y las ponencias presentadas en la Segunda Jornada de Promoción y Difusión de la Investigación organizada por la Dirección de Posgrado e Investigación de la UPC junto a las secretarías de Posgrado e Investigación de las unidades académicas de la universidad, el 4 y 5 de octubre de 2018, a partir del lema “la investigación a 100 años de la Reforma: legados, desafíos y problematizaciones”. La jornada contó con la aprobación y el financiamiento del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (Resolución N° 0033/18 de apoyo a eventos de Ciencia y Tecnología). Asimismo, fue declarada de Beneplácito por la Legislatura de la Provincia de Córdoba (Resolución D-2148/18 Expediente 26344/L/18).

La variedad de temáticas abordadas reconoce como común denominador la investigación y la construcción del conocimiento que problematiza la relación entre ciencia y sociedad, su impacto en la calidad de vida y el aumento de las oportunidades, las posibilidades de la ciencia de transformar el mundo, el diálogo de saberes y los modos que asume, en la actualidad, la formación en investigación.

En la apertura de este primer número de **Investiga+** recogemos la voz de las autoridades de la Universidad Provincial de Córdoba quienes definen un posicionamiento de la política universitaria en materia de investigación; a continuación, presentamos la voz de quien fuera nombrada en el evento Profesora Honoraria de la UPC, la Dra. Dora Barrancos, quien nos ayuda a pensar el vínculo y los desafíos entre ciencia y sociedad, tema sobre el que disertó en la conferencia con la que abrimos la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. Al texto de Dora Barrancos sumamos la disertación de la Dra. María Teresa Sirvent, quien abordó la temática de la formación en la investigación y la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica.

La segunda parte de este número de **Investiga+** da cuenta de las disertaciones compartidas en los dos paneles que se desarrollaron durante la Jornada. La ingeniera forestal Natalia De Luca reflexiona sobre las políticas públicas en ciencia y compromiso social en relación a los bosques nativos de nuestra provincia. La Dra. Juliana Enrico aborda los efectos del discurso científico y de las políticas-poéticas feministas en el lenguaje, la vida y las memorias del espacio educativo-cultural contemporáneo en la compleja vinculación que se da entre conocimiento, transferencia y verdad. Nos permitimos aquí reconocer y agradecer la valiosa participación, en el primer panel de la Jornada, del Dr. Diego Tatián, quien reflexionó sobre la Reforma Universitaria y la universidad como lugar común. Por compromisos editoriales asumidos de antemano, esta disertación no se incluye en la presente publicación.

A estas presentaciones, sumamos el aporte de la Dra. Marie Bardet, quien traza algunos de los desplazamientos que operaron dentro de su práctica conceptual, de su práctica filosófica, a partir de trabajar desde la danza más que sobre la danza; la mirada de la Dra. Marcela Cena sobre los desafíos actuales de la investigación en la Universidad Provincial de Córdoba, y las reflexiones del Dr. Walter Robledo, actual Ministro de Ciencia y Tecnología de nuestra provincia, quien nos propone herramientas y aportes de este ministerio para la investigación.

La tercera parte de **Investiga+** reúne las exposiciones compartidas durante la Jornada en diferentes mesas de discusión. Entre otros temas, estos textos abordan las voces y las prácticas docentes en contextos, las artes y el diseño; el turismo y el ambiente; el patrimonio cultural, las costumbres y las tradiciones; la gestión pública; la identidad y los derechos humanos; la inclusión social y educativa; el cuerpo, el arte y la educación; la cuestión de género y la educación; la salud y la educación; las infancias, las juventudes y los adultos mayores; la educación física y la actividad física.

Hasta aquí, hemos condensado a modo de síntesis aquello que **Investiga+** ofrece como contenido de su número inaugural, con la esperanza de que esta publicación logre consolidarse como apuesta al fortalecimiento del campo investigativo y académico.

Dra. Marcela Cena
Directora

Palabras de apertura de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación

Raquel Krawchik

Rectora Normalizadora de la Universidad Provincial de Córdoba

Bienvenidos a esta jornada tan importante en la que la Universidad Provincial de Córdoba inicia un camino de promoción de la ciencia y de construcción del conocimiento que es lo que ilumina y da sentido a una universidad.

Quiero agradecer la presencia de mis compañeros de gabinete, del Ministerio de Ciencia y Tecnología en la persona de la secretaria Esther Gallina, la presencia de todos ustedes y la de la doctora Dora Barrancos que nos enaltece.

Agradecer a la doctora Marcela Cena, directora de Posgrado e Investigación, por la pasión y la convicción puestas en la tarea de convocar y promover la actividad científica en nuestra universidad.

La Universidad Provincial de Córdoba nace por una decisión política del gobierno de la provincia que financia esta institución en su totalidad, con la convicción de que la educación superior no es un privilegio, sino un derecho de los ciudadanos que el Estado debe garantizar. No hay pueblos libres ni sociedades democráticas sin políticas educativas universales.

Nos sentimos orgullosos de tomar esta antorcha y compartirla con todos los participantes. Gracias por haber venido a apoyar, a participar, a compartir lo que cada uno de ustedes está haciendo, con la seguridad de que abriremos nuevas puertas en el camino de la construcción del conocimiento.

No es poca cosa tomar la tarea de plantearse interrogantes para investigar. Sin la creatividad y la capacidad de preguntarnos sobre algún fenómeno que nos llama la atención o que nos debiera llamar la atención no hay posibilidades de iniciar una acción científica.

Esto significa estar alerta a las condiciones generales, estar alerta a cómo estas se presentan y qué es lo que necesitamos para que se modifiquen, fortalezcan o mejoren. Esa es la tarea del científico; contamos con grandes científicos en Argentina y, en este sentido, la Universidad Provincial de Córdoba toma el compromiso de crear y de sostener los espacios necesarios para que la ciencia se desarrolle. Tenemos la certeza y la convicción de que nuestra provincia y la región en general podrán contar con nosotros para mejorar la calidad de vida de las personas y de nuestra sociedad.

El evento que hoy inauguramos nos brinda la oportunidad de debatir ideas y proyectos, de intercambiar diálogos y saberes. De plantearnos objetivos.

Gracias nuevamente a todos los presentes, espero que aprovechen la jornada y que nos alienten a construir un camino que nos conduzca hacia el crecimiento de nuestra sociedad toda.

Palabras de cierre de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación

Jorge Omar Abel Jaimez

Magíster en Dirección de Negocios (Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Córdoba). Licenciado en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Vicerrector Normalizador de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Docente del Instituto de Gestión Pública de la UPC. Docente de posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Córdoba. Docente de posgrado e investigador de la Universidad Blas Pascal. vicerectorado@upc.edu.ar

Ante todo, permítanme transmitirles el saludo, el agradecimiento y el reconocimiento de nuestra rectora Raquel Krawchik por haber compartido estos días aquí en nuestra universidad. Ahora bien, quisiera poder expresarles la profunda emoción que nos ha generado esta Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. Una emoción que encuentra su expresión en la pasión, el asombro, la perplejidad y la interpelación a nuestras racionalidades que han provocado las diferentes ponencias, presentaciones y paneles. Sin dudas, la universidad se ha energizado en uno de sus nodos más significativos, la construcción de conocimientos.

En este proceso de construcción institucional de nuestra universidad, se asumen diversos desafíos, muchos de los cuales, sobre todo los normativos y organizacionales, los hablamos y compartimos con frecuencia. Pero estos dos días de la jornada han permitido, al menos parcialmente, dejar en suspenso esos aspectos, diríamos más burocráticos y funcionales, para avanzar en la esencia de la universidad como institución. Una universidad, la nuestra, abierta, inclusiva e incluida en la realidad social a la que pertenecemos. Esta esencia de compromiso social, inscripta en el ADN de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), se ha visto nutrida en sus planos más identitarios como son la docencia, la investigación y la extensión.

También hemos podido sentir todos juntos la ebullición de una comunidad que se manifestó activamente presenciando, circulando y compartiendo cada espacio y cada momento más allá de las fronteras de claustros, facultades y carreras. Hemos sentido una universidad viva y eso produce una inmensa alegría.

Retomando los aspectos nodales de la universidad, como decíamos anteriormente, esta jornada ha afectado positivamente a sus funciones. Durante esta jornada hemos disfrutado de una especie de elogio de la discrepancia. Diferentes ponencias avivaron reflexiones sobre los alcances de las ciencias sociales y las paradójicamente llamadas exactas; hemos asistido a exhortaciones tendientes a revisar las premisas epistemológicas y metodológicas; participamos en la revisión de la mirada externa o interna de los objetos/sujetos de investigación. Asistimos a discusiones sobre el carácter básico o aplicable de la ciencia, la importancia de la mirada como sesgo o recorte de la realidad, la necesidad imperiosa de considerar las diversidades y las poliversidades en el marco de las universidades.

Hablamos del componente político y social del conocimiento y del lenguaje. Pusimos en tensión el entorno de descubrimiento y cuestionamos el espacio de verificación. Nadie ha terminado esta jornada igual a como la empezó. Nuestra UPC como institución tampoco es la misma.

En ocasiones, las instituciones solamente basadas en la enseñanza se conforman en base a la repetición. Repetición en tanto insistencia acrítica de conocimientos que se imparten o dictan para socializar adaptativamente a las personas. Sin embargo, la repetición en una universidad, en nuestra universidad, encuentra un límite que se ve reflejado en la investigación. Investigación que interpela a la realidad social para poder explicarla, comprenderla y, fundamentalmente, transformarla a través de los conocimientos que resultan de esta. Es allí cuando la investigación o más precisamente los resultados de la investigación nutren los procesos de extensión universitaria tornando conocimientos y prácticas como saberes sociales resultantes de la interacción entre comunidad y universidad y viceversa.

Asimismo, estos conocimientos de manera contundente impactan o deberían impactar en lo establecido curricularmente para que esa transformación alcance también a los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando la estructura, el corpus teórico-metodológico y las prácticas de las diferentes carreras que conforman nuestra universidad. Allí vemos la ruptura de la linealidad para que emerja una docencia reflexiva, crítica y consistente con las necesidades.

Entonces podemos afirmar que nuestra universidad está abordando un proyecto superador al que observó hace cuatro años la Coneau. Comienza a consolidar su identidad en la docencia, con un abanico de carreras distintas y distintivas del resto de las instituciones que habitan nuestra provincia; construye el pilar de la investigación con un fuerte compromiso social y abre sus puertas para que la relación comunidad-universidad y universidad-comunidad se haga realidad a través la docencia, investigación y de sus políticas y prácticas de extensión universitaria. Estamos por el buen camino. Nos permitamos alegrarnos y disfrutar de esta jornada que sin dudas son un hito de nuestra joven historia universitaria. Muchas gracias.

Conferencia central



Ciencia y sociedad: desafíos

Dora Barrancos

Doctora en Historia (Universidad Estatal de Campiñas), Magíster en Educación (UFMG-Brasil), Licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Profesora consulta de la Universidad de Buenos Aires, investigadora principal de Conicet y directora del organismo en representación de las ciencias sociales y humanidades. Directora de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Quilmes.

Muy buenos días a todos, todas y todos. Es una conmoción que me hayan puesto en estas circunstancias que me honran tan particularmente. Creo que voy a tener que hacer segunda morada en Córdoba. Gracias, muchas gracias, queridas autoridades Raquel, Jorge, y a esta figura que ha sido tan decisiva, tan consistente en este empeño: muchísimas gracias, Marcela.

Obviamente las circunstancias de contexto hablan mucho más alto que cualquier referencia epistemológica que pudiera ser el ancla de esta charla, pues en verdad no hay ciencia que no persiga finalmente necesidades sociales. Varias veces he desarrollado que hay dos grandes presupuestos en la historia de la ciencia, y permítanme explayarme una vez más sobre esta cuestión. Hay dos grandes corrientes en materia de historia de la ciencia; una corriente que ha sido muy prominente en ciertos ambientes, que señala la relación ínsita entre la ciencia y la sociedad, posición que llamamos *externalista* de la ciencia. La ciencia no es, dice esa escuela, sino el imperativo de las necesidades sociales, lo que le viene de afuera de la ciencia, y es una corriente que han mantenido notablemente, sobre todo, los oficiantes de la historia de la ciencia en el área anglosajona. Este cauce ha sido muy persistente, con ciertas iluminaciones hacia otros recorridos, el propio Thomas Kuhn revela una posición en buena medida *externalista*. ¿Qué quiere decir esto? Que la ciencia es menos ella que la condición de posibilidad societal, he ahí el principal argumento de la radicalidad del presupuesto del externalismo en materia de historia de la ciencia. Pero hay otra vertiente muy importante que define las condiciones de posibilidad propias de la ciencia, lo que ocurre se revela como un movimiento *interno* de la propia ciencia, y debe decirse que hay un desarrollo en la tradición más reciente francesa, de mediados del siglo XX, desarrollo en el que se destacan figuras como Gaston Bachelard y George Canguilhem.

Mi generación leyó mucho a Bachelard, ya no está tan de moda, pero fue un gran epistemólogo que debió ser reconocido en las propias nevaduras de la ciencia desde “afuera hacia adentro” ya que no poseía una raigambre académica –trabajaba en una repartición pública francesa–, pero luego se dedicó con mucha obstinación a la epistemología de la ciencia. Bachelard nos dejó lecciones muy bellas, entre ellas algunas que tomó también Foucault acerca de la hipótesis de *disrupción de la línea de continuidad*. Su lección es la disrupción, la interrupción, el quiebre, ya que no cabe linealidad en la evolución de los fenómenos científicos. Para ciertas configuraciones del pensamiento había un proyecto de la ciencia de acrecentamiento progresivo lineal, y otra apoyada en la perspectiva dialéctica en orden a la tesis hegeliano-marxista, que establecía una espiral –tesis, antítesis y síntesis superadora– pero que de todas maneras se comportaba siguiendo una línea ascendente. Contra estos dos supuestos “lineales”, Bachelard afirmó que en la creación científica rige la discontinuidad. Nos dejó una serie de textos, algunos muy bellos, muy poéticos inclusive, y su mensaje es que *la ciencia crea conceptos*, que la ciencia es una fragua de creación de conceptos, y algunos conceptos tienen un cierto tiempo de perdurabilidad, pero luego su vigencia se interrumpe por varias razones. Bachelard dice que la ciencia tiene una cierta persistencia más allá de la cual se convierte en un obstáculo. Hay un problema cuando la ciencia persiste en un concepto, de ahí que la ciencia en realidad obtura a la ciencia, no le permite saltos. Bachelard aseguraba entonces que tenemos crecimiento científico cuando hay una disrupción; un concepto emerge, tiene una cierta condición de posibilidad, se desarrolla, pero luego da lugar a otro y esto se da en tiempos discontinuos, tiempos que a veces son más largos y a veces son muy cortos, y esto constituye una *ruptura epistemológica* en términos bachelardianos. Pero no hay ruptura cuando la ciencia se empeña en la sostenibilidad de parámetros, en cierta continuidad nocional que finalmente, diría él, están lesionando el desarrollo de la ciencia; la ciencia tiene que promover conceptos diferentes, y ahí hay entonces toda una implosión. Por supuesto que plantea a agentes haciendo ciencias, agentes retardatarios podríamos decir y a agentes innovadores, a veces de márgenes. A menudo la ciencia se quiebra en las márgenes porque el *establishment* de la ciencia puede querer la continuidad de una determinada formulación. Por lo tanto, he ahí a Bachelard prometiendo la idea de que hay rupturas aun cuando haya agentes queriendo retardar la emergencia de un nuevo concepto. Kuhn llamó a esto *revolución paradigmática*, pero también tiene bastante que ver con lo que planteaba Bachelard. Desaconsejaba tomar como antecedentes los rastros mitológicos de un cierto saber, había que abandonar la idea de que el moderno concepto de energía tenía que ver con el concepto de la luz de la caverna. La alquimia no puede ser un antecedente de la química moderna.

Mi generación creía sobre todo en la espiral que nos prometía ascender y abandonar una situación socialmente injusta, pues finalmente el hilo de la historia nos llevaba a una transformación venturosa. Adheríamos a estas formaciones de la linealidad y se daban al mismo tiempo que nos llegaban las advertencias de Bachelard acerca de la discontinuidad. Foucault vino a reforzar la idea de discontinuidad temporal, fomentó la idea de las rupturas y en alguna medida pudimos advertir el sentido del cambio conceptual. En mi generación, por ejemplo, había determinados conceptos de amarre que hoy perdieron en

gran medida su significado, inclusive político, y se estaba muy lejos de la actual noción de género, por ejemplo. Si se piensa en los actuales cambios sociales y políticos revelados a la propia ciencia política y se reflexiona sobre los acontecimientos económicos y políticos, se verá que hay conceptos que tenemos que refundarlos; por ejemplo, el concepto de *imperialismo*. En mi generación era prístino, claro, tenía la forma de determinados contornos geopolíticos; resulta que hoy no ocurre lo mismo porque hay un movimiento que permite confundirnos acerca de cuáles son las geografías imperialistas, pues resulta que los capitales financieros han tomado la parada, vuelan de un lugar a otro, marean la imagen que antes teníamos más congelada, era más fácil: unas naciones determinadas, unos agentes determinados...

He propuesto estas cuestiones para que estimemos cómo mi propia generación cambió en gran medida las sensibilidades nocionales, esto no quiere decir que cambien los principios, pero nos obliga a otras asociaciones conceptuales. Entonces resumo: he planteado que hay centralmente estas dos escuelas, la *externalista*, en general anglosajona, y la *internalista* francesa, y, en algún modo, tenemos que hacerlas cohabitar. En general, nos volvieron a proponer con mucha fuerza lo *incidental externo* las feministas teóricas. Sandra Harding, por ejemplo, volvió a mostrar que el cóncavo donde se debe leer lo que problematiza finalmente el estatuto científico tiene que ver con los movimientos de afuera, con las fuerzas sociales, y sin embargo, no podemos suspender la idea de que siendo esto un acicate fundamental, hacia adentro la ciencia tiene un constructo que, en gran medida, preserva una cierta autonomía; de modo que estamos en diástole y sístole respecto a las determinaciones externas e internas. Cómo no pensar en lo que han significado para la reconstitución de las ciencias sociales justamente estos vertederos, género, relaciones de género, diversidades de la sexualidad, y que se configuran y están apretando cada vez más, a pesar de que la biología todavía desea una cierta preeminencia en la hegemonía explicativa de los fenómenos. La biología tiene todavía una fuerza explicativa notable, porque ¿cómo dismantelar el acatamiento que todavía concita? Obra como polea para el mantenimiento de formidables conceptos y hasta de *statu quo*, la idea de que el sexo es inescindible de su impregnación natural. Además, hay formulaciones biológicas renovadas que sin embargo maximizan cierto empeño decimonónico, a pesar de que no sea su propósito. Intentan sustituir los constructos sociales y culturales, y parecen sustraerse a la idea de la ciencia incontaminada cuando hay inexorables marcas de la presión de poderes extra científicos. Voy a ser más clara: la biología molecular, que se ha puesto tan de moda, permite apreciar el “cuantum” de externalidad, de impulso de mercado por lo que está significando como aplicación en medicina, en fármacos, en reproducción humana, y al mismo tiempo, por la escala de negocios que incita el mapeo del genoma. Es una ardua malla de significados de mercado la que se cierne sobre la biología molecular. Por supuesto, necesitamos el desarrollo de la biología molecular; pero también necesitamos que la biología molecular aprenda a conversar con la cultura, y es bien sabido que solo algunos oficinistas están cerca de hacerlo, y que no pocos científicos han abdicado de esta exigencia. La biología tiene que conversar con la cultura, ¿por qué digo esto?, y tiene tanto que ver con lo que ustedes hacen, van a seguir haciendo. La biología es un término, en cierto modo, que nos hemos inventado. No dudamos, sí hay una existencia tangible de naturaleza, no podemos adherir a ninguna situación idealista, no podemos imaginarnos que podemos prescindir de cuerpos que pero, sin el lenguaje ¿qué es la biología? La biología se dice a través de un lenguaje, la biología no sabe que se llama *biología*, los cursos naturales no saben que se llaman *naturaleza*. De modo que hay ahí una construcción del sentido, es completamente arbitrario que hayamos consolidado posiciones de alta racionalidad para configurarnos, para establecer relaciones entre fenómenos, fuera del lenguaje. La ciencia tal vez no se da cuenta pero la ciencia *le inventa un lenguaje a la naturaleza*, por ejemplo, hay muchos conceptos en ciencias que no estaban previstos, *fisión nuclear* es un invento extraordinario que da cuenta de una reacción del átomo. El lenguaje nos devuelve a la sociedad. Es lo social lo que impregna fundamentalmente todas las relaciones de posibilidad de la ciencia, aunque desde luego cuando trabajamos como investigadores/as nos atenemos a parámetros empíricos que efectivamente aseguran que no hacemos solipsismos, no podemos hacer solipsismos con nuestras ciencias. He ahí un punto en comunidad entre todos los saberes científicos y es el plano social, todos los saberes científicos en un punto son sociales; hay trabajos, sobre todo el constructivismo en materia epistemológica que han sido muy vigorosos, Bruno Latour, Knorr Cetina, la escuela francesa, que implican cómo *inventamos* la regularidad de una relación de fenómenos. Las científicas y los científicos tenemos que *inventar* los fenómenos y sus relaciones pues tenemos que intervenirlos mediante el lenguaje. Knorr Cetina en un libro excelente, *La fabricación del conocimiento*, nos permite ver cómo un laboratorio, donde parece que está todo menos contaminado que nuestras ciencias ya tan contaminadas –y cuando metemos el arte parece que es un desborde de la contaminación completa–, en un 80% *prescinde* de la naturaleza bajo análisis, pues un laboratorio es sobre todo cultura. Las probetas, las pipetas, los vínculos, los modos en que aparece el conocimiento son construcciones culturales. El conocimiento no aparece sino como una formulación cultural que hasta a veces suspende la razón, aunque no significa que sea irracional, y esto lo sostenía Kuhn. El conocimiento obviamente sigue una ratio porque para realizar interpretaciones, para vincular, si creemos en Dios, suspendemos a Dios, y si hay científicos que creen en la Virgen, deben suspender esa fe en el curso explicativo de un fenómeno. Y deseo no pasar por alto esto: la enorme mayoría de los científicos del siglo XIX no excomulgaron a Dios de sus vidas personales; Darwin siguió siendo un teísta, Wallace hizo un trazado de la evolución adherido a la fe cristiana. La mayoría de los científicos del siglo XIX no abandonaron su convicción religiosa, ¿pero cuál es la diferencia con la producción de conocimiento anterior? Su fe en la trascendencia

no contamina la escena de la investigación, hay una suspensión de cualquier tentación explicativa escatológica. Bueno, es cierto que después de concluida la tarea científica quienes tienen alguna sensibilidad religiosa pueden decir: “¡gracias a Dios que conseguí resolver este problema!”... Podemos comprender la racionalidad religiosa en el haz de las dimensiones que nos constituyen, pero debemos advertir que a veces esas racionalidades son irracionales y se tornan, en realidad, motivos de fundamentalismos desquiciados. Seguramente la humanidad construyó primero figuras de la trascendencia religiosa dado su diminuto orden posicional, tan limitado, pues siempre ha sido la especie más vulnerable. La especie humana es singular en ese punto; ha debido superar adversidades y sus propios miedos, construyendo obviamente formulaciones que le permitieran contener lo que podríamos llamar una suerte de “aprensión existencial” a lo largo de los ciclos evolutivos. Hasta el advenimiento de la racionalidad moderna, y lo explicó muy bien Weber cuando señaló que el dispositivo de la modernidad implicó una inexorable división de las esferas centrales: la religión ya no podía explicar la ciencia, la ciencia no podía remitir a la explicación religiosa; la moral se separó de los cuadros religiosos y este ha sido el orden de la modernidad fáustica.

Insistamos en que efectivamente en un laboratorio –como afirma Knorr Cetina– lo que más hay es cultura. Es un cierto sortilegio el que se vive cuando estamos vinculando un fenómeno con otro –desde el lado de las ciencias sociales ocurre lo mismo–, y hay en nuestra tarea un orden de rivalidad hipotética que siempre está un poco oculto. Creamos conocimiento haciendo rivales a nuestras conjeturas, no es exactamente como ocurre con el ensayo y error empírico ni se constituye como la reflexividad pavloviana. En nuestras ciencias sociales ocurre un proceso intelectual completamente simbólico. ¿Qué hacemos cuando analizamos algo?, ¿cuál es la hipótesis que finalmente se sustenta? Es un proceso hasta que acertamos: “es esto” y de manera definitiva afirmamos o negamos, pero hay un proceso de destrucción y de creación. Estamos haciendo rivalizar conjeturas, hipótesis, hasta que nos quedamos con algo prístino, pero se impone abandonar muchos supuestos, muchas ideas. Yo misma muchas veces debí arrojar ideas al canasto, literalmente, y antes era muy arduo, pero ahora es muy fácil tirar ideas porque tenemos computadora. Antes era arduo porque producíamos con la Lettera 22, nuestra vieja máquina de escribir, y abandonar una idea después de la fatigosa tarea con la Lettera 22, mutilar un concepto, era una operación bastante dolorosa. Pero nuestra tarea es no abandonar cierta desconfianza con los sentidos de superficie y las obviedades relacionales. Los fenómenos que analizamos varían en complejidad, es cierto, pero a diferencia de los otros objetos científicos, su aspecto fundamental es que estaremos siempre inexorablemente involucrados.

Para terminar me gustaría subrayar que las ciencias sociales no pueden eludir los retos de los contextos, la demanda de las comunidades, la urgencia de quienes solicitan derechos de todo orden. Se trata de lazos constitutivos que requieren algunas condiciones por parte de quienes son sus oficientes, la principal: es necesario unir la pasión por conocer con la pasión por transformar. Muchas gracias.

La formación en la investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica

María Teresa Sirvent

Doctora y Master of Art (Universidad de Columbia). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora consulta titular del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora principal de Conicet.

Enfocándome en el encuadre de la formación de la investigación quiero compartir con ustedes no solo mi experiencia, sino la experiencia de todos los equipos que hemos trabajado juntos en la transformación de las conceptualizaciones como desafío, en relación con los espacios de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, tomaré aspectos epistemológicos, lógicos, metodológicos, pero también didácticos.

Mi preocupación siempre fue la formación, y, en la formación, el papel de las conceptualizaciones, de la teoría, de los conceptos. Siempre, desde mis primeros espacios de formación, he dicho que si no vibramos con un concepto, si no nos emocionamos con ese amasado que hace a la escultura de teoría y empírea, es decir, que hace la construcción del dato científico, el objeto científico, la investigación, no sirve. Por eso, no tiene sentido pensar en investigación sin poner el cuerpo, lo cual otorga un papel a la subjetividad totalmente opuesto a las maneras de hacer ciencia de lo social que niegan la potencia de la subjetividad en la construcción del dato científico. Pero tampoco se puede investigar si no se pone la libido: investigar implica emocionarse, implica poner la libido al servicio de la generación del conocimiento. Pero ojo, no la pongan entera, también necesitan liberar la libido en otros aspectos importantes de la vida cotidiana.

Pensando en los espacios de formación en la investigación, hay cinco aspectos que me parecen centrales. Por un lado, está el papel del contexto socio-histórico. Es imposible hablar de investigación en un vacío histórico, eso ya lo sabemos, no quiero hablar de la historia que estamos viviendo en este momento, pero sí quiero que pensemos el papel que el contexto socio-histórico puede jugar en la elaboración de una investigación. El otro punto tiene que ver con cómo trabajamos, en términos de conceptualización de la ciencia, el papel de la conjunción de arte y ciencia. El tercer punto es el papel de la subjetividad, la relación sujeto-objeto. El cuarto, el papel de la teoría; me gustaría poder compartir con ustedes cómo veo el papel de la teoría. Por un lado, la relación de teoría y empírea, por otro, ya que, por una razón u otra en las investigaciones se tiende a poner la primacía en el universo teórico, sin tomar en cuenta que investigar desde diferentes posicionamientos, por lo menos el nuestro, implica generar un conocimiento nuevo a través de ese amasado maravilloso del universo teórico y la realidad, el universo empírico.

El otro elemento interesante es la llamada triangulación o combinación de diferentes maneras de hacer ciencia de lo social. Creemos que tenemos una pequeñísima contribución, así lo dicen otros colegas latinoamericanos por supuesto.

Quiero señalar un punto: hay una doble intencionalidad siempre nuestra, primero: estimular los rasgos centrales del alma y el corazón de la ciencia, la creatividad, la libertad, la autonomía, el pensamiento reflexivo y crítico y el compromiso social; de esas deseabilidades, están totalmente en contra las políticas científicas. Están totalmente en contra de poder formar, sobre todo en los investigadores jóvenes, esas personalidades que inciden no solo en las definiciones teóricas de los conceptos, sino también en cómo las nuevas generaciones están aprendiendo a hacer ciencia. En efecto, ese aprendizaje del hacer ciencia, que implica además trabajar con la realidad, muchas veces se va haciendo en contra de esta deseabilidad de la ciencia misma, en el hecho de tener que correr con los *papers*, en el de las edades, en el de todo lo que sabemos que inhibe realmente una formación del investigador joven en estas deseabilidades.

Por el otro lado, nosotros deseamos generar estrategias de trabajo que les permitan a los investigadores traducir conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos de su cocina de investigación, es decir, esta segunda intencionalidad. Cuando hablamos de conceptualizaciones, como dije antes, en investigación el concepto que sirve, el que es útil, no es aquel con el cual yo puedo realmente maravillarse a profesores, a la academia, esa cosa erudita; investigar no significa una erudición sobre todo lo que han escrito sobre representación social. No estoy negando eso de conocer todas las tradiciones de los conceptos que trabajamos, pero el desafío en investigación es poder traducir los conceptos vertebrales del hacer ciencia en la cocina de la investigación, si no, no sirve.

Sobre la naturaleza de la investigación social y educativa en términos de arte y creatividad, mi esposo, que falleció joven, un biólogo maravilloso, decía: "frecuentemente se olvida el científico cuando se habla de creadores, sin embargo, en la antigüedad y hasta el siglo XVIII, artista y científico podían coincidir en la misma persona, nadie pone en duda que la creación artística pertenece al campo de la cultura". Eso dijo el ministro Walter Robledo: "existe cierta dificultad en considerar a la ciencia como una actividad creadora incluida en la esfera de lo cultural, es extraño porque lo artístico y lo científico comparten un elemento fundamental: la libertad y el placer de ejercerla". Estas no son solo palabras, es parte de nuestra responsabilidad en los espacios de formación.

La función del arte es la de ayudarnos a mirar y a comprender esta misteriosa experiencia que es la vida, y, hablando de la conjunción de ciencia y arte: ¿la ciencia no tiene también la función de ayudarnos a mirar y a comprender esta misteriosa experiencia que es la vida?, ¿no es acaso también lo que buscamos de

la ciencia, más allá de cómo hagamos ciencia? Porque la búsqueda que como investigadores tenemos es poder descubrir en la realidad diferentes maneras de mirar; me parece que lo que nos provee la ciencia también nos provee el arte. Poder identificar en un fenómeno, en un objeto, en lo que fuera, los fenómenos del contexto socio-histórico, diferentes maneras de mirar esa situación, de analizarla, es lo que nos hace trabajar en la investigación-acción participativa, trabajar y generar conocimiento colectivo con el otro, pero el otro no es el colega científico: el otro es el barrio, son los líderes, son las villas miseria.

A mí me parece que la función de la ciencia, de la investigación, es esa, justamente. En ese sentido somos unos privilegiados si podemos gozar con eso, con el hecho de investigar, si lo pensamos como que realmente es una ofrenda que estamos haciendo antes de que nos vayamos de este mundo. En ese sentido, el arte realmente está ofreciendo una riqueza de metáforas que permiten comprender con mayor claridad incluso un complejo concepto académico; pero el arte además también es conocimiento nuevo.

Un desafío es la génesis de una investigación en cuanto al contexto socio-histórico y su función. Muchos estarán de acuerdo en que iniciar una investigación no es cosa menor, por lo menos en nuestras experiencias de formación. El otro desafío es la génesis de una investigación en cuanto a la problematización del contexto socio-histórico y la identificación de una situación problemática; y el tercero es la complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social, porque, en general, la ciencia que nosotros deseamos hacer está referida a la investigación de lo social. Es muy importante ser conscientes de la complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social, la génesis de una investigación en cuanto al contexto socio-histórico y su función: ¿cómo comienza una investigación?, ¿de dónde surge?, es la pregunta que muchas veces recibimos hasta con angustia en los espacios de formación en investigación, por eso les decía que me parece uno de los desafíos claves sobre todo para lo que ustedes están iniciando.

Desde nuestra perspectiva, todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja. Este es un posicionamiento epistemológico. Es verdad que ha sido una discusión y un debate en la historia de la ciencia, sobre todo entre los positivistas versus los clásicos de la teoría social crítica: ¿cuál es el origen de la ciencia?, ¿cuál debe ser el origen de una investigación? Se ha dado una discusión maravillosa, por ejemplo, entre Popper y Adorno, acerca de si estaban de acuerdo en que realmente la ciencia o una investigación se inicia con una problematización. Pero ¿problematizar qué?, y ahí viene uno de los aspectos al que ya nos enfrentamos con la forma de hacer ciencia basada en el positivismo. Decía Adorno, discutiendo con Popper, que mientras este ha señalado para problematizar las ideas, para él la problematización del origen de la ciencia es lo que pasa en la realidad, y concluye que el origen de la investigación y de la ciencia es la contradicción, la contradicción social, obviamente.

Entonces, la génesis de una investigación, el primer desafío en cuanto al contexto socio-histórico y su función, ahí viene la pregunta: ¿cómo intentamos trabajar con este desafío? Y aquí introducimos como vertebral el concepto de contexto de descubrimiento, este concepto no es de ahora. Fue un epistemólogo inglés en la década de 1930 el primero que trabajó sobre dos conceptos: contexto de descubrimiento y contexto de verificación. Allí aparece claramente el posicionamiento, en ese momento positivista, en el que hacer ciencia es tener en cuenta el contexto de justificación, que es el contexto de verificación, que es una de las maneras de hacer ciencia. Se decía que no había que prestarle atención al contexto de descubrimiento, porque a ese contexto socio-histórico no había manera de analizarlo. Durante varias décadas, los debates históricos y los epistemológicos no consideraban la importancia del contexto de descubrimiento para entender cómo se investiga, y por qué se investiga, de dónde sale la hipótesis o lo que fuera, porque se consideraba que ese contexto no era investigable.

Los debates de la década de 1960 dan elementos para esto de la descolonización. Se trató de una lucha total: se armó en Londres un club que se llamó "Los defensores del contexto de descubrimiento", un club entre epistemólogos. De allí surge todo un cambio y a partir de él y de estas discusiones aparece realmente la importancia del estatus epistemológico, del contexto de descubrimiento y su función en la génesis de una investigación.

El concepto de contexto de descubrimiento, entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, teóricos, estados del arte, paradigmas de investigación imperantes, etcétera, comienza a tornarse procedimiento metodológico y estrategia didáctica. ¿Qué les podemos ofrecer a los investigadores en formación?, ¿cómo podrían iniciar una investigación, si lo quieren así, tomando o basándose, o teniendo anclaje en estos aspectos del contexto de descubrimiento que esta universidad les ofrece? Entonces ahí la pregunta bien de cocina, no solamente de cocina de investigación, de cocina de la enseñanza: ¿para qué me sirve el concepto de contexto de descubrimiento?, ¿cómo se convierte este concepto en un instrumento de trabajo del investigador en la cocina de la investigación?

Obviamente que va más allá de lo que ya sabemos, de entender los contextos sociales, políticos que me rodean, que son mi entorno. ¿Qué herramienta metodológica puedo tener para sacarle el jugo a ese contexto de descubrimiento y poder lograr que pueda emerger de ese contexto? ¿Cuál será su función en la génesis de mi investigación? Se torna procedimiento metodológico en la medida que permite un primer anclaje de realidad del resto de las decisiones de una investigación. Su descripción facilita y estimula la identificación de una situación problemática en tanto génesis de la investigación.

De esta manera, tenemos el poder de orientar cuáles son los elementos a tener en cuenta en la descripción de nuestro contexto de descubrimiento, con los límites que cada uno le ponga a ese contexto.

¿De qué manera puedo describirlo, para que me ayude a descubrir qué es lo que quiero investigar? Entonces el contexto de descubrimiento se torna procedimiento metodológico y estrategia didáctica. Es decir, sale de la *cajita* de la abstracción y de la erudición para poder ofrecer al investigador en formación lo que queremos iniciar en una investigación. ¿Cómo se traduce en procedimiento metodológico?

El segundo desafío tiene que ver con la génesis de una investigación en cuanto a la problematización de ese contexto de descubrimiento e identificación de una situación problemática. Entonces, cómo intentamos trabajar con este desafío, y acá viene lo que dice Mariano Levin hablando del científico (el oficio de investigador lo lleva a desarrollar una actitud crítica permanente hacia el trabajo propio y hacia el de sus pares). El científico es un cuestionador nato, tiene un deseo insaciable de saber y tiene un profundo compromiso con la libertad porque más allá de una curiosidad natural, ambiciona ser libre como el pintor, el músico o el escritor. Esto me lo han enseñado todos los colegas y los alumnos cada vez que hablamos. Siempre me han señalado cuán importante es esta cuestión de la problematización que no es moco de pavo.

Algunos colegas siguen pensando que es imposible que los docentes puedan investigar. Obviamente, decir eso es negar qué significa problematizar, qué significa el anclaje en una sociedad en la que vivimos que históricamente nos ha negado la problematización. Muchas veces problematizarse implica, en nuestra historia, la muerte y eso no es moco de pavo. No es algo especial que te viene en los genes y sobre todo que los genes tienen que ser de los futuros científicos, en general de la oligarquía.

Aprendí algo maravilloso que surgió de muchas reuniones: considerar que el crecimiento en la problematización debe ser también un derecho humano. Es decir, no solo que tenemos que luchar por él, tenemos que luchar por el derecho a que todos nosotros tengamos derecho científico. Tendríamos que exponer también en las maestras el derecho a la problematización, que implica una postura vertebral del investigador. Investigar es interrogar, interpelar la realidad, implica asumir un posicionamiento crítico frente a la realidad cotidiana. Esta actitud y posicionamiento crítico es una condición del espíritu científico. Estas cosas también implican descolonizar. La problematización implica enfrentarse a una realidad que nos ahoga también como investigadores.

La situación problemática que puede emerger de la descripción del contexto de descubrimiento es el conjunto de cuestiones que a un investigador le preocupan, le fascinan, le asombran, lo angustian, lo enfrentan con su ignorancia, lo dejan perplejo y lo empujan, lo motivan para investigar. Es la situación de la realidad que preocupa al investigador. Si no se ignora algo no se investiga, por eso es importante ignorar cosas.

¿Para qué me sirve el concepto de situación problemática? ¿Cómo se convierte este concepto en un instrumento de trabajo del investigador en la cocina de la investigación? ¿Cuál será su función en la génesis o comienzo de una investigación? Elementos del contexto de descubrimiento se problematizan y cualquiera de ustedes podría tomar alguna de las problematizaciones existentes o presentadas y pensar: no sé nada de esto. Entonces, en ese momento, se convierte este concepto en un instrumento de trabajo del investigador, en la cocina de la investigación y surge la pregunta sobre cuál será su función en la génesis o comienzo de una investigación. Así la situación problemática también se torna procedimiento metodológico y estrategia didáctica. Generalmente, la situación problemática (esto sí que es descolonizar) requiere que el investigador meta el cuerpo.

Todo este proceso está referido a dos desafíos que están asociados con la génesis de la investigación. Es importante buscar el foco de la investigación, lo que se llama el proceso de focalización de una investigación, identificar el qué se investiga, el problema. Esto surge de un trabajo arduo de descripciones que me ayudan a que pueda verme a mí mismo en ese contexto y en la situación problemática.

La posibilidad de identificar el objeto y el problema de investigación, el qué, el cómo y el para qué, es muy importante. Con la pregunta científica y el proceso de focalización buscamos desnaturalizar la realidad. Porque nosotros vivimos naturalizando, pero justamente el privilegio que tenemos los seres humanos es que, muchas veces, la sociedad nos niega el privilegio de problematizar y de poder analizar críticamente el entorno que me rodea. De esa problematización surge la posibilidad de generar cultura y de generar otros conocimientos, de lo contrario, todo es así y no puede ser de otra manera. Es poder mostrar otras miradas de la realidad.

El proceso a través del cual el investigador selecciona una investigación es el proceso de focalización. Se piensa en la focalización en términos de una fotografía, pero sin perder el contexto. Este es el tercer desafío: la complejidad de la naturaleza de la investigación de lo social, cómo intentamos trabajar con este desafío porque acá en esto se tocan muchas de las cosas que te han señalado hoy justamente. Acá hay dos interrogantes porque se hace más preocupante en el estudio científico de lo social este asunto de la complejidad. La naturaleza de esta complejidad de lo social puede ser analizada, entre otros, desde los siguientes aspectos:

- 1) La complejidad que asume el amasado teoría empírea,
- 2) la complejidad que asume la relación entre sujeto que investiga y objeto investigado,
- 3) la complejidad que asume la validación de los resultados.

¿Cómo enfrentamos este desafío? Introducimos el concepto del modo de hacer ciencia de lo social. Se busca señalar la existencia de estos diferentes modos. Cuando hablamos de los diferentes modos de hacer ciencia de lo social, nos referimos a diferentes resoluciones de la práctica investigativa. Estas diferentes

resoluciones implican, entre otros aspectos, diferentes maneras de pensar o concebir la práctica investigativa. Existen diferentes maneras de pensar o concebir la práctica investigativa, diferentes maneras que adoptamos para amasar nuestras materias primas de un corpus teórico y de un corpus empírico. Para relacionar un sujeto que investiga con un objeto social investigado, es necesario de diferentes intencionalidades en la construcción del objeto científico, diferentes estrategias metodológicas y diferentes procedimientos de validación y de concepción de la transferencia o la extensión.

Un ejemplo: la complejidad que asumen las ciencias sociales, el amasado teoría-empírea; todos sabemos que teoría y empírea son el alma de la investigación. El investigador va articulando su materia prima para dar forma, cual artista a su escultura final, a los resultados de su investigación. La complejidad radica en que no hay una única manera de trabajar con la teoría y a la empírea. Otro ejemplo: La complejidad que asume en las ciencias sociales la relación sujeto-objeto (ya sabemos que el objeto de las ciencias sociales es otro sujeto). Cuanto más externo el investigador sea del objeto investigado, más objetividad. Este modo se apoya en la tradición positivista efectivamente. La reacción frente a esto proviene de la tradición hermenéutica, donde se utiliza lo que comúnmente se llama cualitativo.

Dentro de la tradición hermenéutica, en tanto esa tradición se traduce en una manera de investigar, comienza a variar la relación de sujeto-investigador con el objeto-sujeto-investigado. Porque la subjetividad del investigador es algo prohibitivo, pero en la hermenéutica es una condición de la investigación. El investigador tiene que meterse adentro de la vida del objeto investigado. Eso se ve sobre todo en la antropología, en la enología, en la investigación malamente llamada cualitativa, donde realmente la relación ya no es la de externalidad, es una relación de internalidad, de implicancia.

Lo tercero es el tupé de considerar que este objeto-sujeto-investigado puede también formar parte de las decisiones de la investigación, porque este es el modo participativo. Este objeto-sujeto-investigado puede formar parte de las decisiones del investigador. ¿Cuál es el esfuerzo que nos parece interesante, por lo menos en el límite de nuestro conocimiento? En primer lugar, es aportar una denominación diferente, importante por lo menos en los modos de hacer ciencia de lo social. Nos parece que esa denominación cuanti-cuali es totalmente infértil y además es equivocada. Es por eso que nosotros hablamos de un modo verificativo que sería el método científico, pero no es solamente porque usa un número.

Muchas veces que no haya números no es la cuestión que lo define, sino toda la lógica de investigación. El modo verificativo, si uno lo comprende bien, muchas veces hasta puede incluirse con todas las variaciones que uno hace. La cuestión es que se utilice, la actualidad también utiliza números, pero no de la manera en que se caracteriza en el modo verificativo. Y por qué lo denominamos *modo de generación conceptual*, porque acá la clave es la intencionalidad, en este modo de hacer ciencia de lo social uno no busca estadísticas finales o mediciones finales. Lo que uno busca es poder identificar conceptos nuevos, esquemas conceptuales de la realidad que a mí me ayuden a enriquecer el conocimiento de esa realidad. Por eso la denominación de modo de generación conceptual.

Por último, menciono el modo de praxis participativa en el que lo característico puede hacerse de una manera determinada. Hay investigaciones que, por ejemplo, son análisis de censos en muchas comunidades que no tienen censo. Hemos trabajado en la elaboración de un censo con la propia población. Es clave toda la base de la teoría social crítica, la concepción de ciencia como emancipadora y la construcción de conocimiento colectivo, fundamentalmente la construcción de conocimiento colectivo científico. Nos parece importante que realmente se pueda manejar cómo se trabaja con el modo verificativo, cómo se apoya en la tradición positivista, cómo se trabajó en el modo de generación conceptual, cómo se apoya en la hermenéutica y otras teorías, y cómo se trabaja en el modo de praxis participativa basado en la teoría social crítica. Lo que a nosotros nos parece rico es que hemos trabajado paradigma por paradigma y, por lo tanto, modo por modo la dimensión epistemológica, la dimensión lógica y la dimensión metodológica.

Disertaciones en paneles



Esta sección reúne las disertaciones de especialistas compartidas en dos paneles desarrollados en el marco de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. El 4 de octubre se llevó a cabo el panel “La transferencia de conocimientos y su impacto en la mejora en la calidad de vida y el aumento de las oportunidades”, del que participaron la Ing. Natalia De Luca, la Dra. Juliana Enrico y el Dr. Diego Tatián. El 5 de octubre se desarrolló el panel “Las posibilidades de las ciencias para transformar el mundo. Descolonización y diversidad en los diseños metodológicos”, del que participaron la Dra. Marie Bardet, la Dra. Marcela Cena y el Dr. Walter Robledo. Por compromisos editoriales asumidos de antemano, la disertación del Dr. Tatián no se incluye en la presente publicación.

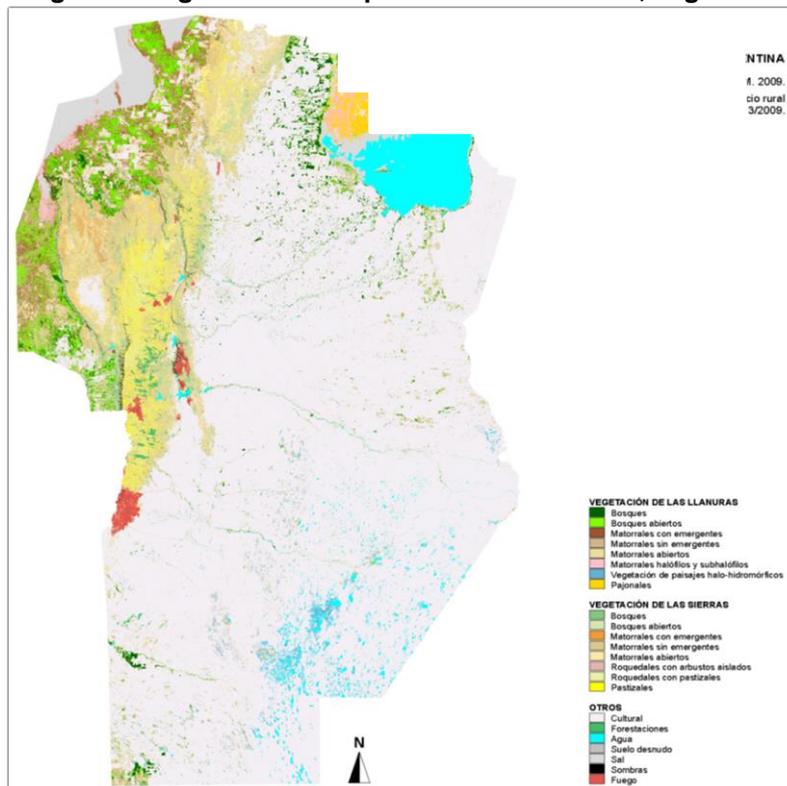
Políticas públicas en ciencia y compromiso social: reflexiones sobre los bosques nativos de Córdoba

Natalia De Luca

Ingeniera Forestal, educadora y especialista en cultivo y reforestación de especies nativas del centro de Argentina en el marco de proyectos de restauración socioambiental del monte nativo.
natyva75@hotmail.com

Si analizamos la realidad del cambio en la cobertura de los ecosistemas naturales de la provincia de Córdoba, podemos aseverar que en las últimas décadas las tasas de pérdida de bosques nativos ha superado ampliamente la tasa de producción de proyectos de investigación que estudian su funcionamiento e interrelaciones entre los componentes que los conforman. Así, gran parte del conocimiento científico potencial para entender nuestros ecosistemas se ve menoscabado, y, mucho más, los saberes populares ancestrales que desaparecen con el paisaje originario, base fundamental para la generación de este conocimiento (Rivera Espinosa, 2016).

Figura 1. Vegetación de la provincia de Córdoba, Argentina



Fuente: Zak & Cabido, 2009

Las interacciones entre especies que habitan los bosques nativos se establecieron durante millones de años de coevolución y son de vital importancia para funcionamiento ecosistémico y el equilibrio ambiental. Concebir a la naturaleza como sujeto de valor es aceptar que las formas de vida revisten valores en sí mismas (Zaffaroni, 2015). Sin embargo, las Naciones Unidas le otorgan al ambiente un valor utilitarista por los servicios ecosistémicos que brinda a la sociedad.

Tabla 1. Clasificación de los servicios ambientales

| Servicios de soporte | Servicios de provisión | Servicios de regulación | Servicios culturales |
|----------------------|------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| Biodiversidad | Alimento | Regulación de gas | Belleza escénica |
| Ciclo de nutrientes | Materias primas | Regulación de clima | Recreación |
| Formación de suelo | Recursos genéticos | Prevención de disturbios | Información cultural y artística |
| Producción primaria | Recursos medicinales | Regulación de agua | Información espiritual e histórica |
| Polinización | Recursos ornamentales | Provisión de agua | Ciencia y educación |
| Control biológico | | Tratamiento de desechos | |

Fuente: Millennium Ecosystem Assessment, 2005

Los bosques nativos en la provincia de Córdoba son el paisaje original sobre el cual se erigieron los pueblos y ciudades. En un territorio continental estos ecosistemas son fundamentales para mantener el equilibrio socioambiental y regular los factores climáticos; su presencia no solo mitiga el cambio climático sino también la pobreza, por lo que son sumamente importantes en el desarrollo de las poblaciones urbanas y rurales. Entre las virtudes del bosque nativo, se pueden mencionar: reserva de biodiversidad y de bienes naturales comunes (energía combustible, medicinas y alimentos), captación de agua, protección de suelos, balance atmosférico del carbono y aporte de productos naturales de valor social, cultural y comercial. A diferencia de las especies leñosas exóticas, mayores consumidoras de agua, las nativas en general ayudan al reciclado de nutrientes, a la absorción del agua y a la protección de las cuencas hídricas. Su gran desarrollo radicular permite la infiltración profunda del agua de lluvia, que alimenta las vertientes que recargan a los arroyos y ríos. Cuando el suelo carece de protección vegetal, durante la época de lluvias, este es arrastrado por las pendientes y se deslizan sedimentos hacia lugares más bajos. Esto provoca pérdida de su productividad, disminución de la calidad del agua de embalses y ríos e inundaciones. Los suelos desnudos de vegetación quedan también totalmente susceptibles a la erosión eólica y a las tormentas de tierra (Barchuk et al., 2010).

Figuras 2 y 3. Imágenes de suelos degradados por erosión hídrica (izq.) y erosión eólica



Fuentes: figura 2: Google Earth Pro (@ 2018 Digital Globe). Figura 3: elaboración propia.

El ecosistema natural de un lugar, en este caso los bosques nativos, debe ser valorado más allá de la apreciación ecológica, es la memoria de los pueblos, su identidad, el paisaje original donde cada comunidad originaria y campesina se ha desarrollado, donde también residen costumbres, creencias, arte, cultura y saberes populares ancestrales.

Una investigación de un comunicador argentino (Aranda, 2015) da cuenta de la percepción que los distintos grupos sociales tienen respecto de la naturaleza, en nuestro caso, los bosques nativos. Su estudio muestra que para el capitalismo se trata de mercancías y recursos económicos; para la academia y la ciencia, son bienes naturales comunes, servicios ambientales y objetos de estudio; y para los pueblos originarios y campesinos, que viven en contacto directo con el *monte*, son simplemente “nuestra vida”. Siguiendo con esta línea de análisis, una indagación entre la gente, permite entender que para la mayoría de las personas son “un conjunto de árboles”. Así, se concluye que, en general, la gente —el humano— se siente fuera del ecosistema que lo sustenta, y allí reside el “problema original” al que nos enfrentamos al momento de emprender proyectos de conservación y de restauración de los bosques nativos. Sin embargo, según James Kimmins, ecólogo forestal canadiense, los bosques son el ambiente evolutivo donde se hallan los orígenes del ser humano.

Las principales causas que provocan y siguen provocando la pérdida del ecosistema del bosque nativo en la provincia de Córdoba son: los desmontes para la producción agrícola-ganadera, los incendios forestales, la tala para obtención de madera, leña y carbón, el sobrepastoreo, la invasión de especies exóticas, la caza y la captura de fauna silvestre, la actividad minera, el desarrollismo urbanístico planificado por el mercado de consumo (Oggero, De Luca, Natale, & Aranda, 2014).

Figura 4. Destrucción del paisaje en el Valle de Punilla por avance del desarrollismo urbano en zona de máxima categoría de conservación (roja) según Ley Provincial de Bosques 9814



Fuente: “La cuestionada autovía de Punilla”, 2018

El avance de las invasiones biológicas transforma profundamente el paisaje y significa un modo de desmonte encubierto. En la provincia de Córdoba se han registrado 35 especies leñosas con comportamiento invasivo (Giorgis & Tecco, 2014).

Figuras 5, 6 y 7. Bosque del espinal transformado por el avance de la frontera agropecuaria

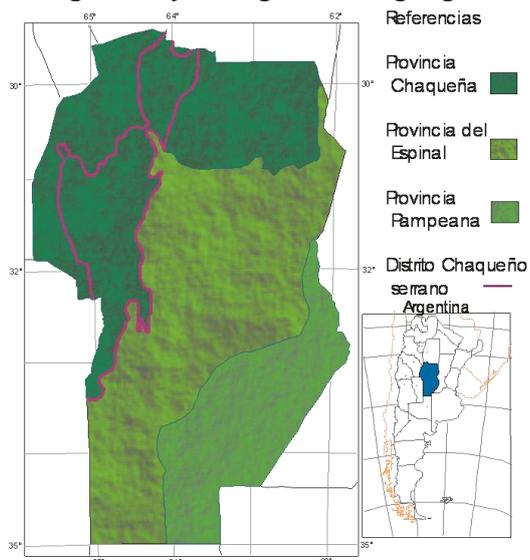


Fuentes: figuras 5 y 6: Lewis, Barberis, Prado & Noetinger, 2004. Figura 7: elaboración propia

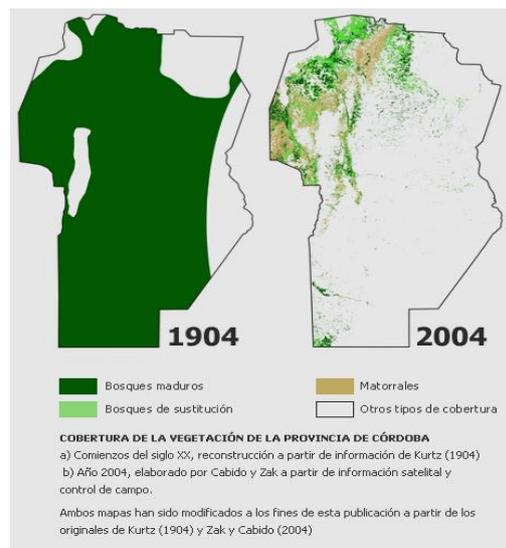
Todos los beneficios ambientales que brindan los bosques nativos, esenciales e irremplazables, pueden colapsar si continúa disminuyendo la superficie de estos, a través de la creciente fragmentación que sufren actualmente. De allí la urgente necesidad de conservar los bosques nativos y, por extensión, a la sociedad misma, preservando su seguridad ambiental, su calidad de vida, su economía y su salud.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, la pérdida de bosques nativos por debajo del 25% de su territorio original provoca serias consecuencias ambientales y sociales, además de una disminución de la prestación de servicios ambientales o ecosistémicos.

Un informe de la Secretaría de Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación publicado en 2004 analiza la tasa de deforestación en el periodo 1998-2002; que, en Argentina, es del 0,8% y en la provincia de Córdoba del 2,93%, la más alta del país. Según otros estudios realizados por investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba (Cabido & Zak, 2010), de los 12 millones de hectáreas de bosques nativos que poseía la provincia de Córdoba a principios del siglo pasado, en 2004 tan solo quedaban, en todo el territorio cordobés, 600 mil hectáreas en muy buen estado de conservación, similares a los bosques nativos originales. Como dato general, cabe señalar que, en el año 2014, la cobertura arbórea total ocupaba cerca del 13% (Agost, 2015).

Figuras 8 y 9. Regiones fitogeográficas de Córdoba: bosques chaqueños y bosques del espinal


Fuente: Cabrera, 1976, pág. 85



Fuente: Cabido & Zak, 2010

Hoy resulta imperiosa la necesidad de reivindicar las especies vegetales nativas de una región que originalmente ha sido muy rica en biodiversidad y tradición cultural en su uso. Sin embargo, el avance del cuestionado progreso tecnocrático, de la mano del extractivismo desmontador y exportador de materias primas, bienes y riquezas naturales, ha hecho que las olvidemos.

Las universidades públicas, donde se gesta gran parte de los estudios científicos, pensadas desde su pertinencia epistémica, institucional y social, debieran ser un espacio que articula reflexión y acción con la comunidad, orientados no solo por criterios de racionalidad técnica sino también política.

El conflicto socioambiental que vive la provincia de Córdoba desde los primeros sucesos en torno a la Ley de Bosques y las fumigaciones es la materialización de tensiones por la reproducción de un modelo de desarrollo extractivista sobre los medios natural y social, que muestra así la naturaleza intrínsecamente conflictiva de la cuestión ambiental (Acsegrad, 2004). Estos conflictos son indicadores de las condiciones de desigualdad económica-política y de legitimación de los discursos existente entre las corporaciones y los estados, y las comunidades que resisten el avasallamiento de sus derechos colectivos en materia ambiental.

Un sistema científico y tecnológico indiferente respecto a generar información en temas inherentes al manejo conservacionista de los ecosistemas nativos también es cómplice de su desaparición, ya que la mayoría de las investigaciones se ocupan de desarrollos que involucran a especies exóticas o costumbres foráneas. En este sentido, también son el mercado y las corporaciones quienes deciden qué, cómo y para quién investigar.

En la provincia de Córdoba, existen luchas ambientales sin precedentes para Argentina; el caso del conflicto por la Ley de Bosques llevó a que en 2016 se constituyera la Coordinadora en Defensa de los Bosques Nativos (CoDeBoNa), en cuyo seno se conformó un equipo técnico *ad honorem* que interactuó con el saber popular a través de las asambleas locales. En este proceso, se construyó colectivamente la definición de *bosque nativo*, base fundamental para este debate. A través del mismo mecanismo horizontal de construcción del conocimiento se confeccionó la cartilla técnica sobre participación ciudadana en la normativa ambiental (Schneider et al., 2018).

Hoy es fundamental que las organizaciones sociales, los productores rurales, las comunidades científicas y educativas, los municipios y las instituciones públicas se involucren y participen en la preservación de los últimos parches de Bosque Nativo de la provincia, como estrategia para abordar la reflexión y el análisis crítico del modelo de desarrollo extractivista actual, a fin de promover valores relacionados con el manejo sustentable integral, el respeto y la protección de los bienes comunes naturales, para las presentes y futuras generaciones como lo norma el artículo 41 de nuestra constitución nacional y las leyes de presupuestos mínimos general del ambiente y de preservación de los bosques nativos (Schneider, De Luca & Dassano, 2018).

Una revisión de la historia de los bosques nativos nos alerta en relación a que hace un siglo el territorio de la provincia de Córdoba estaba tapizado de frondosa arboleda autóctona que convivía con enmarañado arbustal y abundante hierba. Hoy son solo relictos en los que las políticas públicas debieran depositar los mayores esfuerzos por conservarlos, sin embargo un análisis de la realidad actual demuestra todo lo contrario. Cabe preguntarnos si será que estamos viviendo la etapa más cruda de la cultura del desmonte o el desmonte de la cultura. ¿Estaremos a tiempo de revertir esta situación?

Referencias bibliográficas

- Achselrad, H. (2004). *Conflitos ambientais no Brasil*. Relume Dumará: Fundacao Heinrich Böll.
- Agost, L. (2015). Cambio de la cobertura arbórea de la provincia de Córdoba: análisis a nivel departamental y de localidad (período 2000-2012). *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 2(2), 111-123. Recuperado de <http://montesdecordoba.org/objetivos-del-proyecto>.
- Aranda, D. (2015). *Tierra arrasada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barchuk, A., Barri, F., Britos, H., Cabido, M., Fernández, J. & Tamburini, D. (2010). *Diagnóstico y perspectivas de los bosques en Córdoba*. Recuperado de <https://vdocuments.mx/diagnostico-y-perspectivas-de-los-bosques-en-cordoba.html>.
- Cabido, M. & Zak, M. (2010). Deforestación, agricultura y biodiversidad. Recuperado de <http://unciencia.unc.edu.ar/2010/junio/deforestacion-agricultura-y-biodiversidad-apuntes>.
- Cabrera, A. L. (1976). Regiones fitogeográficas argentinas. Enciclopedia argentina de agricultura y jardinería. Tomo II. Fascículo 1. Buenos Aires: ACME.
- Giorgis, M. & Tecco, P. (2014). *Árboles y arbustos invasores de la provincia de Córdoba (Argentina): Una contribución a la sistematización de bases de datos globales*. Recuperado de <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/22490>.
- La cuestionada autovía de Punilla costará ocho veces más que el promedio (4 de abril de 2018). *La Izquierda Diario*, Sociedad. Recuperado de https://www.laizquierdadiario.com/La-cuestionada-autovia-de-Punilla-costara-ocho-veces-mas-que-el-promedio?id_rubrique=5443
- Lewis, J. P., Barberis, I., Prado, D. & Noetinger, S. (2004). *Los remanentes de bosques del espinal en el este de la provincia de Córdoba*. Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de http://www.produccion-animal.com.ar/produccion_y_manejo_pasturas/pasturas%20naturales/143-espinal.pdf.
- Millenium Ecosystem Assessment (2005). *Evaluación de los ecosistemas del milenio*. Washington, D.C.: Autor.
- Oggero, A. De Luca, N. Natale, E. & Aranda, M. (2014). *Caracterización y situación actual de los bosques nativos en el centro sur de la provincia de Córdoba*. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/929670-Voces-en-el-Fenix-No-35-Viaje-al-Centro-de-la-Tierra/>.
- Rivera Espinosa, Ramón (2016). *Saberes ancestrales y conocimiento científico. Articulación para investigar y conocer*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/ciencia/8%20saberes-ancestrales.pdf>.
- Schneider, C., De Luca, N. & Dassano, M. (2018). *Ley de Bosques en Córdoba: el sentido de la participación ciudadana en políticas públicas*. Recuperado de <http://www.senado.gov.ar/upload/26385.pdf>.
- Zaffaroni, E. (2015). *La Pachamama y el humano*. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/07/doctrina41580.pdf>.
- Zak, M. & Cabido, M. (2009). *Bases ambientales para el ordenamiento territorial del espacio rural de la provincia de Córdoba*. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Córdoba, Argentina. http://www.produccion-animal.com.ar/produccion_y_manejo_pasturas/pasturas%20naturales/143-espinal.pdf.

Transferencia, transmisión, transformación: efectos del discurso científico y de las políticas-poéticas feministas en el lenguaje, la vida y las memorias del espacio educativo-cultural contemporáneo

Juliana Enrico

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Comunicación Cultural, Educativa y Científica y Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora de Conicet con sede en el Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Córdoba [UNC]). Docente de la UNC. julianaenrico@gmail.com

Al pensar la compleja vinculación entre *conocimiento*, *transferencia* y *verdad* en relación con la configuración de nuestras condiciones de existencia en el mundo actual, en torno de discursos sociales en pugna por lograr legitimidad histórica (y, por tanto, con capacidad de generar efectos concretos sobre nuestras vidas) es importante destacar que esta reflexión es atravesada por un especial acontecimiento histórico, el cual se inscribe en la temporalidad del espíritu libertario de la Reforma Universitaria de 1918.

Coincidiendo con el cumplimiento de los 100 años de la Reforma (en cuyo marco celebratorio se realizó en Córdoba en el mes de junio de 2018 la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe), Dora Barrancos recibió dos títulos honorarios por parte de la histórica Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y por parte de la recientemente creada Universidad Provincial de Córdoba (en la “Ciudad de las Artes”) en un contexto de *genderización* académica y social que ha logrado conmover y poner en crisis nuestros marcos culturales patriarcales, discutiendo sus incidencias.¹

Cambiando un poco el espesor de los significantes iniciales, esta reflexión nos lleva a interrogar la compleja vinculación entre *saber*, *transmisión* y *poder* (en medio de las disputas entre muy diferentes concepciones identitarias y subjetivas que garantizan o debilitan derechos de ciudadanía lentamente conquistados, contra el velo del pacto patriarcal que se ha erigido históricamente en tanto sistema de división y exclusión social hegemónico).

Desde la perspectiva académica, “conocer” o “comprender” no garantiza en abstracto mejores efectos sobre la realidad, pero, sin duda alguna, debe implicar un compromiso ético y político con nuestra comunidad viviente (en el amplio sentido de “lo viviente”) en tanto estamos situados en el espacio educativo y científico público, lo cual supone una responsabilidad política, epistemológica y social irrenunciable en nuestra tarea de formación y transmisión. En tal sentido, buscando entre todas nuestras fibras de humanidad lo más específico que nos une, que es el lenguaje, debemos poder reflexionar –como investigadores, científicos, docentes, estudiantes– sobre el problema de la transmisión –no solo “educativa”, sino “cultural”– a la que nos obliga nuestra responsabilidad con el mundo (presente, porvenir, alteridad, infancia, futuro) en un marco ético de vida compartida que hace urgentes nuestras tareas comunes de todos los días –porque cuando hay hambre, pobreza y violencias el cuerpo no puede esperar decisiones demoradas, y las demoras implican literal y crudamente la vida o la muerte–. De este modo, es fundamental preguntarnos qué mundo queremos sostener y construir, rompiendo tradiciones de desigualdad, violencias e injusticias.

La entrega del título de Doctora Honoris Causa de la UNC a Dora Barrancos en septiembre de 2018 fue el escenario en el que, a flor de piel y en pleno estallido feminista, a los gritos y lleno de pañuelos verdes, el recinto del salón de grados del antiguo rectorado se vio plenamente desbordado y alterado por los nuevos vientos de este tiempo histórico de reivindicaciones libertarias²: el acto, lejos de responder a su deber ser “protocolar”, fue una fiesta. En una entrevista que le realizó el Canal U (2018) de la UNC en tal instancia, Dora Barrancos expresó: “todo esto [en alusión a la población feminista del recinto] se impone como un marco histórico e impele a obligaciones muy cargadas...”; “[estamos ante] una platea totalmente colonizada, completamente *viesada* con un sesgo extraordinario: el sesgo de los derechos humanos, y de los derechos de las mujeres, y de las sexualidades disidentes y de las personas trans desde luego. Todo eso en esa gran conjunción estuvo acá, y se sintió, y eso todavía me conmovió mucho más. Yo que creía que este acto iba a tener un cierto pergamino académico, no... se disolvieron los pergaminos y vinieron a cuento las emociones, las verdaderas afectividades, eso que hace que la acción humana efectivamente tenga más sentido todavía”.

En su discurso en el salón de grados, manifestó (al inscribirse en el horizonte político de las luchas sociales del presente frente a las embestidas neoliberales y patriarcales, y dada la reciente desaprobación por parte del Senado del proyecto de legalización del aborto): “que lo aciago no nos prive de la alegría. Que nada obstruya el optimismo de la voluntad de seguir transformando el mundo para hacerlo más justo y más equitativo. Esa es la apuesta académica, feminista y de ciudadana.” Desde atrás, los cantos: “América Latina va a ser toda feminista”.

¹ Analizamos procesos de *genderización* y *laicización* académica y social (que devienen, entre otros espacios, de los estudios de género, de la crítica teórica y los activismos feministas) enfrentados contemporáneamente a procesos conservadores en el marco de la ideología neoliberal y la fe católica, con sus muy diferenciados modelos de mundos, de sociedades y de sujetos. Ver Enrico (2018)

² Entre las huellas de memoria que sobreimprime Dora Barrancos a las narrativas históricas consagradas, recuerda la fuerte presencia “olvidada” de su tía Leonilda Barrancos, primera esposa de Gregorio Bermann (importante figura del reformismo). Leonilda fue una mujer “insurrecta”, destacada dirigente del Partido Socialista, con gran participación política y pública en el contexto social de su tiempo, no resultando suficientemente nombrada ni reconocida en el marco de los análisis historiográficos tradicionales (ver en tal sentido Barrancos, 2008). Sobre la experiencia de Dora Barrancos en la investigación y en la vida política e institucional en torno de las aficiones de su vida, ver Barrancos en Boria et. al., 2012; Barrancos, 2005.

Lenguajes trans-lingüísticos

En tanto la categoría de “género” fue introducida como concepto en el campo reflexivo de las ciencias humanas por las teóricas feministas (significando en el campo analítico-histórico, siguiendo a Scott, una forma primaria de las relaciones de poder que permea una multiplicidad de relaciones de desigualdad, las cuales devienen en diversos vínculos de opresión), sus principales efectos se vinculan con el modo en que atraviesa las nociones de identidad / subjetividad; y con el carácter transversal de tal categoría analítica, como lo sostiene Boria (2009, pág. 48).

En tal sentido el pensamiento de Judith Butler (1997), o la teoría *queer*, es central en la historia de la teoría feminista, pues radicaliza el pensamiento foucaultiano al incorporar y cuestionar la noción de género a lo largo de la historia de la sexualidad, en el sentido de la producción discursiva de subjetividades atravesadas por el lenguaje y por representaciones históricas y culturales que dan forma a la experiencia (inscriptas en tramas de poder, en contextos espacio-temporales específicos, interseccionadas por múltiples intensidades).

En este marco, la producción teórica tiene un gran valor pragmático, tanto dentro del campo epistemológico –en la producción de análisis, conceptualizaciones, tematizaciones, métodos y procesos de investigación interdisciplinarios–, como dentro del terreno de “las políticas”, aplicables en todas las áreas de la vida social. Por ende, no debe distinguirse la función crítica “activista” de la teoría (en articulación con otros espacios activistas feministas).

Desde el corazón y en el curso de sus propias elaboraciones críticas, el “sujeto social” de los feminismos (que históricamente ha sido “sustancializado” e interpretado como “las mujeres” o la “población femenina”) constituye hoy un sujeto mucho más amplio y diverso, que incluye identidades autopercebidas entre un “ser” o “sentirse” “mujer” u “otr*” cada vez más en deriva (LGTBIQ+, trans, cis, etc.), aunque afirmado en ciertos caracteres cuyos rasgos y matices diversos afirman una comunidad política que se asume feminista (término “traumático” por su “alta carga política”, como lo define Andrea Giunta –historiadora del arte y curadora, especialista en arte feminista latinoamericano–).

Probablemente une a los feminismos un intento persistente por cambiar los valores patriarcales extractivistas del mundo capitalista, que ha expulsado, segregado y abyectado una multiplicidad de cuerpos, sujetos, lenguas, comunidades y pueblos, clausurando sus experiencias de vida y sus derechos fundamentales al extraerles su dignidad y su libertad. Contra el *fallogocentrismo* occidental (Derrida, 1989) de la matriz cultural patriarcal, los feminismos piensan el mundo desde todas las voces silenciadas por los poderes androcéntricos dominantes. Y dado que las identidades y subjetividades se traman y configuran en las tensiones y atravesamientos entre las dimensiones universales (el lenguaje), particulares (las lenguas) y singulares (los discursos) constitutivas de la experiencia, esta lucha por los nombres, las palabras, el sentido, el mundo que deseamos, son verdaderas batallas semióticas y políticas que se asumen como forma de vida irrenunciable.

La marea verde violeta

En el marco de la creciente marea feminista producida mediante la internacionalización del 8M (paro internacional de mujeres), las marchas del movimiento Ni Una Menos y la ocupación del espacio público-social ante el tratamiento parlamentario del proyecto de ley por la legalización del aborto en la Argentina (que finalmente fue aprobado en la cámara de Diputados de la Nación, pero resultó desaprobado por la Cámara de Senadores), pudo evidenciarse una explosión trans-generacional y trans-genérica de argumentos en torno de las reivindicaciones y luchas por los derechos de las mujeres y sujet*s otr*s en torno de sus libertades y derechos sexuales, de género, sociales, reproductivos, tendientes a “una vida libre de violencias”³.

Este escenario hizo emerger una intensa lucha entre posiciones laicizantes, emancipatorias y “científicas” atravesadas por los aportes interdisciplinarios de las teorías críticas y las teorías feministas en cruce con los activismos políticos (en un mismo magma de sentidos), frente a posturas conservadoras, religiosas y “dogmáticas” –centralmente fundamentadas en las verdades de la fe católica, que no obstante impugna de “ideológicas” las intervenciones de los estudios de género y toda forma de laicización social, aún en el contexto de un Estado laico–⁴.

³ Dentro del dispositivo jurídico macropolítico que constituye este marco de protección y ampliación de derechos, es importante mencionar la Ley de Educación Sexual Integral 26.150/06 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral); Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley Nacional 26.485/2009); Ley de Identidad de Género 26.743/12 (en el contexto de las leyes progresistas aprobadas durante el gobierno kirchnerista a inicios del siglo XXI); en este mismo período se elaboran Leyes y Programas Provinciales específicos para garantizar la implementación de las políticas de Estado en sus diferentes instancias jurisdiccionales; surgen asimismo Protocolos contra la violencia de Género en el marco de las Universidades públicas; se desarrollan Redes de Investigación y Programas nacionales contra la violencia de género; y se afirman los espacios estatales dedicados a la atención de estas lacerantes problemáticas, al tiempo en que crecen en el espacio público las luchas sociales de movimientos como Ni Una Menos.

⁴ En este mismo contexto aparecen impugnados el espíritu formativo y los contenidos de la Ley de Educación Sexual Integral aprobada por el Congreso en 2006 –es decir, en vigencia desde hace más de 12 años– ante el surgimiento de la campaña denominada “Con mis hijos no te metas”, impulsada por sectores católicos, evangélicos y conservadores sostenidos por la Iglesia; y por escuelas confesionales privadas (la misma población que, entre otros sectores e instituciones, se manifestó contra el aborto). Desde su aprobación en octubre de 2006, la Ley 26.150/06 crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), estableciendo como marco jurídico-político (en términos de políticas educativas, de salud y sociales integradas) la inscripción de los derechos sexuales y reproductivos dentro del marco de los derechos humanos. Entre resabios de la Córdoba “clerical y monástica”, el mismo día de la entrega del Doctorado Honoris Causa a Dora Barrancos la ciudad amaneció empapelada en toda la vía pública (y en gigantografías en los colectivos de línea urbanas) por la campaña de afiches rosas y celestes que, contra la ESI, denunciaba la “ideología de género” en las escuelas bajo el lema “Con mis hijos no te metas”; vulnerando tanto el derecho social a la educación (en su concepción de “bien social”) como la legítima aplicación e implementación de las normativas educativas en vigencia.

Hoy, frente a esta “correntada de las generaciones sub-20” ya formadas en estos marcos educativos y culturales en tensión, en tanto escenario de las luchas sociales que adviene “sin vuelta atrás”, analiza Dora Barrancos (Canal U, 2018): “me parece que es la promesa de todas las renovaciones que van a venir, porque no se trata solo de la lucha por la legalización del aborto. Se trata de una lucha contra todas las formas autoritarias, patriarcales y derivadas del patriarcado, aún todas esas luchas que tienen que ver con la abyecta concentración de recursos, en fin... yo tengo mucha esperanza de que todo ese movimiento tan polisémico también tenga el sentido mayor, sin embargo estructurante, de una lucha por la dignidad humana en todas las dimensiones”.

En tal sentido, manifiesta: “la Universidad tiene obligación de ser un acompañante porque... es ínsita la relación, el mandato que tiene con las necesidades de las mayorías, con las necesidades sentidas de la población, con las necesidades que tienen obviamente una demanda de mayor dignidad” (Canal U, 2018).

Archivos e imágenes ardientes

En el presente, una diversidad de narrativas e imágenes han tomado posición en las plazas públicas, registrando el estallido de las luchas sociales, y re-presentando sus gritos colectivos desde una multiplicidad de lenguajes. Por ejemplo, la imagen tan icónica de la “marea verde” feminista –como toma fotográfica cenital de los pañuelos levantados en las marchas y en las vigiliass– en el marco de la persistente lucha por la aprobación del aborto legal⁵; y todos los activismos fuertemente desplegados en este período, agitando las consignas fuertes de cada pugna, traducidas en muy diferentes poéticas y retóricas (que dan a ver las persistencias mismas en el tiempo como formas de lucha -incluyendo sus reelaboraciones y resignificaciones- y no solo sus contenidos).

Retomando estos discursos e imágenes que constituyen el cristal de la memoria en tanto se clavan en el corazón (y resultan, por tanto, inolvidables) es importante preguntarnos por la relación entre imágenes y conocimientos, sobre todo si nos encontramos frente a frente ante imágenes ardientes, que no aparecen cuando se corre el velo en un archivo, museo o biblioteca, tras el polvo, sino que se manifiestan dado un cierto proceso en el que “el velo se incendia” dando a ver “todo” como en un relámpago.

Esto que plantea Didi-Huberman (Didi-Huberman, Chéroux, & Arnaldo, 2013) retomando las expresiones de Rilke sobre la imagen poética: “Si arde, es porque es verdadera”, nos interpela a resituar la función del arte y la función de nuestra propia mirada y nuestros lenguajes incluyendo su propia sintomatología, más allá de su materialidad más propia. Es decir, nos lleva a interrogar no solo lo que vemos, sino por qué arde, o cómo podría arder, o cómo es su huella de ceniza, en el marco de contextos históricos y políticos “absolutamente ardientes”. El giro visual, al analizar el impacto de la multiplicidad de imágenes e intertextos proliferantes en el mundo contemporáneo, se pregunta en tal sentido a qué tipos de conocimientos puede dar lugar una imagen más allá de su “forma” (retórica, artística, documental) y qué tipos de conocimiento histórico puede provocar, asumiendo que la condición del archivo de nuestra cultura es que está agujereado: pleno no solo de elementos positivos, documentales, asertivos; sino de huecos, de lagunas, de rupturas y de destrucciones sistemáticas. Su naturaleza, dice el autor, es agujereada (está lleno de imágenes borradas y de vidas silenciadas). ¿Cómo buscar entonces, allí, entre vestigios y ruinas, la verdad? Así es que debemos acercarnos a los elementos del archivo en tanto documento y objeto de sueño, obra y objeto de paso, monumento y objeto de montaje, no-saber y objeto de ciencia (Didi-Huberman, Chéroux, & Arnaldo, 2013).

De este modo, imagina una arqueología del saber de las imágenes que implicaría retomar y reorganizar una gran cantidad de material histórico y teórico; y apela en esta intervención al trabajo del *Atlas Mnemosine* de Aby Warburg en tanto “encrucijada de caminos” (entre sus libros de historia, de arte, de ilustración científica, cargados de diversos imaginarios culturales y políticos) en el cruce expresivo e interpretativo entre lenguajes que produce, sin dudas, heterogéneas formas de verdad.

En un texto elaborado junto a Hélène Cixous sobre la noción de “velo” en Occidente (frente a los velos de Oriente), Jacques Derrida (2001, pág. 36) expresa: “tocar ‘eso’ que llamamos ‘velo’, es tocar todo. No dejarás nada intacto, sano y salvo, ni en tu cultura, ni en tu memoria ni en tu lengua”. Lazo, tejido, trama, palabras, urdimbre, tacto, himen. Todas las metáforas de Derrida llevan a una destrucción y a una deconstrucción del velamiento. Esta operación de des-velar, inscribir y re-escribir culturalmente aquello velado, no visto, no incluido, no visible, oculto, que insiste desde los bajos fondos (cuyas metáforas sensibles más fuertes son el “sótano”, “la caverna”, “lo oscuro”, “el [segundo] sexo”), revive experiencias, saberes, imágenes y documentos que abren la interpretación canónica del gran “archivo” (oficial) a otras archivologías, escrituras, localizaciones y locus subjetivos.

Tal desplazamiento nos habla del central trabajo indicial (cuya materia son “otros” sujetos, otras narrativas, rastros, huellas, luces y sombras, restos y huecos) que re-articula una misma problemática tanto

Es importante recordar que en 2009 se crea el Programa Provincial de Educación Sexual Integral, a los fines de dar cumplimiento efectivo a la implementación de la ESI en las escuelas del territorio (en el marco de las Políticas Socioeducativas de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Ver <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI/esi.php>, <http://programaesicordoba.blogspot.com/>

⁵ Imagen que, es necesario decirlo, dio origen a la contra-ofensiva de los pañuelos celestes por parte de los sectores “pro-vida”, bajo el lema “Salvemos las dos vidas”.

epistemológica como histórico-política en relación con la re-visibilización que los enfoques de género producen al interior de los espacios de documentación e historización hegemónicos que generan culturas centrales legitimadas por su mera existencia fruto de su poder, eludiendo toda destrucción y borrado a su paso.

De este modo, el trabajo “transtextual”, en el sentido de la noción de Genette, como “todo aquello que relaciona al texto con otros textos, manifiesta o secretamente” (1989) intenta conectar, a partir de la búsqueda y re-construcción intensa de huellas, voces y registros empíricos de experiencias, nuevas fuentes y archivos (en un marco de condiciones de testimonio, enunciabilidad y legibilidad) en sus tramas con la historia, el poder, el espacio social y los discursos sociales que resultan reconfigurados.

Sublevaciones que cambian la historia

Desde la perspectiva del arte crítico, la muestra *Sublevaciones* curada por Didi-Huberman, abre hasta el abismo la intensidad de imágenes, obras y manifiestos sociales (“gestos que cambiaron la historia”) que queman, nos encienden, perforan el cuerpo entero y se vuelven supervivientes.

“*Soulèvements*”, expuesta en el Museo de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref, Buenos Aires) en julio de 2017, que dio lugar, además, a la apertura de la cátedra Georges Didi-Huberman de “Políticas de las imágenes”, con sede en la propia UNTREF, es una muestra itinerante que se sitúa temporalmente en “capitales de sublevación” a través del mundo. Entre los artistas y obras argentinas seleccionadas como emblema de nuestros imaginarios políticos de lucha, se encuentra la icónica fotografía de Adriana Lestido: “Madre e hija de plaza de mayo” (1982) tomada en plena dictadura.⁶

Indagando en breve el maravilloso y extenso trabajo del autor y su analítica de las imágenes, los fantasmas y la memoria en tanto ruinas y huellas⁷, creemos central mencionar el recorrido de intensidades expresivas que atraviesa *Sublevaciones*, al exponer un estallido creciente de lenguajes e imágenes -al modo de una puntuación multiforme de emociones colectivas- que rompen el curso de las cosas y de la historia a partir de diversas “materias” en contacto y pugna, integrando una cierta “fenomenología” y “fantasmagoría” de materiales humanos que componen las luchas: Elementos (desencadenados); Gestos (intensos); Palabras (exclamadas); Conflictos (encendidos) y Deseos (indestructibles).

El “ordenamiento” de sublevaciones históricas es conectado por la mirada que los integra a una nueva forma significativa en el marco de un relato mayor que une los fragmentos de estallidos, mediante un montaje que sobrevive a la experiencia (cfr. Didi-Huberman, Chéroux, & Arnaldo, 2013) y universaliza las singulares luchas humanas. La trama emergente que se eleva o sobreimprime sobre la historia es lo que se nos da a mirar, recorrer y sentir en otro espacio-tiempo, reiterando el acontecimiento de la subversión, subvertido. Tal itinerario de fuerzas en expansión constituye toda una teoría de la transformación social, producto del pensamiento y de las pasiones colectivas integradas.

Sublevaciones porta la encarnación y la potencia de estallidos y emociones tan situados como universales en todas sus formas de expresión mediante fuerzas e intensidades que, cuerpo a cuerpo, y aún desde las retóricas del silencio, son mucho más fuertes que todo el poder destructivo que se les impone a las sociedades y sujetos; y *muestra* tanto como *llama* a sublevarse contra toda forma de opresión⁸. El arte crítico a través de sus tematizaciones, desde esta perspectiva, es el espacio por excelencia en el que por los siglos de los siglos se intenta elaborar y comprender social y culturalmente la violencia más allá de “definiciones” y nociones explicativas, llegando a tocar nuestras más profundas emociones y experiencias.

Por tanto, es importante destacar que los lenguajes artísticos –mediante su retórica y su metáfora visual, lexical, plástica, sonora, corpórea, cromática, temporal– adquieren jerarquía epistemológica (Boria & Boccardi, 2016) al conectar la multiplicidad y complejidad de diversas formas de conocimiento, creación y problematización del mundo. El vínculo sinestésico (Kristeva et al., 1994) *sensible* que producen las poéticas y metáforas del arte para articular series de memoria de diversos simbolismos (lingüístico, icónico, auditivo, visual, sensual, corporal) pone en escena instancias plurales de búsqueda que abren los imaginarios y figuraciones para significar y elaborar culturalmente las experiencias de resistencia y duelo de nuestras comunidades.

Así, en expresiones de Didi-Huberman, la memoria nos convoca y el porvenir nos compromete a actuar mirando el fuego y lo que quema “destinado a apagarse” atreviéndonos a “acercar el rostro a la ceniza” (Didi-Huberman, Chéroux, & Arnaldo, 2013), lo que nos permitirá sentir y reactivar el fuego soplando suavemente sobre sus restos para revivir “su calor, su resplandor y su peligro”.

En este camino compartido, asumir una política de mirada colectiva que afirma el reclamo de condiciones de vida dignas en el horizonte humano (cuya condición supone un destino trágico común a todos, pero también un deseo infinito de felicidad que debe asentar nuestro pacto social de igualdad, atravesado por

⁶ Imagen en: http://www.adrianalestido.com.ar/es/madre_hija_plaza_de_mayo.php. La “divisa estética” de Lestido configura el mosaico de nuestros más hondos imaginarios de lucha (con toda la gestualidad de los pañuelos blancos, el grito y el puño en alto que nos atraviesan por completo desde la foto), bajo la consigna “Memoria, Verdad y Justicia”. Ver también, con motivo de una retrospectiva realizada en Río de Janeiro, la siguiente nota: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/17-36571-2015-09-05.html> (5 de septiembre de 2015. Consultada en octubre de 2018).

⁷ Lo cual analizamos en otros textos.

⁸ Ver <http://untref.edu.ar/muntref/sublevaciones/>.

lazos identitarios y referencias culturales, estéticas, políticas, pasionales, que arman el territorio en el que pensamos en la intemperie –pero siempre con otros–) nos pone al resguardo del abismo colectivo.

Arfuch sostiene justamente que intentar narrar la propia historia se transforma en “experiencia del tiempo y pugna contra la muerte, una especie de anticipación de los relatos posibles de los otros, una disputa de la voz, en resistencia a toda expropiación futura” (Arfuch, 2007, págs. 146-147); y por eso analiza la dimensión afectiva del lenguaje en tanto articulación corporal, discursiva y social (Arfuch, 2018). Sea de las instituciones o de los sujetos, estas narrativas afirman una identidad y una memoria que insiste en permanecer, transformándose mientras es transmitida en tanto valor y herencia cultural.

En tal sentido, afirman Graciela Frigerio y Gabriela Diker que educar es un acto político, una figura del amor, un gesto estético, la preocupación sostenida acerca de lo que lo humano necesita para seguir siendo: algo más y otra cosa que engendrar carne. Como diría Pierre Legendre, *al hombre le hace falta una razón para vivir*, y esa razón exige un saber especial, el saber sobre los límites [uno frente a la alteridad y frente a lo otro]. Educar es así, para nosotros, el intento perseverante de una transmisión básicamente fallida...

Evidentemente, educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad. (Frigerio & Diker, 2010, págs. 7-8)

La formación y la transformación epocal de las identidades y subjetividades constituye un problema de central relevancia político-histórica, científica y social, en el sentido del “vivir-juntos” barthesiano (en condiciones de dignidad, igualdad, justicia, solidaridad, no-violencia, fruto de construcciones colectivas). A estos fines, es necesario analizar nuevas fronteras políticas y culturales, y renovados problemas de interpretación, traducción, transmisión, ruptura e inscripción de diferentes discursividades y sujetos en las configuraciones contemporáneas del espacio vital de nuestra cultura, en tanto luchas re-fundacionales de los órdenes históricos.

Tal elaboración implica descentrar la mirada respecto de políticas centrales (o macropolíticas), por lo cual creemos importante abrir nuestras indagaciones a procesos micrológicos y a diversos lenguajes y poéticas subjetivas que logran emerger entre los discursos sociales, permeando el espacio público entre una multiplicidad de voces y tramas de identidad que portan el germen y la enunciación del cambio social (produciendo nuevos contratos colectivos); es el caso de la discursividad feminista que en la actualidad enfrenta las cruentas violencias del mundo, sobrepresionándole discursos críticos e imágenes de libertad (“imágenes ardientes” en pleno conflicto que, aunque queman en la memoria, dejan su huella y su ceniza, afirmando su espíritu memorial, vital, transformador y emancipatorio).

Decíamos al inicio que la transferencia académica y social supone un compromiso y una responsabilidad ineludibles con su tiempo histórico. Por tanto, debemos interrogar todo aquello “intransferible”, insoportable, intraducible, inefable, innombrable, sin símbolo y sin palabra posible que pueda representarlo: eso que nos hace cerrar los ojos y llorar, y nos extrae el habla y el alma. Todo este abismo de lenguaje que tiñe la existencia humana, aguarda no obstante nuestra acción transformadora, más allá de toda imposibilidad que remarca el horizonte de nuestro andar, mientras afirmamos nuestra potencia en esta vida que deseamos y merecemos vivir. No puede haber otro camino... no hay tiempo para el mañana, dice Toto Schmucler: el tiempo es hoy porque aunque existe una fuerte creencia de que la educación “trabaja para el futuro” debemos comprender que el futuro está presente en nuestra vida hoy, y “apostar al futuro es una forma de eludir nuestra propia existencia... somos responsables de nuestro vivir actual” (1995, pág. 45). Es necesario, entonces, pensarnos y actuar juntos y ardientes ante las urgentes transformaciones que el mundo pide a gritos, y que el futuro espera de nosotros todos los días, en esta tarea infinita de transmitirnos el fuego.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Boria, A. (2009). *El discurso amoroso. Tensiones en torno a la discursividad femenina*. Córdoba: Comunicarte - Serie Lengua y Discurso.
- Boria, A. & Boccardi, F. (Comps.) (2016). *Prácticas Teóricas 2. El lugar de la teoría*. Córdoba: Ediciones CEA UNC.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Antrophos.
- Derrida, J. (2001). *Un verme de seda*. Puntos de vista respunteados sobre el otro velo. En H. Cixous & J. Derrida, *Velos. Con seis dibujos de Ernest Pignon-Ernest*. México: Siglo XXI.
- Didi-Huberman, G., Chérout, C., & Arnaldo, J. (2013). *Cuando las imágenes tocan lo real*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Frigerio, G., & Diker, G. (2010). *Educar: saberes alterados*. Parana: La Hendija.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Kristeva, J., Mannoni, O., Ortigues, E., Schneider, M., & Haag, G. (1994). *(El) trabajo de la metáfora. Identificación / Interpretación*. Barcelona: Gedisa.
- Schmucler, H. (1995). El imperio de la información como imperio de la banalidad. En M. T. Quiróz, H. Schmucler, A. Entel, G. Lambruschini, & R. M. Alfaro, *Educación y comunicación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica* (págs. 39-51). Paraná: Centro de Producción en Comunicación y Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Mirar, escuchar, tocar y dejarse tocar. Desplazamientos epistemológicos en investigaciones en danza

Marie Bardet

Doctora en Filosofía (Universidad París 8, Francia). Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Investigadora y docente del Instituto de Altos Estudios de la Universidad de San Martín.

Buenos días, muchas gracias por la invitación, es un placer estar acá y participar de estas jornadas en una universidad pública, en este momento en Argentina; sé, reconozco y agradezco el esfuerzo de poder producir y organizar este tipo de encuentros en este momento, así que es un honor participar. Y es más grande la alegría de estar acá viendo que estas jornadas son la ocasión para una gran participación estudiantil. Sabemos que cuando organizamos una jornada de investigación de estas características en la universidad hay todo un trabajo de hormiga para que se transforme en un momento de la comunidad universitaria entera, en este momento cuando tenemos la obligación de volver a pensar qué es hacer universidad. Creo que estos encuentros entre docentes, no docentes, estudiantes, investigadoras son muy importantes, así que una razón más para mi alegría de estar acá.

Voy a intentar compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a mi trabajo de investigación que circula entre danza y filosofía, y con esta precisión de entrada: que no tomo a la danza como un objeto de estudio, sino que, de alguna manera, se trata de volver a la danza una situación de pensamiento, considerar a la danza como una situación de pensamiento. Voy a intentar trazar algunos de los desplazamientos que tuvieron que operar para mí dentro de la práctica conceptual, la práctica filosófica, a partir de trabajar *desde* la danza más que *sobre* la danza.

Lo primero que quiero puntualizar es el desplazamiento de cierto logocentrismo del pensamiento occidental, heredado de lo que podríamos llamar una acumulación de dualismos que produce y ha producido buena parte del pensamiento occidental y, en particular, para tipificarlo aquí, voy a traer el dualismo cartesiano. Es decir, voy a intentar mostrar cómo este desplazamiento que se opera para mí dentro de la filosofía se opera en tres niveles al mismo tiempo; en el nivel ontológico, en el nivel epistemológico-metodológico y en el nivel ético-político. Voy a intentar describir de qué manera se desplaza a los tres niveles al mismo tiempo.

Muy rápidamente, me interesa subrayar que las dos operaciones que hace el dualismo cuerpo-alma cartesiano dentro de la filosofía occidental es, por supuesto, la oposición entre cuerpo y alma –sobre la que voy a volver muy rápidamente–, pero tal vez lo primero que opera ese dualismo cartesiano es lo que llamo una concatenación o una manera de hacer pasar por una misma operación tres operaciones distintas: la de diferenciar, la de oponer y la de jerarquizar. Tal vez lo más problemático con lo que me he encontrado en esa tradición cartesiana, dentro del pensamiento occidental, además de esa oposición entre alma y cuerpo, que para quienes bailamos nos hace singularmente ruido, es esa manera de concatenar y hacer que toda diferencia se piense inmediatamente como oposición y que toda diferencia al pensarse como oposición opera una jerarquización. Y tal vez sea ese aspecto de concatenación de operaciones distintas con el que más veces me tuve que enfrentar y entender de qué manera desarticula esa concatenación y poder diferenciar sin oponer o diferenciar sin jerarquizar.

Eso como primer aspecto ontológico del cartesianismo. El segundo, por supuesto, es lo que ha fundado como separación, y más que separación, más que diferencia, oposición, y más que oposición, jerarquización entre una *res extensa* y una *res cogitans*; una cosa extendida, extensa y una cosa pensante. Incluso en el seno mismo del cartesianismo, si nos remontamos a las cartas que Elizabeth de Bohemia le mandaba a Descartes, por esos años lejanos, el problema que ella le plantea al filósofo se presenta en términos de tacto: ¿cómo es que el alma toca el cuerpo?, y ¿cómo es que el cuerpo toca el alma? Sin extenderme demasiado sobre esto, lo que quiero rescatar de esa correspondencia es que, carta tras carta, va a arrinconar al filósofo, va a ponerlo en un rincón del ring, hasta el último *uppercut*, el último puñetazo, que hace a Descartes reconocerle cierta extensión al alma. Incluso en el seno de esa elaboración cartesiana a través de cartas, bajo la promesa de no publicarlas –porque publicar este tipo de cartas, en ese momento, suponía como destino la hoguera más o menos directa, digo esto para recordar los contextos sociopolíticos en los que se elaboraba también ese conocimiento en esa época–, el problema se plantea en términos de tacto, en términos de qué tipo de materialidad e inmaterialidad se está suponiendo y que tipo de intocabilidad se está suponiendo entre cuerpo y alma. Esto en un nivel ontológico.

Al mismo tiempo, un efecto de ese cartesianismo es, a nivel epistemológico-metodológico, el criterio de conocimiento como claridad y distinción; claridad y distinción como criterios de un conocimiento verdadero y que propongo pensar en relación con ese primer plano que acabo de describir. Y, a nivel ético-político, esa gran frase del *Discurso del método* que dice que “conocer es volverse dueño y poseedor de la naturaleza”. Y esto es algo que volvemos a encontrar en distintas versiones en ese mismo momento, como lo subraya Samir Bumedian en un libro que se llama *La colonización de los saberes* y que hace todo un trabajo sobre cómo parte de la colonización de las Américas ha sido recuperar saberes de las plantas medicinales y hace un fino estudio del tráfico de esos saberes medicinales viendo cómo se extraen de América para traerlos a Europa

recordando a otro personaje que acompaña una expedición justamente en torno a la botánica: Campanella, y dice: “conocer el mundo es a medio ya poseerlo”; esto está directamente relacionado con esa perspectiva cartesiana. Concatenar: diferenciar, oponer y jerarquizar; intocabilizar cuerpo y alma; establecer lo claro y distinto como criterios de conocimiento verdadero; y establecer que conocer es dominar y tener maestría por sobre la naturaleza.

Cuando me encuentro, y eso lo traigo de mi experiencia de investigación, a partir de prácticas de danza y prácticas corporales –o prácticas somáticas como se ha dicho en algún momento–, me doy cuenta de que puedo entender, de alguna manera, esta red que acabo de plantear, a partir de lo que podemos llamar el *ocularcentrismo*. Es decir, hay una centralidad de la mirada que escucho, que se denuncia en muchos de los textos de las ciencias sociales, de la filosofía, pero que también trabaja muy profundamente en danza y me empiezo a interesar en esto, es decir, ¿de qué manera hay un *ocularcentrismo* que trabaja en esos tres niveles, en particular, por ejemplo, distinguiendo y ejerciendo una distinción absoluta, también una intocabilidad entre justamente mirar y tocar; es decir que para sostener esos tres planos que acabo de describir de cierto dualismo hace falta higienizar la mirada del tocar, el mirar del tocar. Empiezo a interesarme en qué ocurre en esas prácticas de danza y prácticas corporales que tienen otras maneras de mirar y que tejen otras alianzas entre mirar, tocar y dejarse tocar, y me empiezo a interesar en cómo de esos saberes y esos modos de hacer desde la danza podemos también tomar herramientas epistemológicas para un pensamiento no dualista, un pensamiento que desplace esos tres planos del dualismo que estaba planteando al principio.

Efectivamente, digamos, lo que atraviesa el *ocularcentrismo*, primero y ante todo, es cierto modo de mirar, y las críticas al *ocularcentrismo* no necesariamente pasan por una condena de la visualidad, una condena de la mirada, sino que, creo yo, es mucho más específicamente cierto modo de mirar, caracterizado por su frontalidad, su centralidad y su focalización, su ejercicio focal. Estos tres aspectos son los que, justamente, son condición de posibilidad y resultado de su separación con el tocar, es en cuanto mirar se tiene que alejar de tocar y ser tocado, que el ejercicio de la mirada se vuelve focal, frontal y central. Primero, entonces, en mi primer nivel ontológico, lo que produce ese *ocularcentrismo*, lo que produce y es condición de posibilidad –tenemos que pensar siempre en estas dos direcciones al mismo tiempo, son solidarias en este sentido que se producen y se realimentan– es cierta concepción de la percepción como canales de cinco sentidos, como si fuera que son cinco canales de entrada (cinco o seis, porque a veces añadimos la propiocepción, en el mejor de los casos, propiocepción y kinestesia). Y esa idea de que la percepción está alimentada por cinco canales es lo que también permite pensar que hay un mirar frontal, focal y central en cuanto podría estar aislado del tocar, del escuchar incluso (voy a trabajar, sobre todo, sobre estos dos) y podríamos derivar sobre el sabor y el olor.

A nivel epistemológico-metodológico, podríamos decir que ese *ocularcentrismo* se caracteriza por una idea del conocer, un proyecto del conocer, como meter luz, alumbrar, y en eso también, para que conocer sea hacer foco de luz y poner un poco de luz en ese universo absolutamente oscuro, mirar tiene que ser absolutamente alejado del tocar, porque tocar nos pone siempre en algo claroscuro, en algo que no se ve del todo bien. Ahí, de alguna manera, a través de este ejercicio, de esta producción de un higienismo del conocimiento contra el tacto, ese *ocularcentrismo*, a nivel ético político, produce regímenes de visibilidad particulares, en cuanto, por ejemplo, hay un imperativo de la transparencia en oposición a la opacidad y hay un imperativo de una visibilización opuesta a la invisibilización. Una serie de oposiciones donde no solo se diferencia, sino que se opone y jerarquiza.

Acercándome, intentando dar cuenta de saberes-sentires que emergen en la danza, pude empezar a rescatar –no yo sola, sino inscribiéndome en una red en la que se estaba circulando–, a dar crédito a esos saberes que emergen desde las prácticas corporales y desde ciertas tradiciones y ciertas prácticas en danza, donde sentir, donde la percepción no pasa por cinco canales distintos sino por lo que Hubert Godard llama la *amodalidad* perceptiva. Hay un estrato donde la percepción, donde los sentidos no solo se pueden cruzar o conjugar *a posteriori*, como es en los casos de cinestecia, sino que hay un estrato perceptivo donde se da un *espectro sensible*. Así lo llama Isabelle Ginot, es un espectro como si fuera un espectro de colores; y sentir es cierta graduación y cierta variación dentro de un espectro donde escuchar se prolonga con un mirar que se prolonga con un tocar, y mucho más que canales separados.

El segundo aspecto que podemos rescatar de esos saberes-sentires desde la danza es la idea de que percibir es una *percepción*. Hablamos de la *afordancia* perceptiva, es decir: que percibir siempre es moverse, es una acción; que percibir siempre es tener cierta escucha y actuar al mismo tiempo. Que hay un saber, un conocimiento de nuestro modo de percepción del que no podemos dar cuenta a partir de la oposición entre activo y pasivo. Me interesa y me importa mucho resaltar ese aspecto, porque creo que es uno de los aspectos donde se puede desplazar fuertemente algo del *ocularcentrismo* que estaba describiendo justo antes, es decir, en la medida en que la percepción tiene un estrato *amodal*, y en la medida en que percibir es siempre una *percepción* no podemos... o tenemos que volver a pensar todas las imágenes, todos los modelos, todos los conceptos que tenemos del cuerpo y de la percepción, en particular en cuanto hay una evidencia, una serie de experiencias donde se evidencia que la distinción entre activo y pasivo como oposición no funciona.

No es que sentir sea pasivo, y que después tengo que procesar esta sensación, y luego me pongo a actuar. Insisto en este aspecto porque está directamente relacionado con los otros niveles de los que quiero hablar aquí, epistemológico-metodológico y ético-político. En este sentido, sabemos cuán fundamental ha sido el imperativo de la oposición entre activo y pasivo en la construcción de subjetividad, en la producción de subjetividad sexuada y generizada, por supuesto. La oposición entre activo y pasivo, la idea de que para entender, para entendernos y entender el mundo, hay una oposición absoluta y una impermeabilidad entre activo y pasivo no solo construye nuestra manera de pensar la percepción, sino que ha sido agencia de producción de subjetividad como masculinidades y femineidades. El segundo aspecto de producción de la subjetividad a partir de esa oposición entre activo y pasivo es esa valoración subjetiva de nuestros modos de relación con el trabajo actual, que podemos llamar de *autoemprededurismo*, es decir, esa manera en que esas figuras superactivas o pasivas vienen a valorar la imagen del *winner* y del *loser* o de la *winner* y de la *loser*, de la ganadora y del ganador, y del perdedor y de la perdedora. De la ganadora o del ganador y del que sigue siendo “pasivo”. Es decir, cuánto esa distinción entre activo y pasivo, no solo atraviesa la sensación y el concepto que tenemos de percepción y de corporeidad, sino que también es agente de construcción de muchos aspectos de nuestras subjetividades.

Correspondiente con este desplazamiento del *ocularcentrismo* que observo, al que intento resaltar y dar consistencia a partir de la experiencia, podemos nombrar a nivel epistemológico-metodológico otras investigaciones y aportes a otros modos de mirar para conocer, que vienen particularmente de la mano de los pensamientos feministas. Voy a nombrar rápidamente aquí a Dona Haraway, que trabaja dentro del campo de las ciencias “duras”, si me permiten la expresión, en el libro *Mujeres, cyborgs y ciencias*, en un apartado que se llama “Conocimientos situados”, donde empieza paseando con su perro, y parte de una pregunta: ¿cómo sería mirar como mi perro? Empieza a desarrollar toda una elaboración sobre otros modos de mirar. Crítica del *ocularcentrismo*, en tanto central, focal, y particularmente en cuanto producción de esa ilusión de universalidad de la mirada; siempre que estamos mirando focalmente, frontalmente, organizándonos en torno a un centro de foco, en algo estamos, de alguna manera, participando de la ilusión de una voluntad de una mirada universal. En su terreno es bastante interesante, solo lo menciono por si le interesa a alguien; ella elabora toda una epistemología feminista de la ciencia biológica, a partir de la idea de desconstruir y destituir la idea de universalidad, de reconocer nuestros pensamientos y nuestros conocimientos como conocimientos situados, fragmentarios, parciales, sin perder nada –dice ella– de la objetividad. Es bastante interesante; es decir, renuncia a la universalidad y reivindica una posibilidad de una objetividad fragmentaria, situada, parcial. Y lo que está en juego es la construcción y el reinvento de colectivos de modos de producción de objetividad a partir de lo fragmentado y a partir de lo situado.

Para terminar quiero citar a dos personas que me ayudan a pensar estas cosas a nivel ético-político de los regímenes de visibilidad de los que quería hablar. Para cerrar voy a leer a Édouard Glissant, pero antes quiero traer dos cosas de Silvia Rivera Cusicanqui, socióloga boliviana que fue a dar un seminario en el 2015 a Buenos Aires y Verónica Gago hizo un *racconto* de ese seminario que se publicó en la revista *Anfibia*. Allí describe su modo de investigar como una serie de gestos: “vagabundear, curiosear y comunicar”. Lo que quiero subrayar del artículo es de qué manera habla de la investigación y del momento de la enunciación y la circulación de esa investigación, a partir de asumir dos aspectos: el “pudor de meter la voz” y el reconocimiento del “efecto autoral de la escucha”. “Pudor de meter la voz” y “efecto autoral de la escucha”, creo que podemos reconocer ahí, o fortalecer ahí, herramientas epistemológicas y metodológicas, es decir, nuestras maneras de hacer las cosas que estamos haciendo, cómo hacemos lo que estamos haciendo, cómo decidimos hacer lo que estamos haciendo. En el reconocer “el efecto autoral de la escucha” entra muy directamente esa idea de que escuchar puede ser emitir. El modo en que nos disponemos a escuchar produce un saber, produce un conocimiento. Para pensar eso necesitamos pensar primero fuera de la oposición entre activo y pasivo, es decir, pensar la escucha no como una mera recepción y la autoría como una intervención sobre el mundo – en esa actitud de dueño y poseedor de la naturaleza–, sino que, de cierta manera, para realmente habitar, fabricar, crear conocimientos, saberes, hacer circular las cosas que estamos haciendo a partir del reconocimiento del efecto autoral de la escucha, necesitamos pensar fuera del marco, del imperativo, de oposición entre activo y pasivo. Ese gesto de escuchar avanza o traza algo, marca una dirección, en el sentido de *dirigirse a*, hay una escucha que se puede dirigir a o hacia; esa manera de dirigirse sería lo que hace el autor o la autoría. Y añade que escuchar es otro modo de mirar, es decir, hace una alianza entre la autoría, decir algo, escuchar y mirar, y ahí creo que nos da la oportunidad de reafirmar esa *amodalidad* perceptiva como marco conceptual y marco epistemológico de nuestras investigaciones.

Termino rápidamente con la otra persona, el otro autor que tengo como alianza. Creo que estamos en un momento en el cual se está redefiniendo el lugar que damos a la teoría, y qué vamos a buscar en la teoría; si es el gran sistema explicativo que nos va a venir a aplicar, la gran idea de marco teórico, o si es una constelación de herramientas y de tramas. Creo que el momento feminista que nos está atravesando y que estamos atravesando está redefiniendo profundamente el lugar que le estamos dando al saber teórico y lo que vamos a buscar en esa teoría. Celebro esto, creo que no sabemos bien exactamente qué le queremos dar como lugar a esa voz teórica pero invito a que sea este momento para pensarlo, desde esa autoría que también es la escucha.

Édouard Glissant, pensador de Martinica, pensador de la criollización, de quien el año pasado la Universidad de Quilmes publicó un libro que se llama *Poética de la relación*, traducido por Senda Sferco y Ana Penchaszadeh, en *Tratado del todo-mundo* (2006, págs. 31-32), escribe: “*En contra de la absoluta limitación de los conceptos del ‘Ser’, el arte de traducir acumula el ‘siendo’. Ir dejando huella en las lenguas es recoger la parte imprevisible del mundo. Traducir no equivale a reducir a una transparencia, ni por supuesto, a conjugar dos sistemas de transparencia. Y por eso está esta otra propuesta, que nos sugiere el uso de la traducción: oponer a la transparencia de los modelos la abierta opacidad de las existencias que no se pueden reducir.* Pido para todo el mundo el derecho a la *opacidad* que no es la cerrazón. Para poder reaccionar así contra tantas reducciones a la engañosa claridad de los modelos universales. No necesito ‘entender’ a nadie, ya sea individuo, comunidad, pueblo, ni ‘hacerlo mío’ a costa de asfixiarlo, de que se pierda, así, dentro de una totalidad quebrantadora que tendría yo que gestionar para asumir el convivir con ellos, el construir con ellos, el arriesgarme con ellos. Que la opacidad, la nuestra, si la hay para el otro, y si para nosotros la hay del otro, no cierre vistas, cuando ocurra que no tenga vistas al oscurantismo, ni al *apartheid*, que sea para nosotros una fiesta y no un espanto”. Les dejo con estas palabras de Édouard Glissant que a la vez son estimulantes y provocadoras.

Referencias bibliográficas

Glissant, É. (2006). *Tratado del todo-mundo*. Traducción de M. T. Gallego Urrutia. Barcelona: El Cobre. [Título original: *Traité du Tout-Monde*. Ediciones Gallimard, 1997].

Uni-versidad y di-versidad Desafíos para investigar en la Universidad Provincial de Córdoba

Marcela M. Cena

Doctora en Educación Física. Directora de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Docente e investigadora de la UPC.
marcelacena@upc.edu.ar

Hablar de *uni-versidad* y *di-versidad* me lleva a escuchar la homofonía en “versidad”. En un primer momento, intenté una búsqueda etimológica, pero advertí que la etimología se podría tornar falaz para explicar estos conceptos. Intentaré otra explicación posible.

Universidad, pensada como totalidad, como colectividad, como conjunto de las cosas creadas. *Diversidad*, pensada como desemejanza, pluralidad, diferencia, disparidad, variedad, cantidad de varias cosas distintas. Universidad y diversidad se ligan desde la diferencia y desde la posibilidad de diálogo y debate de saberes.

Explicaré algunos temas que me interpelan desde el lugar que ocupo en la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que ponen en tensión las ideas de universidad y de diversidad ligadas a la investigación, y que se constituyen en desafíos a la vez que en alertas epistemológicas para diseñar las políticas de investigación en nuestra universidad. Se trata de a) la universidad y la diversidad desde una mirada epistemológica, b) la universidad y la diversidad desde la Reforma de 1918, c) la universidad y la diversidad desde las líneas de investigación.

La universidad y la diversidad desde una mirada epistemológica

Uno de los desafíos que encontramos en las políticas de investigación de la UPC es interpelarnos desde una mirada epistemológica y crítica a la vez. Podemos reconocer que la epistemología se constituye en un discurso sobre la ciencia, un discurso sobre el conocimiento históricamente colonizado por la ciencia occidental moderna. Ante esta afirmación, desde la UPC promovemos al menos tres grandes rupturas con respecto a las ciencias.

Por un lado, proponemos instalar la pregunta con perspectiva *herética* sobre los lenguajes y sobre las naturalizaciones construidas alrededor del discurso científico. Si consideramos que la ciencia es *uno* de los discursos del conocimiento es porque existen otros conocimientos y saberes. El discurso de la ciencia históricamente ha disputado criterios de “verdad”, muchas veces sostenidos por intereses del mercado y difundidos desde el eslogan de marketing, *está científicamente comprobado*. Esto nos alerta sobre los lenguajes construidos a partir de la idea de verdad absoluta y objetiva, idea que no solo es errónea sino peligrosa. Tal como lo expresan Lakoff y Johnson (2018, págs. 191-192), “la verdad es siempre relativa a un sistema conceptual, que es definido en gran medida, por medio de metáforas”, muchas de las cuales se han desarrollado en nuestra cultura impuestas por la publicidad, los grupos de poder, los medios, y otros. La invitación herética al menos es para dudar y deconstruir los significados otorgados al discurso de “la ciencia” y dar lugar a los lenguajes que han estado vedados para la academia.

A este análisis sobre el lenguaje tal vez podríamos agregar una revisión a las metáforas espaciales para hablar de Universidad. Es el caso de *la casa de altos estudios*. Alto-bajo como metáfora espacial que jerarquiza. Palabras que impregnan nuestra lengua familiarizándose de modo tal que naturalizan formas de pensar, organizan nuestras percepciones y disposiciones.

Tal vez lo que interesa dejar planteado es cierto alerta epistemológica sobre el uso del lenguaje, con la propuesta de estar atentos/as a escuchar aquellos discursos, aquellas palabras en tanto metáforas cotidianas en la vida universitaria que se ligan al conocimiento y a la investigación y que a la vez pueden estar operando como obstáculos epistemológicos, al decir de Bachelard (2000). Escuchar, visibilizar, desnaturalizar los sentidos cristalizados instalando la pregunta ahí donde hay consenso en las aparentes *obviaciones*.

Por otro lado, de la anterior podemos derivar la ruptura *del saber científico al dialogo de saberes*. La ruptura en pos de dar lugar a los saberes diversos, esto es saberes populares, saberes soterrados que quedaron por fuera de la academia. La universidad necesita dialogar con otras formas de saber, no solo para interpretar el mundo sino también para transformarlo.

Al decir de Dora Barrancos, durante el panel en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2015, “las ciencias sociales no pueden estar ausentes de su designio mayor, que es el de ayudar a la dignidad humana”. Esta idea rectora nos identifica y prima en la UPC, por un lado, porque los campos de formación están fuertemente ligados a las ciencias sociales y a las humanidades, y también porque como colectivo social nos sentimos comprometidos a construir conocimiento en diálogo con los sectores excluidos y vulnerados. Vastos trabajos de investigación dan cuenta del tema, más adelante los recuperaré.

Esta búsqueda de diálogos de saberes procura no solo centrar el foco, centrar la mirada, sino además ampliarla. Tal vez, para mirar el mundo del conocimiento necesitemos también una mirada estrábica, en el sentido que le da Gustavo Varela (2013), en *La Argentina estrábica*, en donde sostiene que el estrabismo multiplica la imagen porque la mirada no puede centrarse, cada ojo adquiere una autonomía inesperada, un

mismo espacio repetido en caras diferentes o en multiplicidad de formas. Un estrabismo que colabora en generar diversas perspectivas para construir conocimiento.

La tercera ruptura epistemológica que proponemos es fuertemente política. En línea con el tema Boaventura de Sousa Santos (2018, minuto 38) nos habla del avance del neoliberalismo desde su triple dominación: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado y el heteropatriarcado. El capitalismo instala intereses mercantilistas a la investigación: la idea del conocimiento con valor de mercado que le quita futuro a la universidad pública y gratuita. El colonialismo se configura por medio del racismo, la eugenesia y el eurocentrismo. Y el patriarcado se sostiene desde la violencia, la xenofobia, la homofobia y el sexismo.

El mismo autor nos advierte de la dificultad por superar esta dominación, porque esta está integrada, la lucha y la resistencia, en cambio, están fragmentadas. La universidad puede ser un campo para pensar la resistencia, nos invita a radicalizar las posibilidades de la universidad respecto a la solidaridad, a empujar los límites y a defender los derechos y el bien común. La política dominante se vuelve epistemológica cuando logra ser creíble al reclamar como único conocimiento válido aquel que ratifica. No podemos olvidar el modelo que la universidad imitó bajo las formas coloniales de la ciencia occidental moderna al momento de la expansión colonial europea. Esta herencia resulta unívoca, la universidad se fue democratizando más no decolonizando.

El reto que tenemos los actores sociales de esta universidad es el de investigar y construir conocimiento situado, en territorio, con perspectivas inclusivas y descolonizadoras. Esta propuesta nos lleva a estar atentos y a resistir las políticas de recolonización que particularmente el neoliberalismo instila bajo sutiles maneras. Nos exige dialogar saberes y reinterpretar el mundo a través de la diversidad y pluralidad de conocimientos porque la universidad no se ha descolonizado aún. Boaventura nos propone refundar la idea de universidad para realizar encuentros entre los que están excluidos, los de abajo, los cuerpos racializados y sexualizados. Para el capitalismo los excluidos son objetos de desechos. Son objetos de discursos de derechos humanos. No son sujetos de derechos humanos.

Más de 300 años de universidad en Latinoamérica han creado una hostilidad hacia las poblaciones populares. La universidad tenía el confort del apoyo de las elites. Hoy la UPC, en tanto universidad pública y reciente se liga a mezcolanzas inagotables, a la vez que nos exige buscar otras epistemologías, pasar de conocer sobre a conocer con otros, nos exige resistir las metodologías extractivistas y las investigaciones utilitarias al poder. La propuesta es una universidad incluida en el medio e inclusiva, aliada con la escuela pública y con las instituciones asociadas que, hoy por hoy irrigan el vasto escenario social, cultural y territorial de la provincia de Córdoba. Asistimos a un momento histórico prometedor y desafiante, que admite saberes críticos acordes con los tiempos de resistencia y emancipación protagonizados por la diversidad social que los contiene.

La universidad y la diversidad desde la Reforma de 1918

En sintonía con los enunciados anteriores, la Reforma de 1918 nos ha dejado una gran responsabilidad emancipadora y crítica desde la declaración de sus principios respecto a: la autonomía, el cogobierno, los concursos docentes, la docencia libre, la periodicidad de la cátedra, la investigación científica, la misión social de la universidad y la extensión universitaria.

Respecto a la investigación en el *Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria* se pueden leer pasajes ligados a la ciencia y a la mirada colonialista en la Universidad, que se vuelve un reflejo de sociedades decadentes, por eso “la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático”. En tal caso “la única actitud silenciosa que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla”.

Al decir de Diego Tatián (2016, pág. 15), lo que se disputaba en la Reforma “es la afirmación de una Universidad científica, humanista y laica capaz de confrontar la hegemonía de la Universidad clerical, pero también de sustraerse a una Universidad puramente profesionalista, especialista y utilitarista.” La Reforma reconocía el pluralismo de las ciencias contra la ideología doctoral. Hoy desde la UPC reconocemos el colonialismo de la ciencia frente la diversidad de saberes a los que tenemos que poner en diálogo. Como UPC recogemos el legado emancipatorio y crítico para sacar del silencio a la investigación e impulsar al contacto de la universidad con el resto de la sociedad con un enfoque que intenta releer con otros ojos la trayectoria educativa, artística, turística, cultural e histórica de Córdoba, Argentina, Latinoamérica.

La universidad y la diversidad desde las líneas de investigación

Tal como fue señalado más arriba, fueron los vastos trabajos y temas de investigación que nuestros colegas presentaron en estas jornadas los que de alguna manera abonaron en la concreción de los propósitos de socializar líneas prioritarias de investigación sobre ciencias sociales y humanidades en la región, difundir experiencias de investigación desarrolladas como parte de la formación universitaria, ponderar el impacto de la investigación en el territorio, aportar temas relevantes y preocupaciones actuales en relación a las ciencias sociales y las humanidades para la agenda de las políticas públicas y habilitar discusiones propicias para el desarrollo de las ciencias y su relevancia en la sociedad. Los ejes temáticos propuestos remiten a arte y diseño; turismo y ambiente; patrimonio cultural, costumbres y tradiciones; gestión pública; Identidad y derechos humanos; inclusión social y educativa; cuerpo, arte y educación; género y educación; salud y

educación; infancias, juventudes y adultos mayores; educación física y actividad física, y prácticas docentes y profesionalizantes.

Dichos ejes dialogan con las líneas prioritarias de investigación en la UPC ellas son: Identidades y derechos humanos; salud y calidad de vida; turismo, ambiente y desarrollo sustentable; patrimonio y producciones culturales; arte y diseño; prácticas docentes y profesionalizantes en contexto. Estas líneas son abordadas desde la regionalización, la territorialización, la inclusión y la transformación social.

La universidad en la diversidad temática y en la pluriversidad de carreras poco tradicionales para la academia ha priorizado preocupaciones de impacto social. Tal es el caso de las líneas de investigación elevadas a Conicet en la Convocatoria Abierta para Universidades de Gestión Pública y Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología de Menor Desarrollo Relativo para el Ingreso CIC - Fortalecimiento en I+D+i, a saber: políticas y prácticas de promoción en la primera infancia; educación secundaria de jóvenes y adultos con derechos vulnerados por situaciones de desigualdad social y/o discapacidad; remediación ambiental: restauración ecológica; estudio de la educación física, la actividad física y el género en la población de jóvenes adolescentes escolarizados en la provincia de Córdoba.

Por otra parte, la UPC se investiga a sí misma reconstruyendo la identidad que vamos siendo y la memoria inscripta en las ocho instituciones de base. Nos interesa interrogar e historizar líneas de historias y memorias en torno de las diferentes instituciones que le dieron marco y contenido en sus diversos contextos espaciotemporales de surgimiento, institucionalización y consolidación. Instituciones unidas por la temporalidad de diversos orígenes en torno de su matriz identitaria y fundante.

Para cerrar, nos es imprescindible reconocer que el aprendizaje, la investigación y el conocimiento son incompletos e inacabados, por ello el valor inconmensurable de las preguntas heréticas que nos formulemos sobre aquellos temas y perspectivas que fortalezcan las relaciones de saberes entre la autonomía y el vínculo social. Los procesos emancipatorios y decoloniales de la universidad se van consolidando, candando, se contraviene la herida de lo heredado y el docente investigador autoriza su propia voz junto a otras voces admitiendo el "no saber" para interpelar lo dado, las obviedades y lo silente.

Algunas preguntas básicas que nos hacemos son: ¿qué investigamos?, ¿por qué investigamos?, ¿para qué investigamos?, ¿cómo investigamos?, ¿dónde investigamos?, ¿para quién investigamos?, ¿qué es necesario investigar?

Esperemos que estas jornadas hayan podido dar la voz a los actores que muchas veces guardaron pudor al efecto autoral. Los trabajos serán expuestos y publicados a modo de devolver la palabra a quienes aportan al conocimiento situado y visibilizando los saberes que nos constituyen. Parafraseando a Castro-Gómez (2007), decolonizar la universidad requiere transgredir los pares binarios por una lógica inclusiva; presentar lucha a la lógica mercantilizada del conocimiento; ampliar el campo de visibilidad poniendo en diálogo o entrelazando saberes. Universidad y diversidad en diálogo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Descolonizar la universidad. La hybis del punto cero y el diálogo de saberes*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79 -91). Bogotá: Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades.
- De Sousa Santo, B. (2018). *Conferencia Inaugural CRES 2018 Dr. Boaventura de Sousa Santos* [archivo de video]. Disponible en <http://cres2018.unaj.edu.ar/conferencia-inaugural-cres-2018-dr-boaventura-de-sousa-santos/>.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2018). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Tatián, D. (2016). La incomodidad de la herencia. *Integración y Conocimiento*, 5(2), 14-23. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/15722/15552+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>.
- Varela, G. (2013). *La Argentina estrábica*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Herramientas y aportes del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba a la investigación

Carlos Walter Robledo

Doctor en Economía. Ministro de Ciencia y Técnica de la provincia de Córdoba. Investigador Categoría 1 Programa de Incentivo del Ministerio de Educación de la Nación.
walter.robledo@cba.gov.ar

Muchas gracias, agradecer siempre es necesario, pero es un momento de gozo, de felicidad para mí estar acompañándoles y que me hayan invitado, realmente me siento una parte, un individuo más, un investigador más que desde el sistema me acerco a compartir algunas ideas. También gracias por usar la palabra “nuestro” Ministerio de Ciencia y Tecnología. Es nuestro realmente, pero muchas veces hablamos desde el alejar el cuerpo de nuestras instituciones y acciones, por eso un agradecimiento en este sentido.

Antes de presentar las herramientas y las políticas que he planteado para la gestión del ministerio, quiero anclarme en la línea de lo que han estado conversando antes, tanto Marcela como Marie, en el concepto de descolonización desde el punto de vista intelectual, porque creo que ahí está el eje de lo que he propuesto para el ministerio. Creo que reflexionar es necesario, forma parte del ejercicio filosófico, pensemos dónde estamos situados en el contexto en el que estamos ubicados. Lo burdo es volver al concepto de colonia, todos sabemos lo que significa *colonia*, pero de todos modos me parece algo distintivo. Una breve definición: la más burda es la mera descripción de que es un colectivo de un grupo de personas o de un grupo de cualquier otra especie que se relocaliza en otro territorio, es muy física, muy biológica la idea y no adhiero del todo al concepto de colonia. Para mí lo más interesante es que tras el concepto de colonia existe un concepto de dominación, de administración externa a una cierta estructura colectiva, sea país, provincia, sea un territorio más amplio. El concepto de dominación es lo que a mí me hace reflexionar y pensar desde la ciencia y tecnología el para qué, el cómo, el porqué, desde el punto de vista epistemológico.

La descolonización es el proceso inverso, el de generar la independencia política y romper los lazos de esa dominación. Yo diría que las conocemos, las venimos estudiando desde niños, pero muchas veces las olvidamos en el quehacer cotidiano de nuestras vidas. Ahí es donde a mí realmente esto me mueve y acepto este espacio de discusión. En el proceso de descolonización propiamente dicho –al menos en mi lectura, en lo que he estudiado y he logrado racionalizar–, hay cuatro dimensiones que les propongo poner en análisis y en perspectiva.

La primera refiere a un proceso de naturaleza puramente política, a una acción política: la de romper. El romper es una decisión. Primero nacerá a nivel de un individuo, después de un grupo, después de un colectivo. Pero no siempre se lee que, en definitiva, es un proceso político. Y hablando de diestras y siniestras es generalmente mal calificado, porque ese es el espíritu de la dominancia, el criticar y el desnaturalizar, devaluar el proceso de descolonización desde el punto de vista político. Entonces a los procesos independentistas muchas veces se los tilda de siniestros, y es este un apelativo que definitivamente no debemos aceptar, que debemos rechazar. La descolonización es un acto de independencia, de cultivar, desde el punto de vista del intelecto, nuestros principios.

La segunda dimensión refiere al contexto histórico y cultural en el que está inserto el proceso de descolonización. Si nosotros queremos generar ciencia y tecnología, para qué, por qué, cómo, en principio nos tenemos que ubicar en qué contexto estamos. En lo que puedo decir puedo herir y pisar a algunos colegas y compañeros, amigos, investigadores que están insertos en un ambiente más duro como es el Conicet; pero, por favor, no se personalice lo que voy a decir. No quiero devaluar a quienes están trabajando dentro de en una institución tan clara, tan nítida, como es el Conicet. Personalmente, desde lo conceptual, no termino de adherir del todo al hecho de que a las universidades se les haya quitado históricamente, en las décadas de 1960 y 1970 y que ha seguido todavía, el rol de la función de ciencia y técnica, el rol de la investigación. Y se manifiesta nítidamente en los presupuestos que se les asigna a las universidades en el capítulo de la función de ciencia y técnica. Eso para mí es algo que vamos a tener que revisar, vamos a tener que discutir pero que forma parte de este proceso de descolonización.

También quiero decir que he promovido, desde mi función como ministro, insertar la discusión en la Cámara de Diputados de la Nación, en la Comisión de Ciencia y Técnica y en la Comisión de Presupuesto, respecto de la necesidad de revisar la reestructuración del presupuesto que se asigna a ciencia y técnica tanto en las universidades como en Conicet, INTA, INTI, CONAE, CONEA, etc. Nos parece necesario no aceptar, como parte de este proceso de descolonización al que me refiero, una propuesta de presupuesto. Hoy es una coyuntura, pero es un proceso histórico, hoy emerge de nuevo esta idea de reducir los presupuestos tanto a la educación como a la ciencia y la tecnología. Pero no es nuevo, es un proceso histórico que repetidamente se manifiesta. Entonces en un espacio entendemos que tenemos que discutir y redefinir. He tenido la suerte de poder ser escuchado por los diputados de la provincia de Córdoba, de haber llevado el proyecto a la Comisión de Ciencia y Técnica y que esté establecido como uno de los rechazos a lo que planteó antes de ayer en Diputados, el señor Marcos Peña. El contexto histórico y cultural es ese; a nosotros se nos desacopló como país la ciencia y la tecnología de las universidades, como una estrategia, una política muy

proactiva que se mantuvo inclusive perdiendo vidas, quienes se involucraban con la investigación, con la ciencia y la tecnología, cuando eran catalogados como peligrosos, cuando no siniestros.

Culturalmente, por suerte, aun así, a pesar de toda esa historia, Argentina sigue por nuestro sistema universitario libre, gratuito, laico, etc.; seguimos generando profesionales, investigadores de calidad internacional, más allá de todo ese contexto histórico negativo que hemos tenido. Entonces es digno tratar de ubicarse, entender dónde estamos plantados, cómo poder accionar y tratar de entender para revertir, a través de este proceso de descolonización intelectual al que estoy implícitamente refiriéndome, que en los procesos de descolonización hay objetivos que son implícitos y que no se explicitan pero que es necesario mirarlos, pensarlos, identificarlos. Entonces, cuando hablo de descolonización intelectual, de descolonizar nuestra ciencia y nuestra tecnología, yo explicito mis objetivos, eso me parece importante.

Primero, generar conocimiento propio es necesario, y publicarlo a nivel internacional, según los estándares lo aceptemos o no; pero producir conocimientos propios nos genera independencia desde el punto de vista de la salud de nuestra población, el desarrollo social de nuestra población, la educación de nuestra población, la seguridad alimentaria de nuestra población. Seguir hablando de la sustentabilidad de nuestras economías regionales, preservar las culturas de nuestras comunidades rurales o campesinas. Seguir sosteniendo y defendiendo los espacios de generación de conocimientos desde la dimensión de las culturas, las artes, etc.

Tenemos una identidad propia, tenemos un país con una cultura propia y no podemos renunciar a tener esa cultura. Estoy diciendo, en definitiva, que la ciencia y la tecnología son parte de nuestra cultura y si no lo son del todo deben terminar siendo parte de nuestra cultura porque son las que, en definitiva, van a generar esa autarquía necesaria para seguir defendiendo, protegiendo y discutiendo lo que hoy se nos plantea como modelo de sociedad. En definitiva, entendemos que está en nosotros, en ustedes, docentes e investigadores, sumarse a esta discusión, no digo sumarse a estas ideas, sumarse a la discusión, ser parte, creo que esta jornada genera un espacio, una invitación a discutir, a reflexionar.

No solo propongo generar esa independencia, sino fundamentalmente otro de mis objetivos es formar recursos humanos comprometidos con el quehacer de la producción de conocimiento en general, no importa si es científico o no, el conocimiento. Y que ese conocimiento que se genere, localmente por nosotros mismos, sea llevado a las aulas, sea llevado a nuestros planes de estudio, sea llevado a los contenidos de discusión. Tenemos que trabajar, educarnos, abordar el conocimiento desde distintas dimensiones. Desde la generación de conocimiento a través de la ciencia y la tecnología, podemos llegar también a un colectivo mayor que es la población de estudiantes que tenemos en todos los niveles.

Ese es el sentido de la Feria Provincial de Ciencia y Tecnología, de la que participan los alumnos desde el jardincito con sus docentes; pero para trabajar en esos planos, desde el sector universitario necesitamos abordar y llegar con metodologías, conocimientos, saberes, haceres, estrategias para identificar problemas, que puedan luego abordar nuestros niños desde bien pequeñitos.

En todo proceso de descolonización la organización es fundamental; definitivamente, nos tenemos que organizar. Hay que planificar, identificar qué recursos tenemos, con qué proceso y con qué metodologías nos vamos a desarrollar, qué resultados esperamos. Fíjense que estoy hablando de descolonización, pero estoy hablando, en definitiva, del método con el que abordamos la generación de conocimiento, sea desde la etnología, o desde las ciencias duras, las ciencias físicas, las experimentales, de los procesos de inducción o de los procesos de deducción de generación de conocimiento, lo que fuere, pero hay que organizarse. Porque si no nos organizamos tenemos altas chances de perder esta lucha de descolonización intelectual. Estamos totalmente de acuerdo en ser parte del contexto internacional de generación de conocimiento; pero nos hemos desatendido a nosotros mismos. En la provincia de Córdoba tenemos una densidad de problemas no resueltos inimaginables, en lo social, en lo económico, en lo político, en lo cultural; tenemos huecos gigantescos a los que los grandes intereses económicos transnacionales no les prestan atención porque no son mercados del tamaño necesario como para generar las riquezas y la plusvalía que esta gente demanda.

Necesitamos promover el desarrollo de la generación del estudio de esos problemas, cómo resolverlos, cómo desarrollar estrategias para resolverlos, después cómo accionar para resolverlos. La gran responsabilidad que tenemos hoy es articular todo ese stock de conocimiento que hay en Córdoba y que es gigantesco, tenemos catorce universidades, tenemos el INTA, el INTI, el Conicet, etc.; cerca de ocho mil personas, entre técnicos, docentes e investigadores, trabajando en todas estas instituciones. Tenemos mil doscientos becarios doctorales del Conicet asentados en el territorio de la provincia de Córdoba, tenemos laboratorios e infraestructura. Y qué poco que hacemos por nuestra querida Córdoba. Hice un mapeo, un diagnóstico de todo lo que se ha invertido en Córdoba desde el año 1982 a la fecha en materia de ciencia y tecnología y la verdad es que dejamos mucho que desear, nos tenemos que autocriticar. Nos tenemos que criticar como colectivo del área de ciencia y tecnología porque poco hemos hecho para resolver problemas estructurales que Córdoba tiene.

Entonces, también este es un espacio para generar un llamado de atención e invitarlos a que se sumen. Esta universidad tiene una naturaleza tan distintiva respecto de las otras que tiene un desafío y un compromiso terrible encima de sus espaldas porque tiene que aportar en un área que ha sido históricamente olvidada y castigada por las políticas de estado. Así pues, tienen la suerte de poder estar insertos en espacio en el que realmente pueden empezar con el proceso de descolonización intelectual al que hago referencia.

Sin duda que el proceso de descolonización, el proceso de desarrollo y de generación del conocimiento, en principio necesita el saber leer, el saber discutir cómo formar argumentos para llevar a la instancia de cuestionar lo establecido. El higienizar, el tocar, el mirar y dejarse tocar forman parte del proceso de generación del conocimiento. Cuando identifico un problema desde mi conocimiento científico específico, cuando genero un problema, es que empiezo a cuestionar lo que está pasando, el porqué de la existencia de ese problema. Y para animarse a cuestionar hay que tener fundamentos, hay que tener preparación previa. Pero también hay que saber levantar la voz en el sentido que lo dijo Marie, hay que saber de qué forma levantar la voz para empezar con este proceso que en definitiva es un proceso de rebeldía.

Cuando uno encuentra un problema y dice "no, esto hay que resolverlo", uno empieza a accionar desde esa reacción que nos genera la existencia del problema. Esa sensibilidad social, esa sensibilidad científica, esa sensibilidad económica, es necesaria como para que podamos animarnos a romper con los paradigmas establecidos y levantar nuestra propia voz. Levantarla con el nivel y la jerarquía intelectual que necesitamos hoy; y creo que en ese sentido ustedes están preparados, se están empezando a preparar y empezando a entrar en esta discusión de lo que genera conocimiento. No es fácil, es un gran desafío que ustedes tienen.

Interpretamos, interpreto que desde el Ministerio de Ciencia y Tecnología tenemos una gran oportunidad de fortalecer, promover, generar recursos humanos que estén más comprometidos con una ciencia que esté más situada en el contexto geográfico que tenemos, el contexto de nuestra querida provincia y de nuestro querido país, pero también en el contexto del conocimiento a nivel universal. Pero ustedes aquí están participando de una universidad que tiene un diseño novedoso, un diseño realmente distintivo y que está dando respuestas en principio a problemas que la sociedad nuestra tiene y que sin la existencia de esta universidad no encontrarían respuesta.

A partir de este proceso de rebeldía que les estoy proponiendo que se animen a andar y a desandar es que les presento brevemente los instrumentos que en el ministerio estamos gestionando. Por empezar, en este proceso de rebeldía, Córdoba ha sido históricamente unitaria en la generación de conocimiento, en la gestión de la ciencia y la tecnología ha estado concentrada estrictamente, en un 80% o un poco más, toda la inversión de los proyectos de investigación que se han financiado desde la nación o desde la provincia en la geografía de la localidad de Córdoba. ¿Por qué debe ser eso así si tenemos universidades en el interior? Y a su vez si no tenemos universidades o instituciones científico-tecnológicas como el INTA o el Conicet, o la Comisión Nacional de Energía Atómica, etc., ¿por qué no considerarlas en la geografía de Córdoba?

Córdoba no es homogénea en su desarrollo cultural y económico de norte a sur, ni de este a oeste. Hay un gradiente muy fuerte del quehacer de la actividad agrícola, ganadera, industrial en el centro, este y sureste, respecto de todo lo que es el norte y el oeste de Córdoba. Hemos desatendido al norte y al oeste de Córdoba, los hemos considerado nuestro baldío y no puede ser. Es necesario establecer estrategias diferenciadas para cada una de las regiones.

Entendemos que es muy importante que recuperemos nuestra atención y le prestemos todo nuestro esfuerzo para llevar lo que nosotros sabemos desde el sector científico y tecnológico a identificar los problemas y proponer soluciones a las problemáticas que tenemos sociales, culturales, de gestión del bosque nativo, de las comunidades rurales, de las culturas histórica que tenemos ahí que todavía se preservan y que si no las cuidamos hay altas probabilidades de que terminen desapareciendo por el avance de la frontera agropecuaria.

Necesitamos tener aquí una estrategia de desarrollo. Distinguimos en la provincia seis agrupaciones, seis regiones y establecemos acciones específicas de promoción de las actividades de investigación, desarrollos tecnológicos, transferencias tecnológicas según las regiones. Tenemos un sistema científico-tecnológico bien consolidado en infraestructura, recursos humanos, laboratorios, bibliotecas, etc.; tenemos un entramado socio-productivo de Córdoba muy fuerte, si no es la provincia más fuerte económicamente, estamos ahí cerquita, competimos fuertemente con Buenos Aires y con Santa Fe, es el núcleo económico de Argentina, sin duda las tres provincias. Pero en Córdoba tenemos un entramado social y un entramado productivo muy fuerte. Córdoba tiene doce millones de hectáreas dedicadas a la actividad agrícola y ganadera; esa superficie cultivada es más grande que países como Holanda o Suiza.

Pero el agregar valor no solo es en lo duro, en la tecnología dura, el agregado de valor a través de procesos industriales. Hay muchísimas cosas que para poder acceder al agregado de valor a las cuestiones duras de la producción primaria, primero necesitamos acceder a procesos comunicacionales, a procesos educativos, a procesos de transferencia cultural de ese conocimiento, de modo que se prepare a la sociedad para poder adoptar esas nuevas tecnologías. Y aquí radica el rol de ustedes en las diferentes disciplinas, desde las artes, desde las culturas, desde la educación física. Hay muchísimas cuestiones que nosotros podemos aportar para fortalecer ese proceso de agregado de valor más duro que puede ser lo industrial. Pero nos tenemos que preparar, no estamos preparados. Entonces en el ministerio tenemos segmentados tres grandes sectores de acción. Uno es la promoción científica pura; en efecto, no renegamos de la generación del conocimiento de las ciencias básicas: física, matemática, biología, astronomía, química, etc.

Pero también nos hace falta promover la investigación en las ciencias más aplicadas, como pueden ser las agronomías, la medicina, la misma economía si lo queremos ver como algo social aplicado. También desarrollamos y promovemos la investigación como promoción científica en las letras, las humanidades, las artes; las hemos incluido dentro de nuestras convocatorias. Tenemos instrumentos para los grupos que ya

están formados y que son muy competitivos, pero también tenemos proyectos para grupos de reciente formación, gente que no tiene oportunidades de competir en estos espacios de fortaleza de sus currículos, porque al principio a nivel nacional y o a nivel provincial no existían estos instrumentos en los que no se les pide que sean investigadores formados, que no sean ni categoría 1, ni categoría 2, ni que sean investigadores del Conicet, sino que estén en procesos de formación.

El ejercicio de escribir un proyecto, de presentarse a un concurso de este tipo, de esta naturaleza de selección de proyectos, el someterse a la evaluación, forma parte del principio de este proceso de descolonización. Después aceptar un rechazo es muy difícil, pero hay que saberlos aceptar y entender por qué fueron rechazados los proyectos. Pero si son aceptados, si son financiados, resta el gran desafío de llevarlos adelante, de conducirlos y de lograr que sea exitoso el proyecto en las metas que se han fijado. A los proyectos hay que formularlos anticipadamente y no esperar que se abran las convocatorias. Cuando se abren las convocatorias hay un mes de oportunidad para presentarlo. Pero bueno, hay que prepararse y ese es un espacio muy importante. Y formular un proyecto en su dimensión puede llevar dos o tres años para tener en claro qué es lo que queremos desarrollar como proyecto de investigación.

También hay oportunidad de transferencias de tecnologías blandas, duras, sociales. Tenemos proyectos de transferencia para empresas, para ONG, para fundaciones, proyectos de transferencias de conocimientos. Y una de las cosas que más me gustan son los Protri. Se trata de un programa de transferencia de los resultados de la actividad de investigación, actividades de investigación que no necesariamente tienen que estar formalizadas en el formato de un *paper* o de una comunicación, de una tesis doctoral, sino investigaciones que ustedes hacen en el propio núcleo, en seno del trabajo de ustedes.

Celebro la convocatoria de la universidad a los proyectos de investigación, porque ese puede ser el núcleo fundacional de empezar a moverse más activamente dentro de la universidad con instrumentos propios. Promover las actividades de investigación en el formato de un informe técnico, de una divulgación interna, puede acreditar para estos espacios el salir a la sociedad cordobesa y hacerle conocer lo que ustedes están investigando.

Exposiciones en mesas de discusión



Subjetividades instituidas y modos de subjetivación escolar: restitución pedagógica de la experiencia en jóvenes de sectores vulnerados

Instituted subjectivities and modes of school subjectivation: pedagogical restitution of experience in young people in excluded sectors

Carlos Gabriel Schapira

Mgter. en Procesos Educativos Mediados por la Tecnología
cgschapira@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Esta presentación retoma la investigación “Subjetividades emergentes y producción textual mediada por dispositivos tecnológicos. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014” que se focalizó en el Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17 del Instituto Provincial de Enseñanza Media 175 Padre Grenón y en la escuela regular. El trabajo se inscribe en el proyecto “Perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT)” (Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba y Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba) y aborda una actualización de dicha investigación desde el año 2015 hasta la actualidad.

Abordamos un marco conceptual a partir de pensadores de la corriente denominada “post-estructuralismo”, cuya influencia se extiende hasta autores contemporáneos. De manera dialógica con aquellas teorías, realizamos un trabajo de campo etnográfico que complementamos con el análisis hifológico de las producciones textuales en un “entre” contextual. Identificamos producciones textuales que permiten comprender las subjetividades en la construcción del espacio y el tiempo por los diversos sitios –en su doble acepción de situación y bloqueo– que atraviesan los jóvenes. Tales subjetividades portan experiencias contextuales invisibilizadas por los modos de subjetivación dominantes en la escuela.

Con Sousa Santos, tomamos la sociología de las ausencias que formula que tales inexistencias son producidas activamente. La producción social de ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia. En nuestro caso, una microetnografía y una pedagogía suburbial identifican el ámbito de esa sustracción en el currículum de la escuela tradicional. Para esta presentación, recuperaremos algunas de las conclusiones obtenidas a fin de explorar los modos de subjetivación dominantes en la escuela y proponer una pedagogía suburbial que apunte a proyectos áulicos de comunicación en sectores vulnerados.

Palabras clave: jóvenes – escuela media – modos de subjetivación – sectores vulnerados

Abstract

This presentation addresses the "Subjectivities emerging and textual production mediated by technological devices. A study with adolescents from 14 to 18 years of age in an "urban-peripheral" public school in the northeast of Córdoba, 2013-2014. The research focused on the PIT 14/17 of the IPEM 175 Padre Grenón and in the regular school. We have updated it since 2015 to date. The work is part of the project "Educational and communication perspectives in the schooling processes of the Secondary Education Inclusion and Terminality Program (PIT 14/17)" - National University of Córdoba (Faculty of Communication Sciences) and Provincial University of Córdoba (Faculty of Education and Health).

We consider a conceptual framework from thinkers of the current called "post-structuralism", whose influence extends to contemporary authors. In a dialogical way with those theories, we carried out an ethnographic fieldwork that we complemented with the hifological analysis of the textual productions in a contextual "between". We identify textual productions that allow us to understand the subjectivities in the construction of space and time by the different places –in their double sense of situation and blockade– that young people go through. Such subjectivities carry contextual experiences made invisible by the dominant modes of subjectivation in the school.

Sousa Santos considers a Sociology of Absences that postulates that such absences are actively produced. The social production of absences results in the subtraction of the world and in the contraction of the present and, consequently, in the waste of experience. In our research, a microethnography and a suburban pedagogy identify the scope of that subtraction in the curriculum of the traditional school.

For this paper, we will recover some of the conclusions in order to explore the dominant modes of subjectivation in the school and propose a suburban pedagogy that reinforces communication projects in vulnerable sectors.

Keywords: young people – middle school – subjective modes – vulnerated sectors

Introducción: la subjetividad como concepto líquido

Guattari (1996) advirtió la conveniencia de distinguir los conceptos de individuo y de subjetividad. El individuo representa una concepción sólida: es serializado, registrado, modelado, en suma, centrado y categorizado. En cambio, la subjetividad es líquida, no puede centralizarse ni totalizarse. Vivimos en un “paisaje metaestable” que ha licuado la sólida¹ (nuda) vida (Bauman, 2006) con la emergencia de una subjetividad en permanente mutación. Si la representación del sujeto es quietista, las subjetividades conceptualizan producción en la multiplicidad, la dimensión caoidea de un plano que cambia mientras se lo recorre.

La subjetividad es el individuo y su *ápeiron*, dice Pelbart (2009), el humano ilimitado, multiplicado en sus posibilidades. Mediante este concepto, no se cartografía un individuo ni una sociedad, sino un *entre* en una multiplicidad N-vincular. Un individuo enmarcado como “sujeto de aprendizaje” puede estar atravesado por una multiplicidad de devenires contradictorios en apariencia: un devenir alumno coexiste con un devenir “choro”, un devenir “perro”, un devenir “pluma”, un devenir “maestro”, un devenir “consumidor”, un devenir “adicto”, un devenir “mamá”.

Para operar con el concepto de subjetividad nos referimos a Lewkowicz (2004) (también Lewkowicz & Cantarelli, 2003). Señalaremos de manera sintética las definiciones de cada concepto:

- Subjetividad socialmente instituida: operaciones necesarias para ser parte de una lógica.
- Dispositivos productores de subjetividad: estandarización de las prácticas productoras de subjetividad.
- Procesos o modos de Subjetivación: operación crítica capaz de alterar la subjetividad.
- Envés subjetivo: efectos secundarios, residuales e invisibles. En lugar de envés subjetivo, optamos por el concepto de residuo subjetivo. La subjetividad instituida y sus modos de subjetivación jamás son exhaustivos. La institución de subjetividad produce un efecto residual que pasa inadvertido para los recursos perceptivos, conceptuales y discursivos (doxa) de la lógica instituyente.

Hay una multiplicidad de tiempos y espacios instituyentes de subjetividad. Reconocer estos tipos de recorridos resulta fundamental para comprender los devenires de quien hemos dado en llamar “estudiante”. “Las casas”, la cancha, el baile, la calle, instituyen subjetividad y generan residuo subjetivo en sus entrañas y en los otros espacios-tiempos.

Modos de subjetivación

Un modo de subjetivación es, entonces, una operación crítica que altera o que refuerza la subjetividad instituida. Esta operación puede a) estabilizar el sistema; b) transformar el sistema. Tres modos de subjetivación –entendemos– se refuerzan o se contradicen en la escuela tradicional.

Modos de subjetivación disciplinarios

La escuela moderna sólida ejecuta una ingeniería de la disciplina que recluye protegiendo a los individuos carentes de conciencia (nacional, de consumo, de adaptación al mercado de trabajo, de oficio de estudiante); un hospital que cura los vejámenes de la calle; un cuartel que hace hombres y somete mujeres a la fila y al izamiento de la bandera para ordenar “sujetos” renuentes a la clase; un segundo hogar que promueve los valores de la familia “hoy ausente”; una fábrica que moldea competencias para que el nadie sea alguien; un hospicio que cura y previene el desvío (la adicción, la violencia); un templo que direcciona la conducta de su grey, modela conciencias y sanciona lo que no se ajusta a la normalidad.

Modos de subjetivación de control

Si la operación disciplinaria ocupa un territorio, lo limita y lo determina, la operación de control lo abre, pero la sujeción opera ya no sancionando, sino sitiando. Con el consumo de masas, los modos de sujeción cambiaron, porque los dispositivos tecnológicos se irradiaron en todas direcciones. El ojo del panóptico ahora es el ojo de la mosca y el control se expande a todos los ámbitos de la vida. Mientras la operación disciplinaria impide al sujeto que salga de su territorio recortado, la de control expande su territorio a todo el tejido social.

Modos de subjetivación de captación

Las estrategias de subjetivación propias de la dominación estatal consisten en el ordenamiento normalizador. Estos modos reglamentados de habitar separan lo normal de lo anormal. Sin embargo, el control mercantil no necesita de tales modos de subjetivación, pues no apunta a la normalización de sus agentes. Así definida la dominación mercantil, resulta impensable para una subjetividad estatal.

En las sociedades disciplinarias, tal como señala Deleuze (1999), el “sujeto” está en cada institución. Ahora estás en casa. Luego, en la escuela. Más adelante, en el cuartel. Por fin, tu vida se decantará en un trabajo más o menos estable. En la sociedad mercantil, se está en la escuela, pero simultáneamente en

¹ Entre la proliferación de conceptos que definen esta cultura (postmodernidad, modernidad tardía, etc.), elegimos este concepto de Bauman (2006), porque mantiene la idea de un patrón totalizador (la modernidad), distinguida por otra cualidad (la liquidez o la solidez).

Facebook; ahora estás en modo copiando el pizarrón; ahora en modo entretenimiento, luego te emplearás, pero no por mucho tiempo.

Los perímetros de los tres modos se adecuan a cada circunstancia. Así es común que Profe capture la atención del “sujeto de aprendizaje” con un divertido crucigrama para que memorice conceptos, luego lo controle con una prueba y lo discipline con la nota si “el sujeto de aprendizaje” no hubiera estudiado.

Como señalamos, estudiante se instituye, se “transconstextualiza”, para usar un término de Bateson (1991), en múltiples subjetividades instituidas y en modos de subjetivación que las sostienen, con residuos subjetivos que se desbordan desde un contexto a otro. El doble vínculo se expresa en enunciados paradójicos: “La escuela te hace alguien, pero te respetamos como quien sos (nadie)”; “sos libre de hacer lo que quieras, pero traeme la tarea”; “no somos una institución disciplinaria, pero controlamos que no te indisciplines ni fugues”; “te traje una clase entretenida, pero no te distraigas”. Entonces, estudiante navega entre mandatos cuyos enunciados se anulan entre sí.

Modos de subjetivación emancipadores: hacia una pedagogía suburbia

Un modo de subjetivación emancipador apuntará a desmadejar la sujeción, colocar la subjetividad en distintos puntos del plano, localizarla en multiplicidad de devenires. Se trata, primero, de reconocer la subjetividad instituida y los residuos subjetivos que ingresan a la escuela. Luego, de dilatar en el presente, extendiendo paulatinamente el futuro y el pasado, es decir, nutriendo el presente mediante el currículum de historicidad y proyección al itinerario con/textual.

Enunciamos algunos de ejes:

1) Liberarse del exceso de disciplina, de control y de captura. El espacio está diseñado para una subjetividad dócil que emerge inquieta. Entendemos que esta es una condición que no se puede ignorar. Un modo de subjetivación emancipador apunta a la autodisciplina, a la autonomía y a la construcción de ciudadanía activa. Proponemos dos estrategias generales: a) partir de la mínima disciplina posible a la mayor autodisciplina posible; b) partir del mínimo control posible a la mayor autonomía posible; 3) partir de la mínima captura posible a la máxima construcción de ciudadanía posible.

2) Expandir el espacio tiempo subjetivo. Desde nuestra perspectiva, dilatar el presente (Sousa Santos, 2005), implica *la paulatina problematización del sitio*, en su doble concepción de situación y bloqueo. Un problema solo puede formularse desde una proyección inquieta. Un presente inacabado se resuelve en términos futuros. Cuando los problemas se abren en racimos *desde* un contexto, se transforman en proyectos significativos. Problematizando su presente con la perspectiva de transformarse en futuro trabajador o estudiante de la universidad o de un nivel terciario, cada estudiante puede conocer sus derechos y –con esto– construirse desde la ciudadanía activa, porque todos los derechos se relacionan entre sí. La escuela transformará tal itinerario contextual en currículum (recorrido) y lo proyecta hacia itinerarios contextuales emancipadores. Si bien el enunciado es lineal, se trata de un proceso de inmersión en el cual la escuela es el contexto y el contexto es la escuela, porque la dicotomía escuela-contexto (calle, afuera) se ha extinguido. La escuela ya no opera como centro.

3) Deconstruir el discurso pedagógico. Para Derrida (1986, 1989), una estructura se neutraliza mediante la operación de asignarle un centro, cuya función es organizar y limitar el juego del sistema. El juego de las articulaciones posibles se desarrolla dentro de las fronteras de ese punto central. La estrategia del logocentrismo es regresar a un origen o una prioridad simple. Cuando se instala un centro, también en el pensamiento pedagógico tradicional, un término pertenece a la presencia o al logos (sujeto central, profesor, incluido, nativo digital). El otro denota un declive de la presencia (sujeto periférico, alumno, excluido, inmigrante digital). En la lógica dicotómica, se eleva del primer término y se derrama al segundo extramuros del sistema. Como Derrida, Sousa Santos (2005, 2010) refiere que la forma más acabada de totalidad es la dicotomía. En la simetría, se esconde una jerarquía. El centro es la parte transformada en término de referencia para las demás: la identidad previa a la diferencia; el incluido previo al excluido; la escuela (adentro) previa a la calle (afuera).

La “objetividad” se construirá desde la perspectiva del primer término como única experiencia totalizadora validada que excluirá la experiencia totalizada. La jerarquía está producida por la exclusión y clausura la multiplicidad y –con tal clausura– se recorta la experiencia. Ampliaremos esta proposición en el siguiente apartado.

Expresión de las experiencias de vida: pedagogía suburbial y comunicación

Sousa Santos (2005) proponía que la traducción permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundo, tanto las disponibles como las posibles. Los itinerarios de profe y de estudiante están incompletos si no media la comunicación de sus respectivos saberes y cultura. Se anudan en el currículum situado, pero también descentrado y emancipatorio.

Según se lo construya, el espacio-tiempo de la escuela puede generar sus propias operatorias de ausencia. Domina un espacio-tiempo sólido, lineal, rígido, segmentado. Entonces, se trata de crear planos en los cuales la subjetividad emergente esté contemplada y se haga presente con toda su carnadura (el baile, la plaza, el barrio, la calle, el club). Esto nos permitirá pensar la escuela en un “entre” contextual y no como un centro. Un “entre” se pliega con el contexto.

Una pedagogía suburbial transformaría tal itinerario con/textual en currículum y lo proyectaría hacia itinerarios con/textuales emancipadores en un juego que permitiría, por ejemplo, que la cultura local y que “la alta cultura” ingresen a un juego de enriquecimiento mutuo. Esto implica –en una primera etapa– pensar los términos de las dicotomías fuera de relaciones de poder instauradas y naturalizadas: pensar la exclusión como si no hubiera inclusión; pensar al “joven” como si no hubiera alumno; pensar el barrio o la calle como si no hubiera escuela.

Desde la práctica de la comunicación, una pedagogía suburbial habilitaría la expresión de las ausencias, esto es, de los relatos, de las experiencias de vida, de los acontecimientos que merecen ser públicos, de las producciones culturales, de las prácticas que se multiplican extramuros de la escuela. Expresar la ausencia, en una primera etapa, sería central; luego, se construiría un libre juego con aquellos contenidos que se consideran estratégicos (la “alta cultura”, el “saber científico”, etc.). ¿Cómo la legibilidad de un texto permite expresar públicamente que en mi barrio dominan “los tranzas”? ¿Qué medios de comunicación me permiten contrarrestar cierto periodismo que me denigra? ¿Cuáles son mis raíces? ¿Cuáles, mis opciones?

Expresar lo ausente supone lograr la inteligibilidad recíproca entre experiencias de mundo (incluso la del profe), lo cual desafía un trabajo discursivo y micropolítico. Por ejemplo, no se trata solamente de hacer una radio en la escuela, que los estudiantes comprendan el manejo técnico del medio, que se fortalezca la expresión oral o la adaptación de lecturas para quien escucha, sino de que el micrófono permita traducir las experiencias que la escuela no considera significativas, otorgarles sentido y posibilidad en modos de subjetivación emancipadores.

Conclusión

La razón inclusiva puede representar una idea de un centro con periferia en el contexto y generar sus propias operatorias de ausencia. Es otro buen ejemplo de la razón metonímica que toma la parte por el todo. Ya propusimos que –*en la escuela*– domina un espacio-tiempo sólido, lineal, rígido, segmentado. La “situación” no puede ser situada, porque la escuela está –a su manera– sitiada: fragua el calco, la repetición, la linealidad, la segmentación; no genera aprendizaje descentrado ni invoca el fantasma de las ausencias.

Profe puede facilitar la traducción de la ausencia habilitando dispositivos cada vez más complejos. Traducir la ausencia supone, entonces, lograr la inteligibilidad recíproca entre experiencias de vida. El itinerario con/textual devendrá en currículum para luego transformarse de nuevo en un itinerario con/textual enriquecido por las raíces y expandido en las opciones.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- Bateson, G. (1991). *Pasos para una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- Baumann, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. México: Pretextos.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En J. Derrida, *La escritura y la diferencia* (págs. 383-401). Barcelona: Antrhropos. Editorial del Hombre.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I., & Cantarelli, M. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Pelbart, P. P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Saberes en las prácticas de enseñanza: el caso de practicantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba

Residence III (At Primary School Level), Of Physical Education Teaching Programme Of The Faculty Of Physical Education Of The Provincial University Of Córdoba

Marcela Cena

Dra. en Educación Física
cena.marcela@gmail.com

Josefina Yafar

Prof. en Educación Física
josefinayafar@gmail.com

Carina Bologna

Lic. en Educación Física
carinabologna@gmail.com

Mirtha Fassina

Lic. en Educación Física
mirfassina@gmail.com

Griselda Amuchástegui

Prof. en Educación Física
grisperla.griselda@gmail.com

Alejandra Ordoñez

Prof. en Educación Física
mariaaleordonez@gmail.com

Ivanna Marcantonelli

Lic. en Ciencias de la Educación
ivannamarcantonelli@hotmail.com

Alejandro Etcheverry

Lic. en Educación Física
etcheverryale@gmail.com

Marina Macchione

Prof. en Educación Física
macchionemarina@gmail.com

Gastón Achaval

Prof. en Educación Física
tonchiacha@gmail.com

Verónica Ainciart

Lic. en Educación Física
veroainciart@gmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El texto da cuenta de una investigación que se encuentra en etapa de análisis. El proyecto fue aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba en la convocatoria Grupos de Reciente Formación con Tutor –GRFT 2017–, y cuenta con la tutoría de la Dra. Gloria Edelstein. La investigación problematiza los saberes que los estudiantes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza en la unidad curricular Práctica Docente III y Residencia (en el nivel primario), del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Las prácticas de enseñanza constituyen el espacio objetivo y simbólico en el que los estudiantes actualizan un conjunto de saberes, unos de referencia y otros que resultan de sus propias historias de vidas. El problema de investigación identifica los saberes que los estudiantes disponen para tomar decisiones al momento de actuar, justificar y construir prácticas de enseñanza, considerando las múltiples dimensiones que intervienen en dicho proceso: experiencias corporales y motrices previas a la formación docente; tradiciones y concepciones disciplinares; condiciones que impone el Nivel Primario, entre otras variables que tensionan los saberes adquiridos en la formación docente. Se inscribe en un diseño metodológico cualitativo hermenéutico. Se realizaron entrevistas a estudiantes practicantes, a partir de la escucha del audio de una de sus clases, y se los invitó al análisis y la reflexión; además, se llevaron a cabo grupos de discusión con los estudiantes entrevistados en los que el debate se centró en recurrencias, rupturas, contingencias y análisis emergentes de las entrevistas. La visibilización de esos saberes y el reconocimiento de la incidencia de unos por sobre otros a la hora de resolver sus prácticas de enseñanza constituyen un valioso aporte de esta investigación para la formación docente en Educación Física del Profesorado de Educación Física y consecuentemente en las futuras prácticas docentes.

Palabras clave: saberes – formación docente – práctica de enseñanza – educación física – nivel primario

Abstract

This research project was approved by MinCyT Córdoba, at the call for Groups of Recent conformation with Tutor –GRFT 2017– In this case Dr. Gloria Edelstein. The research, still at analysis stage, problematizes the knowledge that students put into play during their training of teaching practices corresponding to curricular unit Practice of Teaching and Residence III (at Primary School Level), of Physical Education Teaching Program of the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba. Teaching Practices constitute the objective and symbolic space where students update a set of knowledges, some referential or theoretical, built along their educational trajectories, and others that result from their own life stories. The research problem identifies as the object of study the knowledge that students have in order to make decisions when acting, justify and build teaching practices, considering the multiple dimensions involved in this process: corporal and motor experiences prior to teacher training; traditions and disciplinary conceptions; conditions imposed by the Primary Level, among other variables that stress the knowledge acquired in teacher training. The research has been based on qualitative hermeneutical methodological design. Interviews were conducted with practicing students, whom from listening the audio of one of their classes, and where invited to analyses and reflection about it. In addition, focus groups with interviewed students where held, in which the debate focused on recurrences, ruptures, contingencies and emerging analysis of the interviews. The visibility of knowledge and recognition of the incidence of some knowledge's over others when solving their teaching practices are a valuable contribution of this research for teacher training in Physical Education, and consequently in future Practices of Teaching at Primary Level.

Keywords: knowledges – teacher training – teaching practice – physical education – primary level

Introducción

La investigación que aquí se comunica está en etapa de análisis; por tal motivo el informe que se ofrece es parcial. Corresponde al proyecto aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba en la convocatoria Grupos de Reciente Formación con Tutor –GRFT 2017– que cuenta con la tutoría de la Dra. Gloria Edelstein. El problema de investigación se configura a partir de las múltiples dimensiones del “saber” que intervienen en el proceso de construcción de prácticas de enseñanza de Educación Física, saberes que los estudiantes ponen en juego en sus prácticas de enseñanza en la unidad curricular Práctica Docente III y Residencia (en el Nivel Primario) del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

Los objetivos se orientan a identificar esos saberes que los estudiantes residentes del Profesorado de Educación Física (PEF) reconocen como aquellos que les permiten resolver sus prácticas de enseñanza en la escuela primaria. Otros más específicos procuran distinguir los saberes provenientes de la formación docente, de la biografía escolar, de la experiencia y los saberes situacionales utilizados para resolver las prácticas de enseñanza en la escuela primaria; analizar los modos en que las particulares condiciones de las escuelas asociadas del nivel primario inciden en la toma de decisiones y actuaciones de los estudiantes residentes en sus prácticas de enseñanza en la escuela primaria, y comparar los saberes que recuperan los estudiantes/residentes de 3.^{er} año del Profesorado en la escuela primaria con los que recuperaron los estudiantes/residentes de 4.^{to} año en la escuela secundaria, reconociendo rupturas, continuidades, regularidades, contingencias y naturalizaciones.

Las lecturas de referencia sobre los saberes docentes y pedagógicos se apoyan fundamentalmente en Birgin, Braslavsky y Duschatzky (1992); Diker y Terigi (2005); Tardif (2009); Perrenoud (1994, 2017); Pérez Gómez (1997); Edelstein y Coria (1995) y Edelstein (2011); Alliaud (1998, 2010); Altet (2005); Pérez Gómez (1997); Terigi (2007, 2013); Jackson (1992, 2002); Fernández (2011); Basabe y Cols (2007); Frigerio (2012); Meirieu (2016); Recalcati (2017) y Cena, Etcheverry, Ordoñez, Garro, Ayala y García Molina (2017). La investigación de Cena y otros (2017) fue el antecedente y la referencia más directa que orienta la presente investigación.

La construcción metodológica cualitativa aporta elementos significativos para la práctica docente reflexiva que, a su vez, aporta en la construcción de categorías sociales, interpretativas y teóricas. Lo que se presentará en este informe avanza en el análisis del dispositivo metodológico que operó como condición de posibilidad en la producción de un saber sobre la propia práctica, y favoreció la construcción de nuevas preguntas a profundizar cuando culmine la investigación.

La construcción metodológica

Inscribimos la investigación en una perspectiva cualitativa que privilegia conocer y comprender los saberes que los estudiantes ponen en juego en sus clases de Educación Física desde una propuesta etnográfica y hermenéutica. La unidad de análisis la constituyeron los estudiantes de tercer año que cursan la unidad curricular Práctica Docente III y Residencia en el Nivel Primario y que, al entender de sus profesores, son “estudiantes reflexivos” que adoptan una posición crítica en relación con la propia práctica de enseñanza.

La muestra es intencional, por considerarse relevante la selección de sujetos que aporten información significativa a la problemática planteada. Los profesores seleccionaron 11 estudiantes de 5 comisiones de Práctica Docente III y Residencia, de las 11 que existen en tercer año del PEF; tres del turno mañana y dos del turno tarde.

Los instrumentos de recolección de la información fueron: el registro audiófónico de una clase de cada estudiante practicante residente; entrevistas individuales de escucha conjunta del registro de clase grabado en audio entre el practicante y dos integrantes del equipo, y grupos de discusión con los practicantes que participaron de la investigación y dos o tres docentes miembros del equipo de investigación.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2017 se llevaron a cabo las entrevistas individuales, se identificaron preocupaciones y recurrencias que permitieron organizar los ejes para los dos grupos de discusión que se llevaron adelante en los meses de marzo. En el proceso simultáneo de lectura y análisis de los datos fuimos elaborando aproximaciones interpretativas que nos permitieron avanzar, a la vez que reconocer, la necesidad de realizar una nueva entrevista grupal en el mes de agosto, para indagar sobre dos ejes: las trayectorias de formación de los residentes en el Profesorado en cuanto a lo que reconocían como experiencias y saberes aprendidos en la institución y la instancia de la experiencia de la práctica docente en las escuelas de residencia. La entrevista se configura como un espacio formativo de escucha, de encuentro con otros, por lo mismo, de alteridad, de centramiento y descentramiento, que se fue conformando con las particularidades que los sujetos atribuyen a ese encuentro.

La entrevista, mediada por la escucha de la clase grabada, habilitó la posibilidad de colocar la práctica del residente como objeto del pensar y pensarse a sí mismo en tanto sujeto enseñante. El residente, mientras escucha su clase, interrumpe y plantea argumentos, sostiene decisiones, se interroga por otras, descubre formas, acciones, rituales. Cada practicante se escuchó y reflexionó acerca de su clase. La pregunta que inició este momento fue: a partir de lo que has escuchado en la clase, ¿de qué te has dado cuenta? Luego, un sinnúmero de preguntas nos acompañó en la entrevista: ¿cuáles son los saberes específicos que ponen en juego los estudiantes en formación?, ¿qué dudas acontecen en la urgencia de la clase que los interpela en los saberes que ponen en juego?, ¿qué saberes reconocen como aquellos que soportan las decisiones de enseñanza?, ¿qué explicaciones construyen a partir de escucharse y de reconstruir las escenas de la clase?, ¿qué nuevos saberes reconocen durante la instancia de diálogo e intercambio con los compañeros a modo de nuevas resonancias que permiten identificarse y o reconocerlos como saberes?

Indagar sobre los saberes específicos que se producen y reconocen en el proceso de transmisión moviliza además otras preguntas ligadas a las singularidades que asume la transmisión de estos saberes en los procesos de formación docente. Por un lado, es posible reconocer que los estudiantes puestos en situación de escuchar y escucharse a partir de las grabaciones de las clases, y al hacerlo en situación de diálogo/entrevista con los investigadores, reconstruyen lo ocurrido en la clase. La reconstrucción de la clase está mediada por un complejo proceso de implicación subjetiva y de objetivación mediada por la presencia de un externo a lo acontecido en la clase.

Es posible reconocer distintas capas temporales en la capitalización de los saberes que se despliegan en el desarrollo de la clase. Un primer momento de retorno sobre lo acontecido en la clase, mediado por la grabación. La escucha de la clase sorprende a los actores. Parece devolver y devolver-les parte de lo ocurrido en la clase en términos de dinámicas, decisiones, resoluciones, problemáticas, y también los pone de cara con la voz propia, con el tono de las palabras dichas. Hay detalles que acontecen en la clase, que los practicantes traen como presencias no audibles en la grabación y se reconstruyen como gestos y corporalidades en juego que parecen completar el tejido discursivo de la clase.

La escucha de *la propia clase* en compañía abre un tiempo para decir sobre lo ocurrido, para reconocerse en el saber que se dice. En este tiempo en que se trae lo ocurrido, los practicantes se reconocen y se desconocen, completan, evalúan, explican, se ríen, justifican, describen. Podríamos pensar en la ambigüedad de complejidades de los saberes en juego, que deja emerger las expectativas, creencias, posiciones teórico/metodológicas de los propios actores, en diálogo con lo que resulta posible escuchar de ese registro.

Hay un segundo momento de retorno sobre lo acontecido en la clase para pensar en los saberes que se despliegan en la entrevista/diálogo grupal. Los practicantes expresaban que se habían quedado pensando, que siguieron pensando sobre lo dicho a partir de escuchar-se en la clase, que siguieron pensando sobre lo que dijeron y sobre lo que no dijeron y podrían llegar a decir. Ese seguir reflexionando en tiempo diferido, posterior a la entrevista, les permite volver sobre sí, sobre los propios saberes no reconocidos en el tiempo acotado de la entrevista. Nos hace pensar que reconocer saberes en juego es reconocerse en situación tornándose ambiguo e incluye un no-saber, una ignorancia.

Saberes, ignorancias y condiciones de posibilidad

Remitimos a la idea de *saberes* considerando las múltiples dimensiones que abordan las teorías didácticas sobre el concepto de "saber", que provienen de los campos pedagógico, filosófico y específico-disciplinar en cada campo de la formación docente. Una dimensión posible, inspirada en Frigerio (2012), nos invita a pensar el saber (verbo) en la acción de educar y al saber (sustantivo) traducido en contenido. La conjunción entre el verbo y el sustantivo acontece en las prácticas de enseñanza. Podríamos asimilar la idea

de saber en tanto verbo a aquello que Terigi (2007) sostiene cuando señala que en la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, y al momento de llevarlo a cabo en esa transmisión produce un saber específico. Esa producción de saberes suele permanecer in-formulada por no reconocerse como tal, tanto por los propios actores como por los expertos.

Reconocer esta afirmación nos invita a quienes ingresamos en este proyecto de investigación a sostener una mirada y una escucha cuidadosa que haga lugar a las explicaciones, a las reflexiones, a los desconocimientos, a las analogías, a las metáforas, con las que los actores de las prácticas docentes, los practicantes, hablan sobre los saberes en juego en las resoluciones/decisiones de las propias experiencias de prácticas, saberes que resultan de interpretaciones en las que en cada sujeto se entrecruzan diversas variables.

Por otra parte, pensar en la idea de *ignorancia*, como lo expresa Frigerio (2012), nos convoca a saber sobre el saber ignorar. Un saber a deconstruir, a desnaturalizar, saberes que se sostienen como vestigios en el cuerpo.

Las *condiciones de posibilidad* remiten a tornar como objeto de análisis aquello que pasa en la clase en la que se ponen en juego los saberes de referencia, de experiencia, prácticos, epocales, de alteridad, biográficos, entre otros. La condición de posibilidad de pensarlo supone que haya transcurrido una acción previa, durante y/o posterior al acto de enseñar, y desde la propia experiencia encarnada de la clase. La práctica docente de tercer año, en el itinerario formativo de los futuros docentes de Educación Física, conforma la primera residencia formativa que atraviesan y que experimentan quienes se forman para docentes. Podríamos pensar que se trata de una experiencia formativa compleja en términos de lo que implica por su propio modelo organizativo y por lo que supone la escena escolar y áulica para quienes se están formando como docentes. Es un tiempo asignado para encarnar la experiencia de enseñar, que les permita construir propuestas pedagógicas que pongan en circulación saberes sobre las prácticas corporales y lúdicas, sociales y culturalmente significadas, que se constituyen en el contenido de enseñanza.

Primeros análisis

Nuestro trabajo de investigación se encuentra en una etapa de sistematización de la información y construcción de posibles categorías analíticas. En esta oportunidad compartimos los primeros hallazgos que arroja la tarea hasta aquí desarrollada, producto de un trabajo en equipo que instala una sostenida vigilancia epistémica. También nos interesa compartir preguntas y consideraciones sobre los saberes de la práctica docente y es que hay algo de ella que no se sabe y sin embargo se afronta. Esto nos permite proponer algunas ideas nodales en relación con la multiplicidad y el situacionalidad que caracteriza a la práctica docente.

No es suficiente con un enfoque racionalista de los saberes docentes, porque reduce y simplifica la complejidad de la práctica, lejos de facilitar el análisis el costo es su incompreensión. Como señala Edelstein, "no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula" (2011, pág. 62). De hecho, encontramos esta presupuesta relación lineal en nuestros propios supuestos develada en algunas preguntas -que debimos revisar- en las entrevistas a los estudiantes. A modo de ejemplo: ¿de dónde provienen esos saberes? En su propia enunciación el interrogante genera fragmentación, la pregunta insiste en la necesidad de que los estudiantes localicen y reconozcan la procedencia (campos específicos o unidades curriculares o experiencias biográficas) del conocimiento puesto en juego por ellos en su práctica. Necesitamos un sostenido trabajo de reflexión con otros, no solipsista, sino ubicado en un marco institucional de colaboración y como objeto a ser problematizado.

Se identifica un conjunto de saberes a deconstruir que se convierten en saberes epocales, algunos de ellos ligados a problemáticas de género, de reconocimientos de derechos; saberes de alteridad; saberes incorporados, y saberes sobre sí, entre otros. Saberes que se inscriben en la práctica de los estudiantes y que dan cuenta de interesantes articulaciones contextuales. Se evidencia también un saber práctico, a modo de habitus que procura reproducir mandatos por identificación con determinados docentes, familiares u otros sujetos significativos en su historia de vida. Además, saberes en uso, que se traducen en la toma de decisiones en la clase, respecto a cuestiones organizativas (agrupamientos, distribución espacial y temporal, utilización de recursos, entre otras) que, si bien no remiten específicamente al contenido de enseñanza, lo rebasan.

Hasta aquí múltiples saberes se constituyen en recurso para resolver una tarea compleja que les toca a los estudiantes: la práctica de la enseñanza. Saberes singulares que intentaremos distinguir sin romper la trama que les da sostén y sentido.

Referencia bibliográfica

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y Experiencias*, 4(23). Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/29598219/El-maestro-que-aprende-El-conocimiento-practico-del-docente>
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 1(1), 141-157. Disponible en http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/11.

- Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay (Coord.), *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (págs. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp 125-160). Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A., Braslavsky, C. & Duschatzky, S. (1992). La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación. En C. Braslavsky & A. Birgin (Comp.), *La formación de profesores. Impacto, pasado y presente* (págs. 82-90). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la formación docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)* (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cena, M., Etcheverry, A., Ordoñez, A., Garro, M., Ayala, A., García Molina, J. & Ainciart, V. (2017). *Saberes y conocimientos de estudiantes de 4to año del IPEF en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria*. Proyecto N° 2284. Convocatoria 2014. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires.
- Davini, C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- Diker, G. & Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Edelstein, G. (2013). Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas. En E. Miranda & N. Paciulli Bryan (Coord.), *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil* (págs. 23 - 48). Córdoba: Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Fernández, M. (2011). Saberes pedagógicos y formación de profesionales en la actualidad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.963/ev.963.pdf.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81-102. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705073.pdf>
- Jackson P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jackson P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Comptendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM* (págs. 25-31). Traducción de G. Diker Génova: Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación del maestro. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay, M. Altet, W. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs.265-308). México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó-Noveduc.
- Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigerio, G. Diker, & R. Baquero (Comps.), *Lo escolar y sus formas* (págs. 99 - 117). Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Factores de riesgo socioambiental. Implicancias en el desarrollo psicomotor de niños y niñas entre 0 y 5 años que viven en Córdoba capital

Socio-environmental risk factors. Implications in the psychomotor development of children aged 0 to 5 years old living in the city of Córdoba

Nora Bezzone

Lic. en Psicomotricidad Educativa
nbezzone@yahoo.com.ar

Penélope Lodeyro

Dra. en Filosofía
loopenlope@gmail.com

Laura Luna

Mgter. en Estadística Aplicada
lauraisabel.luna@gmail.com

Alejandra Vieitez

Lic. Trabajo Social
alevieitez@yahoo.com.ar

Patricia Turello

Esp. en Atención Temprana
patritu2000@yahoo.com

Lucrecia Spaini

Lic. en Psicomotricidad
spainilucrecia@gmail.com

Estela Heredia

Lic. en Psicopedagogía
heredia.eb@gmail.com

Ingrid Bottiglieri

Lic. en Psicomotricidad
ingridbotti@hotmail.com

Ruth Fernández

aruthfernandez@gmail.com

Facultad de Educación y Salud. Facultad de Turismo y Ambiente. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina

Resumen

El desarrollo psicomotor es un proceso pluridimensional, dinámico e integral que supone cambios y transformaciones de complejidad creciente. Contribuye al proceso de humanización y en el niño se expresa a través de la adquisición de conductas motrices, posturales, expresivas, comunicacionales, emocionales, intelectuales y relacionales.

Asimismo, el niño también adquiere los hábitos y conductas propias de su grupo de convivencia, de la comunidad y sociedad en la que vive. El objetivo de esta investigación es caracterizar el desarrollo psicomotor de niños de la ciudad de Córdoba que no pasan la Prueba Nacional de Pesquisa del Desarrollo (PRUNAPE) y su relación con la situación de riesgo socio-ambiental. Se administró la prueba a 245 menores de 0 a 5 años que asistieron al control del niño sano a las Unidades Primarias de Atención de la Salud (UPAS) en la ciudad de Córdoba. El sistema de salud municipal está distribuido en seis zonas sanitarias, se eligieron de modo aleatorio dos centros por zona sanitaria. Se evaluaron diferentes variables biológicas y socioambientales para identificar posibles factores de riesgo. Mediante el enfoque bivariado se identificaron como variables significativas el nivel educativo del padre ($p < 0,001$), la situación laboral de la madre ($p < 0,001$) y la situación laboral del padre ($p < 0,001$). Se destacan como principales resultados los siguientes: la mayor afectación es en el lenguaje, en los niños que no pasan predomina los padres que poseen menos de 9 años de escolarización, las madres que no trabajan y los padres que no trabajan o tienen trabajos informales.

Palabras clave: desarrollo infantil – Prueba Nacional de Pesquisa del Desarrollo – factores de riesgo

Abstract

Psychomotor development is a multidimensional, dynamic and integral process that involves changes and transformations of increasing complexity. It contributes to the process of humanization and in the child it is expressed through the acquisition of motor, postural, expressive, communicational, emotional, intellectual and relational behaviors; Likewise, the child also acquires the habits and behaviors of his group of coexistence, of the community and society in which he lives (GIEP, 1996, 2001, García, 2011). The objective of this research

is to describe the psychomotor development of children who lives in the city of Córdoba that do not pass the PRUNAPE test and the relationship with their socio-environmental risk situation. The National Development Research Test (PRUNAPE) was administered to 245 children from 0 to 5 years of age who attended to the healthy child control in the Primary Health Care Units (UPAS) in Córdoba city. The Municipal Health System is divided into six health zones, two centers were randomly selected from each health area. Different biological and socio-environmental variables were evaluated to identify possible Risk Factors. Using bivariate analysis, the father's educational level ($p < 0.001$), the mother's work situation ($p < 0.001$) and the father's work situation ($p < 0.001$) were identified as significant variables. The following are the main results of the research: the greatest impact is in language; in children who do not pass, parents who have less than 9 years of schooling predominate, mothers who do not work and parents who do not work or have informal jobs.

Keywords: child development – National Development Research Test – risk factors

Introducción

El desarrollo psicomotor es un proceso pluridimensional, dinámico e integral que supone cambios y transformaciones de complejidad creciente en el niño; se expresa a través de la adquisición de conductas motrices, posturales, expresivas, comunicacionales, emocionales, intelectuales y relacionales. Durante el desarrollo, el niño adquiere los hábitos y conductas propias de su grupo de convivencia, de la comunidad y sociedad en la que vive (GIEP, 1996; 2001; García, 2011). En este sentido, es de suma relevancia la familia como lugar privilegiado de construcción social de la realidad.

Los niños con problemas de desarrollo corren el riesgo de sufrir discapacidad como adultos, pero su detección e intervención oportuna es eficaz y altamente costo-efectiva (Lejarraga et al., 2014). El objetivo de esta investigación es caracterizar el desarrollo psicomotor de niños de la ciudad de Córdoba que no pasan la Prueba Nacional de Pesquisa del Desarrollo (PRUNAPE) y su relación con la situación de riesgo socio-ambiental vinculada a las prácticas de crianza.

Método

La población del estudio está constituida por los niños y niñas de 0 a 5 años y sus familias en contextos de pobreza de la ciudad de Córdoba. La muestra está constituida por 245 casos de niños y niñas asistidos en el Control del Niño Sano en las Unidades de Primer nivel de Atención de Salud (UPAS) de esta ciudad, durante los meses de septiembre de 2014 a febrero de 2015. Las UPAS se encuentran distribuidas en las seis zonas sanitarias en las que está dividida la ciudad. La selección de estas se efectuó de manera aleatoria o probabilística, tomando dos unidades por cada zona.



UPAS N° 85 - Barrio P. E. y UPAS N° 1 - Barrio G. M. (Zona 1); UPAS N° 84 - Barrio B. G. y UPAS N° 56 – Barrio E. (Zona 2); UPAS N° 11 - Barrio C. y UPAS N° 71 – Barrio C.E.A (Zona 3); UPAS N°86 – Barrio V.E.L. y UPAS N°24 – Barrio Cu. (Zona 4); UPAS N° 76 - Barrio V.U. y UPAS N° 30 – Barrio V.P. (Zona 5); UPAS N° 82 – Barrio V.A.P. y UPAS N° 34 – Barrio V.9.J (Zona 6).

La detección de los problemas de desarrollo se llevó a cabo con la PRUNAPE (Lejarraga, 2005), un test de tamizaje para la detección de problemas inaparentes del desarrollo psicomotor en menores de seis años. Esta prueba fue confeccionada en Argentina y debidamente validada. Tiene alta sensibilidad, especificidad y valor predictivo positivo (80, 93 y 94%, respectivamente) (Pascucci y otros, 2002). Esta prueba

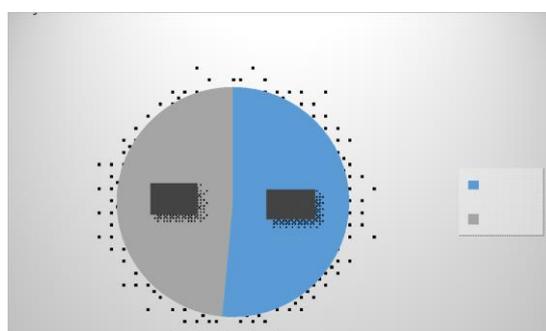
de screening está dirigida a niños desde su nacimiento hasta los 5 años, 11 meses y 29 días de edad y tiene como objetivo identificar si el niño presenta retraso probable en su desarrollo psicomotor y determinar cuáles son las máximas habilidades del niño. Lo evalúa en cuatro áreas del desarrollo: personal social, motor fino, lenguaje y motor grueso. Los factores socioambientales analizados en el estudio fueron el nivel educativo y la situación laboral de los padres. Los resultados obtenidos en la detección de PRUNAPE fueron analizados según el nivel educativo y la situación laboral de los padres. El análisis y la comparación de las frecuencias de presentación de las variables estudiadas fueron analizadas mediante la prueba chi cuadrado ajustado. Se trabajó con un nivel de confianza del 95%.

Consideraciones éticas: se tuvieron en cuenta los resguardos éticos correspondientes a la normativa nacional e internacional.

Resultados

A continuación, se presentan las principales características del grupo de niños que no pasa la prueba PRUNAPE, en total son 68 casos que representan el 27,8% de la muestra analizada.

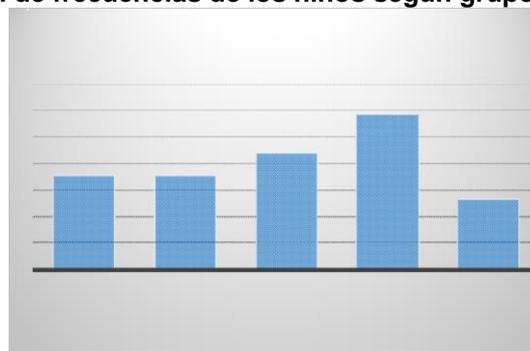
Figura 1. Distribución de la muestra por sexo. Niños evaluados en las 6 zonas sanitarias del sistema de atención primaria de salud dependiente de la Municipalidad de Córdoba que no pasaron la prueba PRUNAPE. (n = 68 niños)



Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la Figura 1 la distribución según sexo fue similar con una frecuencia de 35 mujeres y 33 varones.

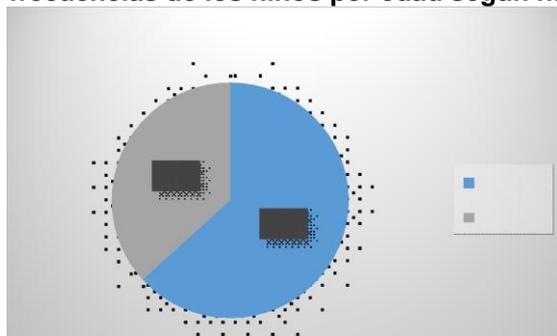
Figura 2. Distribución de frecuencias de los niños según grupo de edad. (n=68 niños)



Fuente: elaboración propia

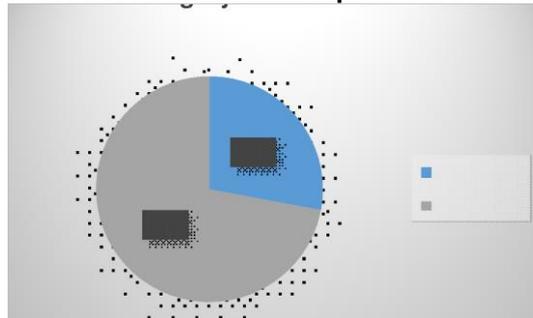
Respecto a la distribución por grupo de edad, del total de niños que no pasaron la prueba la mayoría se concentró en el rango de 2 a 4 años (51,5%) y en relación a la distribución según el hacinamiento puede observarse en la siguiente figura.

Figura 3. Distribución de frecuencias de los niños por edad según hacinamiento. (n=68 niños)



Fuente: elaboración propia

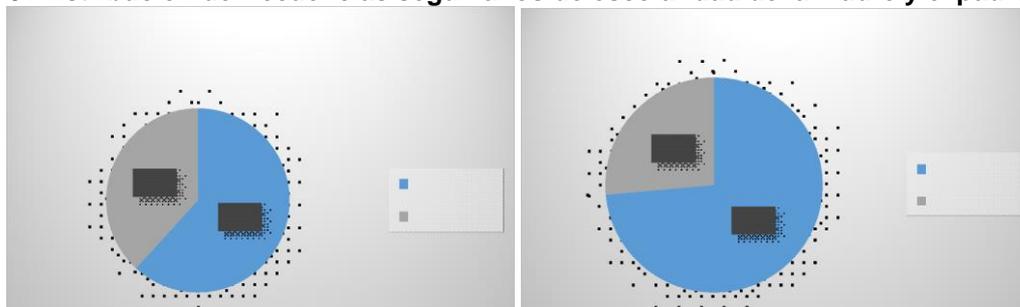
Figura 4. Distribución de frecuencias de los niños por afectación del lenguaje. (n=68 niños)



Fuente: elaboración propia

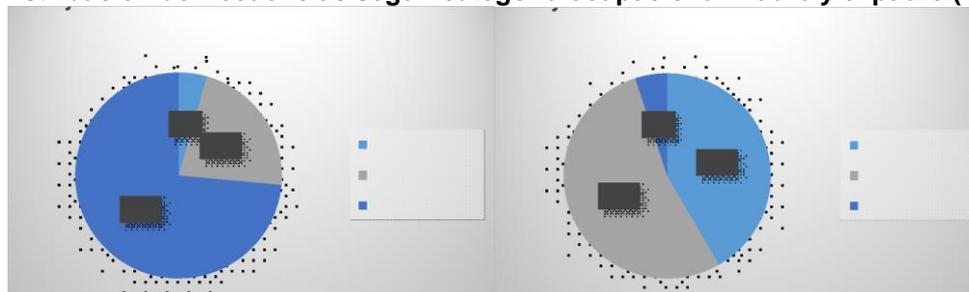
En la figura 4 puede observarse la distribución de los niños y niñas incluidos en el estudio según la afectación del lenguaje. Al evaluar el nivel educativo, se encontró que tanto en la madre como en el padre predomina un recorrido de escolaridad menor a los 9 años ($p < 0,001$) (figura 5).

Figura 5. Distribución de frecuencias según años de escolaridad de la madre y el padre (n=68 niños)



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Distribución de frecuencias según categoría ocupacional madre y el padre (n=68 niños)



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la situación laboral de la madre se observa que la mayoría no trabaja, y del grupo de las madres que sí trabajan, el 22% lo hacen de manera informal. En cuanto a la situación laboral del padre, la proporción entre el empleo formal y no formal es similar.

Las variables que se asociaron a una situación de riesgo en el desarrollo de los niños y niñas incluidos en el estudio fueron el nivel educativo del padre con menos de 9 años de escolarización ($p < 0,001$), la situación laboral de la madre que no trabajan o tienen trabajos informales ($p < 0,001$) al igual que la situación laboral del

padre ($p < 0,001$). Varios estudios coinciden en señalar el bajo nivel educativo alcanzado por los padres como un factor de riesgo socio-ambiental (Sameroff, 1998; Alvarez et al., 2009; Cerutti y otros, 2014). Los padres con una mayor educación crean ambientes más estimulantes para sus hijos y tienen una manera distinta de interactuar con ellos, especialmente con lo que respecta al lenguaje; emplean un vocabulario más rico y leen más a sus hijos (Hoff & Tian, 2005). Este factor también se relaciona con la asistencia de los niños a la escuela y con su desarrollo cognoscitivo en general (Ganzach, 2000). La evidencia también apunta al desempleo o precarización laboral de los padres como factor de riesgo que interactúa y se refuerza recíprocamente con otros, como la pobreza y la exclusión social (Blanch, 2011; Canetti y Schwartzmann, 2013).

Conclusiones

El trabajo presentado logró sistematizar algunas de las principales características del desarrollo y el ambiente familiar de los niños de la ciudad de Córdoba que no pasan la prueba PRUNAPE. Se han identificado como los principales factores de riesgo socio-ambiental el nivel educativo del padre con menos de 9 años de escolarización y la situación laboral de los padres que no trabajan o tienen trabajos informales, lo cual es consistente con estudios antecedentes.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, M., Canetti, A., Roba, O. & Schwartzmann, L. (2009). *Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay* (GIEP). Montevideo: Imprenta Rosgal
- Blanch, J. (2011). La psicología del trabajo ante la crisis del empleo. *INFOCOPONLINE - Revista de Psicología*. Infocop 13/12/2011 5:40:00.
- Canetti, A. & Schwartzmann L. (2013). *Crecimiento, desarrollo y bienestar infantil en condiciones de pobreza. Teorías, modelos e indicadores*. Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza (CIIP). Espacio Interdisciplinario. UDELAR.
- Cerutti, A., Canetti, A. Duarte, D. & Parafita, D. (2014). *Propuesta de monitoreo del bienestar infantil: políticas sociales para la infancia en Uruguay con énfasis en las edades tempranas*. Montevideo: Universidad de la República. Espacio Interdisciplinario.
- Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment, Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-441.
- García, A. (2011). *La influencia del entorno en el desarrollo del niño*. Colección Desarrollo Infantil. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Hoff, E. & Tian, C. (2005): Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271-278.
- Lejarraga H., Kelmansky, D., Pascucci, M. C. & Salamanco, G. (2005). *Prueba Nacional de Pesquisa PRUNAPE*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Hospital Garrahan.
- Lejarraga, H., Pascucci, M. C., Masautis, A., Kelmansky, D., Lejarraga, C., Charrúa, G., Insua, I. & Nunes, F. (2014). Desarrollo psicomotor infantil en la Cuenca Matanza-Riachuelo: pesquisa de problemas inaparentes del desarrollo. *Revista Argentina de Salud Pública*, 5(19), 17-24.
- Pascucci, M. C., Lejarraga, H., Kelmansky, D., Álvarez, M., Boullon, M. & Breiter, P. (2002). Validación de la Prueba Nacional de Pesquisa PRUNAPE. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 100(3), 374-385.
- Sameroff, A., Bartko, W., Baldwin, A., Baldwin, C. & Seifer, R. (1998). *Influencias familiares y sociales sobre el desarrollo de la competencia infantil*. Washington, DC: Asociación Americana de Psicología.

Sentidos de la Educación Física en la escuela

Physical education's perceptions at school

Griselda Amuchastegui

Prof. Universitaria de Educación Física
grisperla.griselda@gmail.com

Josefina Yafar

Prof. en Educación Física
josefinayafar@gmail.com

Carina Bologna

Prof. en Educación Física
carinabologna@gmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La Educación Física (EF) ocupa un lugar definido en las propuestas curriculares nacionales y provinciales. Sin embargo y a pesar de los cambios curriculares acontecidos en Argentina en los últimos años, pareciera que las propuestas de enseñanza en los patios siguen más ligadas a las matrices de origen del campo disciplinar que a las tendencias enunciadas en los nuevos documentos de referencia. Esta propuesta de investigación busca describir cómo se percibe la EF en las instituciones escolares, qué objetivos le reconocen diferentes sujetos en sus comunidades educativas y qué relaciones existen entre esos sentidos y los objetivos y contenidos expresados en los documentos curriculares de la EF como disciplina escolar. En línea con el problema, la investigación se inscribe en una lógica de indagación cualitativa y en el paradigma interpretativo, lo que permitirá reconstruir aquello que emerge de los insumos recolectados a partir de entrevistas semiestructuradas. Dar visibilidad a estas percepciones, nos permitirá resignificar los marcos teóricos de la EF, en tanto campo de conocimiento, en íntima relación con el imaginario de los protagonistas de la comunidad escolar e interpelar afirmaciones teórico-académicas que circulan y no son producto de relevamientos sistematizados en el territorio o de investigaciones; y aunque derivan del sentido común, se recurre a ellas para describir la EF escolar.

Palabras clave: sentidos – educación física – institución escolar – currículum

Abstract

Even when Physical Education (PE) is placed at national and provincial curricular documents equally to other traditional subjects, and despite the curricular changes produced in it in Argentina in the last twenty years; it seems the teaching practices at schools' ground are more linked to the original matrix this educational field had than to the tendencies set forth in the new reference documents. This research proposal aims to describe how PE is perceived at schools, which objectives are recognized linked with it by different subjects in their educational communities and what kind of relations exist between those senses and the objectives and contents expressed in PE curricular documents as school discipline. According to the problem's nature, there search assumes an interpretive paradigm and a qualitative logic, which will allow reconstructing the emergent from the inputs collected from semi-structured interviews. Giving visibility to these perceptions, as well will allow us to review the theoretical frameworks of the PE, as a field of knowledge, in intimate relation with the imaginaries the protagonists of school community have, and question theoretical-academic statements that circulate and are not the product of systematized surveys in the territory or of investigations; because although they came from common sense, many times are used at PE colleges to describe this field at schools.

Keywords: senses – physical education – educational institutions – curriculum

Introducción

El presente proyecto de investigación es parte de las acciones de Praxis, un colectivo de trabajo, socio fundacional de la Red Internacional de Investigación en Educación Física Escolar, conformado por profesores de EF que desempeñan sus actividades en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) que focaliza su tarea en torno al análisis y reflexión de las prácticas docentes en EF escolar. A su vez, el proyecto se inscribe en la cátedra "Enfoques Inclusivos en Educación Física" del Ciclo Complementario de Licenciatura en Educación Física, de la Facultad de Educación Física de la UPC, como una propuesta en la que estudiantes que transitan la instancia final de cursado pueden sumarse a investigar.

Partimos de considerar que la Educación Física (EF) ocupa un lugar definido en las propuestas curriculares nacionales y provinciales, sostenida por argumentos epistémicos y pedagógicos que recuperan su valor en las escuelas por aportar saberes específicos, que no son tematizados en otras disciplinas. Desde 1994, en el marco de la Ley Federal de Educación hasta la Ley de Educación Nacional vigente, se reconoce

explícitamente que la EF tiene saberes propios a ser enseñados y que los estudiantes tienen derecho a acceder a un conocimiento sobre el cuerpo y las prácticas corporales presentes en nuestra cultura.

Sin embargo y a pesar de los cambios curriculares pareciera que las propuestas de enseñanza de EF en los patios, siguen más ligadas a las matrices de su origen que a las nuevas prescripciones. A fines del siglo XIX y con la organización del sistema educativo, la EF ingresa a la escuela respondiendo a necesidades sociales y culturales de esa época: La higiene, el fortalecimiento del cuerpo y el disciplinamiento. Estas fueron preocupaciones que le dieron sentido en sus inicios y hasta principios del siglo XX.

En la actualidad, suponemos que los sentidos sobre la EF están ligados a las prácticas que acontecen en las escuelas, a cómo son vividas y significadas por sus protagonistas.

Justificación

La EF es una disciplina escolar que se inscribe y cobra sentido en la escuela y por tanto se asienta en las políticas y acciones del sistema educativo, orientadas a garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura corporal y del movimiento, promoviendo la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva.

En ese sentido, “la EF es una práctica pedagógica que ha tematizado la esfera de la cultura corporal/movimiento” (Bracht, 1996, pág. 37). Las prácticas corporales son parte del patrimonio cultural, comprendidas como construcciones históricas, sociales y culturales, portadoras de sentido y significado contextualizado para los sujetos que las realizan (gimnasia, juegos, deportes, danzas, entre otras).

Desde el enfoque que promueven los discursos curriculares vigentes en nuestro país, se requiere la recuperación de los sentidos, objetivos y características de las prácticas corporales, para favorecer su comprensión, apropiación y transferencia. Sin embargo los conocimientos a enseñar, han sido tradicionalmente acotados a solo algunas prácticas corporales del universo posible (gimnasia, deportes) y abordados desde una dimensión predominantemente motriz relacionada en general al dominio técnico necesario para poder realizarlas.

A partir de la documentación, sistematización e interpretación del material empírico levantado en el campo, nos interesa dar visibilidad a los sentidos que la EF adquiere en la escuela permitiendo resignificar los marcos teóricos en íntima relación con el imaginario de los actores de la comunidad escolar.

La pregunta que intentaremos responder a partir de los procesos de indagación es: ¿qué relaciones guardan los sentidos que se le otorgan a la EF en escuelas primarias y secundarias, con los enunciados explicitados en los documentos curriculares disciplinares de referencia?

Antecedentes

Tomamos como antecedentes para nuestra indagación, aquellos trabajos que se enmarcan en el ámbito escolar y que analizan e interpretan los discursos de los distintos actores del sistema educativo y la de los marcos disciplinares de referencias donde la EF tiene lugar.

Entre ellos, una de las autoras que nos brinda algunas pistas sobre los sentidos que se le podrían otorgar a la EF es Carina Bologna (2015), cuando indaga sobre la enseñanza de la EF en el jardín de infantes, donde expresa su preocupación por comprender los sentidos y significados de las propuestas de enseñanza que las docentes ofrecen en sus clases. A partir de sus observaciones y entrevistas a docentes, pudo identificar que la EF sigue reproduciendo valores morales y disciplinadores. Su trabajo pone la mirada en las clases de EF y en las propuestas curriculares del docente, mientras que el nuestro pone el foco en la palabra de los diferentes actores institucionales y la relación que se establece con los diversos marcos de referencia curriculares.

La investigación de Ana Riccetti y Marcela Siracusa (2009), refiere a las representaciones sociales de la EF contextualizadas en una institución educativa de nivel primario. Las autoras visibilizan las que los docentes tienen sobre la disciplina, identificando visiones higienistas, competitivas y militaristas que atraviesan a la EF. Reconocen en el discurso de los docentes, una EF que trabaja con un cuerpo fragmentado y mecanicista, que deja de lado lo intelectual y afectivo. Si bien este trabajo hace referencia al concepto de representaciones, nos aporta en el análisis que realiza de las mismas.

Entre las investigaciones internacionales, un estudio investigativo sobre los “Sentidos de la Motricidad en el Escenario Escolar. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los Actores de la Educación Física en Colombia”, describe los sentidos sobre la EF que poseen los actores del área en instituciones educativas de su país. Entre sus conclusiones, sostiene que prevalece un sentido no solo instrumental sobre el cuerpo y el movimiento, sino sobre la misma acción educativa, convirtiendo la EF en medio de aprendizaje para otras áreas de conocimiento. En cuanto a la intención particular de la EF, “emergieron multiplicidad de sentidos que hacen referencia a fines axiológicos, promoción de comportamientos saludables, procesos de iniciación y formación deportiva, fomento de la lúdica, desarrollo de la esfera madurativa y también de desarrollo integral” (Castro, Pérez y Trigo Aza, 2006, págs. 239 - 240).

De esta manera, encontramos que tanto a nivel local como internacional las producciones sobre nuestro tema de investigación es profusa. El aporte que realiza este trabajo de investigación es que ampliamos el universo de la muestra a diferentes actores de la comunidad educativa. Por otra parte, es pretensión que la

misma se lleve a cabo en diferentes escuelas (nivel primario y secundario), de diferentes modalidades (regular, rural, entre otras), tanto de la provincia de Córdoba como de otras regiones del país y de otros países que nos permitan realizar en un futuro, un trabajo comparativo.

Diseño metodológico

Nuestra investigación se inscribe en una lógica de indagación cualitativa y en el paradigma interpretativo, lo que permitirá reconstruir aquello que emerge de la empírea reconociendo los sentidos que le atribuyen a la EF los distintos actores institucionales que conforman la comunidad educativa. Investigar los sentidos que los actores institucionales sostienen sobre la EF implica la utilización de elementos del enfoque etnográfico, en busca de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, pág. 21). La unidad de análisis es la institución educativa y quienes las conforman se constituyen en la muestra: equipos directivos, docentes de EF, maestros o profesores de otras disciplinas, niños, niñas y jóvenes estudiantes, personal administrativo, familiares, personal de maestranza.

Se utilizan entrevistas semiestructuradas ya que es un instrumento que facilita la reconstrucción de manera compleja del conocimiento que los sujetos entrevistados poseen, (Flick, 2004). Algunas de las preguntas que constituyen el guion son referidas a qué es la EF. Como disciplina curricular, qué función cumple (la EF) en la escuela para la formación de los/las estudiantes, qué considera que aprenden los/las estudiantes en las clases de EF en su escuela.

A lo largo del trabajo de reconstrucción de la información recogida en el campo, será primordial la confección de matrices que permitan organizarla y reducirla, construyendo categorías que emerjan a partir de las recurrencias detectadas, también visibilizando tendencias y comenzando a entretejer aquello relevante que deviene del trabajo realizado, a partir de preguntas y conjeturas y la vinculación con el marco teórico pertinente.

Marco teórico

Preguntarnos por las relaciones que guardan los sentidos que se le otorgan a la EF en escuelas con los enunciados explicitados en los documentos curriculares disciplinares obligan a explicitar aquello que entendemos por sentidos, currículum y EF.

En el presente trabajo interesa la perspectiva del actor (Guber, 2004) el cual otorga significación y valor social a los hechos, acciones y discursos. En clave de conceptualización de Guber (2004), se entiende por sentidos a aquellos significados o significaciones que construyen subjetiva y contextualmente los sujetos. En esta sintonía teórica, el trabajo propone indagar los sentidos que se atribuye a la EF, haciendo el intento de develar cuales están siendo las perspectivas de los actores y procurando conocer qué significaciones están circulando en las escuelas sobre la EF y cómo se relacionan con las prescripciones curriculares.

Partimos de reconocer al currículum como una construcción socio-cultural, que implica procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento (Bernstein, 1988), en el marco del proyecto político educativo de un país. Esto quiere decir que es siempre ideológico, en tanto fruto de un recorte que se funda en ciertos valores, conocimientos, ideas y actitudes, que son los que legitima esa sociedad para ser enseñados en las escuelas.

La EF escolar no es ajena a estas definiciones a priori, lo que implica reconocerla como un campo de tensiones, disputas y debates, atravesado por decisiones de orden ideológico, pero también históricas, políticas y éticas. Ahora bien, un recorrido por su historia, permite reconocer rupturas, continuidades y comprender el estado de situación de la EF en tanto campo disciplinar.

Al remitirnos a los orígenes de la EF como asignatura escolar, encontramos que su inclusión al currículum moderno, “se inicia un proceso de elaboración de un discurso pedagógico especializado” (Aisenstein, 2006, pág. 71), donde los saberes responden a las problemáticas sociales y educativas de la época. Prueba de ello es la Ley de Educación Común 1420 de 1884, donde se establece que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (Aisenstein, 2006, pág. 69). Los análisis históricos muestran cómo sus objetivos estuvieron orientados hacia el mejoramiento corporal con tendencia a disciplinar y fortalecer el cuerpo a fin de dominarlo, para lograr mejores rendimientos militares, laborales y deportivos (Aisenstein, 2006) o para compensar las tareas que la escuela debía enseñar (Bracht, 1996).

Varias corrientes han presentado opciones más integradoras que tuvieron eco en el campo y generaron propuestas innovadoras que se vieron por primera vez reflejadas en los CBC para la Educación General Básica. Esto implicaba comprender que los saberes de la cultura corporal son valiosos en sí mismos, además de comprometer a todo el sujeto que aprende, como el resto de los saberes que se validan en la escuela (Amuchástegui, 2004) Sin embargo, en las prácticas escolares los nuevos discursos disciplinares parecieran no reflejarse; y nos encontramos, como sostiene Aisenstein (2006), con muchas propuestas de enseñanza en las que aparecen matrices originarias de la EF escolar que siguen, quizá en la mayoría de los casos como un saber práctico no revisado ni puesto en duda, orientando la tarea de los docentes. Amuchástegui sostiene que

la mayoría de las prácticas no logran desprenderse de los resabios de su historia. Los profesores de Educación Física hemos transitado una práctica que ha obviado la profundización de los aspectos

pedagógicos referidos a la enseñanza de los saberes corporales y motrices, cosa entendible en virtud del contexto histórico en que se originó, pero en la actualidad se impone revisar críticamente las implicancias que tienen los modelos de enseñanza en la apropiación de estos conocimientos específicos. (2005, pág. 5)

Algunas aproximaciones

Hasta el momento, a partir de la sistematización y análisis de la información construida a partir de las 288 entrevistas realizadas en 24 instituciones educativas de Ecuador, se advierte cómo los sentidos otorgados a la EF, se encuentran ligados al rendimiento deportivo, la búsqueda de talentos y al desarrollo de habilidades físicas, como componentes casi excluyentes. En las respuestas existe una referencia mayoritaria al “cuerpo, al deporte y la actividad física” como elementos constitutivos de la EF, en tanto medio para alcanzar algún otro fin: “el desarrollo de la mente, del espíritu”, “el desarrollo del cuerpo”, “para desestresarnos”. Estas afirmaciones nos permiten advertir la predominancia de una concepción dualista de sujeto; donde lo corporal, el movimiento y la actividad física, parecen estar al servicio o supeditadas al intelecto, y en algunos casos a lo “espiritual”. A la EF se le asigna además, una función “Compensatoria” (Bracht, 1996) cuando se la considera en términos de entretenimiento para contrarrestar la “quietud” que se les atribuye a la mayoría de las otras disciplinas de la escuela, o bien, como necesaria para despejar las ideas y relajar a los estudiantes. Como venimos sosteniendo, los nuevos discursos en el campo entienden a la EF como práctica pedagógica, lo que implica reconocer unos saberes disciplinares valiosos a ser enseñados, sin embargo pareciera que la EF porta otros sentidos en estas instituciones.

En línea con lo planteado y considerando como sostiene Rozengardt (2006), que la EF es un campo o conjunto significativo de prácticas atravesada por dimensiones políticas, culturales e históricas, y que a su vez se entrecruza con otras prácticas sociales con las que se determinan mutuamente; este trabajo de investigación pretende dar cuenta de los sentidos de la EF en la escuela recuperando las voces de aquellos que cotidianamente las transitan.

Referencias bibliográficas

- Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. *Pensar a Práctica*, 7(2).
- Aisenstein, A. (2006). La Educación Física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar. (Argentina 1880 – 1960). En R. Rozengardt (Coord.), *Aportes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Argentina. *Ley De Educación Común. Ley N° 1420*. Sancionada el 8 de julio de 1884.
- Argentina. *Ley Federal De Educación. Ley N° 24.195*. Sancionada el 14 de julio de 1993.
- Argentina. *Ley De Educación Nacional. Ley N° 26.206*. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Berstein, B. (1988). *Clases, código y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bologna Liprandi, C. (2015). *La Educación Física en el Jardín de Infantes Indagaciones sobre la construcción de propuestas de enseñanza* (Trabajo final de licenciatura inédito). Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Buenos Aires: Vélez Sarsfield.
- Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Autor
- Córdoba. *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. Ley N° 9870*. Sancionada el 15 de diciembre de 2010.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (1999). *Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Autor
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo social de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, M., Castro, J., & Trigo Aza, E. (2006). Dimensiones del pensar, hacer, desear y sentir. En M. Pérez (Coord.), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar. Un inicio de rupturas paradigmáticas desde los actores de la Educación Física en Colombia* (págs. 239-244) Medellín: Grupo de Investigación Estudios de Educación Corporal.
- Riccetti, A. & Siracusa, M. (2009). Acerca de las representaciones sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una institución educativa. *EF Deportes*, 14(133). Recuperado de <http://www.efdeportes.com>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rozengardt, R. (2006). Estudiar historia en la formación del profesorado de Educación Física. En Rozengardt, R. (Coord.), *Aportes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- La clase mixta en Educación Física: explorando obstáculos para su implementación**

*The mixed class in Physical Education: exploring obstacles for its implementation**Jorgelina Marozzi*Magíster en Ciencias Sociales
jmarozzi@yahoo.com.ar*María Virginia Bosio*Licenciada en Educación Física
vickybosio@hotmail.com*Paula Bertarelli*Licenciada en Psicología
paubertarelli@hotmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En Argentina la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), establecida por la Ley 26.150 en el año 2006, constituye un proceso complejo que interpela roles y prácticas educativas arraigadas en las escuelas. En el espacio curricular específico de la Educación Física, las propuestas didácticas oficiales problematizan la división tradicional por género y promueven la clase mixta, a la vez que instan a la revisión de la centralidad que ocupa la enseñanza del deporte hegemónico en dicho espacio en pos de incluir diferentes lenguajes creativos y expresivos que promuevan una diversidad de prácticas corporales. Estas modificaciones curriculares y organizacionales han sido resistidas de manera heterogénea por los y las docentes en todo el país.

Este trabajo analiza los discursos de docentes de Educación Física que sostienen la resistencia o rechazo ante la implementación de las clases mixtas, como parte de las propuestas de la ESI. Los materiales discursivos analizados han sido recolectados en discusiones colectivas entre las y los profesores de Educación Física producidas en el marco de capacitaciones docentes y en entrevistas individuales. Este abordaje analítico forma parte de una investigación en curso desarrollada en Córdoba, conjuntamente por la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y el Programa de ESI de dicha provincia. En esta comunicación, se presentan los obstáculos identificados para la implementación de la clase mixta, y los supuestos en torno a la sexualidad, el cuerpo, la masculinidad y la feminidad que lo sustentan. Además, el trabajo profundiza en las concepciones particulares respecto a la Educación Física que son sostenidas desde esos posicionamientos. Uno de los ejes centrales de esa oposición lo constituye la primacía de la lógica deportivista que estructura muchas de las propuestas pedagógicas y da forma asimismo al horizonte de expectativas diferenciales hacia mujeres y varones que se presentan desde estas voces docentes.

Palabras clave: educación sexual integral – profesores y profesoras de educación física – clases mixtas – género

Abstract

In Argentina, the implementation of Comprehensive Sex Education (CSE), established by Law 26,150 in 2006, constitutes a complex process that challenges roles and educational practices rooted in schools. In the specific curricular space of Physical Education, the official didactic proposals problematize the traditional division by gender and promote the mixed class, at the same time that they urge the revision of the centrality that occupies the teaching of the hegemonic sport in said space in pursuit of including different creative and expressive languages that promote a diversity of bodily practices. These curricular and organizational modifications have been resisted heterogeneously by teachers throughout the country.

This paper analyzes the discourses of Physical Education teachers that support the resistance or rejection of the implementation of the mixed classes, as part of the proposals of the CSE. The discursive materials analyzed have been collected in collective discussions between physical education teachers produced in the framework of teacher trainings and in individual interviews. This analytical approach is part of an ongoing research developed in Córdoba, jointly by the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba and the CSE Program of that province.

In this communication, we present the obstacles identified for the implementation of the mixed class, and the assumptions around sexuality, body, masculinity and femininity that sustain it. In addition, the work deepens in the particular conceptions regarding Physical Education that are sustained from these positions. One of the central axes of this opposition is the primacy of the sportivist logic that structures many of the pedagogical proposals and also shapes the horizon of differential expectations towards women and men that arise from these teaching voices.

Keywords: comprehensive sex education – physical education teachers – mixed classes – gender

Introducción

En esta ponencia presentamos análisis parciales de una investigación en curso cuyo objetivo principal es conocer las resistencias de los y las docentes de Educación Física frente a la implementación de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria.

En Argentina, en el año 2006 se sanciona la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), la cual establece que todos y todas los/as educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral, en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de todas las jurisdicciones. Esta Ley crea el Programa Nacional de ESI y dispone entre sus objetivos procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

En el año 2008 son aprobados por el Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución N° 45/08, los Lineamientos Curriculares para la ESI, que enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. En el espacio curricular específico de la Educación Física (EF), se considera que “a través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as” (p. 48). Asimismo se establecen contenidos que hacen hincapié en generar condiciones de igualdad entre mujeres y varones.

De esta manera, las propuestas ministeriales expresadas en documentos oficiales problematizan la división tradicional por género y promueven la clase mixta. A su vez instan a la revisión de la centralidad que ocupa la enseñanza del deporte hegemónico en dicho espacio en pos de incluir diferentes lenguajes creativos y expresivos que promuevan una diversidad de prácticas corporales. Estas modificaciones curriculares y organizacionales han sido resistidas de manera heterogénea por los y las docentes en todo el país.

Desde una mirada histórica sobre la EF (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006) podemos develar cómo los contextos socio-culturales fueron impulsando y permitiendo que diferentes corrientes científicas-pedagógicas dieran lugar a prácticas diferenciadas en la EF. La tradición de corte militarista y tecnicista, vinculada a las ciencias médicas ha determinado, justificado y por consiguiente sostenido prácticas diferenciadas entre varones y mujeres. La corriente de la Gimnasia y la del Deporte marcan las diferencias de género e implementan diversas prácticas que se sostienen en discursos médicos que ponen el acento en la diferencia biológica entre varones y mujeres. La ESI cuestiona esta tradición con la intención de instalar nuevos sentidos y experiencias, dando lugar a tensiones al interior del campo de la EF. En esta oportunidad presentamos los análisis alcanzados sobre las resistencias que se generan en torno a la implementación de la clase mixta.

Diseño metodológico

Para abordar los objetivos propuestos, planteamos un diseño de corte cualitativo, utilizando dos instrumentos de recolección de información. Por un lado, el registro de enunciados de docentes recogidos a través de dinámicas que promovían la discusión al interior de tres cursos de capacitación acerca de la implementación de la ESI en la clase de EF. Estos cursos fueron desarrollados por el Programa Provincial de ESI, en vinculación con la Subdirección de Educación Física. Por otro lado, en un segundo momento, se realizaron entrevistas a docentes que se oponían explícitamente a la realización de clases mixtas, los cuales fueron progresivamente incluidos en la muestra. En la etapa actual de la investigación, nos encontramos realizando el análisis de los materiales discursivos. En este sentido, presentamos aquí categorías de carácter provisorio.

Resistencias en la implementación de la clase mixta en la EF

En relación a la implementación de la ESI en la EF, el núcleo problemático se concentra alrededor de la organización de grupos mixtos.

Los argumentos que aparecen con más fuerza remiten a la consideración de diferencias entre varones y mujeres que dificultan el trabajo conjunto. Estas diferencias se presentan en torno a dos órdenes: por un lado, remiten a las capacidades físicas y, por otro lado, a las diferencias actitudinales. Desde esta visión, trabajar conjuntamente traería aparejado consecuencias negativas para ambos colectivos:

- En las mujeres la desmotivación, ya que no se expondrían corporalmente por temor a ser golpeadas, lo cual a su vez disminuiría su autoestima.
- En los varones afectaría el desempeño ya que tendrían que limitar su potencial para no golpear a las chicas. Lo cual también generaría desmotivación.

En palabras de un docente: *“Con la clase mixta hay más deserción, los niveles de ejecución y rendimiento cambiaron, los chicos están desmotivados”*.

En estos argumentos podemos intuir que funciona con fuerza un modo binario de leer las diferencias, las cuales no están siendo consideradas desde las particularidades de cada sujeto, sino generizadas: los y las estudiantes asumirían ciertas características solo por pertenecer a un determinado colectivo (varones-mujeres), características imbuidas de estereotipos de género. Si profundizamos el análisis de este argumento, observamos que las diferencias identificadas están valoradas de modo desigual. Algunas afirmaciones

sostienen: *“Las capacidades masculinas son superiores”*. Esto es coincidente con diversos resultados de estudios en la temática (Scharagrodsky, 2004; Kopelovich, 2017).

Parecería que estas características formarían parte de una *esencia* de cada colectivo. Se piensa al cuerpo como un elemento físico que sufre cambios según el sexo de pertenencia, lo que llevaría al desarrollo de capacidades físicas diferentes. Aun cuando pudieran percibir que muchas diferencias son actitudinales, producto de una construcción corporal atravesada por la historia del sujeto, se les dificulta pensar en la posibilidad de transformación de estas actitudes.

Si bien las dificultades para el trabajo mixto son visualizadas para el desarrollo de diferentes actividades motrices, habría algunas edades y/o actividades donde los y las docentes perciben menos dificultad:

- *“En nivel inicial es natural el trabajo mixto porque no hay tantas diferencias físicas”*.

- *“La entrada en calor la podemos hacer todos juntos”*.

Las mayores dificultades se concentran en la práctica de deportes. Teniendo en cuenta la centralidad que ocupa la enseñanza de deportes en las clases de EF¹, cada vez que los y las docentes manifiestan desacuerdo con las clases mixtas, están suponiendo una clase deportiva, desde una concepción tradicional de la EF.

Otro argumento explicitado por los y las docentes para sostener el no acuerdo con las clases mixtas es el reconocimiento de la contradicción entre el deporte escolar mixto y el deporte hegemónico. Si en la escuela se formarían grupos mixtos, se dificultaría la inscripción a certámenes deportivos organizados por diferentes entidades (Juegos Evita, Córdoba juega, Amijugando y Cordobesitos juega), donde la participación se encuentra dividida por género.

El análisis de los registros de entrevistas y talleres nos muestra que la incorporación del deporte como contenido escolar tiene un alto impacto en el nivel secundario, determinando la práctica deportiva diferenciada para varones y mujeres, tal cual como ocurre en el campo de lo social. Esta impronta que el deporte extraescolar carga desde su creación, es llevada sin grandes modificaciones al campo pedagógico.

Entrenar para participar de estos certámenes, implica asumir los códigos de la institución deportiva, que se rige por una lógica competitiva, donde prima la exclusión de los y las menos aptos/as en pos del rendimiento deportivo. De esta manera, los códigos de la institución deportiva (club, escuelas deportivas) son asumidos por la institución educativa, subordinándose a estos (Bracht, 1996).

Los enunciados docentes también sostienen que el rendimiento de los y las estudiantes se optimiza si practican solo varones, recuperando la idea de que al practicar con mujeres los varones deben limitar su potencial para no golpearlas.

Las prácticas mixtas parecieran no tener lugar en lo escolar si se sostiene una concepción en la que prima una lógica deportiva dentro de las clases de EF. Coincidimos con Kopelovich (2017) cuando expresa: *“si se piensa el deporte en la escuela a semejanza del deporte del club, con el objetivo de ganar torneos, la posibilidad de trabajar juntos se dificulta”* (pág. 107).

Otro grupo de enunciados que sostienen la resistencia a los agrupamientos mixtos hace foco en la dificultad para construir propuestas didácticas para clases mixtas. Los y las docentes refieren *“no saber”* cómo trabajar en forma mixta, no contar con estrategias para ello. Algunas expresiones dan cuenta de esta dificultad: *“Yo incluyo, pero si no quiere jugar al fútbol que juegue a la soga, al quemado, que se siente”*; *“Trabajaba por escuadras separadas por género hasta que cuatro varones me pidieron estar en gimnasia coreográfica”*.

Ante esto nos preguntamos ¿qué características tuvo la formación recibida, que no permite generar propuestas acordes a la demanda de agrupamientos mixtos? Si bien estamos analizando información que nos permita precisar la relación entre la formación recibida y la dificultad a la hora de construir una propuesta coeducativa, podemos hipotetizar que dicha formación estuvo marcada por enfoques tecnicistas y biologicistas de la EF (Bracht & Crisonio, 2003), con un predominio de la enseñanza de la técnica de los deportes. Si la formación estuvo marcada por el aprendizaje y la práctica de deportes hegemónicos, donde aprender implica automatizar una técnica para alcanzar los mejores niveles de eficacia deportiva, en consecuencia, el énfasis está puesto en las diferencias físicas, y las particularidades del desarrollo biológico diferenciado asumen mayor importancia que cualquier otro criterio a la hora de, por ejemplo, formar equipos para jugar (Ministerio de Educación, 2012). Desde el enfoque actual de la ESI, en estas prácticas se invisibiliza al cuerpo que siente, se emociona y se expresa quedando reducidas las posibilidades de incorporar diferentes propuestas expresivas, lúdicas, recreativas.

Comentarios finales

La consideración de las diferencias entre varones y mujeres, así como el reconocimiento de la contradicción entre el deporte escolar y extraescolar, y la dificultad de generar nuevas propuestas, en tanto argumentos para oponerse a la implementación de clases mixtas, se sostienen en un enfoque tradicional de la EF, vinculado con perspectivas biologicistas, tecnicistas y deportivistas. Otros argumentos que aún se encuentran en un análisis muy incipiente y por ello no fueron presentados en esta ponencia se refieren a la

¹ Una de las actividades propuestas durante los cursos de capacitación a docentes, donde se llevó a cabo esta investigación, solicitaba reconstruir clases que dictaban los y las docentes. El 90% de las clases reconstruidas daban cuenta de la enseñanza de un deporte.

erotización puesta en juego en las clases a través del uso de la vestimenta y el movimiento, expresiones sexualizadas, etc.

Poder pensar en actividades adecuadas a los y las estudiantes, sin que impere una mirada generizada, implica reconocer las singularidades de los y las sujetos, tener en cuenta la biografía corporal de cada uno/una, “habilitando el espacio para sus singulares modos de expresión motriz, entendiendo que los sujetos son portadores de saberes diversos en relación con su propia corporeidad (...) esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos, lesionando el derecho a aprender” (Diseño curricular, 2011, pág. 144).

Para ello, es necesario que la formación esté atravesada por enfoques críticos, con fuerte presencia de la didáctica de la EF. El diseño curricular de la provincia de Córdoba también explicita que se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas posibiliten la aceptación de lo diverso, promoviendo propuestas que les permitan a los y las estudiantes superar limitaciones, inhibiciones y prejuicios en cuanto al lenguaje expresivo con relación al género, consolidando la disposición de una motricidad plena, libre de estereotipos y convenciones gestuales.

Ahora bien ¿es suficiente contar con esta formación general para diseñar propuestas didácticas coeducativas? Consideramos que sería necesario que los desarrollos conceptuales del enfoque de género que se generan en el campo de las ciencias sociales transversalicen el currículo de la formación docente. Estos desarrollos permiten reconocer aspectos específicos que se ponen en juego en las relaciones entre los géneros, por lo que la apropiación de estos marcos conceptuales enriquecería las propuestas docentes.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bracht, W. (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield.
- Bracht, W. & Crisonio, R. (Coord.) (2003). *La educación física en argentina y en Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al margen.
- Kopelovich, P. (2017). *Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires (Argentina)* (Tesis de maestría inédita). FLACSO. Disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/13729>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la educación sexual Integral*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2011). *Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria 2011-2015*. Córdoba. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-.CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>.
- Scharagrodsky, P. (2004) Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, v 34 n 121, págs. 59-76. Brasil. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a04n121.pdf>.

Políticas de educación física y perspectivas corporales entre los años 1983 y 1995 en la provincia de Córdoba

Policies of physical education and corporal perspectives between the years 1983 and 1995 in the province of Córdoba

Mirtha Beldad Fassina
Lic. en Educación Física
mirfassina@gmail.com

Mónica Beatriz Garro
Lic. en Educación Física
mgarro2560@gmail.com

Maximiliano Corzo
Prof. Educación Física

Agustín Urrich
Prof. Educación Física

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El proyecto de investigación "Políticas de educación física y perspectivas corporales entre los años 1983 y 1995 en la provincia de Córdoba", presentado en la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba, se propone reconocer los sentidos que orientaron las políticas e indagar en las perspectivas corporales que operaron como marco estructurante de las prácticas desarrolladas durante este período de transición democrática. El retorno a la democracia en la provincia de Córdoba dio cuenta de un proceso de reconstrucción e institucionalización impulsada por un conjunto de políticas públicas, entre las que se destacó la política educativa. Al amparo del impulso democratizador se puso en marcha un complejo proceso de debate social sobre la educación y sobre la Educación Física que se proyectó en los cambios curriculares y en los programas específicos.

Con esta investigación se espera aportar al conocimiento de la historia de la educación física y de la educación. Los testimonios recogidos de la voz de actores claves del diseño y gestión de las políticas de educación física, conjuntamente con el análisis de la base documental permitirán avanzar en la comprensión de los sentidos que las impulsaron. Esta investigación histórica y cultural se inscribe en un enfoque cualitativo de indagación. Tratándose de una historia reciente se pondera el saber que portan los actores de la época, que requiere de un trabajo permanente de construcción y contrastación múltiple. Este trabajo abre una primera aproximación al análisis.

Palabras claves: democracia – política – educación – educación física – perspectivas de cuerpo

Abstract

The research project "Politics of physical education and corporal perspectives between 1983 and 1995 in the Province of Córdoba", presented at the Faculty of Physical Education, Provincial University of Córdoba, aims to recognize the senses that guided the policies and investigate the corporal perspectives that operated as a structuring framework of the practices developed during this period of democratic transition.

The return to democracy in the Province of Córdoba revealed a process of reconstruction and institutionalization driven by a set of public policies, among which educational policy stood out. Under the protection of the democratizing impulse, a complex process of social debate was launched on Education and on Physical Education that was projected in the curricular changes and in the specific programs.

With this research, we hope to contribute to the knowledge of the history of physical education and education. The testimonies collected from the voice of key actors in the design and management of physical education policies, together with the analysis of the documentary base, will make it possible to advance in the understanding of the senses that drove them. This historical and cultural research is part of a qualitative approach to inquiry. In the case of a recent history, the knowledge carried by the actors of the time is pondered, which requires a permanent work of construction and multiple testing. This work opens a first approach to the analysis.

Keywords: democracy – politics – education – physical education – body perspectives

Introducción

El tema que nos convoca recoge la preocupación por identificar, reconstruir y comprender los sentidos que orientaron las políticas de educación física y las perspectivas de cuerpo, entre los años 1983 y 1995 en la provincia de Córdoba. Asimismo, el período investigado recupera la efervescencia democrática que

atesoraba e impulsaba la producción de proyectos de reconstrucción e institucionalización, tras los oscuros años de la dictadura.

Para señalar, el año 1983 da cuenta de la puesta en marcha de un proceso de “invención democrática” (Philp, 2004) que anticipa la organización del Congreso Pedagógico como antecedente de la reforma educativa de Córdoba. En tanto durante el año 1995, en el marco de una profunda crisis política y económica, se cierra la Dirección de Educación Física. Ambos momentos se constituyen en hitos históricos que impactan en los sentidos de las políticas de educación física, que se concretaron en un conjunto de programas, proyectos y prácticas, que en diferentes escalas de desarrollo delinearon propuestas con identidad local. Este proyecto de investigación de historia reciente habilita la recuperación de la voz de quienes fueron actores privilegiados que, a los efectos de esta investigación, se constituyen en informantes claves. Sus testimonios y el análisis de la extensa base documental de la época ayudarán a entretejer los sentidos, las perspectivas, las ilusiones que alentaron las políticas y la concreción de las prácticas de educación física.

Pensamos que en clave genealógica esta investigación abre otra ventana sobre la historia de la educación en Córdoba, que reconoce el valor y el aporte singular que puede realizar un campo disciplinar como la educación física.

Algunas referencias teóricas

¿Por qué preguntarnos por las políticas de educación física desarrolladas en este período 1983-1995? ¿Por qué indagar en las perspectivas de cuerpo que orientaron estas políticas públicas? ¿Cuáles fueron las condiciones políticas, educativas, económicas que lo hicieron posible? A modo de hipótesis podríamos pensar que las políticas públicas de educación física configuraron un conjunto de políticas de cuerpo que, en el contexto cultural y político de la transición democrática, modelaron formas de pensar, de hacer y de promover experiencias de educación física.

Indagar en las perspectivas de cuerpo supone ampliar la mirada sobre las diversas formas en que el cuerpo-sujeto, como preocupación disciplinar, cultural, histórica y política fue enunciado e invitado a participar. “Si hablamos de cuerpo, nos referimos necesariamente a dos asuntos: a la cultura de movimientos, corporizada en las prácticas corporales y motrices, en tanto actividad corporal objetivada y a los sujetos que las realizan, sujetos corporales” (Galak, 2010, pág. 148).

La educación física como disciplina escolar puede ser comprendida e interpelada a partir de las condiciones históricas que impulsaron su materialización en políticas, en discursos y en prácticas en diferentes épocas y contextos. Recuperar el período que se extiende entre el año 1983 al año 1995 en la provincia de Córdoba permitió centrar la mirada en los sentidos que orientaron las políticas y en la concreción en proyectos, prácticas y discursos pedagógicos que aportaron al desarrollo del propio campo.

El retorno a la democracia que se produce en el país y en la provincia de Córdoba a partir del año 1983 puso en marcha un complejo proceso de reconstrucción e institucionalización. “La transición a la democracia en la Argentina, puede ser caracterizado por una dinámica societal que va del ‘encantamiento’ al ‘desencanto’”. El derrumbe del régimen de facto tuvo como consecuencia la legitimación del sistema democrático y la amplia participación política” (Abratte, 2004, pág. 1). En tanto hacia 1994, “la crisis económica, el derrumbe del Estado y la ausencia de consensos producirían una paulatina pérdida de sentido de la política. La primavera democrática llegaría a su fin y la transición culminaría en ‘desencanto’” (Abratte, 2004, pág. 3).

Es posible reconocer la construcción de una etapa política y social que identifica como rasgo distintivo el imperativo que debía ser democrático. Para el desarrollo de este trabajo recuperamos, las producciones conceptuales de Philp (2004) referidas a la invención de la democracia en los años 80, quien expresa que “en Argentina, a partir de 1983, la democracia constituye uno de los principales recursos simbólicos en la construcción de un nuevo imaginario político” (pág. 2). Esta historiadora cordobesa analiza los discursos del gobernador E. Angeloz entre 1983 y 1995 por considerar que estos “constituyeron uno de los recursos centrales para conformar un nuevo imaginario político para la democracia emergente después de la dictadura militar de 1976” (Philp, 2004, pág. 2). Philp aporta a la comprensión de lo que denomina proceso de reconstrucción de “la invención de la democracia” e indaga sobre los significados y las variaciones que operan en los discursos. Enuncia que a partir de 1983 la invención de la democracia está en sus comienzos. “Las tareas de la democracia se presentan indisolublemente ligadas a las del Estado y la legitimación de los nuevos tiempos encuentra en el Estado uno de sus pilares fundamentales. En la construcción del imaginario político, la democracia aparece como el principal recurso simbólico” (Philp, 2004, pág. 9). Hacia 1987, caracteriza un segundo momento denominado el “fin de la invención de la democracia” ya que la democracia “se ha consubstanciado con el pensamiento de las mayorías. Sin embargo a partir de este año los discursos expresan que la democracia supone resultados y estos resultados se asocian a la eficiencia” (Philp, 2004, pág. 10).

Las notas propuestas por esta autora resultan significativas para comprender el proceso complejo de construcción que no podrá leerse de manera lineal, pero que aporta para comprender y valorar el desarrollo de acciones de políticas educativas y de educación física puestas en acción. Imaginamos un período que, al modo de una banda de Moebius, ofrece caras-contracaras-caras, que se extiende en lo que señalamos como dos hitos históricos que afectan el desarrollo del campo de la educación física, la restitución democrática desde 1983 y el cierre de la Dirección de Educación Física en 1995.

Entre esos años podemos reconocer otros momentos, proyectos y prácticas que marcaron el enriquecimiento disciplinar y su legitimación como práctica democrática. El proceso de democratización da cuenta de que no se trata de un término unívoco, es necesario avanzar en su consideración “como la modificación de las relaciones de poder entre los actores que participan de la vida escolar y/o como la democratización del saber y como la efectiva apropiación por parte de los alumnos de los conocimientos significativos y válidos” (Aisenstein, 1993, pág. 10). Democratizar las prácticas educativas se constituyó en el horizonte a construir, que supuso poner en cuestión un conjunto de propuestas escolares significadas como excluidoras, competitivas, selectivas, autoritarias, conductistas, entre otras. La pregunta por cómo producir prácticas democráticas de educación física acompañó las preocupaciones epocales que al mismo tiempo potenció la producción de conocimientos y de prácticas renovadas. “Buscar otra educación física, una donde los sujetos-cuerpos se expresen, en las que se respeten las diferencias y ofrezcan distintos lenguajes corporales para que los sujetos dialoguen a través la expresión corporal, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc” (Furlán, 2018, pág. 24).

Las nuevas políticas educativas pusieron en marcha un complejo proceso de debate social sobre la educación, se desplegó un conjunto de programas y acciones a través de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario, de la Dirección de Investigación e Innovaciones Educativas y de la Dirección de Educación Física. Esta última fue la responsable de planificar, gestionar e intervenir en los contextos escolares y en los centros de Educación Física. Desarrolló una acción intensa en la promoción de programas deportivos, recreativos, de vida en la naturaleza, de movimiento expresivo, entre otros, y asumió la responsabilidad de participar en la elaboración de los diseños curriculares provinciales así como de su concreción en las escuelas.

Es posible destacar que, durante el período que se investiga, se construye un movimiento de educadores que discuten sobre la Educación Física, los modelos organizativos y los contenidos de enseñanza, y que considera la necesidad de reformulaciones y cambios. “La práctica disciplinar, reflejaba valores de su fundación, valores autoritarios, de jerarquización verticalista, exacerbada centralidad en la figura del docente, preeminencia de la lógica del triunfo, exclusiones encubiertas, activismo didáctico, que debían ser revisados” (Cena, Fassina, & Garro, 2006, pág. 269). El desarrollo de estas acciones de revisión y transformación disciplinar se sostuvo con el cuerpo de supervisores y de equipos técnicos encargados de su diseño y desarrollo.

Nos preguntamos en clave política, qué hizo posible la construcción de consensos para el desarrollo de prácticas y proyectos educativos, y qué condiciones materiales y simbólicas configuraron los sentidos y perspectivas de cuerpo, orientando la producción de conocimientos y de prácticas de educación física durante el período investigado.

Foucault plantea que “las relaciones de fuerza existentes en una sociedad dada constituyen un dominio de la política, y que una política es una estrategia más o menos global que intenta coordinar y darles un sentido a estas relaciones de fuerza” (2002, p. 169). Esas relaciones de fuerza son relaciones de poder, que cobran un sentido singular ya que las condiciones materiales y simbólicas de la época van marcando determinadas condiciones de posibilidad.

El retorno a la democracia puso en el centro de la escena política la cuestión por el conocimiento y por las prácticas, que implicó para la Educación Física movilizar y poner en cuestión un conjunto de conocimientos y prácticas consideradas hegemónicas para construir otras nuevas que pudieran sostenerse en un encuadre democrático. Así, durante este período, la Educación Física en Córdoba fue construyendo un enfoque que puede ser enunciado como psicomotriz, que se define en los diseños curriculares para la educación primaria como “educación de y por el movimiento”. Su configuración se nutrió de los aportes provenientes de autores como Le Bouch, Vayer, entre otros, que aportaron nuevos abordajes para la Educación Física.

Las políticas de educación física como políticas corporales habilitaron particulares modos de gestionar o impulsar prácticas escolares, propuestas de Educación Física, organizaciones deportivas y lúdicas, entre otras, y promovieron temas de discusión que dan cuenta del clima de época. La bibliografía circulante y la producción teórica expresa los marcos interpretativos que fueron sosteniendo las acciones educativas promovidas desde las supervisiones. Y el juego dialéctico entre lo esperado, en términos de propósitos, de contenidos y de sugerencias metodológicas y aquello que efectivamente se movilizaba, como tiempos y espacios para la discusión colectiva, impulsaba una formación que orientaba las prácticas democráticas de Educación Física.

Metodología de trabajo

Este estudio se inscribe en la lógica cualitativa de investigación que propicia el reconocimiento de las significaciones construidas por los sujetos. Se trata de una investigación de corte histórico cultural. Para el desarrollo de las entrevistas, las preguntas formuladas tienen el propósito de abrir la comprensión de los sentidos, de los significados y de las perspectivas de cuerpo que impulsaron las políticas de educación física en el período investigado. Si bien se ha elaborado un guion abierto para el desarrollo de la entrevista, se espera promover un estado de comodidad en la conversación que permitirá recuperar la singularidad del discurso del entrevistado.

Parte de la entrevista se definirá en relación con el discurso que se co-construye en la interacción, pero existen núcleos de indagación que ocupan la atención organizativa del guion de la entrevista, tales como significados otorgados al proceso de democratización; cómo se pensaban y se significaban las políticas de educación física; cuáles fueron los conflictivos y los consensos que recorrieron las decisiones; qué acciones /proyectos y prácticas se definieron; qué actores fueron claves en las diferentes escalas de especificación y construcción de sentido. Se desarrollan entrevistas individuales, cara a cara y grabadas y se anticipa la posibilidad de realizar más de una. Se realizan también entrevistas grupales con la intención de amplificar los registros de la memoria a través del diálogo que será grabado, etapa en la que no hemos avanzado hasta el momento.

Entre los entrevistados, se han identificado diferentes actores que participaron en el diseño, gestión y acompañamiento al desarrollo de las políticas entre los que se encuentran el director y vicedirector de la Dirección de Educación Física, supervisores y docentes, que en escalas de especificación distinta, operaron de manera activa en la época. El trabajo con las entrevistas plantea la “necesidad de considerar auto reflexivamente el trabajo con la voz del otro, sin descuido de la puesta en juego del lenguaje en la trama narrativa, pero al mismo tiempo sin ingenuidad respecto de la transparencia” (Arfuch, 2010, pág. 31).

Se trata de un trabajo de complementariedades que pone en diálogo la voz de los entrevistados, con las producciones documentales de la época, con las propias preguntas que irán entretejiendo sentidos. Para avanzar en el reconocimiento de recurrencias entre los diferentes entrevistados se desarrollarán estrategias simples de agrupamiento de información en torno a aspectos comunes vinculados a las diferentes dimensiones de indagación de la entrevista. El análisis de las diferentes producciones documentales de la época ayudará para aproximar sentidos.

La validez de la información construida será analizada desde criterios sencillos: la coherencia del discurso de los entrevistados, la precisión de la información que brindan, la predisposición a responder y otros de orden lingüístico que podrán considerarse en el momento del análisis.

Notas al cierre

La instancia en la que nos encontramos en relación al desarrollo de la investigación abre la necesidad de reconstruir los sentidos atribuidos a las políticas de educación física de la época. Se trata de un extenso período de transición y construcción/invencción democrática que requiere un trabajo artesanal, con la palabra recogida a partir de las entrevistas y con el análisis de los documentos de la época.

A modo de irrupción genealógica, queremos explicitar que por esos años nos iniciábamos como docentes noveles desarrollando nuestro trabajo en dos escuelas primarias de la Ciudad de Córdoba, Escuela Almafuerde y Escuela 20 de Junio. Nuestras propias experiencias como actores de la época nos lleva a un dialogo que interpela nuestros saberes de experiencia. Los dogmatismos que nos hicieron posicionarnos desde el imperativo de construir los cambios democráticos se abren hoy para alcanzar nuevas comprensiones.

Esta investigación pretende aportar al conocimiento de la historia de la cultura corporal en la que se inscribe la educación física, rompiendo con las naturalizaciones que tienden a perpetuarla en un pasado lejano y fijado en valores y modelos pedagógicos vinculados con su tiempo de fundación.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J. (2004). *Una aproximación histórica al discurso político-educativo de la Reforma Educacional de Córdoba*. Cuaderno de Educación. Universidad Nacional de Córdoba Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/649>
- Aisenstein, A. (1993). *Educación Física: Currículo presente, Ciencia Ausente*. Buenos Aires: FLACSO.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Furlán, A. Pavía V. (Coord.) (2018). *Relatos desde la Educación Física. Con los lenguajes de la práctica*. Río Cuarto: UniRío.
- Galak, E. (2010). *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>.
- Mariezcurrera Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 227-233. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264024>.
- Philp, M. (2004). La invención de la democracia en la Córdoba de los años ochenta. Una lectura del imaginario político del gobernador provincial, *Estudios*, 15, 105-118.
- Cena, M., Fassina, M., & Garro, M. (2006). La educación física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación democrática. Un fragmento de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt (Coord.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

“Córdoba juguetea” el enfoque de la ESI en propuestas deportivas del campo de la educación física

“Córdoba juguetea” the approach of the Comprehensive Sexuality Education in the sports proposals in the field of Physical Education

Andrea Raviolo
Lic. en Educación Física
andrearaviolo@hotmail.com.ar

Sandra Videla
Prof. de educación Física
san.videla12gmail.com

Facundo Boccardi
Lic. en Letras Modernas
facundoccardi@gmail.com

Jorgelina Marozzi
Mgter. en Ciencias Sociales
jomarozzi@yahoo.com.ar

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En el campo de la Educación Física escolar, especialmente en la educación secundaria, predominan propuestas centradas en la enseñanza de los deportes hegemónicos. Las lógicas que rigen al deporte de alto rendimiento en las instituciones deportivas como federaciones, clubes, polideportivos, son lógicas competitivas, en las que la exclusión por la selección de las personas más aptas se constituye en un condicionamiento de participación. En muchas ocasiones estas lógicas son trasladadas al campo educativo sin que medie una recontextualización. La Educación Sexual Integral (ESI), pone en tensión las lógicas competitivas desde las cuales se enseña el deporte en la escuela, e insta al desarrollo de prácticas cooperativas e inclusivas que consideren la clase mixta. Esto genera resistencias entre las y los profesores de Educación Física que sustentan una visión tradicional de la Educación Física que reproduce prácticas motrices culturales y hegemónicas.

Una investigación en curso, llevada a cabo conjuntamente entre la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y el Programa de Educación Sexual Integral, arroja como uno de los obstáculos para la implementación de las clases mixtas, la existencia de certámenes deportivos organizados por diferentes entidades dependientes del gobierno nacional y provincial, los Juegos Evita y el Córdoba juega respectivamente, en los que la participación se encuentra dividida por género. Las y los docentes explicitan, entre otras, esta contradicción como justificativo para sostener clases separadas al interior de su asignatura.

Este trabajo pone el foco en el análisis de este obstáculo en particular referenciado por las y los profesores de Educación Física, caracterizando los supuestos en torno a las capacidades diferenciales que lo sustentan, y el enfoque particular del sentido de la Educación Física en la escuela secundaria que sostiene estas concepciones. A su vez, la ponencia avanza en la diagramación de una propuesta alternativa para la participación en actividades recreativas y deportivas que denominamos “Córdoba juguetea”, que considera el enfoque de la ESI en lo deportivo. Esta mirada supone actividades basadas en lo deportivo-recreativo-expresivo desde un encuadre cooperativo-inclusivo.

Palabras clave: deporte hegemónico – deporte escolar – clase mixta – género – educación sexual integral

Abstract

In the field of school physical education, especially in secondary education, proposals centered on the teaching of hegemonic sports predominate. The logics that govern high-performance sport in sports institutions such as federations, clubs, sports centers, are competitive logics, where the exclusion by the selection of the fittest are conditions of participation. In many occasions these logics are transferred to the educational field without recontextualization. The CSE puts into tension the competitive logics from which sport is taught in school and urges the development of cooperative and inclusive practices that consider the mixed class. This generates resistance in the Physical Education teachers who sustain a traditional vision of Physical Education that reproduces cultural and hegemonic motor practices. An ongoing research, carried out jointly by the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba and the Comprehensive Sexual Education Program, shows that one of the obstacles to the implementation of mixed classes is the existence of sports events organized by different entities (Juegos Evita, Córdoba plays, etc.) where participation is divided by gender. Teachers rely on this contradiction to justify holding separate classes within their subject. This work focuses on the analysis of this particular obstacle referenced by PE teachers, characterizing the assumptions about the differential capacities that sustain it, and the particular focus of the sense of Physical Education in

the secondary school that sustains these conceptions. At the same time, the paper advances in the layout of an alternative proposal for participation in recreational and sports activities that we call "Córdoba juega", which considers the approach of the CSE in sports. This supposes activities based on sports-recreational-expressive approach from a cooperative-inclusive framework.

Keywords: hegemonic sport – school sport – mixed class – gender – comprehensive sexual education

Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) instala en las escuelas desafíos y tensiones que disputan sentidos con las tradiciones imperantes produciendo reordenamientos, resistencias y quiebres en el plano curricular y en las prácticas institucionales. En el área particular de la Educación Física (EF) los lineamientos curriculares de ESI y sus materiales didácticos problematizan la división por género promoviendo la clase mixta y el desarrollo de prácticas inclusivas. Además, instan a la revisión de prácticas centradas en el aprendizaje de deportes hegemónicos para incluir diferentes lenguajes expresivos y creativos, en distintas propuestas que promuevan una diversidad de prácticas corporales. Esta concepción resulta coherente con la prescripción de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba que explicitan la necesidad de superar la tradición deportivista que había caracterizado a la EF en el nivel secundario (Cfr. Córdoba. Ministerio de Educación, 2015). Entre los diferentes efectos que produce esta propuesta, resulta significativa la resistencia de las y los profesores de EF.

La investigación en curso "El posicionamiento docente frente a la implementación de la educación sexual integral en educación física de la escuela secundaria" (J. Marozzi, P. Bertarelli, F. Boccardi, V. Bosio, A. Raviolo, S. Videla), llevada a cabo conjuntamente entre la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba y el Programa de Educación Sexual Integral, arroja como uno de los obstáculos identificados por las y los docentes para la implementación de las clases mixtas, la existencia de certámenes deportivos organizados por diferentes entidades gubernamentales, nacionales y provinciales (Juegos Evita, Córdoba juega, Amijugando y Cordobesitos Juega) en los que la participación se encuentra dividida por género. Las y los docentes explicitan esta contradicción como uno de los justificativos para sostener clases separadas al interior de su asignatura.

La presente ponencia avanza, por un lado, en el desmontaje crítico de las lógicas deportivistas tradicionales que rigen el certamen Córdoba Juega y su funcionamiento en el marco escolar y, por otro lado, plantea aportes para imaginar otras instancias deportivas de intercambio tendientes a subvertir los mecanismos dicotomizantes, excluyentes y selectivistas poniendo en valor la diversidad en un sentido extendido y la cooperación. Con esta propuesta, titulada "Córdoba Juguetea", se pretende resignificar los espacios de encuentro deportivo desde la mirada de la ESI y de los diseños curriculares promoviendo el derecho al disfrute en una experiencia corporal colectiva liberada de las ataduras del deportivismo.

Caracterización del Córdoba Juega

El Córdoba Juega es un programa que se desarrolla en conjunto entre el Ministerio de Educación y la Agencia Córdoba Deportes con el propósito de contribuir a la formación y educación de las niñas, los niños y los y las jóvenes a través de diferentes prácticas deportivas. Caracterizamos aquí una de las modalidades que el programa ofrece: los "Juegos deportivos escolares" destinados a estudiantes que participan representando a su escuela.

El Córdoba Juega ofrece 50 deportes individuales y de conjunto, convencionales y adaptados, además de deportes extremos, y transparenta en todas sus instancias (local, zonal, regional y provincial) un enfoque competitivo en el que solamente el "mejor equipo" logra acceder a la final. Plantea un sistema de competencias por eliminación directa, en el que todas las personas que compiten se enfrentan por parejas. Quienes pierden van abandonando la competición y el número de participantes se reduce en cada nueva ronda de partidos, hasta llegar a un partido final entre los dos últimos supervivientes.

Otra de las características de este certamen es la división en las categorías "masculina" y "femenina" que se extiende a todas las instancias de participación e inhibe la posibilidad de la conformación de equipos mixtos o la competencia individual entre ambos géneros.

¿Cuánto hay de "juego" en el Córdoba juega?

El deporte normatizado y de competición configura un *campo* específico (Bourdieu, 1997) con agentes que ocupan posiciones ancladas en ciertas formas de poder o capital. En el *campo deportivo*, "los códigos de la institución deportiva pueden ser resumidos en: principios del rendimiento atlético-deportivo, competición, comparación de rendimientos y marcas, reglamentación rígida, sucesos deportivos y sinónimo de victoria, racionalización de medios y técnicas" (Bracht, 1996, pág. 23).

Esta lógica se encuentra reflejada en el Córdoba Juega. En su manual de competencia se expresa que las competencias deportivas son de carácter inclusivo, y destaca que la práctica deportiva contribuye al desarrollo de valores como solidaridad, tolerancia, compañerismo, fraternidad, nobleza, superación, colaboración, lealtad, responsabilidad, voluntad y disciplina. Ante esto nos preguntamos ¿cómo se favorecen los valores de solidaridad, tolerancia, compañerismo, fraternidad, colaboración, si se somete a la selección

de estudiantes privilegiando a los más aptos en detrimento de quienes son menos habilidosos para participar? ¿Qué ocurre con la construcción de ideal de equipo cuando tengo que ganarle a otra compañera o a otro compañero para estar seleccionado? ¿Cómo se trabaja la inclusión cuando el rendimiento motriz es la única variable de selección?

En muchas escuelas, la organización de la clase de EF gira en torno al objetivo de participar en el certamen, por lo que “entrenar” para participar del Córdoba juega implica que asisten a clase solo quienes compiten (el resto no tiene clases). De esta manera, los certámenes asumen un carácter orientador y normativo para el trabajo de las y los profesores de EF. Además, si solo asisten a los certámenes quienes quedan seleccionados ¿qué nivel de “justicia” se imparte con el resto del alumnado que no tiene la posibilidad de vivenciar las mismas situaciones que sus compañeras y compañeros elegidos?

Por otra parte, el programa contempla el ofrecimiento de 50 disciplinas deportivas. De esta gran variedad, el subprograma “juegos deportivos escolares” ofrece solamente siete: vóley, fútbol, hockey, handball, rugby, básquet y atletismo. Nos preguntamos ¿por qué solamente se ofrecen a las escuelas los deportes hegemónicos? Si el repertorio es escaso, las actividades no posibilitan ampliar la disponibilidad corporal y motriz de las y los estudiantes. Además, en la mayoría de las escuelas no son las y los estudiantes quienes eligen en qué disciplinas participar, sino que lo hacen sus profesores según su criterio.

Otra línea de análisis nos lleva a cuestionar ¿por qué no hay participación de manera mixta en las disciplinas deportivas? La división por sexos en el deporte social forma parte de una tradición del campo ligada a imaginarios sociales sobre mujeres y varones que fueron construidos a lo largo de décadas. Actualmente, los desarrollos conceptuales del enfoque de género ponen en cuestión esta división de roles, y si bien ha permeado en escasa medida en el campo del deporte social y de alto rendimiento, sí ha ingresado con fuerza en el campo educativo. Las tradiciones de enseñanza de la EF separadas por género en la escuela están siendo modificadas en los últimos años, actualmente la mayoría de las escuelas trabajan con agrupamientos mixtos. Entonces, si el Córdoba juega forma parte de políticas públicas en las que participa el Ministerio de Educación, ¿por qué no se procura la consonancia con los diseños curriculares y las características propias de las clases de EF en las instituciones educativas? También nos preguntamos, siguiendo con la coherencia de lo que exigen los diseños curriculares ¿por qué no se ofrece a las escuelas que aquellos estudiantes con alguna discapacidad participen en el subprograma Juegos deportivos adaptados cuando en las clases de EF se intenta que jueguen junto al resto de sus compañeras y compañeros?

Ahora bien, ¿las y los profesores cuentan con autonomía para decidir participar (o no) de estos eventos? Una buena cantidad de docentes explicita el compromiso con cierta presión del equipo directivo para resaltar el centro educativo a través del deporte. Participar y “ganar” aumenta el estatus de la institución. También subyace la idea que los triunfos deportivos ponen en valor al docente de EF, que se ubica en una jerarquización según los logros. Esto es coincidente con la idea de docente-entrenador cuya función es “cazar talentos” al descubrir a las y los estudiantes más hábiles, que se destacan en lo deportivo. Así, el éxito o fracaso de parte de las y los estudiantes es un signo del éxito o fracaso del profesor/a y/o de la institución.

Podemos pensar que lejos de aprovechar la potencialidad educativa del deporte en tanto práctica capaz de provocar aprendizajes necesarios para el desarrollo corporal, expresivo, motriz y suscitar reflexiones y valoraciones, la EF se convierte en la transmisión de contradicciones sociales que el deporte de competencia reproduce: “existencia de jerarquías (a temprana edad), ámbito de discriminación (los más talentosos son mejor atendidos), desigualdades de género, exclusión en lugar de inclusión (trabajar solo con los que juegan en el equipo escolar) exigencias físicas y psicológicas desmedidas para los sujetos” (Gómez, 2009, pág. 221).

Estas lógicas del campo deportivo son incompatibles con las lógicas del campo educativo en el que se desarrolla la EF. Este campo es un ámbito impregnado de valores como la solidaridad, la igualdad de oportunidades, la equidad, el bien común, la inclusión, la diversidad, la cooperación. Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional, “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral (...) [basada] en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley N.º 26.206, Art. 8).

Participar de certámenes deportivos como el Córdoba juega implica asumir los códigos de la institución deportiva. Tendríamos entonces una subordinación de la EF a los códigos/sentidos de la institución deportiva (Bracht, 1996, pág. 23). Una vez reconocida la tensión que genera el encuentro entre códigos diferentes, se constituye en un desafío conciliar estos códigos. Si tenemos en cuenta que la escuela no solo reproduce la cultura, sino que la reelabora, se hace necesario reelaborar los saberes deportivos a partir de los códigos escolares.

Para ello, nos atrevemos a plantear una propuesta que vehiculice el sentido de la EF escolar: introducir a las y los estudiantes en el universo de la cultura (corporal, de movimiento) a fin de que puedan apropiarse de, (re)construir, transformar y disfrutar autónoma y críticamente de esa parcela de la vida humana (Bracht & Caparrós, 2009), poniendo al movimiento en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no al deporte.

Jugar por jugar: “Córdoba juguetea”

El “Córdoba juguetea” es una propuesta de encuentro entre escuelas, entre docentes, entre estudiantes, donde todas las personas tienen oportunidad de participar. Se procura la inclusión activa y

productiva de la totalidad del estudiantado, por medio de la conformación de grupos mixtos en los que la diversidad se pone en juego. En esta propuesta, prima lo lúdico y la cooperación, y se reducen, de esta manera, los problemas de discriminación y exclusión ya que no es el rendimiento motor el principal parámetro de progreso, sino que se pone en valor la experiencia corporal colectiva en sí misma.

Los juegos presentados son diversos, desde los deportes hegemónicos (atletismo, fútbol, básquet, hándbol, vóley, hockey, rugby, softbol) y sus posibles variantes en juegos deportivos acordadas en un reglamento (a modo de ejemplo, puede ofrecer el vóley atados de a dos, igual el fútbol; el hockey con palos contruidos por estudiantes, etc.), hasta los deportes alternativos (kin ball, tchoukball, tripela, colpbol) que representan una valiosa y novedosa atracción por participar de algo diferente en lo que el fundamento se sostiene en el trabajo cooperativo.

En esta recontextualización del deporte, institucionalizado como deporte escolar, se hace necesaria “la intervención del docente para propiciar la comprensión del sentido de las actividades realizadas ofreciendo la posibilidad de modificarlas a través de acuerdos colectivos” (Córdoba. Ministerio de Educación, 2015, p. 155). La modalidad consiste en que cada equipo, que puede ser conformado por estudiantes de diferentes escuelas, debe rotar por lo menos por cuatro deportes y/o juegos deportivos y/o deportes alternativos en la misma jornada. De esta manera facilitamos que las y los jugadores puedan alternar las habilidades desarrolladas en cada momento, demostrar sus intereses y preferencias y, lo fundamental, puedan variar los grupos de encuentro. Así el objetivo máspreciado se convierte en la interacción vincular en donde los procesos de socialización cooperativa se potencian.

Se busca además promover el acceso de las y los estudiantes a otras manifestaciones de la cultura corporal del movimiento además del deporte. Acceden a la posibilidad de realizar trabajos rítmicos, representaciones motrices-expresivas, en las que el movimiento con música se constituya en protagonista, y cada grupo pueda luego de compartir deportes, acercarse y realizar danzas espontáneas.

En consonancia con la propuesta de los diseños curriculares, estas estrategias dan “respuesta a intereses diversos, a biografías particulares, a modos variados de apropiación de saberes corporales y motrices, descartando caminos únicos y exclusivos” (Córdoba. Ministerio de Educación, 2015, p. 144). Favorece la creatividad ya que no propone la adquisición de secuencias motrices rígidas ni estereotipadas, sino que promueve la invención y el descubrimiento de soluciones personales o grupales.

El enfoque de la ESI está presente en la medida que las y los docentes alientan y propician la participación “promoviendo propuestas didácticas que les permitan superar limitaciones, inhibiciones y preconcepciones en cuanto al lenguaje expresivo con relación al género”, favoreciendo “la expresión de un cuerpo conocido y asumido en un marco de diversidad y libertad con los otros, consolidando la disposición de una motricidad plena, libre de estereotipos y convenciones gestuales” (Córdoba. Ministerio de Educación, 2015 p. 154).

Cierre

Para recuperar y poner en primer lugar lo lúdico del juego, planteamos la noción del jugueteo entendido como jugar por el placer de jugar. En el “Córdoba juguetea”, las propuestas deportivas son el escenario de una experiencia protagonizada por el disfrute y la diversión. No se busca acumular réditos deportivos, mejorar la performance o aumentar el estatus y el reconocimiento, sino que se juega por jugar. De este modo, se generan las condiciones de posibilidad para liberar a los cuerpos de las ataduras y restricciones propias de la competencia deportiva. El jugueteo es un juego que vuelve sobre sí mismo todo el tiempo, se reinventa con la potencia colectiva de quienes participan y se abre a la experimentación de acciones y sensaciones motrices.

Referencias bibliográficas

- Bracht, W. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Velez Sarsfield.
- Bracht, W. & Caparrós, F. (2008). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasilera. En L. Martínez Álvarez & R. Gómez (Coords.), *La Educación Física y el deporte escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (págs. 53-89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Gomez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En L. Martínez Álvarez, & M. Gómez, (Coords.), *La Educación Física y el deporte escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (págs. 219-284). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Autor.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Autor.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2011-2015). *Diseño curricular del ciclo básico de la educación secundaria 2011-2015*. Córdoba: Autor.
- Argentina. *Ley de Educación Nacional. Ley N.º 26.206*. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Formación docente en educación física: la transmisión del oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas

Teacher education in physical education: the transmission of the job in games and recreation classes, gymnastics, athletics and aquatic practices

Carina Bologna Liprandi

Lic. en Educación Física
carinabologna@gmail.com

Erasmus Ceballos

Lic. en Educación Física
erasmoceballos@hotmail.com

Laura Elena Fava

Mter. en Natación, Desarrollo y Gestión de Actividades Acuáticas
lauraelenafava@hotmail.com

Nilda Fontanela

Prof. Universitaria en Educación Física
nildafontanela@hotmail.com

Néstor Ordoñez

Lic. en Educación Física
nestor.ar@gmail.com

Claudia Romero

Lic. en Educación Física
claudiaromeroopc@gmail.com

Santiago Lasala

Prof. de Educación Física
santiagolasala@gmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La presente investigación se focaliza en la transmisión del oficio docente a los estudiantes, particularmente en cuatro unidades curriculares correspondientes a la formación específica (Atletismo, Juego y Recreación, Gimnasia I y Prácticas Acuáticas I) de profesores del Profesorado de Educación Física (PEF) de la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). El diseño metodológico se inscribe en una lógica cualitativa y en el paradigma interpretativo. Se efectuarán entrevistas a los docentes de las unidades curriculares seleccionadas y registros descriptivos de sus clases. Se confeccionarán matrices que permitirán la organización de la información conseguida de las entrevistas. Con los referentes empíricos obtenidos por los registros construiremos categorías a partir de las recurrencias detectadas por su relevancia, significatividad o por su ausencia. Estos procedimientos brindarán aportes significativos para identificar qué enseñan los profesores de la formación específica. Ingresar a las aulas del PEF y describir lo que allí acontece aportará al debate, la profundización y la apertura de espacios de discusión al interior de la formación. El reconocimiento de fortalezas, debilidades o ausencias en la formación docente redundará en la posibilidad de revisión constante de las prácticas ofrecidas cotidianamente. Si bien el impacto es local, consideramos que la producción puede ser insumo valioso para aportar a las discusiones que en línea se desarrollan en otras casas de formación en educación física en nuestro país. El proyecto de investigación que aquí presentamos ha sido aprobado y financiado por el Mincyt, Córdoba en la convocatoria Grupos de Reciente Formación con Tutor -GRFT 2018- con la tutoría de la Dra. Adela Coria.

Palabras clave: educación física – formación docente – transmisión del oficio

Abstract

This research focuses on the teaching profession to students, particularly in four curricular units corresponding to specific training (Athletics, Play and Recreation, Gymnastics I and Aquatic Practises I) of teachers of Physical Education Teaching Staff (PEF) of the Faculty of Physical Education (FEF) of the Provincial University of Cordoba (UPC). The methodological design is inscribed in a qualitative logic and in the interpretative paradigm. Interviews will be conducted with the teachers of the selected curricular units and descriptive records of their classes. Matrices will be made that will allow the organization of the information obtained from the interviews and with the data obtained by the registries we will build categories, based on the recurrences detected due to their relevance, significance or absence. These procedures will provide significant input to identify how the specific training teachers teach. Entering the PEF classrooms and describing what happens there will contribute to the debate, deepening and opening discussion spaces within the training. The

recognition of strengths, weaknesses or absences in the teacher training results in the possibility of constant review of the practices offered on a daily basis. Although the impact is local, we believe that production can be a valuable input to contribute to the discussions that are taking place in other EF training houses in our country.

Keywords: physical education – teachers training – the craft of teaching

Introducción

Entre las políticas educativas de la formación superior, generadas desde el año 2006 con la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional, reconocemos cambios significativos en la carrera de Educación Física (EF) en la provincia de Córdoba, a partir del diseño e implementación de los últimos documentos curriculares.

Las finalidades de la formación docente de profesores de EF se enmarcan en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y en los principios que emanan del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), creado en el año 2007, cuando define que es la “de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Diseño curricular, 2009, pág. 9).

En ese sentido, la Ley de Educación Nacional, la Resolución 24/07 y el Diseño Curricular para el profesorado de EF (2009) establecen que la formación docente se organiza en torno a tres campos: campo de la Formación General, campo de la Formación Específica, y campo de la Práctica Docente. El campo referido a la Formación Específica es el responsable de la construcción de la disponibilidad corporal y motriz de los estudiantes, proponiendo específicamente un eje transversal donde participan las unidades curriculares Gimnasia I, Atletismo, Juego y Recreación, y Prácticas Acuáticas I. Además, está centrado en la promoción de un trabajo en el sujeto que aprende, en el desarrollo de su autonomía y en los procesos de autoevaluación.

Por otra parte, las unidades curriculares que componen el campo de la Formación Específica se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y de la Práctica Docente. Esto, considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza; y con creciente complejidad según los niveles de conocimiento y capacidad de análisis e integración que requieran las diferentes unidades curriculares (Diseño Curricular, 2009).

Así la formación específica –que se expresa en los marcos legales– en el primer año del PEF hace foco en dos cuestiones importantes: la construcción de disponibilidad motriz y la preparación para la enseñanza. Sin embargo, las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para acompañar los procesos de cambio curricular jurisdiccional, advertían en el año 2008 acerca de cierta primacía de la enseñanza de las disciplinas en sí (gimnasia, atletismo o natación) relegando sus aspectos didácticos, orientando “casi exclusivamente a consolidar el saber de los contenidos disciplinares para la propia ejecución, en detrimento de la didáctica para la enseñanza de dichos contenidos” (2008, pág. 25).

A casi diez años de la implementación de los diseños para el PEF y en pleno proceso de cambio curricular, nos interesa ingresar a las aulas de los espacios de Formación Específica e intentar dar cuenta de lo que allí acontece, poniéndolo en tensión con los discursos prescriptivos.

Si bien tenemos claro que, como sostiene Terigi (1999), los procesos que realizan los docentes con los diseños curriculares en el aula no son de transferencia directa, sino que son transformados en relación con el contexto. Con los sujetos que en esa interacción participan, nos interesa recuperar los discursos curriculares que dan marco a las prácticas docentes como punto de partida, sabiendo que “el sentido del currículum no se agota en las prescripciones” (pág. 86).

A su vez, Furlán afirma

el currículum en un sentido fuerte es un proyecto de transformación de la actividad académica, que pretende ser totalizador, que pretende impactar a la totalidad de la práctica, que pretende la sinergia. Y esto se condensa en esta idea de proyecto que establece un sistema de trabajo, en esta necesidad de visualizar al conjunto de acciones docentes de una institución como algo que necesita ser coherente con un proyecto (2008, pág. 8).

Ingresar al aula y recuperar aquello que los profesores consideran relevante en la enseñanza, puede constituirse en una interesante oportunidad para dar visibilidad al saber docente y cómo ese saber se inscribe, se relaciona y se tensa con los discursos curriculares. En este sentido, el objetivo general de esta investigación es describir y analizar cómo enseñan el oficio de ser docente los profesores de la formación específica del PEF de la FEF de la UPC, lo cual nos permitirá distinguir los saberes que ellos consideran sustantivos a ser enseñados y también identificar sus ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el campo de la EF, los que se constituye en nuestros objetivos específicos de indagación.

Las preguntas que guiarán esta investigación son: ¿Qué docente de EF se construye en las clases de Gimnasia, Atletismo, Juego y Recreación y Prácticas Acuáticas? ¿Qué aportes realizan estas unidades curriculares de la formación específica, desde lo que se ofrece en las aulas, a los estudiantes del PEF?

¿Desde qué concepciones (enseñanza, aprendizaje, especificidades del campo de la EF) se ofrecen los conocimientos? ¿Cuáles son los conocimientos específicos que los docentes de Gimnasia, Atletismo y Prácticas Acuáticas reconocen como imprescindibles para la formación de los estudiantes? ¿Cómo enseñan a ser docentes de EF los profesores de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas del PEF de la FEF de la UPC?

Antecedentes

Guevara (2016), en *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, genera un importante aporte en el marco teórico de nuestro proyecto, particularmente con la idea de “transmisión de un oficio” que de la mano de Alliaud (2014) lo actualiza y recrea a la luz de los datos recogidos, también nos muestra un profundo análisis de lo que ocurre en los espacios de formación y las limitaciones de los modos de formar, lo que nos permite avanzar sobre el problema.

Alliaud y Antelo en *Los gajes del oficio* (2011) desarrollan el costado artesanal del trabajo, destacando la importancia de la conservación de las buenas prácticas, se hacen preguntas como: ¿De dónde aprenden a ser maestros los maestros? Dogliotti en *Relaciones entre deporte y educación física: campos en disputa en las sociedades actuales* (2010), describe lo que una investigación uruguaya analiza especialmente: las relaciones que se tejen entre el deporte y la educación física, cuestionando la paulatina primacía del primer vocablo sobre el segundo, mirando los cambios en las instituciones que dictan las políticas públicas en estos rubros y enmarcado en el fenómeno de deportización a las sociedades actuales.

Algunas de estas investigaciones avanzan en dilucidar el modo en que las tradiciones disciplinares y la enseñanza de los docentes de Educación Física de la formación específica producen una visión de la disciplina separada o fragmentada, entre lo específico del campo y lo didáctico en la construcción del oficio de ser profesor de EF.

Estrategia metodológica

La investigación se inscribe en un diseño de lógica cualitativa y en el paradigma interpretativo, lo que nos permitirá reconstruir con cierta exhaustividad aquello que emerge de la información recogida, atribuyendo “sentidos” al decir y al hacer docente en el cotidiano de la clase. Se indagará desde un enfoque etnográfico, en busca de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, pág. 21).

La unidad de análisis la constituyen los profesores de la formación específica de las unidades curriculares de Atletismo, Prácticas Acuáticas I, Gimnasia I y Juego y Recreación, correspondientes al primer año del PEF. Se seleccionará un profesor de cada espacio, por lo que la muestra queda así conformada por cuatro docentes quienes enseñan en las distintas UC. El criterio de selección de los casos será de accesibilidad, no es posible pensar en ingresar a las clases sino es a partir de sus permisos e interés por participar en la investigación.

El trabajo de campo estará conformado principalmente por dos técnicas de recolección de datos: la entrevista en profundidad y la observación participante. También se utilizarán como fuentes de análisis, los programas de las disciplinas, las planificaciones de los profesores y los diseños curriculares. Se efectuarán entrevistas a cada docente de las unidades curriculares mencionadas, se confeccionarán matrices que permitirán la organización de la información obtenida de las entrevistas, además otra matriz con los datos contruidos partir de los registros etnográficos, donde las categorías emergerán, a partir de las recurrencias detectadas por su relevancia. Estos procedimientos brindarán aportes significativos para identificar cómo enseñan los profesores de la formación específica el oficio de ser docente.

Algunos avances

Si bien el trabajo de investigación es incipiente, nos encontramos en la etapa de recolección de la información, ingresar a mirar y registrar las clases de cuatro profesores de la formación específica de un PEF, instala algunas cuestiones a indagar. Y a poco de ingresar al campo, las preguntas: a pesar de que los profesores que abren sus aulas son parte de este equipo de investigación –por lo que tienen conocimiento de la investigación– se percibe cierta tensión. ¿Probable efecto de que en los cuatro casos es la primera vez que esto sucede? ¿Será que la docencia es una labor solitaria? Vale seguir interrogando acerca de las posibilidades que una propuesta impacte en lo que imaginamos una tarea colectiva: formar PEF.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2014). *El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A__Alliaud.pdf.
- Alliaud, A. & Antello, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Dogliotti, P. (2010). *Relaciones entre deporte y educación física: campos en disputa en las sociedades*. IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, ISEF-UdelaR. Montevideo.

- Furlán, A. (2008). *Curriculum y condiciones institucionales*. Conferencia. Disponible en file:///C:/Users/usuario/Downloads/Lec_Furlan%20(1).pdf.
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis doctoral inédita). Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009) *Diseño curricular del Profesorado de Educación Física*. Córdoba.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

**Sobre la autoridad pedagógica en las instituciones educativas.
Investigando desde distintas perspectivas**

About pedagogical authority in educational institutions. Investigating from different approaches

Liliana del C. Abrate

Mgter. en Ciencias Sociales
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
labrate@ffyh.unc.edu.ar

María Eugenia López

Lic. en Ciencias de la Educación
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba
mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

Resumen

En este trabajo presentamos el proyecto de investigación para el período 2018-2019, el cual continúa un proceso iniciado en el año 2013 sobre el tema de la autoridad pedagógica. En esta oportunidad asume un giro hacia la temática del gobierno de las instituciones educativas y su gestión directiva. Se procura indagar las problemáticas derivadas de la gestación e implementación de experiencias alternativas en escuelas secundarias de Córdoba, en vinculación con el gobierno y la gestión directiva.

Fuimos desarrollando una línea de investigación sostenida en una preocupación epistemológica sobre la especificidad del conocimiento pedagógico y sus características. Entendemos que la escuela es objeto de estudio de la Pedagogía y esta disciplina requiere de la construcción de una dimensión específica para su abordaje. Es así, que la investigación inicial se realizó sobre la problemática de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), dando lugar a distintos abordajes sobre otras cuestiones que se fueron desprendiendo de su tratamiento. El proceso de investigación focalizado en la Autoridad Pedagógica fue transitando por la perspectiva de los distintos actores institucionales: los docentes, los estudiantes y, en la última etapa, la dimensión institucional.

Este recorrido es el que nos permite ahora iniciar el nuevo proyecto, cuyo objetivo general es "conocer las características del gobierno de las instituciones educativas y el ejercicio de la autoridad pedagógica desde la gestión directiva en instituciones educativas del Nivel Secundario de Córdoba, que generan y/o sostienen experiencias alternativas". Compartiremos en esta presentación algunas cuestiones del marco teórico, en relación con los resultados obtenidos en los proyectos anteriores, y las principales aristas de las estrategias metodológicas diseñadas que estamos analizando, a saber: observaciones de actividades institucionales; entrevistas a miembros del equipo de gestión y docentes de cada escuela y análisis de documentos.

Palabras clave: autoridad pedagógica – gestión directiva – gobierno escolar – experiencias alternativas – dimensión pedagógica

Abstract

In this paper we present the research project for the period 2018-2019, which continues a process begun in 2013 on the subject of pedagogical authority. In this opportunity the subject turns towards the theme of government of educational institutions and his management. It seeks to investigate the problems arising from the creation and implementation of alternative experiences in secondary schools in Córdoba, linked with the study of government and educational management.

We developed a line of research supported by an epistemological concern about the specificity of pedagogical knowledge and its characteristics. We understand that the school is the object of study of Pedagogy and this discipline requires the construction of a specific dimension for its approach. Thus, the initial research was centered on the problems linked to Institutional Educational Projects (PEI), giving rise to different approaches on the issues that were detached from their treatment. The research process focused on the Pedagogical Authority, was going through the perspective of the different institutional actors: teachers, students and in the last stage the institutional dimension.

This work in progress now allows us to start a new project, whose general objective is "to know the characteristics of the government of educational institutions and the exercise of pedagogical authority from the directive management in educational institutions of the secondary level of Córdoba, which generate and / or maintain alternative experiences." We will share in this presentation some questions of the theoretical framework in relation to the results obtained in the previous projects and the central guidelines that we are analyzing of the methodological strategies designed: observations of institutional activities; interviews with members of the management team and teachers of each school and analysis of documents.

Keywords: pedagogical authority – educational management – school government – alternative experiences – pedagogical dimension

Introducción

En este trabajo presentamos el proyecto de investigación que desarrollamos en el período 2018-2019 desde la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. El mismo continúa un proceso iniciado en el año 2013 sobre el tema de la autoridad pedagógica y que en esta oportunidad asume un giro hacia la temática del gobierno de las instituciones educativas y su gestión directiva. Comenzaremos con una breve historización del proyecto en cuestión, para repasar el marco teórico que nutre el análisis de los resultados obtenidos y su continuidad en el presente. Se trata de explicitar la preocupación epistemológica sobre la especificidad del conocimiento pedagógico y sus características.

Presentaremos algunas conclusiones elaboradas al indagar la perspectiva de los docentes y los estudiantes sobre la autoridad pedagógica, enmarcadas en procesos de construcción institucional.

Finalizamos con el planeamiento de la problemática que indagamos en este nuevo período, en relación al gobierno de las instituciones y la implementación de experiencias alternativas en la educación secundaria.

Historizando el proceso de investigación

El proceso de investigación que hemos desarrollado viene trazando un recorrido que podría caracterizarse por la búsqueda de la especificidad del conocimiento pedagógico acerca de los fenómenos educativos. Esta preocupación epistemológica tuvo su expresión en torno a las decisiones adoptadas acerca del qué conocer y el cómo hacerlo desde la Pedagogía.

Desde el año 1998 el equipo comenzó el estudio de las instituciones educativas construyendo una dimensión central para su abordaje: la dimensión pedagógica; que a su vez encontraba su expresión en dispositivos y proyectos institucionales. Estudiar los proyectos educativos fue una puerta de ingreso a la dimensión pedagógica de las escuelas.

Partimos de la comprensión de la escuela como objeto de estudio de la Pedagogía y la indagación de las problemáticas derivadas de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en un contexto de políticas educativas, que fue transitando hacia el desarrollo de las autonomías jurisdiccionales e institucionales. Luego, se fueron desprendiendo para su tratamiento otras temáticas, entre las cuales la autoridad pedagógica se constituyó en el eje de los últimos períodos. Así es que desde el año 2013 y durante tres períodos bianuales, indagamos sobre la autoridad pedagógica en las escuelas de Nivel Secundario de Córdoba, focalizando la mirada en los distintos actores institucionales (los docentes y los estudiantes) y la dimensión institucional.

Consideramos que se requiere incorporar las distintas miradas según las posiciones de los actores de la escuela, junto a la dimensión institucional. En una primera etapa, recuperando las expresiones de los docentes y recogiendo datos de las observaciones de clases, se construyeron categorías analíticas que permitieron revisar exigencias, imposiciones y sugerencias que se les presentan a los estudiantes. Identificamos palabras, gestos y/o acciones de los sujetos involucrados que caracterizan los modos actuales de ejercer la autoridad junto a las concepciones que se enuncian sobre el tema. Cada período se focalizó en un grupo diferente de actores y nos permitió reconocer aspectos relevantes para caracterizar la problemática de la construcción de la autoridad pedagógica, que denota diferencias significativas según la posición ocupada por los sujetos en las instituciones educativas. Asimismo, reconocemos la existencia de elementos que excedían a estos grupos y que requerían ser mirados desde un espacio social más amplio: la dimensión institucional.

Las conclusiones de la primera etapa constituyeron el punto de partida para profundizar la investigación y poner en relación con la perspectiva de los estudiantes. En la segunda etapa, en la que se orientó la indagación hacia la recuperación de las miradas de los estudiantes y sus consideraciones sobre la autoridad pedagógica, se identificaron puntos de contacto y distancias entre ambos.

En la última etapa, dimos continuidad a la investigación orientándonos a revisar los modos en que las escuelas secundarias tramitan institucionalmente la construcción de la autoridad y las estrategias que los colectivos institucionales desarrollan para construir y/o fortalecer la autoridad pedagógica en el quehacer institucional.

Consideramos que estos tres períodos configuraron una etapa que cerró un proceso, para adoptar en el presente un nuevo giro que permite enmarcar y profundizar el estudio de procesos de gestión institucional.

Repasando resultados de la investigación

Recuperamos una categoría potente para comprender los modos en que se va construyendo, ejerciendo y sosteniendo la autoridad en instituciones educativas en este contexto de modernidad líquida (Bauman, 2005), nos referimos a la idea de "equilibrios precarios" (Abrate, 2012). Por otra parte, un colectivo de autoras afirmamos

lo que antes era incuestionable en la vida escolar hoy resulta una construcción muy compleja que se despliega en cada espacio institucional, clase a clase, en la que intervienen multiplicidad de dimensiones. En el mismo sentido lo señalan E. Tenti Fanfani (2006), G. Batallán (2003), M.P. Pierella (2011), B. Greco (2007), quienes reconocen al ejercicio de la autoridad como una condición necesaria para el proceso educativo y destacan su carácter relacional en la que intervienen al menos dos términos del vínculo: estudiantes y profesores (Abrate et al., 2017, pág. 234).

A partir de este rasgo de época que caracteriza las relaciones pedagógicas, repasamos algunas conclusiones elaboradas desde la perspectiva de los actores.

Desde los docentes

Tanto en las explicaciones y argumentaciones que exponen los docentes, como en algunas de sus prácticas, se destaca la tensión entre dos perspectivas para comprender y asumir la autoridad pedagógica. Por un lado, una concepción que reconoce la autoridad como algo dado, establecido, en relación con la herencia o el lugar institucional ocupado históricamente por el docente; y, por el otro, una visión que asume el proceso de construcción y reconfiguración constante de la autoridad pedagógica en el día a día de la escuela, entre distintos actores que ocupan posiciones asimétricas. Desde cada una de ellas se derivan diferentes acciones, algunas reproduciendo prácticas instaladas históricamente en las escuelas y otras inéditas, que expresan intentos alentadores para la transformación de dispositivos clásicos.

La investigación adoptó, como punto de partida, la siguiente hipótesis, incorporando los aportes de distintos especialistas: sostenemos que la adversidad de los contextos sociales e institucionales actuales debilita el ejercicio de la autoridad pedagógica en la escuela. Sin embargo, el acto pedagógico, por su carácter directivo, requiere del ejercicio de la autoridad. Ante lo cual, la pregunta que nos orienta se refiere a la forma en que se asume, en estos tiempos, en situaciones concretas, a diferencia del modelo que acompañó la expansión de la escuela moderna. Nos preguntamos: ¿qué rasgos particulares, específicos e inéditos reúne hoy el ejercicio de la autoridad pedagógica en aquellos docentes que asumen su proceso de construcción cotidiana?

En esa etapa investigativa caracterizamos el ejercicio de la autoridad por parte de los docentes en relación con tres dimensiones: la obediencia, el control de la conducta y actividades del aula y en referencia a los vínculos. Con respecto a la obediencia, los profesores señalan las dificultades para obtener tal respuesta por parte de los estudiantes e indican como causal las características de los jóvenes de estos tiempos y sus familias. En muchos casos, la acción del propio docente está cargada de impotencias, sin reconocer posibilidades de transformar el desinterés, ya que sostiene la expectativa de encontrar estudiantes dispuestos a obedecer porque se espera que la familia transmita tal disposición. En relación con el control de la conducta en el aula surgen problemáticas particulares referidas a las capacidades personales de los docentes. En claves modernas, la obediencia y la abnegación de los estudiantes a las órdenes y pedidos del profesor eran condiciones necesarias para habitar la escuela; en tanto hoy, demandan de un trabajo específico para lograrlas. Así, lo que era del orden de lo natural de la vida escolar es reemplazado hoy por “equilibrios precarios”, por lo que se demandan habilidades y una amplia formación para asumir la tarea educativa. De manera que, en la construcción y conquista de dichos equilibrios precarios, los docentes, sin perder de vista que la decisión final está en sus manos, hacen lugar a acontecimientos impensables en otros tiempos, como la negociación y elaboración de consensos respecto a actividades y dinámicas de las clases o respecto a instancias de evaluación. Así lo expresa un profesor: “A mí me da más resultado el negociar que el imponer... A mí me gusta acordar con ellos, porque negociamos. Y yo pienso que es positivo negociar”.

En tal sentido, desde los docentes se equipara en importancia, el aprendizaje de conceptos con el aprendizaje de normas y actitudes que hacen al reconocimiento de la autoridad, sosteniendo que el control de las conductas constituye un contenido en sí mismo y la respuesta esperada es signo del aprendizaje logrado. En la misma sintonía, al abordar los vínculos se recupera el análisis de la asimetría propia de la relación pedagógica. En la modernidad, tal asimetría operaba casi como garante de una respuesta obediente ante la imposición de parte del docente, mientras que en el presente emerge la necesidad de recomponer los vínculos entre estudiantes y docentes, ya que subyace como rasgo prevalente la falta de credibilidad y la caída de la promesa del proyecto pedagógico moderno. Es decir, lo recurrente al revisar los vínculos es el quiebre de la base de credibilidad que sostenía el vínculo pedagógico y la emergencia del reconocimiento mutuo como constante en las relaciones educativas. Sostenemos que las relaciones interpersonales entre los actores escolares que habiliten la confianza mutua desplaza la base institucional o colectiva para garantizar un modo de ejercer la autoridad pedagógica.

Desde los estudiantes

El desafío que asumimos en la siguiente etapa se orientó a recuperar la perspectiva de los estudiantes acerca de la autoridad pedagógica, en tanto voces que interpelan al resto de los actores por cuanto fueron poco consideradas y hasta silenciadas desde el formato escolar moderno. Procuramos reconocer y analizar los puntos de contacto y divergencias entre las preocupaciones de los docentes y los estudiantes que transitan la educación secundaria, desde los mismos núcleos conceptuales del marco teórico. Se destacaron dos cuestiones desde la visión de los estudiantes: la relación de la autoridad con los vínculos y la relación de la autoridad con el trabajo pedagógico sobre el conocimiento. Al explorar las aristas que reconocen los estudiantes en torno al vínculo pedagógico se puede afirmar que gran parte de la construcción de la autoridad del docente se despliega en el terreno del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, múltiples situaciones que trascienden el desarrollo específico del contenido curricular ocurren en los espacios escolares que se inscriben en el plano de lo vincular e inciden en las concepciones de los estudiantes sobre la autoridad

de sus docentes. Reiteradas veces los estudiantes identifican debilidades en el ejercicio de la autoridad en aquellos docentes que solo se limitan a “dar su clase”, sin abrir otros diálogos ni demostrar interés o preocupación por otras temáticas próximas a los jóvenes. Afirman: “(...) cuando nos tocan esos que vienen a sentarse nomás... esos son los que no tienen autoridad... los que vienen a sentarse y dar clases solamente... no hablan... no dicen nada...” (Registro focal).

Señalamos que las recurrencias en las referencias a ciertas actitudes, gestos o pequeñas acciones que los profesores desarrollan hacia el grupo/clase o hacia alguno de sus integrantes en particular, constituyen criterios que emplean los jóvenes para categorizar a docentes con o sin autoridad. La posibilidad de incorporar temas que resultan de interés o preocupación social, el manifestar atención por los acontecimientos de los jóvenes, los gestos mínimos que habilitan genuinamente la palabra del estudiante, un equilibrio emocional que instale un buen clima de diálogo en el grupo, son señalados por los estudiantes.

En relación con la segunda cuestión, encontramos que algunas características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se promueven ofician como notas distintivas de un docente con autoridad desde la perspectiva de los estudiantes. Así, la buena explicación, reiterada todas las veces que sea necesaria, entrelazada con acciones diversificadas y con una explícita intención de lograr los aprendizajes propuestos, se destaca en el reconocimiento que los estudiantes manifiestan hacia sus profesores. En las clases se observan estrategias muy diversas y específicas desplegadas por los docentes, para lograr focalizar el trabajo pedagógico en torno al conocimiento, retirando del escenario la preocupación por la evaluación para priorizar la comprensión. Suelen ser exposiciones que ingresan lo original, lo no pensado, lo que sorprende e interesa a los estudiantes, demostrando el placer por conocer y la propia posición asumida por la tarea de la transmisión.

Desde la convergencia

De las respectivas caracterizaciones logradas se destacan convergencias que permiten avanzar en la indagación planteada. El reconocimiento de los “equilibrios precarios” como rasgo propio de las situaciones escolares actuales, debilita las posiciones nostálgicas que añoran un pasado donde la autoridad pedagógica resultaba un elemento constitutivo del entramado institucional y abona la necesidad de su construcción cotidiana. Especialistas como Antelo y Alliaud remarcan la precariedad de la autoridad en los salones de clases: “(...) hoy la autoridad hay que procurarla día a día y se requieren recursos y destrezas para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas” (2009, p. 90).

En tal proceso de construcción cabe reconocer el lugar que ocupan las cuestiones como las que refieren profesores y estudiantes; en las que convergen el conocimiento como objeto de transmisión, las estrategias variadas para construir condiciones favorables y los vínculos pedagógicos que las enmarcan.

En la continuidad del proceso de investigación y tomando como base estos resultados, abordamos la perspectiva institucional, indagando la existencia y características de los procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica, las condiciones que los posibilitan y la construcción de acuerdos. Para ello referimos a la “gestión de la autoridad pedagógica” como un proceso que no necesariamente se recorta a las acciones asumidas por los directivos de las escuelas, sino a un conjunto de acciones que involucra al colectivo. En tal sentido se trata de una “gestión institucional”, en los términos que expresa Beatriz Grecco (2007)

no es una cuestión individual, sino con relación a otros. La posición, por definición, es un lugar inscripto en una relación de lugares. Así no hay maestro sin alumno, ni alumno sin padre, no hay director sin otros que reciban orientaciones. La posición se compone de lo que alguien asume en nombre propio y, a la vez, a partir de lo que le es conferido por otros o por una organización, por una institución (pág. 60).

Solo mencionamos aquí dos cuestiones como parte de los resultados de esta etapa: el carácter difuso del trabajo colectivo abocado a la temática y la identificación del problema de la autoridad pedagógica como un asunto del orden personal y privado.

Finalizando el recorrido

Tras concluir este proceso, adoptamos para la continuidad de la investigación un nuevo rumbo. Pensar en estos “equilibrios precarios” como condición en la que se despliegan los procesos del enseñar y del aprender en la escuela secundaria, nos llevó a preguntarnos por el enmarcamiento de estos procesos en diversas formas de gobierno de las instituciones educativas y su gestión directiva. Pero, al mismo tiempo, con la intención de profundizar en las claves interpretativas sobre las formas de construcción de la autoridad, nos interesa indagar las problemáticas derivadas de la gestación e implementación de experiencias alternativas en escuelas secundarias de Córdoba, en vinculación con el gobierno y la gestión directiva.

Para esta nueva etapa, formulamos el problema de investigación en estos términos: Durante los procesos de implementación o sostenimiento de experiencias alternativas en escuelas secundarias, se posibilita la revisión de sus formas de gobierno y la construcción de diversas modalidades de ejercicio de la autoridad pedagógica. En tal entramado, interesa conocer cómo se tramita la autoridad pedagógica desde la gestión directiva, qué intervenciones se concretan en relación a las transformaciones en curso y las principales tensiones que se desatan a partir de las problemáticas emergentes.

Asumimos un nuevo desafío que nos orienta hacia el gobierno de las instituciones, la gestión directiva y su dinámica en situaciones atravesadas por las fuerzas transformadoras de una experiencia alternativa.

Referencias bibliográficas

- Abrate, L. (2012). *La construcción de la Autoridad Pedagógica en la Escuela*. Editorial Académica Española
- Abrate, L; Juri, M. & Van Cauteren, A. (2015). La autoridad pedagógica en la escuela. *Decires de los docentes. Cuadernos de Educación, XVIII,(13)*.
- Abrate, L., López, M. E. & Van Cauteren, A. (2017). La autoridad pedagógica en escuelas secundarias. ¿Preocupación y ocupación institucional? En *X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional*. Vol. I Universidad Nacional de Córdoba.
- Antelo, E. & Alliaud, A. (2009) *Los gajes del oficio, enseñanza pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Bauman, Z. (2005) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grecco, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Algunos resultados finales de una investigación sobre las prácticas corporales de los jóvenes en sus tiempos libres

Some final results of an investigation on the corporal practices of young people in their free time

Silvia B. Libaak

Magister en Investigación Educativa
libaaksil@gmail.com

Pamela Domínguez

Prof. de Educación Física
pamejdominguez@hotmail.com

Florencia Savadin

Licenciada en Educación Física
flo_savadin@hotmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

Este escrito presenta algunos resultados finales de la investigación “Prácticas Corporales, de adolescentes y jóvenes, en lugares públicos recreativos de la ciudad de Río Cuarto”; Proyecto aprobado por SeCyT UNRC, que tomó como objeto de estudio las prácticas corporales que desarrollan adolescentes y jóvenes, fuera del ámbito escolar, en la ciudad de Río Cuarto. Los objetivos planteados en la indagación fueron, por un lado, conocer las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes en un espacio público recreativo de la ciudad de Río Cuarto. Y, por otro lado, comprender los significados que ellos le otorgan al desarrollo de esas prácticas. Esta indagación se desarrolló con una metodología mixta; en la primera etapa, con un abordaje descriptivo cuantitativo, a través de la observación no participante, se identificaron las prácticas corporales que desarrollaban los adolescentes y jóvenes en un Parque Público Recreativo de la ciudad mencionada. En la segunda etapa, con un abordaje cualitativo interpretativo, a partir de las voces de los jóvenes y adolescentes que se identificaron desarrollando prácticas corporales, se interpretó el significado que ellos le otorgan al desarrollo de esas prácticas. Entre estos resultados se identificaron veinte tipos de prácticas corporales desarrolladas con diferentes características y significados.

Palabras clave: Educación Física – investigación – resultados – prácticas corporales

Abstract

This paper presents some final results of an investigation that took as object of study the corporal practices that adolescents and young people develop, outside the school environment, in the city of Río Cuarto. The objectives set out in the inquiry were, on the one hand, to know the corporal practices developed by adolescents and young people in a recreational public space in the city of Río Cuarto. And on the other hand, understand the meanings they give to the development of these practices. This inquiry was developed with a mixed methodology; In the first stage, with a quantitative descriptive approach, through non-participant observation, the bodily practices developed by adolescents and young people in a Public Recreational Park of the aforementioned city were identified. In the second stage, with a qualitative interpretative approach, from the voices of young people and adolescents who identified themselves developing body practices, they interpreted the meaning they give to the development of these practices. Among these results, twenty types of bodily practices developed with different characteristics and meanings were identified.

Keywords: physical education – research – results – body practices

Sobre la fundamentación y metodología de la investigación

La investigación a la que refiere este escrito se generó a partir de la propuesta del Diseño Curricular de Educación Física para el Nivel Secundario del Sistema Educativo de la provincia de Córdoba que, desde el año 2011, establece que la Educación Física, debe superar la propuesta de enseñanza que prioriza los deportes en conjunto y recuperar como contenido escolar los saberes adquiridos por las culturas juveniles fuera del ámbito escolar (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011).

Ante esta realidad, esta indagación se planteó como propósito identificar las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes (en edad de escolaridad secundaria) en su tiempo libre, para con ello conocer, por un lado, qué se debería incluir en las clases de Educación Física del Nivel Secundario, y, por otro lado, qué se debería considerar en la formación docente de Educación Física (Libaak, Domínguez, & Savadin, 2017).

Así, esta indagación utilizó una metodología mixta de investigación con los objetivos de conocer las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes fuera del ámbito escolar en un espacio público recreativo de la ciudad de Río Cuarto, y de comprender los significados que los jóvenes le otorgan al desarrollo de esas prácticas corporales.

La investigación partió de la conceptualización de las prácticas corporales como “manifestaciones culturales que toman por objeto a un cuerpo entendido como construcción social, más que como organismo” (Libaak, 2017, pág. 80). Es decir, se propone tomarlas como construcciones sociales que se expresan en la dimensión corporal y en las cuales lo corporal implica una construcción cultural y social que excede lo anatómico, biológico y funcional del organismo (Libaak, 2017).

En la primera etapa, con un abordaje descriptivo cuantitativo, se indagó, mediante el uso de observaciones no participantes, en las prácticas corporales que desarrollan los adolescentes y jóvenes en un espacio público recreativo. En la segunda etapa, con un abordaje cualitativo, se realizaron entrevistas abiertas no estructuradas a aquellos jóvenes que fueron identificados en el desarrollo de prácticas corporales. Aquí, se recabó información de aquellos casos que se consideraron que aportaban a la investigación una información cualificada sobre el tema. Las entrevistas fueron analizadas por codificación abierta. De los análisis de cada entrevista surgieron distintos temas recurrentes que generaron interrogantes para las próximas entrevistas, con las cuales se fueron generando distintas categorías de análisis.

Sobre algunos resultados de la etapa cuantitativa de la indagación

Se realizaron 313 observaciones no participantes en diferentes horarios y días. En estas se pudieron identificar veinte tipos de prácticas corporales que, entre charlas y risas, disfrutaban los adolescentes y jóvenes de entre 11 y 17 años aproximadamente. Estas prácticas corporales, según un orden alfabético, son las que se muestran a continuación.

Tabla 1. Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes identificadas en el Parque del Centro Cívico de la ciudad de Río Cuarto



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la presencia de estas prácticas corporales, la práctica corporal que fue identificada en mayor medida fue el BMX con un 23,6%; en segundo lugar, el skate con el 16,3%. Si bien la mayoría de las prácticas corporales identificadas eran de ejecución individual, una gran parte de ellas fue identificada desarrollándose en compañía de pares, con otros, entre charlas y risas. Esta grupalidad con los pares para el desarrollo de prácticas corporales comulga con lo que diferentes autores del campo de la Educación Física consideran: que la sociabilidad y la grupalidad entre los jóvenes son algunos de los componentes y aspectos destacables de las nuevas prácticas corporales. Según Cachorro et al. (2009) y Saraví (2015, 2017), los jóvenes desarrollan estas prácticas corporales de manera cooperativa, comparten en situaciones de coenseñanza las distintas ejecuciones motoras o destrezas, y después socializan los diferentes logros a través de las redes sociales.

De este modo, como afirma Libaak (2017), las prácticas corporales propias de las culturas juveniles se caracterizan por un modo especial de transición de saberes, de manera horizontal, en el que comparten los aprendizajes sin la necesaria figura de un docente. Además, se caracterizan por ser informales y transgresoras, desarrollarse en espacios físicos transitorios (generalmente se desarrollan a cielo abierto, en plazas, en la calle, en las esquinas), no disponen de reglas institucionalizadas como los deportes y, en algunas ocasiones, estas prácticas hacen raíces en situaciones de desafío a las reglas.

Algunas interpretaciones de la segunda etapa de la investigación

En la segunda etapa de la investigación –cualitativa interpretativa– se realizaron entrevistas a los jóvenes identificados en el desarrollo de prácticas corporales que estaban dispuestos a colaborar con la indagación. Desde las voces de estos jóvenes surgieron distintas interpretaciones, de las cuales aquí se presentan algunas.

Sentimiento de exclusión acompañado de una fuerte identificación con el grupo

Si bien, en la actualidad, mediante algunas gestiones provinciales y/o municipales vinculadas a la promoción de prácticas corporales alternativas como el skate, BMX y parkour se lograron construir espacios físicos especialmente diseñados para el desarrollo de determinadas prácticas corporales. A muchos jóvenes les ha tocado desarrollar prácticas corporales ocupando diversos espacios de la ciudad que no les eran propios o exclusivos. Han tenido experiencias no gratas para el desarrollo de su *pasión*, tal como denominan a las prácticas corporales que desarrollan en sus tiempos libres. Así, muy lejos de poder apropiarse de un espacio o sentirlo como apto para poder desarrollar su práctica, han tenido obstáculos sociales. Esto les genera la sensación de exclusión.

Al respecto, ellos expresaron que: “En realidad si nosotros vamos a... lo que tenemos ya en mente es que nos va a sacar la policía”; “Lamentablemente donde vos vas a andar, te sacan. Te llaman a la policía... siempre pasa eso...”; “Practicás hasta que te echen...”. A pesar de este sentimiento de exclusión del resto de la sociedad, los jóvenes que desarrollan determinadas prácticas corporales se identifican entre ellos como grupo. Los convoca al grupo la misma práctica: “si alguien te ve haciendo algo, se acerca y se une para practicar con vos, así no te conozca”.

Resaltan ciertos valores como tolerancia, respeto, perseverancia, paciencia, cooperación y consideran que esos valores los caracteriza como grupo. Además, los jóvenes consideran a la práctica corporal que desarrollan como un estilo de vida. Le otorgan un significado muy especial, como una de las mayores prioridades dentro de su vida diaria: “Conformamos una gran familia, donde todos nos apoyamos, nos aconsejamos y alentamos a progresar”; “Para mí el skate lo es todo”; “¡Este es nuestro templo!”; “...hoy en día veo a mis amigos como unos hermanos también”; “Es una pasión”; “una vez que probás el parkour no lo podés dejar”.

Nuevos modos de construcción de los aprendizajes

Los jóvenes entrevistados remiten a los aprendizajes de prácticas corporales como skate, BMX, parkour o prácticas circenses desde sus propias experiencias, sin enseñanzas de algún modo verticalistas. Reconocen que aprenden mirando a los más experimentados, mirando videos en internet y compartiendo experiencias. Así, los jóvenes expresaron: “Todos los días aprendemos algo”; “Fui aprendiendo yo por mi cuenta a hacer los trucos...o me lo enseña alguien que ya lo hizo antes”; “copiando los videos”.

Sin embargo, más allá de lo que cada joven pueda aprender por su cuenta, el grupo de compañeros está en cooperación permanente. Es decir, cada aprendizaje es una construcción colectiva, en la que colaboran unos con otros para mejorar cada vez más. Así, expresan: “Uno anda de una forma, otro anda de otra y por ahí lo que uno sabe, el otro no y entonces vos te vas nutriendo de ahí”; “No hay una forma de hacerlo, cada uno tiene su estilo”.

No obstante, la construcción de conocimientos se va desarrollando a medida que se presentan nuevas experiencias. Los jóvenes más expertos sienten la obligación de poder transmitir lo que ellos han aprendido a las nuevas generaciones: “...Todos los grandes sentimos como una obligación moral... así que les enseñamos porque son más chicos”; “Claro, porque esa es la idea, por ahí nosotros sabemos hacer algo y el otro no sabe...”; “Aprendemos sin ningún entrenador”. Y afirman también: “utilizamos los tutoriales de internet para aprender trucos...”.

Nuevas lógicas de competición

Si bien los jóvenes reconocen la presencia de competencias locales y provinciales –tal como el Circuito Cordobés de Skate que se desarrolla en toda la provincia de Córdoba, en donde desde el año 2009 se estipulan algunas fechas y localías y se realizan distintas competencias–, la mayoría de los entrevistados consideraron que no les interesa la competencia en sí misma. Ellos no desean el camino competitivo porque esto limitaría su libertad corporal y solo participan con la intención de compartir e intercambiar experiencias. Esto nos pone frente a otra lógica deportiva, que se define en parámetros diferentes a la de los deportes tradicionales y en la que tal vez la impronta personal de lo que se haga puede llegar a estar por encima de la valoración de una técnica en particular. Desde los deportes tradicionales se acostumbra una regularidad en los entrenamientos y cierta sistematicidad para la posterior búsqueda de resultados. En este caso los jóvenes toman con total libertad su práctica: “Acá se viene cuando se le da la gana”; “...siempre que tengo tiempo, siempre me vengo”; “Elegimos un “spot”¹ y va el que quiere, cuando quiere”.

A modo de cierre

La cultura corporal, en los últimos años, ha dado lugar a nuevas formas de movimiento, nuevas prácticas corporales, nuevos modos de vivir y disfrutar lo corporal.

Aquello que por tradición parecía ineludible, aquellas exigencias de técnica, de entrenamiento, de resultados y rendimiento dieron lugar, en la actualidad, a nuevos y diferentes modos de vivir y disfrutar lo corporal. Y aquello que puede parecer trasgresor también puede sorprendernos con significaciones que no conocen el egoísmo ni la competencia, sino que se amparan en valores de socialización, cooperación, y en diferentes formas de ser y hacer.

Esto abre la discusión en al menos dos direcciones. Por un lado, sobre la actualidad y vigencia de los formatos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y, por otro lado, sobre las voces de los jóvenes que, más allá de su corta edad, pueden tener mucho para enseñar a los mayores.

Referencias bibliográficas

- Cachorro, G., Scarnatto, M., Cesaro, R., Díaz Larriañaga, N., & Villagrán, J. P. (2009). *Educación física: cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Libaak, S. (2017). *Las prácticas corporales alternativas en las clases de educación física del nivel secundario* [tesis de maestría inédita]. Córdoba: Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio Universidad Católica de Córdoba, Sistema de Bibliotecas de la UCC.
- Libaak S., Domínguez, P., & Savadin, F. (2017). Prácticas corporales de adolescentes y jóvenes fuera del ámbito escolar. En M. Siracusa, & A. Ricetti, *Educación Física: entre la formación docente y los contextos laborales* (págs. 63 - 73). Rio Cuarto: UniRio.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria*. Córdoba: Autor.
- Saravi, J. (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Buenos Aires: GEU Grupo Editor Universitario.
- Saravi, R. (2015). Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades. En F. Rodríguez Torres, J. Tobar Toro & D. Olivares Alvares (Coords.), *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.

¹ Lugar ideal especialmente diseñado para desarrollar una determinada práctica corporal.

Entre cuerpos y sueños. Algunas líneas para pensar cómo se configuran las subjetividades futbolísticas en las instituciones deportivas

Between bodies and dreams. Some lines to think how the futbolistic subjectivities are configured in sports institutions

Débora Majul

Lic. en Psicología
deboramajul@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El ámbito deportivo se presenta en la actualidad, y desde hace más de 20 años, como un terreno al cual dirigir la mirada desde las ciencias sociales. Por su parte, para la disciplina psicológica aún es un campo emergente. Es a partir de la experiencia empírica desarrollada en un club de la ciudad de Córdoba, y en el marco de la tesis de Maestría en Intervención e Investigación Psicosocial, que surge el interrogante por la configuración de subjetividades en el ámbito futbolístico.

A través de un enfoque cualitativo etnográfico, con la intención de construir herramientas conceptuales de análisis en el contexto mismo donde se desarrolla esta práctica, la presente ponencia intenta aproximarse a los modos en que se configuran esas subjetividades rastreando los dispositivos institucionales y las trayectorias que atraviesan los jóvenes en su formación. En este sentido, los registros arrojaron la existencia de un relato nombrado como "el sueño de ser futbolista profesional", el cual ordena las narrativas que imponen a los sujetos funcionar de acuerdo con las reglas de juego que sanciona el mercado. De esta manera, se considera que la construcción de la idea de "sueño" forma parte de un dispositivo institucional que expropia el plus de operación de los cuerpos, mercancía de los jóvenes, a fin de administrar sus habilidades, dispositivo este propio de un sistema capitalista extractivo.

Es así que el presente trabajo invita a interrogarnos por la responsabilidad que tenemos como profesionales de ampliar la mirada, y de dirigirla a la complejidad misma del campo deportivo, en el intento de construir, de manera transdisciplinar (entre la sociología, la antropología, las ciencias de la educación, la psicología, la filosofía, las artes), herramientas que permitan profundizar y contribuir reflexivamente al conocimiento de este ámbito de aplicación, como así también, abordar los procesos y desafíos que se atraviesan en la intervención.

Palabras clave: fútbol – cuerpo – subjetividades - sueños – institución

Abstract

The sporting field is presented today, and for more than 20 years, as a field where to look from the social sciences. For its part, for psychological discipline it is still an emerging field. It is from the empirical experience developed in a club in the city of Córdoba, and within the framework of the Master's Thesis in Psychosocial Intervention and Research, that the question arises about the configuration of subjectivities in the football field. Through a qualitative ethnographic approach, with the intention of constructing conceptual tools of analysis in the context where this practice is developed, the present paper tries to approach the ways in which these subjectivities are configured by tracing the institutional devices and the trajectories that cross young people in their training. In this sense, the records showed the existence of a story named "the dream of being a professional footballer", which orders the narratives that impose on the subjects to function in accordance with the rules of the game that the market sanctions. In this way, it is considered that the construction of the idea of "dream" is part of an institutional device that expropriates the operation bonus of the merchandise bodies of young people in order to administer their skills, typical of an extractive capitalist system. Thus, the present work invites us to question ourselves about the responsibility we have as professionals to broaden our view, and direct it to the very complexity of the sports field, in the attempt to build, in a transdisciplinary way (between sociology, anthropology, education sciences, psychology, philosophy, arts), tools that deepen and reflectively contribute to the knowledge of this field of application, as well as, address the processes and challenges that are crossed in the intervention.

Keywords: futbol – body – subjectivities – dreams – institution

Desarrollo

A partir de la experiencia empírica desarrollada en el albergue del club Instituto de la ciudad de Córdoba, y a raíz de lo acontecido en el mes de mayo de 2018 en el club Independiente de Avellaneda, entre otros, respecto de la situación que atraviesan jóvenes de diferentes instituciones deportivas en nuestro país, somos convocados como profesionales a interrogarnos por el campo deportivo en tanto se ha brindado en los últimos años como un terreno fértil para la indagación desde las ciencias sociales, en el que se conjugan prácticas, discursos, cuerpos, subjetividades, dispositivos, todos ellos ensamblados desde una racionalidad neoliberal, y en el cual se advierte la necesidad de brindar respuestas y abordajes que le son inherentes.

Los deportes, y en particular el fútbol, se han configurado como una práctica constitutiva del entramado social y cultural. El fútbol se popularizó en Argentina a partir de su desembarco en las colonias británicas y adquirió institucionalización a partir de la segunda mitad del siglo XIX con la creación de clubes, que poseían la característica de ser cerrados y exclusivos. Consiguieron oficializarse a partir de la creación de ligas y torneos asociados a la idea de agente civilizador (Frydenberg, 2011). Cabe destacar que, lo que en primera instancia constituyó el fútbol como un juego, a partir de la elaboración de una filosofía política del deporte: “el fair play”, y la creación de reglas específicas, se transformó en una actividad con un fin en sí misma (Bourdieu, 1990).

No obstante lo cual, más allá de las consideraciones sobre el fútbol como una práctica deportiva más entre otras, nos convoca, en esta oportunidad, abordarlo en términos de experiencia, individual y al mismo tiempo colectiva, de jóvenes, en este caso varones, que transitan y ven marcadas por él sus trayectorias vitales. En esta línea, es lícito considerar a la experiencia tomando los aportes de Guber (2016) quien pone el acento en el cómo y en lo que significó singularmente una vivencia determinada (pág. 45).

Por otra parte, si bien la práctica futbolística puede realizarse sin estar institucionalizada, por ejemplo, en el barrio o en la plaza, en esta oportunidad, y en virtud de la experiencia de campo desarrollada, la investigación de la que se da cuenta en este texto se ancla en el Club Instituto de la ciudad de Córdoba. Se trata de uno entre los cientos de clubes de nuestro país, y es el tercero más grande de la provincia, en función de la cantidad de socios que posee. En este punto cabe aclarar que si bien la presente indagación no estará dirigida exclusivamente a la institución, ya que un análisis exhaustivo de esta implicaría una nueva investigación, se considera necesaria la definición de lo que entiende por institución como el conjunto reglas, normas y costumbres que hacen que ella misma se reproduzca y a la vez mantenga unida a la maquinaria social, al mismo tiempo que alberga todo aquello que le permite cuestionarse a sí misma (Lapassade, 1980).

En este punto, corresponde señalar que se toma posición desde los estudios sociales del deporte (Alabarces, 2003, 2004; Fernández, 2007, 2008, 2010, 2013) y desde la sociología de los cuerpos y las emociones (Scribano, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b; D’hers & Galak, 2011; Fuentes, 2015) para pensar las subjetividades en el campo futbolístico ya que se encontró un área de vacancia respecto de la mirada a los sujetos que llevan a cabo las prácticas deportivas.

En efecto, se ha observado que desde muy temprana edad, la práctica futbolística implica la imposición de jornadas de entrenamientos comparables con la de profesionales adultos. Estas prácticas se configuran como un trabajo, si lo entendemos como la energía, propiedad del individuo, que permite volver diferente, acomodar de alguna manera, lo dado en estado natural y ponerlo bajo forma de uso para otros (Meda, 2007).

En la experiencia deportiva, enmarcada en una institución, se configura un momento clave que establece un antes y un después: el pasaje del fútbol como un juego a constituirse en un trabajo, el cual se materializa a través de un contrato. Este consagra un vínculo, el de la institución y el futbolista, que los invita a contraer derechos y obligaciones mutuas, que legitiman las respectivas prácticas. En esa consagración, se define al sujeto como “futbolista de Instituto” lo cual supone un modo de serlo que la presente investigación intentará desentrañar.

Se sostiene que la institución impone a los sujetos a funcionar de acuerdo con las reglas de juego que se sancionan desde el mercado. De este modo, se ordena al sujeto que se someta interiormente, mediante un constante trabajo sobre sí mismo, a esta imagen: debe velar constantemente por ser lo más eficaz posible, mostrarse como completamente entregado a su trabajo, tiene que perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que impone la carrera futbolística. La institución actúa haciendo del fútbol un trabajo, y de él, el vehículo privilegiado de la realización de sí (Laval & Dardot, 2013).

Por otra parte, según lo documentado por Reyna (2015), ya en la década de 1930, en el marco de los albores de la profesionalización, los jugadores pertenecían a sectores trabajadores y el fútbol se vislumbraba como “una forma de mejorar la condición material y de adquirir mayor reconocimiento y prestigio” (pág. 9). Llegaban noticias a Córdoba de los futbolistas que ya estaban jugando en Buenos Aires, sobre la situación de prosperidad que habían logrado, y esto configuraba en el imaginario de algunos jugadores lo que significaba ser exitoso lo que, a su vez, se erigía en un sueño de grandeza (pág. 10).

Esta situación nos lleva a interrogarnos por el concepto de sueño; Scribano sostiene que (2009b) “lo real del sueño condensa su historia social y el enganche de cada bio-grafía en su horizonte de sentido” (pág. 10). De esta forma, este sueño entendido como relato, narración, hace confluir deseos subjetivos y colectivos, sueño en tanto constitutivo de las emociones en las que se albergan sentidos, percepciones y sensaciones, que operan como horizonte a través del cual los sujetos interpretan y despliegan prácticas sociales (Scribano, 2009b).

Palabras a modo de nuevas aperturas

Llegado a este punto, se sostiene que este sistema extractivo, atravesado por la expansión global del capital, supo aprovechar y utilizar el relato “del sueño de ser futbolista profesional” para reclutar jugadores y sostener la promesa de trabajo y salvación económica, guiado por los propios intereses institucionales. En este sentido, es imposible omitir, a la hora de abordar crítica y reflexivamente el campo deportivo, la multiplicidad de factores que se encuentran implicados y que gestionan, ordenan, modelan y capturan subjetividades.

Asimismo, corresponde indagar si las prácticas institucionales de reclutamiento, formación, contratación y venta de jugadores están siendo reguladas por el Estado, teniendo en cuenta la Ley N.º 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley N.º 20655 de Promoción de las actividades deportivas en todo el país, y la Ley N.º 26842 de Prevención y sanción de la Trata de personas y asistencia a sus víctimas.

Finalmente, se constituye en un desafío intentar construir, de manera transdisciplinar (entre la sociología, la antropología, las ciencias de la educación, la psicología, la filosofía, las artes), herramientas que permitan profundizar y contribuir reflexivamente al conocimiento de este ámbito de aplicación. Como así también, abordar los procesos y retos que se atraviesan en la intervención, para acompañar la formación de los jóvenes en el desarrollo de sus prácticas deportivas.

Referencias bibliográficas

- Alabarces, P. (Comp.) (2003). *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alabarces, P. (2004). Entre la banalidad y la crítica: perspectivas de las Ciencias Sociales sobre el deporte en América Latina. *Memoria y civilización*, 7, 39-77.
- Argentina. *Ley del Deporte. Promoción de las actividades deportivas en todo el país. Ley N.º 20.655*. Sancionada el 21 de marzo de 1974. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/27274/norma.htm>
- Argentina. *Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Ley N.º 26061*. Sancionada el 28 de septiembre de 2005. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Argentina. *Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. Ley N.º 26842*. Sancionada el 19 de diciembre de 2012. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206554/norma.htm>
- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y cultura* (pp. 193-213). México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Organización de las Naciones Unidas. (20 de noviembre de 1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Disponible en <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- D'hers, V., & Galak, E. (2011). *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva*. Córdoba: ESE-Editora.
- Fernández, F. (2007). Etnografía del fútbol como deporte de combate en los valles orientales de la Provincia de Jujuy- Argentina. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Disponible en <http://www.academica.com/000-066/1887>.
- Fernández, F. (2008). De trofeos y orgullos: apuntes sociológicos sobre el fútbol y los procesos identitarios en Jujuy (Argentina). I Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte. UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Fernández, F. (2010). "Jugar entre cerros": Etnografía sobre los usos del cuerpo y la práctica del fútbol en los Valles Orientales de Jujuy (Argentina). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(2), 61-72.
- Fernández, F. (2013). Los cuerpos y sus marcas socio-étnicas: fútbol, identidades e historia en los valles orientales de Jujuy (Argentina). *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 35(1), 211-225.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, S. G. (2015). La formación de los cuerpos jóvenes y su diversidad: un estudio sobre la producción social de los cuerpos masculinos y distinguidos en el rugby de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 18(7), 66-82.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2016). *Experiencia de Halcón: Ni heroes ni kamikazes: pilotos de A4B*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). La fábrica del sujeto neoliberal. En *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (pp. 325-381). Barcelona: Gedisa.
- Meda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de trabajo*, 3(4), 17-32.
- Reyna, F. D. (2015). La emergencia del profesionalismo en el fútbol de Córdoba (Argentina). *Revista de História do Esporte*, 8(1), 1-23.
- Scribano, A. (2009a). *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS.

- Scribano, A. (2009b). Ciudad de mis sueños: hacia una hipótesis sobre el lugar de los sueños en las políticas de las emociones. En A. Levstein, & E. Boito (Comps.), *De insomnios y vigiliias en el espacio urbano cordobés* (pp. 9-27). Córdoba: Universitas-Sarmiento.
- Scribano, A. (2012a). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 91-111.
<http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224/143>
- Scribano, A. (2012b) *Teorías sociales del Sur: Una mirada postindependentista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora. Universitas Editorial Universitaria.
- Scribano, A. (Comp.) (2013). *Teoría social, cuerpos y emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Necesidades psicológicas básicas en profesores/as y estudiantes en clases de Educación Física de nivel medio

Teachers and students' basic psychological needs at high school Physical Education lessons

Mariano Morata

Lic. en Actividad Física y Deportes
marianoalbertomorata@gmail.com

Ana Riccetti

Dra. en Ciencias Sociales
ariccetti@gmail.com

Valeria Gómez

Mgter. en Psicología Educacional
vgomez@ufl.edu.ar

Universidad de Flores. Conicet

Resumen

Nuestra investigación pretende avanzar a una mayor comprensión acerca de los niveles motivacionales y necesidades psicológicas básicas de alumnos/as y profesores/as en el contexto de las clases de educación física de nivel medio, y más precisamente tiene por objetivo identificar las relaciones existentes entre las variables, el nivel de importancia que los/las profesores/as otorgan a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en sus alumnos/as (ISNPB), y el nivel de satisfacción de las mencionadas necesidades en dichos estudiantes (SNPB). Se trata de una investigación con un diseño descriptivo-correlacional, de tipo extensivo, bivariado y multidimensional, ya que permitió analizar relaciones entre variables a partir de procedimientos cuantitativos; y según su tratamiento temporal el diseño es transversal y la investigación es de tipo aplicada. La información se recabó mediante diferentes cuestionarios autoadministrados para alumnos/as y profesores/as, elaborados específicamente para este estudio, compuestos por ítems correspondientes a diferentes herramientas validadas al contexto español y respondido a partir de la escala Likert. Es una muestra no probabilística/finalística con participación voluntaria, por un lado, de 2221 alumnos/as de diferentes provincias de nuestro país, cursando de 1ero a 6to año y, por otro lado, de 103 profesores/as de educación física a cargo de los/as alumnos/as mencionados. Los resultados y principales conclusiones de la investigación manifestaron que la distribución de los porcentajes en los distintos niveles de las variables ISNPB y SNPB es diferente, con valores y tendencias dispares. Por esta razón, los datos hallados muestran que los porcentajes de importancia en profesores/as no se corresponden igualmente con los porcentajes de satisfacción percibida por los/as estudiantes, manifestando así una relación débil y poco significativa entre las variables.

Palabras clave: educación física – necesidades psicológicas básicas (NPB)

Abstract

Our research expects to move forward to a greater comprehension about students and teachers' motivational levels and basic psychological needs in Physical Education lessons at High School. In fact, its aim is to identify relationships between the variables, level of importance that teachers give the satisfaction of basic psychological needs in their students (IBPNS), and the level of that satisfaction in those students (BPNS). This research has a descriptive and correlational design, it is extensive, bivariate and multidimensional. It allowed us to analyze relationships among variables beginning from quantitative procedures. According to its temporal treatment, it is a cross-sectional design and the research itself it is an applied one. The data was gathered through different self-administered questionnaires for students and teachers, specifically developed for this study and formed by items corresponding to varied validated tools for the Spanish context and answered taking into account Likert scale. This is a non-probabilistic/final sample which involved free participation of 2,221 first to sixth year students from different Argentinian provinces on the one hand, and 103 Physical Education teachers of the mentioned students on the other hand. The results and main conclusions of this research showed that the percentage distribution in the different levels of the IBPNS and BPNS variables is not the same and has uneven values and trends. Therefore, the obtained data shows that percentages of importance in teachers do not correspond in the same way to the ones about the satisfaction perceived by the students and, thereby, express a weak and not very significant relationship between variables.

Keywords: physical education – basic psychological needs (BPN)

Introducción

En los últimos años se ha ido perfilando en el horizonte de la motivación una de las teorías que en la actualidad cuenta con los soportes teóricos más sólidos: la teoría de la Autodeterminación (TAD) (Moreno y

Martínez, 2006), que considera al individuo activo protagonista de sus acciones, con tendencia al desarrollo de conductas más autónomas (Ryan y Deci, 2000). Según Moreno y Martínez (2006), la motivación “determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta” (pág. 2). En otras palabras, este concepto asume que los sujetos aprenden en función del significado que dan a una situación a partir de un contexto social determinado, y desde una intensidad y orientación del actuar, lo cual implica que sea situada y multidimensional.

La autenticidad reflejada en la motivación, tiende a ser más evidente cuando se experimenta apoyo en la autonomía, la competencia, y las relaciones con los/as demás, es decir cuando se sienten satisfechas las “necesidades psicológicas básicas” (NPB). Esta mini-teoría componente de la TAD, asume los tres sustratos como medidores psicológicos de carácter innato, universal y esencial para el bienestar (Ryan & Deci, 2000). La *autonomía* refiere a la experiencia de cada persona de ser libre para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones; la *competencia* permite sentirse eficaz en las interacciones con el ambiente y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades; y la *relación con los/as demás* se identifica con un sentimiento de conexión y de ser aceptado por otros/as (Moreno & Martínez, 2006).

El estudio de la motivación es una de las variables psicológicas más estudiadas en el ámbito educativo porque permite comprender las razones del comportamiento en los/as estudiantes, que pueden sentirse autocondicionados o alternativamente heterocondicionados, debido en gran medida a las condiciones en las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas (Ryan & Deci, 2000). De esta manera, las estrategias de enseñanza aplicadas por los/as docentes van a determinar la búsqueda por satisfacer las necesidades de cada alumno/a, ordenando también un amplio espectro de reacciones, y en la medida en que estas necesidades sean satisfechas, los/as estudiantes se desarrollarán de manera saludable. De lo contrario, mostrarán evidencia de un funcionamiento irregular (Moreno y Martínez, 2006). En base a esto, las regulaciones motivacionales definen las razones por las que los/as alumnos/as se involucran o se desentienden de una actividad (Alcaraz, 2014). Entonces, el grado en que estos/as sienten sus NPB satisfechas conlleva un tipo de regulación conductual u otro (Ryan & Deci, 2000), lo cual ha sido motivo de nuestra más intensa investigación.

Muestreo

El diseño de nuestro trabajo fue de tipo “casual o incidental”, debido a que no se siguió ningún tipo de criterio para estimar o justificar su representatividad (Ynoub, 2014). En otras palabras, esto es porque se contactó a las instituciones educativas, que aceptaron participar en la investigación como “voluntarios”, para lo cual antes de realizar los cuestionarios, se les pidió su consentimiento.

La muestra estuvo conformada por datos producidos en 2016/2017, integrada por un total de 103 docentes y 2221 estudiantes de nivel medio. Se consideró a todo el profesorado que impartiera Educación Física en el nivel medio del sistema educativo argentino y tuviese una antigüedad laboral de un año o más, y a todo el alumnado que correspondiese con ese/a profesor/a. Otro rasgo tenido en cuenta fue que la toma de datos al grupo clase se produjera al final del año lectivo, para permitir una mayor interacción entre profesor/a y alumnos/as respecto al tiempo según el cronograma escolar.

Instrumentos

Se utilizaron cuestionarios estructurados, auto-administrados, con respuestas cerradas que se respondían con escala Likert, cuya puntuación osciló entre 1= totalmente en desacuerdo y 5= totalmente de acuerdo. La herramienta administrada a los estudiantes fue la satisfacción de las NPB, en su versión traducida al castellano (Moreno Murcia et al., 2008). Este instrumento se compone de 12 ítems que miden la percepción de autonomía (4 ítems), la percepción de competencia (4 ítems) y la percepción de relaciones (4 ítems). En los docentes se utilizó un instrumento para medir su percepción sobre la importancia de llevar a cabo estrategias que fomenten la satisfacción de las NPB en los estudiantes. La herramienta consta de 12 ítems acerca de estrategias para facilitar la percepción de autonomía (5 ítems), competencia (4 ítems), y relaciones sociales (3 ítems). Cada ítem se responde con escala que va de 1= nada importante a 5= muy importante.

Tratamiento de datos

Se elaboró una matriz de datos ubicando las variables de manera vertical, y en las unidades de análisis de manera horizontal, es decir que se buscó transformar la información producida en dato y luego asimilarla a la teoría de la investigación, interpretándola, comprendiéndola y sintetizándola (Ynoub, 2014).

Para el procesamiento de la información se abordaron las variables centrando su interés en las dimensiones de autonomía, competencia y relación con los demás para profesores/as y alumnos/as. Dichas variables fueron analizadas cuantitativamente, aplicando medidas de estadística descriptiva (frecuencias porcentuales y absolutas, la media/promedio y moda), en una planilla de cálculos de Excel, agrupando las unidades de análisis en filas, y los diferentes ítems de los cuestionarios que serían las variables o dimensiones en columnas.

Para la construcción de índices sumatorios se transformaron los valores numéricos expresados en palabras de opinión. Primero se equipararon las respuestas con números en escala ordinal, y luego se le

asignaron puntajes a cada valor de las dimensiones y variables. También se pensaron los puntajes de modo que, la suma de los mismos, a nivel de dimensiones, permita inferir el valor correspondiente a cada variable para cada unidad de análisis tratada. La escala de niveles para cada variable se conformó por los valores: muy bajo, bajo, medio, alto y muy alto, y a cada uno de estos valores se lo otorgó un puntaje a partir de la construcción del índice.

Resultados

La distribución de los porcentajes en los distintos niveles de las variables es diferente, mostrando valores y tendencias ligeramente dispares. En el caso de los/as profesores/as se observó que la tendencia de moda para todas las dimensiones fue muy alta, con valores porcentuales exclusivamente muy altos; mientras que en los estudiantes observamos que la tendencia de moda para la dimensión de autonomía correspondió al nivel medio, otorgando un valor porcentual alto-medio, la dimensión competencia correspondió al nivel alto, con un valor porcentual alto-muy alto, y la dimensión de relación con los demás se correspondió con una moda de nivel muy alto, otorgando un valor porcentual muy alto-alto de satisfacción.

De esta manera pudimos inferir que la necesidad de relación con los demás fue la dimensión que manifestó el vínculo más significativo entre la importancia y la satisfacción, mientras que la necesidad de autonomía resultó ser la dimensión con menor grado de relación entre dichas variables. En función de esto consideramos que si bien es necesario que los tres sustratos psicológicos sean satisfechos para que la motivación sea internalizada y autodeterminada, la satisfacción de autonomía es condición esencial para que las conductas de los/as alumnos/as sean integradas (Ryan & Deci, 2000).

A continuación, se presenta la tabla N° 1 que representa las distribuciones porcentuales obtenidas entre las variables en todas sus dimensiones.

Tabla 1. Relación entre nivel de importancia y nivel de satisfacción de las NPB

| Tendencia | IMPORTANCIA de Profesores/as | | | SATISFACCIÓN de Alumnos/as | | | Valor |
|-----------------------------|------------------------------|-------------|----------|----------------------------|-------------|----------|----------|
| | Autonomía | Competencia | Relación | Autonomía | Competencia | Relación | |
| 1. Totalmente en desacuerdo | 1,7% | 0,73% | 1,3% | 1,17% | 0,36% | 0,77% | Muy bajo |
| 2. En desacuerdo | 2,7% | 0,49% | 4,2% | 10,27% | 3,29% | 2,93% | Bajo |
| 3. Indiferente | 11,3% | 3,64% | 11% | 33,09% | 15,98% | 12,38% | Medio |
| 4. De acuerdo | 21,9% | 18,93% | 19,7% | 42,41% | 47,68% | 32,01% | Alto |
| 5. Totalmente de acuerdo | 62,3% | 76,21% | 63,8% | 13,06% | 32,69% | 51,91% | Muy alto |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | |
| Media | 4,4 | 4,7 | 4,4 | 3,2 | 3,7 | 4,01 | |
| Moda | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | |

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Frente a estos hallazgos concluimos que nuestra hipótesis no ha tenido total apoyo empírico, ya que propuso una relación significativa en todas las dimensiones de las variables, y los datos muestran que los niveles de importancia no se correspondieron de la misma manera con los niveles de satisfacción.

Pretendemos así aportar información para procurar el análisis crítico acerca de cuáles son los aspectos que hay que modificar para incrementar la satisfacción de las NPB en los/as alumnos/as, y principalmente reflexionar por qué la satisfacción de autonomía no acompaña el alto nivel de importancia otorgado por los/as profesores/as. De esta manera, asumimos que son necesarias más orientaciones prácticas encaminadas a desarrollar una motivación autodeterminada en las aulas, y en este sentido entendemos que las clases de educación física suponen un escenario idóneo para el fomento de actitudes positivas hacia la actividad motriz. Por lo tanto, un docente que pretenda constituirse en facilitador de procesos de enseñanza enriquecedores, deberá considerar la motivación de sus alumnos/as, la cual puede variar desde la desmotivación hasta el compromiso personal, asumiendo que las tareas planteadas de manera abierta, en situaciones que respeten tiempos, capacidades e intereses y que se desarrollen en situaciones socio motrices, fomentarán la autodeterminación y el bienestar (Moreno Murcia et al., 2013). En otras palabras, resignificar el área curricular como portadora de saberes válidos para el desarrollo profesional, y, en consecuencia, como un área de aprendizajes integrales para el desarrollo de los estudiantes a partir del fomento de perfiles más autodeterminados va a permitir aprender y disfrutar de la actividad física durante toda la vida.

Referencias bibliográficas

- Alcaráz, S (2014). *La influencia del contexto social sobre la motivación de entrenadores y deportistas: Una visión desde la teoría de la autodeterminación* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Disponible en: <https://www.um.es/univefd/TAD.pdf>
- Moreno Murcia, J., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M. & Parra Rojas, N. (enero 2008). *Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio*. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25(2), 295-303.
- Moreno Murcia, J., Joseph, P. & Huescar, E. (2013). Como aumentar la motivación intrínseca en clases de Educación Física. *Elche: Revista de Educación Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar*. Estados Unidos: University of Rochester.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning.

**Innovaciones educativas en el espacio de la práctica docente de formación superior.
Las trayectorias educativas bajo la lupa**

*Educational innovations in the space of teaching practice of upper training.
The educational trajectories under the magnifying glass*

Daiana Rigo
Dra. en Psicología
daianarigo@hotmail.com

Ana Riccetti
Dra. en Ciencias Sociales
ariccetti@gmail.com

Marcela Siracusa
Esp. en Gestión y Vinculación Tecnológica
coachmarcelasiracusa@gmail.com

Rosana Cecilia Chesta
Esp. en Constructivismo y Educación
rosanachesta@gmail.com

María Laura de la Barrera
Dra. en Psicología
mdlalabarrera@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto

Marta Piretro
Lic. en Psicología

Ma. Celeste Armas
Lic. en Historia
celemx.ca@gmail.com

ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza

María Emilia Moscone
Prof. en Educación Inicial
Instituto Superior María Inmaculada

Resumen

El presente trabajo sintetiza la propuesta de investigación enmarcada dentro del proyecto de investigación "Trayectorias e innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior", promovidos desde la Dirección General de Educación Superior (DGES) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Comprendiendo que las innovaciones educativas son propuestas que generan rupturas con patrones y modalidades consolidadas, nos interesa, en primer lugar, conocer la incidencia de las prácticas de formación "actuales" en las trayectorias educativas de estudiantes que estén cursando la Práctica Docente de la carrera Profesorado de Educación Inicial en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en los Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza y María Inmaculada. En segunda instancia, proponemos alternativas innovadoras destinadas a superar las dificultades con las que los estudiantes se encuentran y a partir de allí, destacando los aspectos positivos, proponer acciones que impliquen oportunidades de aprender y así poder sostener las trayectorias escolares de los estudiantes. En particular, sugerimos generar e implementar innovaciones con la intención de superar un paradigma tradicional en el espacio de las Prácticas Docentes de cuarto año, entendiendo que allí transcurren experiencias significativas en las trayectorias educativas y que tienen un peso importante en un futuro desempeño profesional. En este marco, el objetivo de la presente propuesta responde al interés de compartir el posicionamiento teórico y los supuestos desde los cuales partimos para elaborar el proyecto interinstitucional, enfatizando en las innovaciones educativas.

Entendemos que resulta significativo generar prácticas educativas innovadoras para impactar sobre las trayectorias de los estudiantes; en tanto serán las experiencias y los sentidos que construyen los actores y los contextos donde transcurren sus procesos de aprendizaje, los que contribuyan a conformar las trayectorias educativas, las cuales son extremadamente diversas y contrastan con la 'homogeneidad' formal de las variables institucionales.

Palabras clave: innovación educativa – formación docente – nivel inicial – trayectoria educativa – práctica profesional

Abstract

This work synthesizes the research proposal framed within the research project "Educational trajectories and innovations in the space of higher education teaching practices", promoted by the DGES and the UNRC. Understanding that educational innovations are proposals that generate ruptures with patterns and consolidated modalities, we are interested in the first place, to know the incidence of the "current" training practices in the educational trajectories of students who are studying the Teaching Practice of the career Profesorado de Educación Inicial in the Universidad Nacional de Río Cuarto, in the ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza and María Inmaculada. In the second instance, we propose innovative alternatives aimed at overcoming the difficulties with which the students find themselves and from there, highlighting the positive aspects, proposing actions that imply opportunities to learn and thus be able to sustain the students' school trajectories. In particular, we suggest generating and implementing innovations with the intention of overcoming a traditional paradigm in the space of the fourth year Teaching Practices, understanding that there are significant experiences in the educational trajectories and that have an important weight in a future professional performance. In this framework, the objective of this proposal responds to the interest of sharing the theoretical positioning and the assumptions from which we started to elaborate the interinstitutional project, emphasizing on educational innovations. We understand that it is significant to generate innovative educational practices to impact the trajectories of students; in as much it will be the experiences and the senses that the actors and the contexts where their learning processes go through, which contribute to shape the educational trajectories, which are extremely diverse and contrast with the formal 'homogeneity' of the institutional variables.

Keywords: educational innovation – teacher training – initial level – educational trajectory – professional practice

Introducción

El presente trabajo pretende sintetizar los lineamientos generales de un proyecto de investigación titulado "Trayectorias e innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior", que se desarrolla de manera conjunta entre docentes e investigadores de tres ISFD de la ciudad de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Río Cuarto. A grandes rasgos la propuesta tiene como eje dos conceptos centrales, trayectorias e innovaciones educativas que giran en relación a las prácticas de formación docente de estudiantes que realizan el Profesorado de Educación Inicial. Si bien focalizaremos en el concepto de innovación educativa, el escrito en una primera instancia retoma las consideraciones teóricas en torno a las trayectorias de formación para comprender la importancia de trazar innovaciones educativas en las prácticas de formación actual de los estudiantes de educación superior, y a la vez respetar la lógica interna del proyecto.

La propuesta de investigación se piensa en dos etapas, una primera orientada a para comprender las principales dificultades y aquellos aspectos connotados positivamente que reconocen los estudiantes en sus trayectorias educativas, en tercer año del profesorado. En una segunda etapa, desarrollar innovaciones educativas tendientes a impactar sobre las dificultades reconocidas en la primera fase, en los espacios curriculares de cuarto año, con la finalidad de co-construir acciones que impliquen reales oportunidades de aprender y así poder sostener pedagógicamente las trayectorias de los estudiantes.

Formación docente como trayectoria

Cols (2008) expone que las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias. En efecto, el recorrido que realizan los estudiantes en las instituciones de educación de Nivel Superior se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas, con relación a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural. A este entramado Terigi (2007) lo denomina como trayectoria educativa, definida por aquellos aprendizajes que tienen lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, en la cual participan diversidad de sujetos y contextos que interactúan con los estudiantes en formación.

Entendemos la formación docente, en términos de Anijovich y otros (2009), como un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo, delimitando así un trayecto particular que dista de ser un camino totalmente predefinido. Este, entendido como espacio flexible, habilita pensar y estudiar el propio recorrido que los estudiantes construyen respecto a su formación como futuros docentes, a modo de desmenuzar las vivencias y significados que aportan a las prácticas que conforman, a decir de Edelstein y Coria (1995), una gran telaraña, una malla compleja, entretejida, resistente y, a la vez, flexible, frágil, delicada, intrincada y definida por una multiplicidad de dimensiones que operan en ella a manera de hilos que se entrecruzan, entretejen y definen, dándole consistencia y conformando su estructura; por lo tanto, la afectan y atraviesan.

Esta complejidad, como sostiene De Certeau (1986), hace que la trayectoria de un sujeto se constituya en movimiento continuo, pero que resulta de la proyección sobre un plano y de una reconsideración de todos sus elementos. Se trata de un rastreo que permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad, abrir brechas y descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles (Edelstein, 2003). Visualizar esos nichos como potencialidades, según Edelstein (2003), no

confina el pensamiento a estructuras que tienden a reificarse. Además, agrega que su rasgo esencial radica en confrontar el pensamiento con las múltiples alternativas de concreción, trascender la organización de una estructura racional fija y reemplazarla por una forma de razonamiento de categoría abierta, fundada en relaciones posibles, en espacios articuladores.

Haciendo visibles esos espacios de opacidad e incomodidad que se cristalizan en prácticas de formación tradicionales es donde pensamos encontrar el espacio a partir del cual proponer innovaciones educativas, con la firme convicción de transformar las prácticas de formación de los futuros Profesores de Educación Inicial.

Innovaciones educativas

Entenderemos a las innovaciones educativas como procesos de cambio o rupturas con prácticas preexistentes, procesos que son planificados e intencionales y que tienden a la mejora de la enseñanza o a la resolución de problemas que obstaculizan los aprendizajes de los estudiantes (Macchiarola, 2011). La innovación no es tan solo un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado, sino que constituye un modo de repensar la formación docente, sus obstáculos, las estrategias con las que se cuenta para transitar los espacios de formación. En este sentido, podemos decir que posibilita a los estudiantes que transitan por las prácticas docentes en formación superior resignificar el recorrido de sus trayectorias educativas, con la intención de superar un paradigma tradicional materializado en las mismas prácticas.

Entre las intencionalidades de las innovaciones educativas, Macchiarola (2011) y Macchiarola y otros (2012) mencionan que se trata de introducir un cambio o novedad con el objetivo de mejorar procesos y resultados de aprendizaje, lo cual conlleva cambios en las prácticas y en los supuestos que subyacen a las mismas, que emergen como respuesta a un problema que actúa como motor de cambio.

La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen, e implica una contribución a su profesionalización en el mediano o largo plazo. Poggi (2011) manifiesta que las innovaciones suponen alteraciones y novedades en los contextos educativos intencionalmente planificadas para introducir cambios. Es decir:

- No son asépticas ni neutras, ya que están condicionadas por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros.
- La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc.
- No son "ahistóricas" sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina.

En este mismo sentido, Rivas y otros (2017) proponen el concepto de *innovaciones educativas decisivas*, el cual refiere a "aquellas experiencias, proyectos o metodologías que pueden ser implementadas en una institución educativa para generar una poderosa apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, movilizandolos la voluntad, el deseo, la pasión de aprender" (pág. 9). Comprende un proceso de renovación, de cambios profundos, posibles de realizarse en el contexto educativo en el que se genere.

Concretamente, en el espacio de las prácticas entendemos que las innovaciones suponen estrategias de formación docente, un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones novedosas, movilizantes y experimentales para que los sujetos que participan en ellas las modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando competencias y construyendo capacidades en acción (Anijovich et al., 2009). En este sentido, es importante entender el planteo de situaciones-problemas, como instancias de estrategias innovadoras, en donde se promueva la superación de obstáculos, los estudiantes encuentren la posibilidad de desarrollar sus múltiples capacidades e incorporen nuevos conocimientos generando una resolución de las mismas y no un limitante (Caldarola, 2005). Las innovaciones y las situaciones problemáticas deben plantearse como instancias de crecimiento, con soluciones posibles, partiendo del supuesto de que el docente siempre cree en sus estudiantes.

A modo de consideraciones finales

Pensamos que el proyecto de investigación al retomar los relatos de estudiantes de Nivel Superior y ofrecer propuestas para repensarlos (y eventualmente reescribirlos en prácticas teñidas por innovaciones educativas) favorecerá la formación de profesionales capaces de mirar críticamente sus producciones, al mismo tiempo que ayudará a poder comprender la complejidad de los procesos de aprendizaje en los que estarán inmersos sus futuros estudiantes.

Generar espacios de prácticas innovadoras es ofrecer oportunidades que trascienden el ámbito de lo académico y que posibilitan la construcción de nuevos relatos como estudiantes y como futuros profesionales. En este sentido, consideramos que podemos contribuir mediante esta propuesta a la transformación de las

prácticas desde el conocimiento construido de manera colectiva y colaborativa en pos de nuevas experiencias educativas que se conviertan en momentos significativos de la formación personal y profesional.

Finalmente, con los eventuales resultados que se reporten, consideramos estar orientados a los objetivos que según el Diseño Curricular del Profesorado Educación Inicial (2015) se formula sobre las prácticas docentes, desde donde se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socio-institucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo y educativo.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Capelletti, G., Moro, S. & Sabelli M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Caldarola, C. G. (2005). *Didáctica de las ciencias sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Disponible en https://ensbelgrano-sgo.infed.edu.ar/sitio/upload/La_formacion_docente_inicial_como_trayectoria.doc.
- De Certeau, M. (1986). Artes de hacer. En M. Certeau (Ed.). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana De Educación*, 3, 71-89.
- Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación. Dirección General de educación Superior. (2015). Diseño curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Disponible en: https://ensurquiza-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Diseno_Curr_Primeria_Inicial_2015.pdf.
- Macchiarola, V. (2011). Las innovaciones educativas y la formación del docente universitario. *Edusk, Revista Monográfica de Educación Skepsis*, 2. 582-607. Disponible en <http://www.editorialskepsis.org/pdf/2011/582-607.pdf>.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, E. y Pizzolitto, A. L. (2012). El aprendizaje institucional en una universidad que innova. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4).
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Rivas, A., André, F. & Delgado, L. (2017). *50 innovaciones educativas para escuelas. EDULAB CIPPEC*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf>.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Disponible en: <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>.

Perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización del programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria

Educational and communicational perspectives in the schooling processes of the Inclusion and Terminality Program of Secondary Education

Enrique Bambozzi

Dr. en Ciencias de la Educación
enriquebambozzi@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el equipo conformado por docentes investigadores de la UNC y de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). En esta etapa de la investigación, se propone lograr una identificación de las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela pública urbano-periférica y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil Complejo Esperanza de Córdoba. A través de un diseño cualitativo y de una investigación de tipo exploratoria y descriptiva se trabaja mediante entrevistas en profundidad a directivos, docentes y estudiantes, análisis documental y observaciones de campo indagando y sistematizando en las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización de educación media de jóvenes de sectores vulnerados. Hipotetizamos que será posible identificar diversas perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización acontecidos en el PIT de una escuela pública de gestión estatal y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil Complejo Esperanza de Córdoba, y que estas identificaciones aportarán claves interpretativas y de intervención en torno los obstáculos y posibilidades de la ampliación o universalización de la educación secundaria a los jóvenes de sectores vulnerados como así también la toma de decisiones alternativas en la práctica de la enseñanza.

Palabras clave: jóvenes – escuela secundaria – penal juvenil – sectores vulnerados

Abstract

The research is based at the Science and Technique Secretary of the National University of Córdoba (UNC) and a team consisting of UNC and Cordoba State University research teachers. The aim of the study is to be able to identify the education and communication perspectives that establish schooling processes of the High School Inclusion and Completion program for youngsters ranging from 14 to 17 years old (PIT), attending public urban schools in the outskirts of the city, and “Complejo Esperanza” a social educational youth detention center in Córdoba city.

Through a qualitative design and exploratory and descriptive investigations, in-depth Interviews were performed to School Principals, teachers and students, analyzing documents and field observation, looking into and organizing educational and communication perspectives that establish schooling processes for youngsters in vulnerable sectors of the city. We hypothesize that it will be possible to identify the diverse education and communication perspectives during schooling processes taking place at PIT, attending a state managed public school and at “Complejo Esperanza”, a social educational youth detention center in Córdoba city, and that these will provide key interpretations for possible interventions towards obstacles and expansions possibilities for universal high school education for youngsters coming from vulnerable sectors of the city, as well as alternative decision-making regarding education.

Keywords: youngsters – high school – youth detention center – vulnerable sectors

Introducción

La investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el equipo conformado por docentes investigadores de la UNC y de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). En esta etapa, se propone lograr una identificación de las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en una escuela pública urbano-periférica y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil Complejo Esperanza de Córdoba. A través de un diseño cualitativo y de una investigación de tipo exploratoria y descriptiva se trabaja mediante entrevistas en profundidad a directivos, docentes y estudiantes, análisis documental y observaciones de campo indagando y sistematizando en las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización de educación media de jóvenes de sectores vulnerados.

Hipotetizamos que será posible identificar diversas perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización acontecidos en el PIT de una escuela pública de gestión estatal y en el Centro

Socio Educativo Penal Juvenil Complejo Esperanza de Córdoba. Además, consideramos que estas identificaciones aportarán claves interpretativas y de intervención en torno los obstáculos y posibilidades de la ampliación o universalización de la educación secundaria a los jóvenes de sectores vulnerados como así también la toma de decisiones alternativas en la práctica de la enseñanza. A los fines de la presente comunicación, presentaremos un avance del marco teórico.

Marco teórico y cuestiones metodológicas

El problema estudiado se inscribe en la línea que los informes internacionales y nacionales señala como prioritaria en la definición de programas y proyectos para jóvenes de sectores vulnerados y el derecho a la educación media, como así también, en las posibles traducciones en formatos pedagógicos inclusivos (Dussel, 2017; Bambozzi et al., 2013; Schapira, 2017; Tiramonti, 2011). Entre algunos antecedentes, la identificación de formatos pedagógicos para la inclusión y su traducción en dispositivos de formación es un problema que afecta a la región latinoamericana en general y que, según los informes internacionales, requiere investigaciones interdisciplinarias. En el caso de nuestro país, estudios aislados provenientes de las carteras educativas tanto a nivel nacional como jurisdiccional intentan activar –con resultados dispares, la conformación de proyectos y programas de inclusión educativa para jóvenes de sectores vulnerados (el Programa Integral para la Igualdad Educativa, el PIT del Gobierno de la Provincia de Córdoba, etcétera).

Sin embargo, la ausencia de un marco consensuado en torno a las dimensiones constitutivas en lo teórico, educativo y comunicacional necesarias para desarrollar y sostener estos proyectos se torna en un problema reconocido tanto por docentes como por directivos y funcionarios del sistema educativo. No solo se instala como problema la operacionalización de formatos, sino también las nuevas perspectivas teóricas que estos conllevan. En este sentido, la investigación se inscribe en el campo interdisciplinario de la educación y comunicación denominado, entre otros, como comunicación educativa (J.M. Barbero), educomunicación (Mario Kaplún), educación en comunicación (D.P. Castillo, J.A. Huergo) que focaliza en modelos o perspectivas comunicacionales con énfasis en los procesos, en los contenidos o en los productos.

En este sentido, presentamos en el cuadro que sigue algunos avances con relación a las perspectivas comunicacionales (modelos de comunicación y dimensiones de análisis). El cuadro ha sido elaborado por Labandíbar y oros (2017) en el marco del equipo de investigación (2015-2016) como parte de su trabajo de tesis.

Tabla 1. Modelos de comunicación y dimensiones de análisis

| MODELOS DIMENSIONES | Énfasis en los contenidos | Énfasis en los efectos | Énfasis en el proceso |
|--|---|--|---|
| Concepción | Bancaria | Manipuladora | Liberadora – transformadora |
| Pedagogía | Exógena | Exógena | Endógena |
| Lugar del educando | Objeto | Objeto | Sujeto |
| Características del estudiante | Memorístico Atento Copista Subordinado | Pasivo Dependiente | Activo Pregunta Investiga |
| Docente | Función de enseñante Autoritario Severo Rígido | Instructor Es la autoridad y toma las decisiones Figura central del problema | Social Educador que se convierte a su vez en educando |
| Objetivo | Enseñar/aprender (repetir) | Entrenar/hacer | Pensar/transformar |
| Función educativa | Transmisión de contenidos | Moldeamiento de la conducta y transmisión de valores, conocimientos, códigos, destrezas, competencias. Se basa en el mecanismo estímulo-respuesta | Reflexión-acción. Formar al sujeto para que este transforme su realidad. Que el sujeto: - aprenda a aprender, - sea capaz de razonar por sí mismo, - desarrolle capacidad de deducción. |
| Teoría de la comunicación relacionada | Modelo matemático de Shannon y Weaver | Modelo bidireccional de Lazarsfeld y Merton | Modelo de comunicación de la corriente latinoamericana (Pasquali, Kaplún, Freire, etcétera) |
| Tipo de comunicación | Transmisión de información (monólogo) Relación comunicativa: vertical, unidireccional y autoritaria Proceso lineal: emisor activo-receptor pasivo | <ul style="list-style-type: none"> • Información • Comunicación como herramienta de persuasión • Se trata de convencer, de manejar, de condicionar al | Comunicación a través del diálogo social. |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| | centrado solo en la decodificación del mensaje emitido | sujeto para que adopte la nueva conducta propuesta <ul style="list-style-type: none"> • Existe un <i>feedback</i> que le sirve al emisor como instrumento de verificación y control | |
| Esquema comunicativo | Transmisión de información de un <i>emisor</i> (E) que envía un <i>mensaje</i> (M) a un <i>receptor</i> (R). | Sigue habiendo un <i>emisor</i> protagonista, dueño de la comunicación, que envía un <i>mensaje</i> a un <i>receptor</i> que continúa reducido a un papel subordinado; pero ahora aparece una respuesta, denominada <i>retroalimentación</i> (<i>feedback</i>) la cual es recogida por el emisor. | Relación comunitaria humana que consiste en la <i>emisión/recepción</i> de <i>mensajes</i> entre <i>interlocutores</i> (EMEREC) en estado total de <i>reciprocidad</i> |
| Motivación | Individual: premios/castigos | Individual: estímulo / recompensa | Facilitador/animador |
| Grado de participación | Mínima | Pseudoparticipación | Máxima |
| Formación de la cirticidad | Bloqueada | Evitada | Altamente estimulada |

Fuente: Labandibar et al., 2017

En relación a los estudios sobre las teorías pedagógicas y su articulación con el campo de la comunicación y específicamente en el orden nacional, se toman como antecedente los trabajos de Saviani (1982) y Silber (1998) en torno a las teorías críticas y no críticas de la educación. El criterio clasificatorio se centra en la relación entre educación y sociedad a partir del reconocimiento o no de la fuerza condicionante que ejercen sobre los individuos las relaciones de poder que conforman la estructura social.

Según Silber (2007), en la hoy llamada posmodernidad persisten y se afianzan tendencias pedagógicas que desvinculan a la escuela de cuestiones de poder, y desde un pertinaz voluntarismo, confían en que desde ella se habrá de cambiar la sociedad. Son las llamadas no críticas, tradicionales, neutras, “científicas” y que la autora distingue como conservadoras, tecnicistas y reformistas. Parten de una visión armónica de la sociedad y realizan un planteo voluntarista de tipo técnico-pedagógico.

En oposición, las teorías críticas ofrecen un cuestionamiento: por un lado, las de carácter idealista que postularon que a través de la escuela se conseguiría la igualdad social; y por otro, las teorías sociológicas estructuralistas que afirmaron la dependencia absoluta de la educación respecto de la sociedad, definiendo la escolarización desde la lógica restringida de la dominación económica y la imposición ideológica. Su perfil actual se define en las posturas neomarxistas y posmarxistas (o poscríticas). Para nuestro estudio, utilizaremos esta perspectiva teórica como marco interpretativo referencial de los proyectos y programas de inclusión educativa.

El objetivo general propuesto es analizar las perspectivas educativas y comunicacionales que configuran los procesos de escolarización del PIT de una escuela pública de gestión estatal y en el Centro Socio Educativo Penal Juvenil Complejo Esperanza de Córdoba como política inclusiva de democratización del derecho a la educación de jóvenes de sectores vulnerados. En relación con los objetivos específicos de la investigación, nos proponemos:

- a) Identificar las perspectivas teóricas que sustentan el diseño, implementación y evaluación de las prácticas de escolarización en los PIT y su vinculación con lo educativo y comunicacional;
- b) Reconocer y describir los distintos formatos escolares que configuran las prácticas escolares en los PIT de escuelas públicas de gestión estatal y los del centro socio educativo penal juvenil.

La perspectiva de investigación elegida, en función de las características de nuestro objeto de estudio, es la cualitativa. Dicha metodología es apropiada, según Denzin y Lincoln (1994), cuando el investigador se propone indagar acerca de la construcción social de significados a partir de la perspectiva de los actores, sobre los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad. El alcance de la investigación es de tipo exploratorio-descriptivo.

Con relación a las técnicas de recolección de datos de acuerdo con Emanuelli y otros (2012), estas se engloban dentro de los métodos y tienen un carácter operativo, se sitúan a nivel de los hechos o de las etapas prácticas que permiten la aplicación de dicho método. Son un conjunto de reglas de procedimiento y operaciones concretas utilizadas para recolectar información en el contexto de la investigación y tienen una relación directa con el objeto de estudio y los objetivos planteados. Operan a través de instrumentos, que son objetos concretos que facilitan la aplicación precisa de la técnica. En nuestro estudio, trabajaremos con entrevista, observación y análisis documental.

Respecto de las entrevistas, utilizamos aquellas denominadas semiestructuradas, que, tal como definen Emanuelli y otros (2012), son las que se desarrollan a partir de un guion de preguntas abiertas realizadas a los entrevistados, pero dejando lugar para su libre expresión. Este guion no es rígido, debe servir

como guía de los temas a cubrir. Nos proponemos utilizar esta técnica como forma de encontrarnos con el otro y acercarnos a sus experiencias, sentimientos, a sus valoraciones, a su historia. Para cumplir con los objetivos de este trabajo, entrevistaremos a docentes, directivos y estudiantes. Respecto de la observación, y sobre la base de la concepción de que observar es “la acción de percibir y registrar fenómenos, expresiones y manifestaciones que ocurren en un lugar y un tiempo determinado, con el propósito de construir datos para la producción de conocimiento científico” (Emanuelli et al., 2012, p. 37). Aplicaremos esta estrategia metodológica que, realizada en forma consciente, deliberada y sistemática, permite abordar determinados problemas de investigación o analizar perspectivas de un fenómeno social. En el caso de este estudio, la observación es de tipo participante, ya que tomamos contacto con el objeto de estudio desde una implicación con lo observado. Nos valemos, además, de la observación semiestructurada, planteando una grilla que va a guiar la aplicación de la técnica, pero dejando margen para recabar datos que puedan tornarse importantes durante el trabajo de campo.

Finalmente, en relación con el análisis de contenidos de los documentos, se trata de una técnica que posibilita obtener información acerca de la realidad en estudio a partir de la observación y del análisis de los documentos producidos en el seno de la institución educativa. Su valor radica en que nos proporciona el punto de vista de la Institución y la manera en que esta se auto reconoce y se presenta ante la sociedad. Aplicaremos este análisis a aquella documentación que nos aportan los miembros de la comunidad educativa en tanto constituye una fuente de información pertinente para nuestro estudio.

A modo de cierre

Si bien lo expuesto da cuenta de un avance vinculado al marco referencial teórico y metodológico, dada la vinculación de varios miembros del equipo de investigación con los PIT propuestos como unidades de análisis cabe reconocer que “por fuera de la investigación en cuestión”, existen sentidos construidos en el marco de los recorridos por el campo empírico (instituciones, sujetos, normativas, territorios). En este sentido, el diálogo e interpelación desde lo teórico, va perfilando en este momento del estudio nuevas problematizaciones en torno a la relación entre educación y sociedad como así también la cuestión de los procesos de escolarización desde concepciones diversas y no homogéneas. La apuesta es a la construcción de nuevos sentidos que puedan traducirse en nuevas formas y formatos educativos en el marco de las políticas públicas de inclusión para jóvenes en contexto de vulnerabilidad.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. et al. (2013). *De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar*. Córdoba: El Copista.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En: Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Traducción de M. E. Perrone. California: Sage Publications.
- Dussel, I. (5 y 6 de octubre, 2017). *La igualdad y la inclusión en la educación argentina*. X Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Emanuelli, P., Egidos, D., Vonsprecher R., Ortuzar I., García Lucero D., Dorado C. & Ulla C. (2012). *Herramientas de metodología para investigar en comunicación, conceptos, reflexiones y ejercicios prácticos*. Tomo 2. Córdoba: Copy Rápido.
- Labandíbar, L., Martínez, M. & Panero, L. (2017). *Qué prácticas democráticas se construyen en la escuela. Una mirada desde el campo de la comunicación/educación*. Trabajo final de licenciatura. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Saviani, D. (1982). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*, 2(3), 13-29.
- Silber, J. (1998). *Pedagogía y epistemología. Práctica educativa busca pedagogía que la acompañe*. IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Silber, J. (septiembre, 2007). *Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina*. VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía: Pedagogías desde América Latina: tensiones y debates contemporáneos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia.
- 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, 2013-2014*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Re-construcción de miradas docentes sobre los alumnos y su contexto en una escuela del norte cordobés

Reconstruction of teacher's sights about pupils and their context in a north cordobés school

Mariela Alejandra Marcuzzi

marielalemarcuzzi@gmail.com

IPETyM 69 Juanna Manso de Norona, Jesús María

Resumen

La escolarización en la escuela media da cuenta de una complejidad que articula procesos particulares de la política educativa, las instituciones y los sujetos concretos, en el marco de contextos y momentos socio-históricos que requieren ser “deconstruidos” a partir de las distintas formas de entenderlos. En este sentido, el presente trabajo intenta un acercamiento a las diversas miradas que los docentes tienen sobre los alumnos en una escuela media técnica de una localidad del norte cordobés. Estas miradas dan cuenta de posibles “posicionamientos” (Avila, 2014) que tienen diferentes efectos sobre los aprendizajes de los adolescentes, aprendizajes no solo entendidos en términos de los conocimientos –contenidos– que son objetos de transmisión, sino también los distintos aprendizajes sociales implicados en los modos de vinculación entre los sujetos que participan de la experiencia educativa. Interesa por lo tanto reflexionar acerca de dichas miradas e identificar los posibles efectos que tienen las mismas en la escolarización de los alumnos.

La perspectiva de la investigación propuesta se enmarca en un enfoque cualitativo que intenta recuperar dichas miradas, entendiéndolas como productos de construcciones complejas y dinámicas en la que se implican distintos “niveles y órdenes de mediaciones de los procesos sociales” (Achilli, 2005, pág. 39). En estas primeras aproximaciones al campo, la directora y los docentes entrevistados dan cuenta de las dificultades que se presentan en la escuela, fundamentalmente en la continuidad de la escolaridad, debido a las condiciones socio-familiares de los jóvenes; por otro lado, conciben a la institución educativa como uno de los pocos espacios que pueden, en ese contexto, abrir otras posibilidades para los alumnos. Esto da cuenta de las diversas tensiones que los involucran subjetivamente frente a las maneras en las que visibilizan a los alumnos y sus realidades.

Palabras clave: escolarización – miradas docentes – posicionamientos

Abstract

Schooling in a high school realize the complexity that articulates the particular process of educational politics, institutions and definite subjects in historical frameworks that needs to be “deconstructed” from the different ways of understanding.

In this sense the present work tries to close up the different looks that teachers have about pupils in a north “cordobés” technical high school. This looks realizes possible “positionings” (Avila, 2014) that have different effects over teenager learnings, not only understood in terms of knowledge-contents- that are transmission objects, but also different social learnings implicated in linking modes between the subjects that participate in educational experience.

Therefore, it's interesting to think about such looks and identify the possible effects that they have in pupils schooling.

The perspective of the proposed research is part of a qualitative approach who tries to recover that looks understanding them as products of complex and dynamic constructions which involves different levels and orders of mediations of social processes (Achilli, 2005, p. 39). In this first approaches, the director and the teachers interviewed, realize the difficulties that are presented at school, fundamentally in the continuity of schooling due to the socio-family conditions of young people; on the other hand they conceive the educational institution as one of the few spaces that can, in that context open another possibilities for the students, this account for the various stresses that subjectly involved them in front of the ways in which they make visible the students and their realities.

Keywords: schooling – teacher looks – positionings

Introducción

Si entendemos la escolarización como un proceso complejo podemos representarnos el mismo como un entramado en el que se entrecruzan distintos sujetos –con sus maneras de percibir, explicar y hacer–, instituciones y contextos en sus en sus dinámicas de interacción; en este sentido, el interés del presente trabajo es acercarse a una de las aristas posibles que forman parte de esos procesos: las miradas docentes acerca de los adolescentes, jóvenes –alumnos– de una institución que tiene una historia reciente, en uno de los barrios más desfavorecidos de una localidad del norte del departamento Colón.

Los primeros acercamientos a la institución educativa posibilitan comenzar un proceso de indagación que se inscribe en la participación del proyecto de investigación denominado “Institucionalidades en

construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas e igualdad”, radicado en el Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y dirigido por la magíster Olga Silvia Avila, que, en el presente, se reelabora en torno de la profundización del “estudio de los procesos de reconfiguración pedagógico institucional y producción de nuevas institucionalidades escolares orientadas a resolver demandas y derechos en la educación”.

El inicio del trabajo empírico posibilita la construcción de algunas ideas acerca de los posibles posicionamientos docentes respecto de los alumnos, que a su vez podrían dar lugar a prácticas pedagógicas capaces de generar verdaderos procesos de inclusión y otras que podrían dificultarlos.

Algunas perspectivas de las miradas docentes sobre los sujetos

La Ley de Educación Nacional dictada en el año 2006 dio lugar a una serie de modificaciones que implicaron, para el Nivel Medio, la obligatoriedad, con la pretensión de una serie de cambios que dieran lugar al goce pleno del derecho a la educación universal y gratuita por parte de los adolescentes y jóvenes. Desde ese momento comienza a tener lugar un proceso en el que van incorporándose a las instituciones adolescentes provenientes de sectores sociales cuyas familias no habían tenido estas posibilidades; el Estado y las políticas educativas se constituyen en garantes del goce de ese derecho y de la necesaria “calidad” en el que el mismo debe brindarse. En el marco de estas políticas podría encontrarse la creación de la institución educativa en la que tienen lugar estas primeras experiencias de indagación. Esta escuela de Nivel Medio técnico fue construida en uno de los barrios más carenciados de una localidad del norte cordobés. En palabras de quien fuera la coordinadora, puesto que el inicio de su funcionamiento estuvo dado como un anexo, la decisión de su construcción tuvo que ver con la necesidad de ofrecer la posibilidad de continuar los estudios secundarios a adolescentes y jóvenes que tenían dificultades de llevarlos adelante en otras instituciones de la zona: “absorber a estos chicos que se les hacía bastante complicado acceder una vez que terminaban la primaria”.

Si bien ha habido acciones de la política educativa que buscan generar la universalización de los derechos mencionados, es posible reconocer que en el tiempo transcurrido las realidades han sido diversas y no siempre la escuela ha integrado educativamente a los sujetos provenientes de estos sectores. Al respecto Lucía Garay (2015) sostiene que existen creencias no interpeladas ni analizadas que se han constituido en serios escollos para avanzar en esa transformación pedagógica e institucional para que la inclusión educativa sea una realidad; entre ellas se encuentran ideas que “explican” que el origen de las dificultades en la escolarización de estos sujetos está en la condición de pobreza, la falta de apoyo u ocupación de la familia o ciertas condiciones en los adolescentes que obstaculizan la adaptación a la escuela.

Las ideas antes mencionadas parecieran hacerse presentes en algunas expresiones de los agentes institucionales a los que se fue entrevistando, quienes expresan dificultades dadas por las características del contexto social y familiar, en este sentido puede mencionarse algunas ideas expresadas por la directora:

– “fue muy impactante, muy triste cuando nos entregaron esta escuela. Por ejemplo, los baños para algunos eran una novedad, un inodoro, un espejo enorme, una canilla que no sabían cómo se abría y cómo se cerraba”.

– acá los rasgos o las características de la población estudiantil es la violencia. Manifiestan violencia verbal, violencia física manifiestan acá, producto de las características familiares”.

O de algunos profesores que, frente al nivel de deserción, encontrarían su razón en las características familiares, aludiendo al respecto de la siguiente manera: “porque no sé, son razones particulares. Más que problemas de acá son problemas de la casa. Más allá que un chico le puede ir bien o mal puede ser mejor o peor, pueden ser problemas familiares o alguna cosa así”.

Otra forma de “explicarse” la deserción se encuentra en los mismos alumnos: “están los problemáticos que no se dedican a estudiar. No es porque le cuesta sino porque no quieren, no les importa. Pero es, o sea, son pocos con respecto de la mayoría los que dan problema. Son dos o tres que complican el curso, digamos”.

Al mismo tiempo el profesor expresa que: “ahora son dos primeros, pero hasta hace poco eran tres... Arrancan, así como cuarenta chicos, por decirlo de alguna forma y llegan... no sé si quedan veinticinco y vos ves: tenemos dos primer año”.

Silvia Avila (s/f) plantea que frente a estas nuevas realidades existen posicionamientos colectivos en las instituciones, miradas desde un lugar desde el cual se le atribuyen significados a lo que los adolescentes hacen en el escenario institucional, y que, a su vez, esta forma de dar sentido a lo que acontece tiene efectos sobre las prácticas, es decir sobre las maneras en que se resuelven situaciones o problemas. En el trabajo de reconstrucción del material empírico que se realiza sobre las investigaciones llevadas adelante, se establecen tres categorías en las que los colectivos institucionales pueden ir posicionándose. Cabe aclarar que dichos posicionamientos no los considera ni unívocos ni homogéneos, pero delimitan ciertos modos predominantes desde los cuales se configuran algunos procesos y resultados en la formación de los alumnos. Estas tres categorías están dadas en posicionamientos centrados en la “contención”, la “conflictividad” y en la “posibilidad”. El primero de ellos da cuenta de supuestos cuya visión del alumno está relacionada con la carencia, lo que le falta, y la escuela es la institución que ofrece un sostén subjetivo en el que prima la afectividad. Esto puede obstaculizar la identificación de los problemas que el alumno tiene en el aprendizaje y generar propuestas pedagógicas pobres que terminan desgastando tanto el vínculo como los posibles

aprendizajes. El segundo posicionamiento daría cuenta de formas de relación conflictivas entre docentes y alumnos, de confrontaciones en las que prima una visión de los alumnos como destructivos, problemáticos y desafiantes de la autoridad. Siendo el enfrentamiento el centro de la escena, la propuesta pedagógica se empobrece y es vivida, sostiene Avila, en una suerte de sentimientos encontrados que podrían ir desde la soberbia hasta la propia descalificación. Por último, el posicionamiento centrado en la posibilidad reconoce las dificultades de los alumnos pero los sigue considerando como sujetos con capacidad de aprender. Estas expectativas positivas sobre los adolescentes y jóvenes generan la posibilidad de emprender, generar y articular diversos caminos para que el aprendizaje sea posible. Habría una visión más realista y reflexiva de los procesos que permiten el intento de construcciones diversas y significativas como propuestas pedagógicas.

En el presente trabajo y en la construcción de algún avance interpretativo, en función del enfoque mencionado, se retoman algunas expresiones por parte de agentes de la institución, obtenidas en entrevistas, que podrían dar cuenta de los distintos posicionamientos.

En comentarios de algunos docentes y la coordinadora de curso se encuentran ideas que remitirían a ciertas carencias o falencias por parte de los alumnos:

- “tenemos niños que, como este año, tienen muchas falencias, muchas; algunos que son muy callados. Ellos vienen con tan poco contenido; digamos entonces cómo insertar un tema nuevo es muy complicado”.
- “lamentablemente en esta escuela recibimos niños que son de la zona de los cuales no tienen, no vienen, con una formación de la primaria muy completa. Para ser sincero tenemos niños que no saben ni escribir algunos todavía”.
- “Tienen realidades muy complicadas y bueno, hay que tratar de contenerlos mucho en ese sentido; o sea, de escucharlos, de saber qué les pasa, de saber por qué uno un día está dando vueltas por el curso sin prestar atención; o sea, no es solo problemas de conducta, sino que eso viene derivado de algo”.

Estas expresiones estarían relacionadas con posicionamientos de “contención” centrados en una mirada sobre el adolescente en lo que le falta y lo que no puede, los cuales tendrían “respuestas” centradas en el sostén subjetivo, intentando intervenir frente a esto de distintas formas, entre la que se encontrarían algunas ligadas a “una suerte de pobreza pedagógica” (Avila, s/f), puestas de manifiesto en recortes de contenidos que implican “dar lo más básico”, conforme a lo dicen algunos docentes. Esta suerte de prejuicio que considera que los alumnos “carentes” requieren una contención afectiva y que de esta manera se contribuye a su inclusión tanto educativa como social podría conllevar a una serie de propuestas que dejen en segundo plano o simplifiquen el trabajo en torno a la transmisión de conocimientos que la escuela propone como apuesta a otras aperturas socio-culturales, aún más en estos sectores sociales. Si la escuela se constituye en uno de los pocos espacios en los que las políticas estatales puedan dar lugar a la construcción de otros horizontes, en las trayectorias personales y sociales de los alumnos, el hecho de que se construyan propuestas generadas en pobres expectativas sobre sus posibilidades, podrían terminar por imposibilitar la salida de estos círculos de pobreza, precisamente porque no se dispone de otros “aprendizajes” que den lugar a nuevas aperturas. La escuela se volvería así un espacio en el que se reafirma el lugar social, material y simbólico de pertenencia que no puede ser modificado. Las categorías escolares y los prejuicios podrían en los docentes dificultar, cuando no impedir, la visión sobre “muestras de iniciativas y cambios en sus comportamientos, como valorar el saber y el éxito escolar” (Garay, 2015).

Por otro lado, pueden reconocerse una serie de acciones sostenidas por algunos docentes en las que se apuesta a otras propuestas pedagógicas que involucran a los alumnos y los hacen participar en otros entornos donde consiguen reconocimiento. En este sentido, la directora expresa algunas experiencias que se presentaron, una en el marco de un proyecto municipal donde competían las distintas instituciones medias de la zona y otra en un proyecto de una fundación de la localidad que también convocaba a la participación de las escuelas:

- “en un trabajo que hicieron los alumnos de acá con la profesora de Plástica y ganaron el primer premio, evaluado y otorgado por la municipalidad”.
- “el año pasado, cuando participaron en estas obras de teatro que eran para todas las escuelas, también ganaron el primer premio. La temática que trataban era el embarazo adolescente y además coincidía que tenían una compañera que estaba embarazada”.

Las experiencias mencionadas con los logros alcanzados dan cuenta de otras formas de enlazar a los alumnos con el trabajo en torno al conocimiento; una apertura de nuevos caminos que no solo tienen que ver con la institución educativa en sí, sino que también los involucra en una apertura a la participación en otros espacios. Estas apuestas que hacen los docentes no serían posibles sino se encuentran centradas en visiones en las que tienen expectativas en las posibilidades de los alumnos.

Lo anteriormente enunciado se ubicaría en la categoría que expresa “posicionamientos que recuperan la posibilidad” (Avila, s/f), es decir que reconocen las dificultades, pero conciben a los sujetos como capaces de aprender, lo que daría lugar a propuestas pedagógicas más significativas para los alumnos.

Además de las comentadas, la institución ha dado lugar a la organización de una cooperativa, producto de una capacitación propuesta por algunos docentes e integrada por alumnos que, extracurricularmente, se organizan en todas las formas que este tipo de asociación implica, llevando adelante distintas producciones relacionadas con los aprendizajes que le aporta la especialidad y que les permiten la participación en

diferentes eventos de la zona. Esto también estaría dando cuenta de una propuesta en la que los docentes se implican de otra forma en la enseñanza, de una búsqueda de alternativas que no solo tienen que ver con una manera de trabajar los contenidos centrados en el programa, sino también con una apuesta desde un lugar político desde el cual se juega el trabajo docente, no sin dificultades pero que va posibilitando construcciones de mayor significatividad para los alumnos.

A modo de cierre y apertura

La presentación realizada constituye el intento de dar cuenta, de modo inicial, de algunas de las miradas de los docentes de la institución hacia los adolescentes y jóvenes; así como también de develar algunas de las tensiones, en los colectivos docentes, sobre las complejas dinámicas que acontecen en la escuela.

En el necesario trabajo de profundización sobre la propuesta analítica realizada se abren posibilidades de muchas preguntas al respecto de los modos en que los sujetos docentes y la institución van construyendo y configurando respuestas frente a los adolescentes y jóvenes que la integran. Y también preguntas sobre cómo, desde el cotidiano, se van afrontando los desafíos que el enseñar y aprender presentan en tiempos de dinámicas y demandas complejas.

Referencias bibliográficas

- Avila, S. (coord.) 2014. *Instituciones sujetos y contextos*. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales. Córdoba. UNC. Disponible en: https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wpcontent/uploads/sites/5/2013/05/EBOOK_INSTITUCIONES_SUJETOS.pdf
- Avila, S. (s/f). *Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones*. Ponencia, Mesa de trabajo 1: Escuela, políticas y ampliación de derechos.
- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor
- Garay, L. (2015). *Así ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Córdoba: Comunicarte.

Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura, de niños y niñas de 0 a 3 años

Analysis of institutional devices regarding the game for the promotion of the right to education and access to culture, of children and girls from 0 to 3 years old

Mariana Etchegorry

Mgter. en Investigación Educativa
etchegorrymariana@gmail.com

Verónica Ávila

Lic. en Psicomotricidad
avilaveropsm@gmail.com

Jorgelina Casella

Lic. en Psicopedagogía
coquicasella@gmail.com

Carola Vargas

Mgter. en neuropsicología
carolainesvargas@gmail.com

Cintia Weckesser

Dra. en Semiótica
cintiaweckesser@gmail.com

Verónica Rova

Lic. en Psicomotricidad
veronicarova7@gmail.com

Gabriela Quiroga

Lic. en Gestión de la Educación Especial
lozadaquiroga@gmail.com

Luciana Martínez

Lic. en Psicomotricidad
lucianamartinezpsm@gmail.com

Ana Laura Comba

Lic. en Psicomotricidad
combaanalaura@gmail.com

Mariana Villagra

Lic. en Psicopedagogía
villagramariana@gmail.com

Paulina Torres Fonteñez

tfpau77@gmail.com

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Este trabajo expone los primeros avances de la investigación “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 3 años”, que se lleva adelante en la Universidad Provincial de Córdoba (proyecto de investigación avalado y financiado por MINCYT a través de la Convocatoria 2017 (DECRETO P.E. 214/2017), aprobado por Resolución de MINCYT 109/2017). Presentamos los resultados en relación a tres ejes de tensión: a) descarga motriz/ juego corporal, b) “jugar por jugar” - “jugar para” y c) derechos créditos/ derechos libertades.

En relación con el primer eje, analizamos el discurso de las adultas a cargo de las salas, poniendo el énfasis en lo relativo a los sentidos que se configuran en torno al juego y al juego corporal en esta franja etaria. Esto resulta relevante considerando que, en esta etapa, el despliegue corporal y el juego corporal es constitutivo y sienta las bases de la organización del esquema corporal y la representación espacio- temporal, que condicionan el aprendizaje.

En el segundo eje, la sistematización de los discursos de las adultas responsables permite reconocer una tensión entre el “jugar por jugar” y el “jugar para”, que da lugar a un abanico de posibles expresiones, entre las que se reconocen como extremos, por un lado, el respeto al jugar como derecho y, por el otro, el jugar como instrumento de enseñanza.

Por último, el tercer eje aborda los significados que otorgan las adultas a los derechos del niño, y específicamente al reconocimiento del juego en tanto derecho y promotor de derechos de la educación y el acceso a la cultura. Los sentidos construidos a partir de los discursos, dan cuenta de una manera de entramar la conceptualización sobre los derechos, con prácticas, e incluso con la construcción de las propuestas de juego.

Palabras clave: dispositivos – juego – derechos de niños y niñas – primera infancia

Abstract

This presentation exposes the very first advances of the investigation titled “the analysis of institutional devices surrounding games, to promote the right to education and access to culture for kids from ages 0 to 3” that takes place in Córdoba’s provincial university we present the results regarding three main tension axes: a) Motor discharge / body play, b) “playing for playing” / “playing for”, and c) credit rights/ freedom rights.

Regarding the first axis, we analyze the adults in charge of the cradle room’s speech, emphasizing the senses that configure around the game, and body playing in this age range; that it turns out to be relevant considering that in this stage body unfolding and body playing is constitutive and it lays the foundations of body outline organization and space- time representation, that conditions the learning process.

In the second axis of the analysis, systematization of the responsible adults’s speeches allowed us to recognize a certain tension between “playing for playing” and “playing for” that results in a fan of possible expressions among which we recognize as extremes, on one hand, the respect for the right for playing, and on the other hand the act of playing as a teaching instrument.

Finally, the third axis addressed the meanings that adults give to the children’s rights, and specifically the recognition of game as a right and as a promoter of rights, education and access to culture. The senses we constructed from the speeches, show a way to relate the conceptualization of rights, with practices, and even with the construction of game proposals.

Keywords: devices – game – children’s rights – first childhood

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de la investigación “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años”¹, radicada en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y aprobada en convocatoria Grupo de reciente formación con tutor (GRFT) Mincyt por resolución 109/17.

En el marco de la sanción de la ley de protección y promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes, comienza a cambiar la mirada a la primera infancia. Niños y niñas son sujetos de derechos desde el nacimiento, y las propuestas educativas para esta etapa adquieren una nueva categoría en el Sistema Educativo. El objetivo apunta a describir los dispositivos (Agamben, 2011) en tanto tramas complejas de discurso, sentidos, instituciones, prácticas, acciones, espacios; buscamos reconocer una diversidad de propuestas institucionales, en las cuales las adultas² sostienen concepciones de infancia, juego, educación y cultura. La franja etaria de 0 a 3 años es considerada, teórica y políticamente, clave para el desarrollo.

La metodología utilizada es cualitativa descriptiva y utiliza como instrumentos entrevistas semiestructuradas y observaciones. En el primer ingreso al campo, se realizan entrevistas, buscando contrastar entre las diferentes respuestas, las representaciones y sentidos que se configuran tras lo manifiesto.

Presentamos los resultados en relación a tres ejes de tensión: a) descarga motriz/juego corporal, b) “jugar por jugar”/“jugar para” y c) derechos créditos/derechos libertades. En relación al primer eje, analizamos el discurso de las adultas a cargo de las salas, poniendo el énfasis en lo relativo a los sentidos que se configuran en torno al juego y al juego corporal. Resulta relevante considerando que en esta etapa el despliegue corporal y el juego corporal son constitutivos para la construcción del esquema corporal y la representación espacio- temporal.

En el segundo eje, la sistematización de los discursos de las adultas responsables permite reconocer una tensión entre el “jugar por jugar” y el “jugar para”, que da lugar a un abanico de posibles expresiones, entre las que se reconocen como extremos, por un lado, el respeto al jugar como derecho y, por el otro, el jugar como instrumento de enseñanza.

Por último, el tercer eje aborda los significados que otorgaron las adultas a los derechos del niño, y específicamente al reconocimiento del juego en tanto derecho y promotor de derechos, de la educación y el acceso a la cultura. Los sentidos construidos a partir de los discursos, dan cuenta de una manera de entramar la conceptualización sobre los derechos con prácticas, e incluso, con la construcción de las propuestas de juego.

¿Descarga motriz o juego corporal?

Para empezar, resulta importante distinguir juego corporal de descarga motriz. Ésta se caracteriza por la euforia, la brusquedad, la irrupción en lugar de la secuenciación que supone el juego. Es reiterativa, se presentan crispaciones, y el tono se encuentra predominantemente tensionado. Retomando lo planteado por Julián de Ajuriaguerra (1976), podemos categorizarlas en descargas exploratorias, rítmicas, auto-ofensivas.

¹ Si bien el nombre del proyecto indica “niños”, en la investigación estamos considerando a niños y niñas.

² Se habla de adultas, en tanto que las entrevistadas fueron todas mujeres y docentes.

Nos preguntamos en qué medida las adultas reconocen el despliegue sensoriomotor como un juego, su valor en términos de aprendizaje, organización corporal, temporal y espacial. Calmels (2016) señala que una de las actividades más jerarquizadas donde se construye el cuerpo es en el juego corporal. En el jugar hay construcción de corporeidad, porque tanto la exploración y el dominio de los objetos, como la posesión de un personaje que aumenta o reduce las posibilidades de acción y expresividad, se materializan en el inter-juego de actitudes posturales, gestos, miradas, contactos, praxias y la construcción de un rostro que se renueva en múltiples semblantes en concordancia con la entonación de la voz. (pág. 5)

En primer lugar, analizamos cómo conciben las adultas al niño que juega, buscando dar cuenta de las características del desarrollo que reconocieron en los niños y cómo fueron enunciados en las entrevistas. Encontramos que hay disparidades en los discursos. En algunas adultas aparece un ideal de niño cuya educación se asocia con la no oposición, con aceptar pasivamente lo que se les propone. Se procura que los niños aprendan a mantenerse sentados la mayor parte del tiempo, asociando el movimiento a la falta de atención. En uno de los casos, la adulta parece desconocer al despliegue corporal como principal vehículo para la organización del esquema corporal, la organización temporal y espacial, las relaciones vinculares que las mismas generan. En este mismo sentido, se propone un niño que se ordena a un futuro, el “adulto por venir”. En otros casos, reconocen a los niños la potencialidad de crear sus propios escenarios de juego.

En un segundo momento, buscamos reconocer de qué modo conciben al juego corporal y al despliegue de la motricidad. Aquí advertimos que, en general, escapa del discurso adulto la identificación de los juegos corporales como vías para el aprendizaje y se lo vincula con aquello que es necesario evitar.

Los juegos corporales se conciben como sinónimo de descarga motriz, identificando como espacio privilegiado para ello el patio. No se lo relaciona con la organización del esquema corporal, que supone el ajuste postural y el ensayo de praxias.

En algunas ocasiones, parece configurarse la condición de escaso despliegue corporal para que el juego acontezca, siendo los rincones de la sala los destinados al “juego trabajo”. El juego corporal se presenta más asociado al desarrollo de competencias, como algo a aprender para alcanzar objetivos docentes. A la vez, se reconoce como una instancia separada de otras, tales como la alimentación y aseo.

De manera aislada, el aprendizaje se relaciona al juego corporal, ligándolo a aspectos del encuadre como reconocimiento de pautas, turnos, inicio y finalización de momentos. En menor medida, también se entiende al juego al aire libre como posibilitador de reaseguramiento emocional, de descarga de tensiones, de instancia para la socialización (en términos de reconocimiento del otro y de su espacio, el respeto por los turnos, entre otros aspectos), trascendiendo, así, al mero desarrollo de competencias motoras.

Por otra parte, el no-juego, adquiere rasgos particulares como “alboroto”, “gritos” y “desorden”. A partir de esto, se configura una oposición entre un “buen jugar” y un “mal jugar”. Mientras que el primero parecería asociado a la calma, a la compostura, a la contención, al límite y al orden, el segundo, se configura en relación al desborde y al exceso.

Aparecen sentidos encontrados en relación al cuerpo en acción, pues se identifica el valor de la actividad física en general ligada a una acción dirigida por adultos en la clase de Educación Física, pero se tiene un ideal de niño pasivo, quieto, sentado. Se percibe así cierta contradicción con el ideal de sociedad adulta, en la cual se asocia la salud y el bienestar a evitar el sedentarismo y promover la actividad física.

En general, aparece en lo dicho el reconocimiento de los derechos créditos, pero aquellos llamados derechos libertades (de acuerdo a la distinción propuesta por Meirieu, 2010), resultan menos evidentes, especialmente en relación a los juegos corporales. Se advirtió una actitud recurrente de evitar los juegos de lucha, frente a los cuales se anticipa un peligro y la asociación a actitudes copiadas de medios audiovisuales, muy alejadas de pensarse como lugar de aprendizajes o como oportunidad de jugar las distancias, las caídas, el establecimiento de particulares espacialidades, toma de distancia, de regulaciones de poder, etcétera.

“Jugar por jugar” o “jugar para”

A partir de los primeros análisis de las entrevistas, podemos clasificar los sentidos respecto al juego en torno a dos ejes que atraviesan los discursos de las adultas: 1. El lugar del juego en la tarea, en el que se indaga respecto a la organización de la actividad en el espacio institucional: el tiempo, espacio, grupalidad y significación que el juego tiene en la configuración de los mismos. 2. Los supuestos respecto al juego: la concepción del juego, su lugar en relación a lo educativo. Considerando las respuestas en torno a estos ejes, ponemos en relación el “jugar por jugar” y el “jugar para”.

Respecto al lugar del juego en la tarea, identificamos en las expresiones de las referentes la centralidad de la actividad lúdica, pero en relación a diferencias en los principios organizativos, y en la concepción que subyace al juego. En algunos casos reconocemos momentos, pero en otros es un continuo que transversaliza los espacios y los momentos.

En algunas entrevistas se reconoce que las intervenciones de las adultas son, en realidad, pautas de realización de la actividad. En estos casos se rigidiza tanto lo que se propone, que pierde el sentido lúdico para el niño.

En segundo lugar, pudimos reconocer los siguientes supuestos:

El juego entendido como instrumento de evaluación. Aquí se reconocen expresiones que consideran al juego una herramienta de análisis que, a partir de la observación, posibilita evaluar al niño. En general refiere a cierto distanciamiento, y se pone en tensión con la consideración del juego como una actividad natural, que se desarrolla más allá de la intervención del adulto. El “jugar por jugar” aparece como el dejar hacer, para diagnosticar o evaluar, no se trata de una construcción compleja que organiza dispositivos para promover el juego como derecho, sino de observar el devenir lúdico para categorizar o dar cuenta de las particularidades que este reviste.

El juego como experiencia con otros y espacio transicional para la creación. En algunos casos se observa que el referente complejiza la mirada del juego, reconociendo en él un espacio simbólico en el cual los niños no solo están con otros, sino que se encuentran con otros, pero involucrando al adulto.

El juego como contenido de enseñanza. Involucra un rol activo del adulto, que debe ser responsable de construir espacios, propuestas que permitan su desarrollo. El juego como contenido, refiere a la enseñanza, pero permite pensar el aprendizaje. Si ponemos en relación el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, podemos reconocer entonces la dialéctica misma que constituye el juego en tanto “jugar para” ligado a la enseñanza y el “jugar por jugar” ligado al aprendizaje. Es decir, considerar la responsabilidad en relación a la promoción y protección del derecho a jugar, permite que en el marco de su dispositivo lúdico (ya que el adulto lo construye como oferta), el niño despliegue acciones de un verdadero jugar.

Planificar el juego no significa que este pierda su sentido de espacio transicional (Winnicott, 1993) para la creación libre que supone, sino la construcción del dispositivo, que desde cierta configuración de espacio, tiempo y grupalidad, será el que promueva que el jugar acontezca.

Derechos créditos/derechos libertades

En los discursos de las adultas, los derechos aparecen en tres configuraciones de sentido: 1. en relación a los derechos básicos, 2. asociado a la posición de clase, 3. como contenido de enseñanza.

En relación a la primera configuración, en el discurso de las adultas aparecen los derechos que Meirieu (2010) denomina “derechos créditos”, aquellos que implican las obligaciones de los adultos, ligados a la salud, alimentación, identidad, educación, protección en general, entre otros. Los derechos que el autor llama “derechos libertades”, aquellos en los que los adultos están implicados por ser actores sociales que trabajan con las infancias, no son reconocidos en los discursos de las entrevistadas. Estos últimos permiten el ejercicio de las libertades, actuar por sí, expresarse y ser escuchados, entre otros. Al considerarlos, la niñez estaría ubicada en un lugar activo, de mayor simetría con respecto al adulto en donde sus voces, sus ideas, sus opiniones sean escuchadas.

En segundo lugar, el derecho en las palabras de las adultas se presenta en relación a la condición de clase, poniendo énfasis en que las clases sociales más empobrecidas económicamente, son aquellas en las que los derechos son vulnerados, como si pertenecer a un determinado nivel socio-económico dejara por dentro o por fuera la contemplación de los derechos.

Pensados aquí nuevamente que los derechos créditos son los que permiten crear discursos educativos en torno a las Infancias, que reconocemos como hegemónicos y que a la vez promueven cierta estigmatización. La niñez bajo el principio de sujeto de derecho queda invisibilizada, y por ende sus derechos libertades.

En tercer lugar, se advierte que las adultas consideran al derecho como contenido de enseñanza. Y, en el mismo sentido, aparece la idea de cultura en tensión con los juegos tradicionales, con el pasado. Esto nos permite pensar en la noción de infancia que subyace, ligada a la concepción de Modernidad que trae asociada una idea de educación en la que “lo que hay que enseñar” se define en universales, para todos por igual (Southwell, 2010).

Lo que se pone en tensión es la forma en que las adultas entienden el derecho, haciendo énfasis en una educación más directiva y no como constitutivos de las infancias, de manera transversal y esencial de las mismas, atendiendo a la definición de niño/a como ciudadano/a, asumiendo los derechos que acentúan la autonomía y las libertades como sujeto activo en todas sus manifestaciones. En la misma línea, la cultura, no es entendida en el sentido amplio, como acontecimientos sociales ligados a una cadena de significantes y a construcciones sociales que atraviesan los modos de relaciones y le permiten al niño construir su identidad e incluirse activamente.

La manera en que las adultas conceptualizan el derecho del niño/a, nos permite tensionar las contradicciones entre los discursos y las prácticas. En el análisis mismo de esas contradicciones es posible pensar cómo interpelar al adulto para que sus haceres se sustenten en el paradigma de derechos, al que adhiere racionalmente.

A modo de cierre

Este trabajo expone los primeros avances de la investigación, que surgieron a partir del análisis de los discursos de las adultas. A lo largo de nuestra exposición, presentamos tres ejes de tensión: a) descarga motriz/ juego corporal, b) “jugar por jugar”/“jugar para” y c) derechos créditos/derechos libertades.

Se destacan algunas predominancias en las expresiones, como la asociación por parte de las adultas del juego corporal con la descarga motriz. Al mismo tiempo, distinguen el “jugar para”, aquel que es dirigido, del “jugar por jugar”. Se considera a la quietud o al escaso despliegue como condición para su desarrollo.

Por otro lado, el juego libre se reconoce escasamente como espacio de aprendizaje. Se presenta así la tensión entre lo que identificamos como derechos créditos y derechos libertades, donde el niño como sujeto de derecho con expresión, voz, elecciones, iniciativa, etcétera, queda desdibujado.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (mayo-junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.). *Sociológica* 23(73), 249-264.
- Calmels, D. (octubre 2016). El juego corporal. *Lúdicamente*, 5(10). Disponible en ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/articulo/download/9687/pdf.
- De Ajuriaguerra, J. (1976). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray- Masson.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención*. Barcelona: Planeta.
- Southwell, M. (2010). Módulo 1. Clase II. El niño en la historia. La construcción de la mirada entre los impulsos modernizadores, la exclusión y el cuidado. Diploma Superior Infancia, Educación y pedagogía. Flacso. Argentina.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

A desalambrar...

Un pensar indisciplinado y transdisciplinario sobre territorios lúdicos

Leaving aside the divisions...

An undisciplined and transdisciplined thought about playful territories

Marcos Griffa

Dr. en Ciencias Sociales
marcos.griffa@yahoo.com.ar

Alfredo Olivieri

Lic. en Psicopedagogía
alfredoluis.olivieri@gmail.com

Lilia Nakayama

Mgter. en Educación Corporal
lilia@nakayama.com.ar

Lila Far

Lic. en Psicopedagogía
lilafar282@yahoo.com.ar

Gustavo Coppola

Lic. en Educación Física
gusjuego@yahoo.com.ar

María Ruiz

Sociopedagoga
mariita.ruiz@hotmail.com

Silvina Testagrossa

Lic. en Educación General Básica
silvinatagrossa@hotmail.com

M. Fernanda Levis

Lic. en Psicopedagogía
mfernandalh@hotmail.com

Facultad de Educación y Salud. Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

A fines del 2016 conformamos un equipo de investigación que se propuso pensar sobre *lo lúdico*. El grupo está compuesto por profesionales y estudiantes de diferentes carreras como Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Educación Física, Recreación y Antropología con formaciones, saberes y experiencias diversas, vinculados al juego y al jugar. En el marco de las primeras convocatorias de la Universidad Provincial de Córdoba, presentamos el proyecto de investigación “Lo lúdico, institucionalización y comunidad”, haciendo foco en la relación control-transgresión de lo lúdico en las prácticas de niñas, niños y jóvenes en diferentes contextos educativos. Desde la partida, nos jugamos por un pensar transdisciplinario, convocándonos ya no a correr o cruzar las fronteras de nuestras disciplinas “de base”, sino a desalambrar nuestros campos específicos y habitar nuevos territorios. Las propuestas transdisciplinarias, implican formas de abordaje y criterios epistemológicos pluralistas, resisten a la simplificación unidisciplinaria y transgreden las especialidades y los referencialismos dogmáticos de ciertos “objetos” científicos (Fernández, 2009). Lo lúdico

es un punto de partida, pero lejos está de ser un objeto claramente definido, delimitado o acotado a ciertas prácticas. Partimos del supuesto que lo lúdico no es sinónimo de juego, sino que lo trasciende.

Palabras clave: juego – institucionalización – comunidad – transgresión – transdisciplina

Abstract

At the end of 2016 we conform a research team in order to think about “the play” (“lo lúdico”). The group is composed for estudents and graduated people from several careers LIKE Psychopedagogy, Education Sciences, Physical Education, Social Pedagogy, Recreation and Anthropology with knowledge and experiences in game and play. Within the frame of the first call of the UPC, we presented a research project “The Play, Institution and Community” focused on the relation of control-transgression in boy, girl and young people games, within educational context. From the beginning we thought transdisciplinarily, inviting us not to run or cross the limits of our original disciplines, leaving aside the divisions within our specifics fields and inhabiting new territories. The transdisciplinary proposes imply ways of approach and plural and epistemological criteria that resist unidisciplinary simplification, and transgress the specialities and dogmatic references of some scientific “objects” (Fernandez, 2009). “Lo lúdico” is the starting point, but it is far from being clearly defined, delimited to a certain practices. We start from the idea that the play is not a synonymous of game, it transcend the game concept.

Keywords: institutionalization – community – transgression - transdiscipline

Introducción

*Jugar es repartirse un sueño,
romper la soledad para, entre todos,
descubrir el sentido de la vida.*

Hamlet Lima Quintana. *Poesía necesaria. Antología I*, 2011

El caos y el vacío producen horror y a la vez atraen con fuerza irresistible (Scheines, 1998), el desorden y lo inesperado nos fascinan (Balandier, 1993), la barbarie nos seduce (Kusch, 2007). Pero ni en el vacío ni el caos se puede vivir, por eso jugamos, para fundar un nuevo orden (Scheines, 1998).

Será por ello que, atraídos-fascinados-seducidos por el juego y el jugar, a fines del 2016 conformamos un equipo de investigación que se propuso pensar sobre *lo lúdico*. El equipo se compone de profesionales y estudiantes de diferentes campos de conocimiento, como Psicopedagogía, Sociopedagogía, Ciencias de la Educación, Educación Física, Recreación, Antropología, pertenecientes a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) con saberes, formaciones y experiencias diversas, vinculados y/o interesados en el juego y el jugar.

En el marco de las primeras convocatorias para proyectos de investigación de la UPC, presentamos el proyecto “Lo lúdico, institucionalización y comunidad”, con el propósito de indagar sobre lo lúdico y su relación con el control-transgresión en las prácticas de niñas, niños y jóvenes en diferentes contextos educativos.

El diseño metodológico se enmarca en una investigación de tipo cualitativa, desde un enfoque socio-antropológico de carácter etnográfico. Se selecciona este tipo de enfoque ya que su objetivo es lograr una descripción profunda que posibilite develar la trama de relaciones que subyacen a la realidad social a partir de la construcción de categorías y las relaciones entre estas. El diseño corresponde a un estudio de casos múltiples, teniendo en cuenta tres criterios: accesibilidad, heterogeneidad y pertinencia disciplinar. En principio se definieron posibles espacios de indagación, que luego fueron extendidos a otros nuevos.

- a. Espacios socio-educativos, en programas del Ministerio de Educación.
- b. Espacios escolares, en escuelas primarias y secundarias, e incluso contextos de encierro.
- c. Espacios de intervención socio-comunitaria, en organizaciones comunitarias.

Las estrategias de construcción de datos son fundamentalmente la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de documentos.

Acerca de lo lúdico

Tal como afirma Rivero (2012) “si bien se puede encontrar numerosa bibliografía sobre el juego, hay que agudizar la búsqueda para encontrar referencia sobre lo lúdico” (p. 59). Avanzando en esta línea, desde nuestro equipo de investigación partimos de las siguientes premisas:

- Lo lúdico no es sinónimo de juego.
- El juego es un modo posible, aunque no el único, de manifestación de lo lúdico.
- Lo lúdico trasciende el juego y, más precisamente, lo antecede.

En este sentido, cuando hablamos de lo lúdico nos referimos a una dimensión que es posible identificar en las prácticas de juego así como también en otras múltiples situaciones y prácticas sociales. Huizinga (2000) sostiene que “en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis” (págs. 19-20). ¿Cómo captar entonces, aquello que resulta inasible? Esa es la búsqueda que inicia este trabajo.

Límites, despliegues y transgresiones

Desde una perspectiva filosófica Díaz Velasco (2013), recuperando los aportes de Eugene Fink, sostiene que somos jugadores puestos en juego,

esto es ser agente y ser vivido por la vida a un tiempo. Esto es ser creado (o engendrado por la naturaleza) y ser creador, artista, inventor. Esto es afirmarse en el azar como lanzador de dados. En una palabra, el hombre-agente-jugador se sabe a sí mismo en el juego y se juega a sí mismo en el sentido más profundo de implicarse en el (y en su) vivir. (2013, pág. 19)

Sostenemos entonces que lo lúdico trasciende no solo el juego sino también el mero jugar. Si este se juega y devela en la superficie, lo lúdico pareciera formar parte del “gran juego”¹; es decir, desarrollándose “en el juego” se sumerge en sus profundidades y se des-pliega en sus límites, bordes, intersticios y en sus múltiples posibilidades.

En este sentido, lo lúdico es un pliegue que actúa disputando el orden, potencia y acontecimiento que puede surgir del caos. Y en este espacio abierto, lo lúdico confronta con lo permitido y lo prohibido, se enfrenta a los límites, a la sujeción y al disciplinamiento del orden social. Lo lúdico transgrede porque la transgresión es la condición en la que se orienta el devenir, implica enfrentar un límite que al mismo tiempo permite ser cruzado para ampliar y potenciar a cada sujeto y al colectivo (Carpintero, 2012).

Abrir el juego desde un pensar transdisciplinario

Asumimos la tarea y el ejercicio de investigar en torno a lo lúdico, no solo con la intención de ampliar y revisar estos conocimientos al interior de cada disciplina, sino también con el objetivo de pensar lo lúdico desde la transdisciplinariedad. Es asumir al conocimiento desde su dinamismo, desde la multiplicidad y del constante compromiso que implica trabajar según esta perspectiva. Es así que nos proponemos realizar aproximaciones a este campo de conocimiento, que nos permitan acceder a algunas respuestas teóricas, como así también realizarnos nuevos interrogantes orientadores de nuestro quehacer.

Tomando aportes de Balasch y otros (2005) para pensar la práctica de investigación, podemos decir que “investigar es actuar políticamente a la vez que actuar supone generar conocimiento” (pág. 134). Se entiende que al asumir un proceso de investigación es necesario preguntarnos desde qué lugar producimos conocimiento, con quienes lo producimos y con qué intención, o más bien, qué consecuencias genera.

Es por ello que desde la partida, nos jugamos por un pensar transdisciplinario, convocándonos ya no a correr o cruzar las fronteras de nuestras disciplinas “de base”, sino a desalambrar² nuestros campos específicos de saber y habitar nuevos territorios donde el devenir de lo incierto, lo creativo, lo inquietante, el caos, lo múltiple, el hacer sentipensante, el riesgo, la experiencia, el deseo, la política, la libertad... en fin, lo lúdico, tenga lugar.

Las propuestas transdisciplinarias, nos propone Fernández (2009), implican formas de abordaje y criterios epistemológicos pluralistas, resisten a la simplificación unidisciplinaria, transgreden las especialidades y los referencialismos dogmáticos de ciertos “objetos” científicos. Ello implica

no sólo el intercambio entre diferentes áreas de saber, sino la crítica interna de variadas regiones de una disciplina que, al transversalizarse con otros saberes, pone en interrogación muchas de sus certezas. La interpelación de las certezas que la territorialización unidisciplinaria posibilita, es uno de los puntos centrales de diferenciación entre los criterios multi o interdisciplinarios y los abordajes transdisciplinarios. (Fernández, 2009, pág. 29)

El juego, el jugar y lo lúdico traspasan los límites, desdibujan las fronteras, reflejándose en las diversas disciplinas que lo investigan, lo practican, lo proponen. Nos permite e invita a indagar no solo en determinadas prácticas intersticiales (Scribano, Magallanes & Boito, 2012) sino también a pensar en “clave intersticial”, en una lógica del “entre” (Flores Arancibia, 2010). Por ello nos propusimos abordar lo lúdico desde un pensar indisciplinado y transdisciplinario, desalambrar los campos unidisciplinares y construir nuevos territorios.

Investigar en territorios lúdicos

Nuestro equipo se organiza en dos líneas de trabajo: por un lado, la dirección de trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES) y Licenciatura en Educación Física (FEF); por el otro, el desarrollo de indagaciones en contextos educativos institucionales y sociocomunitarios.

A partir de este esquema de trabajo, el año pasado nos presentamos a la convocatoria 2018 a Grupos de Reciente Formación con Tutores, del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (MinCyT), proyecto que fue aprobado bajo resolución N°109/2017. Ello nos permitió organizar en junio de este año una jornada de formación e intercambio con la Dra. Mariana Chaves (UNLP), tutora del proyecto presentado a MinCyT, quien compartió algunas reflexiones en relación a las dificultades y desafíos que enfrentan los/as tesisistas y el trabajo de campo desde un enfoque etnográfico. En esta jornada promovimos también la presentación e intercambio de avances de los trabajos de tesis.

¹ En *Juquetes y jugadores*, Graciela Scheinnes recupera este concepto de la filosofía, lo que nos resulta al menos sugerente para pensar allí algunas conexiones con lo lúdico.

² Este término lo tomamos de la profesora Andrea Arnoletto, quien nos acompaña en el seguimiento y codirección de algunos trabajos finales de grado que se desarrollan en el marco de nuestro proyecto de investigación

En cuanto a la dirección de trabajos finales de grado, las temáticas abordadas abrieron el campo de juego: lo lúdico en el recreo escolar, en las clases de Educación Física, en niños/as hospitalizados, en las prácticas de jóvenes en contexto de encierro, en espacios deportivos, como dispositivo psicopedagógico, en relación al género. Incluso, uno de los grupos de tesis decidió ir más allá e indagar sobre lo lúdico en adultos mayores. Desde la conformación de nuestro equipo a la fecha, asumimos la dirección de 27 trabajos finales de grado y, con ellos, la invitación a recorrer nuevos territorios.

Estar en juego... final abierto

Lo lúdico aparece en la tensión, como quien tira de un tiento. Es el acto de “tirar de...”, en las dimensiones público-privado-contextual. Busca ser visible, deslegitimar algo del orden de lo establecido. Se construye en la génesis de las disposiciones que resultan de la superposición, acople, pliegue, paralelismos, de esas dimensiones. Construye fuerza, articulando las dimensiones y demandas *en el juego de las tensiones*, produciendo determinados efectos en el espacio social e intentando reconfigurarse en la ampliación de los límites de las situaciones tanto estructuradas como susceptibles de estructurarse. Lo lúdico, se despliega en los límites, bordes e intersticios, en los múltiples pliegues y despliegues, de las relaciones-situaciones, tensando-tirando donde el juego tiene (y abre) lugar.

Investigar sobre lo lúdico desde una perspectiva transdisciplinaria, es habitar nuevos territorios, es indagar en una epistemología otra, porque en definitiva, sospechamos que en lo lúdico algo más. Acaso un enigma, acaso una pista para *jugar-nos* en nuevos territorios, acaso el de nuestras propias prácticas y existencias. A desalambrar, a desalambrar...

Referencias bibliográficas

- Balandier, G. (1993). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Balasz, M. et al. (2005). Investigación crítica: desafíos y posibilidades. *Athenea Digital*, 8, 129-144. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num8/fic.pdf>.
- Carpintero, E. (2012). La transgresión cuestiona lo natural del orden de la cultura. *Revista Topía* Abril/2012. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/transgresi%C3%B3n-cuestiona-lo-natural-del-orden-cultura>
- Díaz Velasco, A. (2013). La importancia de lo que está en juego. *Lúdica pedagógica*, 2(18). Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2169>.
- Fernández, A. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas*, 30. Universidad Central de Colombia. Abril 2009. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1051/105112060003/>.
- Flores Arancibia, I. (2010). Pensar el entre, contribuciones para una crítica de la razón intersticial, XLVII Congreso de Filosofía Joven. Congresos Científicos de la Universidad de Murcia. Recuperado de congresos.um.es/filosofiajoven/filosofiajoven2010/paper/view/7931/7631.
- Lima Quintana, H. (2011). *Poesía necesaria. Antología I*. Buenos Aires: Patria Grande.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Kusch, R. (2007). *Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Rivero, I. (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scribano, A., Magallanes, G. & Boito, M. (Comp.). (2012). *La fiesta y la vida: estudio desde una sociología de las prácticas intersticiales*. Buenos Aires: Ciccus.

**Saberes pedagógicos que se construyen fuera de la escuela:
la experiencia en el kinderclub-ACIC. Interlocuciones entre la filosofía y la pedagogía**

Pedagogical knowledge built outside the school: the experience in Kinderclub - ACIC. Interlocutions between philosophy and pedagogy

María Eugenia López
Lic. en Ciencias de la Educación
mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

Diana Rabinovich
Lic. en Filosofía
dianitaluz@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Este trabajo da cuenta de los avances del proyecto de investigación "Hecho de medias cositas. Sistematización de saberes pedagógicos en el contexto de la experiencia del KinderClub ACIC", financiado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el marco de Becas PROA, que reúnen investigadores de diversos campos disciplinares. Entendiendo la pedagogía como disciplina que, para construir un saber específico acerca de los procesos educativos, articula saberes provenientes de otras tantas disciplinas, la investigación intenta abrir el juego para reconocer saberes de carácter pedagógico construidos en el campo de la experiencia de una institución socio-comunitaria dedicada centralmente a la educación.

Filosofía y pedagogía concurren para el análisis de los sentidos educativos de las prácticas que se desarrollan en el KinderClub. Asimismo, nos permiten reconocer procesos de institucionalización que transitan los actores para dar forma a sus prácticas y para producir saberes específicos ligados a las mismas. Por ello se analizan los dispositivos pedagógicos que construyen los "maestros" del Kinder para su trabajo con niños/as y adolescentes, en los cuales el juego articula con una concepción de infancia y del protagonismo infantil. Se presentan desafíos metodológicos relativos a la búsqueda de herramientas apropiadas para sistematizar saberes pedagógicos construidos en el contexto de la experiencia del Kinder que combinan el análisis de documentos (entre los que se encuentran las "planis", modos singulares de pensar la actividad y su registro), la indagación narrativa (recuperando los relatos de coordinadores, maestros y niños/as), la observación de diversas instancias de trabajo institucional y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: saberes pedagógicos – indagación narrativa – dispositivos de transmisión – educación con diversos grados de formalización

Abstract

The work gives an account of the progress of the research project "Made with half things. Systematization of pedagogical knowledge in the context of the KinderClub ACIC experience", financed by the CIFYH-UNC, in the framework of PROA Scholarships, which bring together researchers from various disciplinary fields. Understanding Pedagogy as a discipline that, to build a specific knowledge about educational processes, articulates knowledge from other disciplines, research tries to open the game to recognize pedagogical knowledge built in the field of experience of a socio-community institution dedicated centrally to education.

Philosophy and Pedagogy concur for the analysis of the educational senses of the practices developed in the KinderClub. They also allow us to recognize processes of institutionalization that actors go through to shape their practices, and to produce specific knowledge linked to them. For this reason, the pedagogical devices constructed by the "teachers" of Kinder for their work with children and adolescents are analyzed. In them "playing" articulates with a conception of childhood and of child protagonism. Methodological challenges are presented regarding the search of appropriate tools to systematize pedagogical knowledge, constructed in the context of the kinder experience, that combine the analysis of documents (among which are the "planis", singular ways of thinking about the activity and its registration), the narrative inquiry (retrieving the stories of coordinators, teachers and children), the observation of various instances of institutional work and semi-structured interviews.

Keywords: pedagogical knowledges – narrative inquiry – dispositives of transmission – various degrees of formalization in education

Introducción

El KinderClub es una actividad educativa que nació en el seno de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba (ACIC). A su vez, como propuesta pedagógica, se inscribe en un modo construido por parte de la comunidad judía inmigrante de nuestro país para transmitir a la infancia una herencia cultural, con una

impronta no religiosa, de izquierda e integracionista (Visacovsky, 2015), desde principios del siglo XX. La transmisión de esta herencia progresista se desplegó a lo largo de nuestro país y países vecinos a través de diversos dispositivos, entre los cuales se encuentran los espacios destinados a la infancia denominados Kinder o KinderClub.

Cuando se intenta conocer qué es el KinderClub, el rastreo bibliográfico nos presenta un panorama de escasa producción con relación a los espacios del país y particularmente de Argentina. Visacovsky (2015) y Diamant (2011) constituyen los antecedentes más específicos y potentes para aproximarnos al conocimiento de esta experiencia pedagógica. Nos preguntamos si esto constituye una característica propia de los espacios que educan por fuera del sistema educativo que, aunque tengan diversos grados de formalización de su tarea (Sirvent et al., 2006), en general tienen escasos o incipientes procesos de sistematización de su quehacer mediante la escritura. En este contexto, vislumbramos la potencia que podría tener una sistematización de la propuesta del Kinder; principalmente teniendo en cuenta las diversas formas y experiencias concretas de vinculación que tuvimos y sostenemos las integrantes del equipo de investigación con este espacio educativo.

Una vez dispuestas frente al cúmulo de los diversos modos de resguardo documental de su tarea, una de las preguntas que guiaría nuestra investigación fue puntualmente cómo reconocer los saberes pedagógicos construidos en el espacio. Así, la indagación de los diversos registros como sistematizaciones de plenarios, planificaciones colectivas y reuniones generales, evaluaciones, esquemas de división de tareas y enormes cantidades de *planis*¹, requirieron modos de análisis específicos. Lo que intentamos entonces fue focalizar en los sentidos educativos de las prácticas que se desarrollan y los procesos de institucionalización que transitan los actores para dar forma a sus prácticas y para producir saberes ligados a las mismas. Para ello recurrimos a la elaboración de encuestas a desarrollar y de entrevistas en profundidad a maestros, maestras y coordinadores que se han formado en el espacio.

Puesto que la actividad del KinderClub en el período investigado que va de 2009 a la actualidad, tiene ciertas características peculiares. Estas se tradujeron en preguntas que orientan nuestra investigación. Por una parte, consideramos interesante la conformación de grupos de maestros y de niños/as que asisten a la actividad: estos ya no se acercan al espacio por tener una vinculación histórica con los orígenes judeo-progresistas del club. Por otra, sí lo hacen por el interés en los enfoques de derechos y de protagonismo infantil y la experimentación de dispositivos pedagógicos en torno de estas ideas, ligadas a la revisión de los vínculos entre adultos y niños/as y adolescentes. Inicialmente entonces nos preguntamos cuáles son los sentidos educativos y sociales de las prácticas que se desarrollan en el marco del KinderClub, interrogante que se completa con otros: ¿cuáles son las características organizativas de la experiencia?; ¿qué procesos de institucionalización y sostén habilitan los actores y el contexto institucional para sus prácticas?; ¿cómo se van apropiando los *maestros*² de los saberes en torno a lo educativo disponibles en este espacio institucional?; y ¿cómo van produciendo nuevos saberes específicos ligados a sus preocupaciones y sus prácticas?

A través de la indagación de la voz reflexiva de las y los participantes del espacio, avanzamos entonces en torno a aquellos saberes no sistematizados y “cajanegridados” (Latour, 1987) de la práctica y la reflexión sobre la dificultad para indagar en la intencionalidad de estos saberes que ofrecen los registros producidos sistemáticamente por el grupo de educadores. El proceso investigativo ha sido, en este sentido, ocasión para la reformulación de ciertos relatos que atraviesan la actividad del Kinder, y, en ese sentido, la propia actividad de investigación ha tenido efectos de intervención pedagógica. A continuación, presentaremos muy brevemente algunas de las claves de análisis que desarrollamos para indagar en torno de esas intencionalidades orientadas al reconocimiento de los saberes pedagógicos desplegados.

Los juegos y el tejido abierto que sostienen los vínculos. Los niños, niñas, adolescentes y los demás

La propuesta del Kinder podría considerarse como una apuesta político-pedagógica por la construcción de un espacio para niños/as, adolescentes y jóvenes que integran el espacio, en la que ciertas posiciones operan como criterios estructurantes del hacer cotidiano. Así es que los sábados, durante tres horas, un equipo de maestros comparte, a través del juego con niños/as y adolescentes, la experiencia de pensarse y posicionarse como actores sociales, lúdicos y artísticos. Uno de los antiguos coordinadores expresa:

Me interesó que sea una propuesta lúdica, política y colectiva... que hay un grupo que comparte cotidianamente, el contacto humano. También me mantuvo unido mi interés por la infancia, y la participación en Cabildos de Juego, “icufiadas”³ y demás eventos que nos ponen en contacto con el Movimiento en un sentido más amplio. Aprendí mucho sobre cómo la pedagogía va de la mano del juego. Aprendí muchas cosas sobre la coordinación de grupos. Aprendí a planificar, a pensar en

¹ “Planis” es el nombre con que los maestros del Kinder denominan a sus planificaciones del trabajo con los grupos de niños/as y “adoles” (adolescentes).

² Llamarse a sí mismos como “maestros” implicó para el colectivo de educadores del KinderClub un intenso y prolongado proceso de análisis y de aceptación de las denominaciones con las que los niños/as y, en general, sus familias los reconocían. El grupo de “maestros” en los últimos 11 años estuvo constituido en su mayoría por estudiantes de diversas carreras universitarias sin especificidad en torno a lo educativo y solo recientemente se han sumado estudiantes de profesorado de Educación Inicial, Primaria y Música.

³ Las “icufiadas” son encuentros de todos los KinderClub del país y Uruguay, que se realizan todos los años, rotativamente organizadas por las diversas sedes. Los grupos de adolescentes de todos estos espacios planifican, autogestionan y se reúnen durante varios días a compartir el hacer, el pensar, el jugar y el crear. La denominación “icufiada” proviene del nombre de la organización que confedera a las instituciones culturales de origen judío de Argentina, ICUF (Idisher Cultur Farband).

consignas y tiempos. Aprendí a evaluar críticamente, a reflexionar entre varios, a valorar mucho los "desvíos" de lo planificado. Donde la actividad no salía como planeada es donde hay más para ver y aprender (Leonardo).

Para poner en un contexto de interpretación las palabras de Leonardo vale mencionar que las instituciones culturales judías (como el ACIC) se caracterizan en la actualidad, como mencionamos antes, por la realización de actividades de características marcadamente territoriales, aunque con una fuerte impronta proveniente de la historia peculiar que estos grupos de inmigrantes han desarrollado en tales territorios. El KinderClub de Córdoba desde sus inicios y hasta los años '90 se concentró en la formación de "futuros ciudadanos críticos" en un sentido revolucionario. Tras procesos tan decisivos como fueron la Dictadura Militar –durante la cual el espacio permaneció cerrado– y los gobiernos democráticos neoliberales, el Kinder pasó a tener una fuerte presencia territorial (especialmente barrial) que hizo que los niños/as y adolescentes que concurren a la actividad sean casi en su totalidad habitantes de barrio Jardín y sus alrededores, pero que además, hizo que la institución sea reconocida y mirada por otras instituciones (no solamente las educativas) del barrio. Es en este contexto que se comienzan a pensar las infancias en presente desde el paradigma del protagonismo infantil (Alfageme et al., 2003), según el cual se reconocen las formas en que la infancia y la adolescencia puedan ser sostenidas en este tiempo presente como voces genuinas que deben ser escuchadas y respetadas. Esto requiere idear maneras adecuadas para sostener vínculos horizontales entre adultos y niños/as, en los que se reconozca el potencial de participación de niños y niñas en la toma de decisiones que los tienen por actores sociales. En este sentido podrían leerse muchos registros generados en el grupo de educadores del KinderClub –teniendo en cuenta cómo el grupo de educadores indaga en sus prácticas sobre las posibilidades que generan los vínculos horizontales para la operacionalización de un espacio político pedagógico construido colectivamente.

Es en este sentido que se avanza hacia la exploración de los desvíos en lo planificado y esperado. Los y las educadoras del KinderClub exploran en sus relaciones entre adultos las posibilidades del sostén de vínculos horizontales, a la vez que desarrollan estrategias pedagógicas para generar planificaciones en las que se abra y sostenga el espacio para que aparezca la voz de niños y niñas. En palabras de Camila, quien es actualmente coordinadora del espacio:

Había salido una idea muy interesante en relación a la temática con la cual trabajar con los niños. Se podía decir como un protoproyecto, porque ese año aún no trabajábamos con proyectos. Nos habíamos propuesto recrear con los niños el juego, y comenzar a discutir y a pensar desde algún lugar qué es el juego, cómo lo podemos representar, cómo lo podemos convidar, etc. De ahí salió un juego que inventaron los pibes, el cual era una mezcla entre una atrapadita, una escondida, juego con aros, entre otros, que hacía que tengamos que correr por todo el club. Igualmente, el proyecto quedó a medio camino. Creo que uno de los motivos por lo que fue significativo fue porque quedó a medias y me pareció una propuesta interesante para volver a probar, con nuevos elementos obviamente (Camila).

Tal como puede hipotetizarse a partir de ésta y otras respuestas de los educadores, se delinea una intencionalidad orientada a generar dispositivos de intervención abiertos, que aseguren el espacio y que propicien el sostén para que aparezca la voz del otro, sea el compañero maestro o maestra, y especialmente orientado al sostén de las voces de niños y niñas.

Los encuentros y las inscripciones en la historia colectiva. El contexto que sostiene la escritura

Cuando empezamos con el trabajo de campo solicitamos a los educadores del espacio que definan, relaten, expliquen en qué consiste el quehacer institucional y las ideas que subyacen a su práctica. En algunos casos, narraron experiencias vividas con niños/as y adolescentes. En otros casos, caracterizaron modos de organizar la tarea, recuperaron el proyecto pedagógico construido algunos años atrás, o aportaron comprensiones construidas desde sus implicancias personales en la actividad. En el análisis de las entrevistas podemos reconocer que se sostiene repetidamente que algo se cuele y no se deja asir por las palabras. Los/as educadores manifiestan que algunas características centrales de la actividad no pueden ser explicadas fácilmente y constituyen una invitación a la participación, a pasar por el cuerpo la experiencia y, en definitiva, renunciar a la intencionalidad permanente de definición, de explicación. Cabría preguntarse si la experiencia es inasible como aparece en primera instancia, o es que las prácticas están naturalizadas, que la dificultad de producir el distanciamiento provoca estos efectos de imposibilidad de la palabra ordenada y completa acerca de la actividad.

Los trazos de narración aparecen cuando, mediante las entrevistas, los grupos focales, las instancias de plenario (de evaluación semestral de la tarea) en las que nos incluimos como observadores participantes, se invita a tematizar algunos aspectos del KinderClub. Es en este tipo de situaciones (en las que hay un otro que está por fuera del espacio y que requiere y sostiene una elaboración narrativa) que se articula la voz. Por ejemplo, en las múltiples instancias en las que fuesen invitados a contar su actividad se da la construcción de diversos relatos dirigiéndose a diversos públicos. En relación a estas instancias, el grupo de educadores viene produciendo un saber cada vez más explícito y argumentado, articulando construcciones teóricas

provenientes de diversos campos del saber⁴ y las propias construcciones colectivas. Entre las instancias de difusión en las que han participado se encuentran: la invitación a participar de plenarios de instituciones comunitarias ante estudiantes de profesorado, ateneos en la Universidad, participación en eventos académicos mediante ponencias, construcción de una propuesta de capacitación a docentes cordobeses a partir de la sistematización de sus saberes. Camila hace foco en estas cuestiones:

Y algo que me parece "reciente" es el que podamos como colectivo comenzar a ponerle palabras a lo que hacemos, lo cual nos abre caminos a investigar, a estudiar, a leer, que también nos abre las puertas a seguir creando y recreando el espacio con nuevos elementos que lo van revitalizando. Cuando comenzamos a laburar con Eugenia López, que nos abre la cabeza con relación a nuestra posición respecto de la escolaridad formal y nos brinda nuevas posibilidades, de ahí surge el comenzar a escribir ponencias, a sistematizarnos un poco más y a volvernos más teóricos. Surge así una necesidad de un estudio un poco más fuerte de la tarea. También nos fortalecimos en ese aspecto cuando comenzamos a laburar con proyectos por grupos. Y, por último, el buscar espacios en los cuales poder compartir todos estos saberes que tenemos (UEPC, en busca de una diplomatura, lo que van a escribir con toda esta info, etcétera). Pudimos volvernos cada vez más serios con la tarea que realizamos, y al hablar de seriedad refiero principalmente al compromiso que se pudo generar en el equipo de maestros. Y esta seriedad la valoro por el hecho del compromiso que tenemos para con los niños, desde la escucha, desde la propuesta, desde el compromiso al juego (Camila).

Los planos y planes, sistematizaciones, recuerdos y el saber pedagógico

La práctica educativa del KinderClub puede leerse desde enunciados de la Pedagogía que tensionan el formato escolar como modo naturalizado de la transmisión, que se preguntan por el contenido de esa transmisión y su relación con las condiciones epocales, que tematizan el vínculo pedagógico, la construcción de la subjetividad y de la autoridad, que le otorgan relevancia a la construcción de espacios con otros para que un proceso educativo acontezca y para que aquello se piense como proyecto pedagógico de la institución. Pero más allá de la posición del investigador que construye sentidos acerca del hacer del otro desde las categorías que le proporciona su marco disciplinar de referencia, nuestra tarea ha sido la de reconocer saberes pedagógicos en estos "maestros" del Kinder. Estos educadores en su mayoría⁵ no disponen de un saber específico en relación a lo educativo, por su formación inicial y/o las carreras de Nivel Superior que cursan. Entonces, ¿dónde nace este saber pedagógico?, ¿cómo se construye y por qué carriles alejados de la academia?, ¿cómo se acumula y transmite ese saber a las generaciones que van sucediéndose en la asunción de roles como maestros y/o coordinadores del Kinder?

Hemos puesto de relieve al menos dos puntos de fuga para el reconocimiento de estos saberes. Uno tiene que ver con cómo estos "maestros" valoran la variación y la permeabilidad en sus planificaciones, la consideración del lugar para el otro en la misma, la posibilidad de evaluar una implementación y repensar su reimplementación. Por otra parte, podemos reconocer la construcción de saberes pedagógicos ligados a la posibilidad de tener un contexto para el diálogo y la producción de un relato específico. Es en ciertos contextos que aparece un otro que da sentido a la producción de un cierto relato y que se pone de relieve la importancia de disputar el sentido de la propia tarea pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Diamant, A. (2011). Génesis y continuidad de un proyecto de educación no formal en el tiempo libre. Testimonios de 60 años de la colonia Zumerland en Argentina. En *Historia de la Educación- Anuario*, 12, 209-235.
- Latour, B. (1987/1992). *Ciencia en acción: cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. & Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Visacovsky, N. (2015). *Argentinos, judíos y camaradas. Tras la utopía socialista*. Buenos Aires: Biblos.

⁴ Los educadores del Kinder han procurado profundizar su conocimiento recurriendo a lecturas propias de la pedagogía, la psicología, la política, especialmente en relación a los diversos grados de formalización de las prácticas educativas y desarrollo en torno a la educación popular, así como temáticas de la relación entre educación y política, la construcción de la infancia, los vínculos entre arte y educación. Asimismo, se acercaron a los materiales formativos que se utilizan en profesorado (de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física y Educación Musical) con los que tienen relación, ya que reciben practicantes. Otra fuente de aprendizajes muy fuerte es la producción del grupo uruguayo La Mancha, colectivo que produce al margen de las lógicas académicas universitarias, en cuyas Bienales Internacionales participan activamente los y las educadores del Kinder.

⁵ Solo una de las actuales maestras del Kinder es estudiante de Profesorado de Educación Inicial y un maestro estudia en un Profesorado de Música. Pero en la historia reciente (al menos desde 2009) no encontramos educadores que fueran estudiantes de profesorado al momento de su ingreso al espacio. Sin embargo, también resulta sumamente relevante las modificaciones en las decisiones formativas y de campo profesional que muchos de ellos realizaron a partir de su experiencia como maestros del Kinder. Varios cambiaron su carrera inicial para pasar a estudiar Pedagogía Social, otros hicieron el Profesorado de sus carreras (por ejemplo, Historia) cuando antes no era parte de su interés). Asimismo, es muy llamativo que muchos maestros del Kinder de épocas anteriores a la investigada luego estudiaran Ciencias de la Educación y se posicionaran como referentes en el campo pedagógico cordobés. Creemos que esto merece ser profundizado en futuras investigaciones.

La vida en la escuela. Una mirada micro. Reconstrucción de las experiencias escolares de los egresados de la Escuela ProA Capital

Life in school. A micro look reconstruction of school experiences of Capital Proa's graduates

Lucila Didier

Lic. en Educación Física
didierlucila@gmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Frente a un escenario actual que demuestra las dificultades de la escuela secundaria para cumplir con eficacia sus funciones, las innovaciones pedagógicas se presentan como una alternativa de mejora y de cambio, al mismo tiempo que ofrecen nuevas posibilidades de inclusión educativa.

Por ello este proyecto se propone conocer cuáles fueron las experiencias escolares de los/as estudiantes egresados/as de una escuela experimental en Córdoba, en un contexto de novedoso régimen académico que persigue generar un nuevo modo de ser y estar en la escuela mediado por la implementación de nuevas tecnologías. Este proyecto tiene el fin de documentar cómo vivieron los/as jóvenes dicha propuesta, qué sentidos le otorgan a su paso por la institución y qué huellas dejó en su trayectoria escolar. El abordaje se hará dentro de una investigación, recolectando datos a través de entrevistas en profundidad y grupos focales, con un muestreo bola de nieve. Para la construcción de las categorías de análisis será de relevancia la teoría fundamentada, ya que permite un diseño flexible al campo.

Palabras clave: escuela secundaria – formato escolar – régimen académico – programación

Abstract

Faced with a current scenario, which demonstrates the difficulties of high school to effectively fulfill its functions, pedagogical innovations are presented as an alternative for improvement and change, while offering new possibilities for educational inclusion. Therefore, this project aims to know what were the school experiences of the students graduated from the Proa school in Córdoba, in a context of novel academic regime, which seeks to generate a new way of being and being in school, mediated by the implementation of new technologies. This project aims to document how young people lived the proposal of the Proa Schools, what senses they give him as he passes through it, and what traces he left in his school career. Framed within a qualitative methodology research and whose data collection will be done through in-depth interviews and focus groups, with a snowball sampling. For the construction of the categories of analysis, the grounded theory will be relevant, since it allows a flexible design to the field.

Keywords: high school – schoolformat – academicregime – programming

Introducción

Desde la sociología educativa clásica, la trayectoria escolar (niveles de permanencia y terminalidad según grupo etario) se ha explicado por la relación entre variables socio-económicas. Argentina lidera las posiciones de escolarización en el nivel secundario. Nuestro país ha alcanzado un 85% de jóvenes de entre 12 a 17 años que asisten a la escuela secundaria. Sin embargo, de ese porcentaje, tan solo el 72% de los/as jóvenes lograron culminar sus estudios. Se estima que en este momento esa cifra desciende considerablemente (30%) si se contemplan los/as estudiantes que lograron un egreso del secundario en tiempo y forma (Informe estadístico Cimientos, 2011). En términos de repitencia, la provincia de Córdoba tiene un 12% de repitentes en el Ciclo Básico y el 6% en el Ciclo Orientado. Mientras que el abandono es del 9% en el Ciclo Básico y del 14% en el Ciclo Orientado (Informe estadístico Cimientos, 2011). Estos datos son similares en América Latina, donde el 16% de la matrícula se pierde entre el Ciclo Básico y el Orientado (SITEAL, 2015). Siguiendo el informe de Cimientos (2011) se observa también que la mayoría de los/as jóvenes que desertan de la escuela o presentan trayectorias escolares interrumpidas provienen de sectores en situación de vulnerabilidad económica y social.

De a poco ha aparecido la trayectoria escolar de los niños, niñas y jóvenes como objeto de estudio de las políticas sociales y educativas. Sin embargo, han sido estudiadas en relación a lo que se llama trayectorias teóricas, que es el desarrollo lineal y gradual previsto por la organización de la escuela, en el cual los estudiantes avanzan a cierto ritmo. Pero la realidad en las aulas demuestra que existen otros tipos de trayectorias escolares no encauzadas en estas teóricas o ideales. Es decir, chicos y chicas, jóvenes y adultos que por diversos motivos abandonan en algún nivel del sistema, luego retoman o cambian de orientación (Terigi, 2007).

Los informes estadísticos y los análisis orientados a estudiar las trayectorias escolares en relación a factores económicos han abierto la puerta a nuevas miradas sobre lo escolar. En las últimas décadas se han considerado otros factores para analizar las trayectorias educativas de los y las jóvenes, como son la relación con el saber que los/as estudiantes establecen (Charlot, 2008) y la experiencia escolar (Dubet, 1998).

Siguiendo a Kessler (2002), las relaciones que los/as estudiantes establecen con la escuela, con el saber que ella transmite, las normas de convivencia que se proponen, el régimen académico que siguen, etc. explica en gran parte la experiencia escolar de los/as estudiantes y su trayectoria educativa (Terigi, 2007, 2011).

Al reconocer las problemáticas del sistema educativo desde un cambio de perspectiva que conciba al fracaso escolar o a las trayectorias escolares discontinuas como un problema sistémico y no ya como un problema de carácter individual, el terreno se hace fértil para analizar diversas propuestas de cambio a partir de las modificaciones de los aspectos más rígidos del formato escolar.

Teniendo en cuenta que el modo en que la escuela ofrece la transmisión de la cultura tiene una posible relación con la experiencia escolar de los/as estudiantes y con su trayectoria educativa, es que en esta última década comenzaron a observarse propuestas de cambio que tienen el centro escolar como eje (Pinkatsz). Así, las innovaciones que se llevaron a cabo en la última década estuvieron destinadas a modificar la organización interna de la enseñanza o de lo que algunos llaman el formato escolar. Flavia Terigi (2008) utiliza el término “trípode de hierro” para referirse a los elementos constitutivos del formato escolar clásico: la clasificación de los currículos por materias fragmentadas entre sí, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase.

Un programa de educación secundaria que aborda la reforma desde el cambio en el formato escolar son las escuelas ProA en la provincia de Córdoba. La sigla ProA significa Programa avanzado de educación secundaria. Son escuelas, que otorgan el título de Bachiller en desarrollo de Software con diferentes orientaciones y que plantean, según la sede, diferentes desafíos dados por la particularidad del contexto. Iniciando con el supuesto de que la tecnología contribuye a una formación más ligada a las culturas juveniles, se crea la primera escuela ProA en el 2014. Pensar en las ProA como una alternativa de cambio en el régimen académico tanto como en el formato escolar lleva a pensar por qué son necesarias las innovaciones o qué problemáticas está atravesando la educación secundaria que lleven a crear estos espacios. En este sentido, la nueva propuesta de ProA vincula la enseñanza a las nuevas tecnologías y plantea la necesidad de generar otros modos de estar y transitar por la vida escolar.

Son muy pocos los estudios que se han centrado en cómo estos programas educativos que presentan propuestas alternativas en el formato escolar se relacionan con la experiencia educativa de los/as estudiantes. Este proyecto de investigación parte de la noción de experiencia escolar propia de François Dubet y Danilo Martucelli, siendo la misma una fuente rica de sentidos y significados acerca de lo que fabrica la escuela. Pensar en las experiencias escolares nos lleva a conocer las dimensiones micro de la vida escolar, así como de la experiencia de estudiantes en torno a los formatos de la escuela y a las políticas educativas. Es relevante conocer las voces de los sujetos que viven y transitan estos espacios a diario para poder comprender cómo las transformaciones de la escolar crean significados en ellos/as y permitir así un enriquecedor análisis de estas.

En este marco, reconstruir las experiencias de los/as estudiantes de las escuelas ProA como alternativa de cambio del régimen escolar daría la posibilidad de comprender aquellos sentidos y significados que se crean dentro lo escolar, a nivel subjetivo, y así poder tomar estas experiencias como aprendizaje para las futuras modificaciones a nivel macro. Se pretende además vislumbrar si las modificaciones que se efectuaron sobre el régimen académico han generado alguna transformación en la trayectoria escolar de los estudiantes y de qué modo lo han hecho.

Problemas de investigación

¿Cuáles fueron las experiencias escolares de los/as estudiantes egresados/as de la escuela ProA en Córdoba, en un contexto de novedoso régimen académico, formato escolar y currículum? ¿En qué medida esta experiencia escolar estuvo mediada por el uso de las tecnologías y la enseñanza de la programación? ¿Qué rol cumplió la escuela en el proceso de socialización de los/as estudiantes?

Objetivos

El objetivo general de la investigación es reconstruir y describir las experiencias escolares de los/as estudiantes egresados/as de la primera cohorte de la Escuela ProA sede Capital (2016). Los objetivos específicos son: reconstruir las experiencias escolares de los/as estudiantes a nivel general y en relación a la tecnología educativa; recuperar el significado que los/as estudiantes le otorgan al cambio de régimen académico de estas escuelas; indagar acerca del rol que la escuela tuvo en la socialización de los/as estudiantes; visibilizar si existe una relación entre la innovación del régimen académico de la Escuela Proa y la entrada y permanencia de los/as estudiantes en la universidad.

Actividades y metodología

Para la reconstrucción de las experiencias escolares de los/as egresados/as de la escuela ProA, se optará por un diseño cualitativo, en tanto este diseño permite “adentrarse en la experiencia social de los sujetos; bajo una actitud fenomenológica, de respeto y apertura” (Molina Chávez, 2008, pág.110).

Dentro de la metodología cualitativa, se propone un enfoque de tipo exploratorio descriptivo, en el cual las experiencias escolares de los sujetos puedan ser reconstruidas y descriptas e interpretadas, con el mismo

sentido que los actores le otorgan. Así, en una relación constante con la teoría, se harán dialogar las diferentes voces para un análisis rico y variado que permita dar cuenta de la complejidad de lo social.

Los participantes del estudio serán la primera cohorte de egresados de las escuelas ProA. Esta cohorte tiene 15 estudiantes en total, de los cuales 4 se encuentran estudiando carreras relacionadas con la informática en la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Tecnológica Nacional.

En un primer momento se contactará a estos cuatro estudiantes con la expectativa de ampliar la muestra, usando la estrategia de muestreo de bola de nieve. La escuela ProA también puede proveer los contactos. La muestra se ampliará hasta la saturación de la misma.

Para la recolección de los datos se utilizarán las entrevistas en profundidad, por cuanto se quiere acceder a los significados y sentidos que los propios actores les otorgan a las prácticas. Coincidió con Fontana y Frey cuando consideran que la entrevista es un proceso activo que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo que conduce a la creación de una historia de forma mutua y que está ligada, inevitable e inextricablemente, al contexto histórico, social, cultural, político y que cambia de acuerdo con las transformaciones de este (Vasilachis, 2015, pág. 3).

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2008). *La relación de los alumnos con el saber y con la escuela*. Conferencia dictada en el IV Congreso de Educación, Instituto Crandon, realizado en Montevideo, los días 28 y 29 de junio de 2008. *Quehacer educativo*. Disponible en file:///C:/Users/Lucila/Downloads/15a76210_91-002_contextos.pdf.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada: Buenos Aires.
- Fundación Cimientos (2011). *La educación argentina en números*. Documento nº 6. Actualización de datos estadísticos sobre la escolarización en Argentina. Disponible en www.cimientos.org/archivos/educacion_6.pdf.
- Kessler, G (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE UNESCO: Buenos Aires. Disponible en [https://instituto-edith-litwin.webnode.com.ar/_files/200000123-8d1f88e1b3/La%20experiencia%20escolar%20fragmentada\[1\].pdf](https://instituto-edith-litwin.webnode.com.ar/_files/200000123-8d1f88e1b3/La%20experiencia%20escolar%20fragmentada[1].pdf).
- Molina Chávez, W., (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 1, 105-122. Disponible en http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S071807052008000100006&script=sci_arttext.
- SITEAL (2015). *Escolarización y adolescencia. América Latina 2000-2013. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*. Disponible en www.siteal.iipe.unesco.org/contenido/623.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Disponible en <http://agmerparana.com.ar/documentos/terigi-flavia-los-desafios-plantean-las-trayectorias/>
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 63 a 71. Disponible en http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf.
- Terigi, F. (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002297/229756s.pdf>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2015). Investigación cualitativa: proceso, política, representación, ética. En N. Denzin & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa*. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de materiales empíricos. Barcelona: Gedisa.

**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**

*Doing research on the writing of the final degree works of Licenciates in psychopedagogy in the Faculty of
Education and Health in the Provincial University of Córdoba*

Alfredo Luis Olivieri

Lic. en Psicopedagogía
alfredoluis.olivieri@gmail.com

Andrea Arnoletto

Lic. en Ciencias de la Educación
andyarnoletto@gmail.com

Claudia María del Valle Rodríguez

Lic. en Comunicación
claurod57@hotmail.com

Sonia Patricia El Hay

Lic. en Psicopedagogía
bedactus@gmail.com

Daniela Molina

Lic. en Psicopedagogía
danielamolina321@hotmail.com

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Las dificultades que los estudiantes universitarios encuentran en el uso de herramientas necesarias para acceder al conocimiento académico a través de procesos de lectura y escritura de textos en los que circulan los saberes del campo científico y profesional específico desafían a las prácticas de enseñanza a lo largo de sus trayectorias educativas. Aunque el dominio escrito es considerado por los profesores universitarios como prerrequisito para acceder y dar cuenta de los saberes disciplinares, aquellas prácticas que remiten a la alfabetización académica difícilmente se convierten en objetos de enseñanza en las aulas universitarias.

La ponencia pretende dar cuenta del proceso de construcción/discusión/elaboración en torno 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 (en adelante FES-UPC)* presentado en el marco de convocatoria 2018 del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y que pretende iniciarse en octubre del corriente año.

El objetivo central es indagar las prácticas de enseñanza y acompañamiento docente vinculadas a la escritura de los trabajos finales de grado en la carrera de Psicopedagogía. El proyecto se asienta en un enfoque metodológico cualitativo interpretativo e incluye: observación participante de, al menos, un encuentro tutorial de cada docente participante y elaboración y puesta a prueba de instrumentos de encuesta y entrevistas para abordar las perspectivas de los protagonistas.

El conocimiento letrado constituye un derecho indispensable para ejercer plenamente la ciudadanía y, además, resulta una condición de posibilidad para el acceso, permanencia y egreso de la educación superior. Por ello el proyecto de investigación se sitúa en el contexto del Proyecto de Alfabetización Académica de la FES-UPC.

Palabras clave: escritura – alfabetización académica – intervención didáctica – psicopedagogía – trabajo final de licenciatura

Abstract

The difficulties that university students find in the use of necessary tools to access academic knowledge through reading and writing processes in which the knowledge of the specific scientific and professional field circulates challenges teaching practices throughout the academic year. Their educational trajectories. Although writing proficiency is considered by university professors as a prerequisite for accessing and accounting for knowledge disciplines, those practices that refer to academic literacy are hardly becoming as teaching objects at the university classrooms. The paper aims to account for the process of construction / discussion / development around the research project called "Accompanying writing in the final work of degree elaboration in Psychopedagogy of the Faculty of Education and Health of the Provincial University of Córdoba

(FES-UPC)” presented in the frame of call 2018 of The Ministry of Science and Technology of the Province of Córdoba.

The main objective is to investigate teaching practices and teaching accompaniment linked to the writing of final degree projects in the career of Psychopedagogy. The project is based on a qualitative methodological interpretative approach and includes: participant observation of, at least, a tutorial meeting of each participating teacher and the preparation and testing of survey instruments and interviews to address the perspectives of the protagonists.

Legal knowledge is an indispensable right to fully exercise citizenship and, furthermore, is a condition of possibility for access, permanence and graduation of higher education. Therefore, the research project is situated in the context of the Academic Literacy Project of the FES-UPC.

Keywords: writing – academic literacy – didactic intervention – psychopedagogy – final monograph of bachelor degree

Introducción

Aunque el dominio de la lectura y escritura es considerado por los profesores universitarios como prerrequisito para acceder y dar cuenta de los saberes disciplinares, aquellas prácticas que remiten a la alfabetización académica difícilmente se convierten en objetos de enseñanza en las aulas universitarias. Considerando que la alfabetización académica difícilmente se enseña en forma sistemática, nuestro interés está puesto en investigar sobre las prácticas en el marco de la formación de las cátedras de Trabajo Final de Licenciatura 1 y 2. Es de interés especial observar, analizar la relación metodólogo-contenidista en la práctica de acompañamiento a la escritura.

La diferenciación de roles en la elaboración del trabajo final de grado, entre un profesor que oficia asesorando con respecto a la metodología de investigación y otro que asesora en cuanto al contenido, supone un trabajo de articulación donde los saberes puestos en juego colaboran en el acompañamiento de la escritura académica. Ahora bien, si desde nuestras disciplinas debemos participar activamente de las prácticas de lectura y escritura de nuestros alumnos para que mejoren su rendimiento, ¿sabemos cómo hacerlo?, ¿en qué medida esto realmente puede incidir positivamente en su aprendizaje? En este caso, nos inquieta problematizar algo del objeto a investigar: ¿acuerdan líneas de trabajo los que acompañan?, ¿cómo lo hacen? Sobre cómo se escribe, ¿hay criterios consensuados en relación a lo que se les pide a los estudiantes?, ¿cómo se leen los avances y retrocesos en la escritura?, ¿quién y cómo interviene?, ¿dónde hace foco ese acompañamiento?

Respecto de la relación con el saber que propone este acompañamiento, con el saber académico, el saber profesional o el saber de la escritura, del escribir, del comunicar: ¿Cuál es la experticia que un acompañante en escritura cree que tiene o que cree que usa?, ¿qué de esa experticia es la que ofrece para poder colaborar con los estudiantes?, ¿qué debilidades percibe sobre el grupo que está desarrollando la tesis: ¿debilidades de escritura o de contenido?, ¿hasta qué punto se tienen en cuenta los recursos, las estrategias de las que disponen los alumnos?

Aspectos metodológicos

El enfoque desde el cual se encara el proceso investigativo responde a los marcos teórico-metodológicos de la investigación cualitativa desde una mirada interpretativa. El sentido de encarar un proceso de investigación bajo esta modalidad se debe a que este tipo de estudios considera que las preguntas y los problemas surgen de y vuelven a las instituciones educativas (Carlino, 2004), a veces expresadas como urgencias y/o como demandas de mejora que requieren de intervenciones pedagógicas apropiadas y por lo tanto situadas.

Al analizar las causas de las problemáticas a investigar en relación a la lectura y la escritura en ámbitos académicos y su enseñanza se afirma que:

La gran mayoría de estos estudios (...) a la vez parten de y nutren a problemas surgidos de la enseñanza. Enseñar no es sólo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados. (Carlino, 2004, pág. 322)

En el marco de la tradición metodológica interpretativista, optamos por un abordaje que supera una mirada aplicacionista de resultados de investigación producidos en la exterioridad de la situación indagada, sin involucramiento en la producción de conocimiento de sus protagonistas. Además, este abordaje hace posible estudiar las prácticas docentes en circunstancias que aspiran a su mejoramiento (Roni et al., 2013).

Se pretende alcanzar la comprensión de la complejidad de las prácticas de enseñanza de contenidos disciplinares específicos atravesados por prácticas de escritura, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos protagonistas de dichas prácticas en los contextos formativos del nivel superior, haciendo foco especialmente en los procesos de acompañamiento de la escritura tanto desde los contenidos disciplinares vinculados al tema elegido para el trabajo final como desde lo metodológico.

Historizar las prácticas de acompañamiento

Observamos conveniente realizar un recorte en el tiempo que nos permitiera contactar con modos de acompañar que vienen circulando en relación a la escritura académica en la elaboración de Trabajos Finales de carrera. En este sentido, las posibilidades de lectura frente a las prácticas actuales de enseñanza se tensionan con la historia de esas prácticas en nuestra casa de estudios.

La formación académica en nuestra reciente facultad (FES-UPC) da cuenta de procesos de cambios, perspectivas y perfiles que fueron condicionando las prácticas de enseñanza conforme fueron cambiando, por ejemplo, los planes de estudio, en sus contextos y momentos históricos socio-políticos. Con el Plan N° 550 (2003) los estudiantes se recibían con un trabajo final (en adelante TF). En cambio, con el Plan N° 0179 (2015) los estudiantes se reciben luego de presentar un trabajo final de licenciatura (en adelante TFL). En este proceso de transición de planes de estudio se construyeron paulatinamente formas de acompañar la escritura, cuestión que motivó el contacto con informantes, a fin de reconocer particularidades del acompañamiento. En relación a la escritura, ¿cuáles serían las implicancias del aprendizaje de la escritura de trabajos finales de carrera?

El ayer...

El espacio Trabajo Final en el plan de Tecnicatura en Psicopedagogía (2003) presentó complejidades diversas para los acompañantes, *“como sentar la base en algo que no estaba...”* (metodóloga 1). Este período comienza con el cambio de plan en 2003 y dura hasta la puesta en marcha del ciclo de complementación para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía en 2015.

El programa de TF entonces vigente proponía un acompañamiento al estudiante para que fuera capaz, desde la elaboración de una tesina, de generar y de llevar a cabo su propio proyecto de investigación. En la práctica del acompañamiento, estos planteos se vieron representados por ciertas *“inconsistencias”* (metodóloga 1).

El Plan de 1968 correspondiente a la carrera de Profesor en Psicopedagogía y Psicopedagogo, se transforma en “Psicopedagogo” (Tecnicatura) y las discusiones en torno a la nueva propuesta referían a qué y cómo se debía investigar.

La incorporación de la investigación en la carrera trajo entonces múltiples desafíos para profesores y estudiantes, además del aprendizaje de una manera de pensar las problemáticas posibles de estudiar en el campo del quehacer profesional y la producción de un trabajo escrito. Esa cuestión puede leerse a través de dos problemáticas.

La primera requería la definición de roles y funciones que desempeñarían tanto el metodólogo como el contenidista y que por momentos se encontró en una especie de divorcio entre ambos componentes. Es así que se reitera la necesaria conjugación entre metodología y supuestos teóricos en una articulada trama que pone en tensión la función de los asesores.

El profesor asesor que acompañaba la escritura sugería material de lectura con los diferentes formatos textuales concernientes a la investigación. Con la profundidad teórica pertinente al abordaje de la problemática a investigar, la sugerencia de autores contribuía a la complejización teórica de un concepto, evitando la fragmentación de la información.

En el caso de los metodólogos, por un lado, en el mismo equipo, el desafío fue compatibilizar posiciones teórico-metodológicas para el acompañamiento, ya que *“al venir de campos diversos había que recordar que se acompañaba un trabajo final en Psicopedagogía”* (metodóloga 1).

Por el otro, con los contenidistas, ya que no todos eran profesionales de la psicopedagogía, apareció la dificultad de construir un objeto de investigación psicopedagógica percibiéndose *“...diferencias fuertes en el campo posicional en relación a la construcción del conocimiento”* (contenidista 1).

La segunda cuestión fue pasar, durante el Plan 550, de la pregunta con sentido común o general a aquella que indicara la construcción de la posición del investigador, lo cual se entendió como una cuestión forzada que generaba muchos obstáculos en el proceso de investigación. Por el contrario, con el Plan N° 0179 el anclaje en torno a la sistematización de las prácticas propició la formulación de una pregunta de investigación que tuviera que ver con un recorrido realizado.

El hoy...

En las cátedras de TFL 1 Y 2 la modalidad taller implica un espacio de trabajo en que el estudiante pueda “abordar problemas teóricos y prácticos de la realidad social mediante trabajos de investigación” (Programa de cátedra 2018, p. 2), previendo la elaboración de un proyecto investigativo a partir de un ingreso al campo de tipo exploratorio. El eje de la práctica investigativa se articula con “temáticas prioritarias disciplinares o interdisciplinares que son objeto de estudio en los equipos de investigación y/o equipos de cátedra de la FES” (Reglamento de Trabajo Final - art. 3 - Anexo 1, p. 1-2). El acompañamiento está a cargo de metodólogos y cuenta con la colaboración de los docentes especialistas de los campos disciplinares. Ante la diferenciación de roles y funciones entre asesores se presenta como necesidad la permanente y justa articulación de espacios, tiempos y criterios para acompañar el devenir de la escritura de los grupos de investigación. Se construye así un dispositivo didáctico que vincula estudiantes y profesionales en la escritura de un texto académico-científico.

Acompañamiento a la escritura. Ayer y hoy

La puesta en marcha y el sostenimiento del dispositivo dependen -en gran medida- de la identificación de las dificultades/obstáculos que presentan los estudiantes durante el trayecto. Numerosos estudios (Dalmagro, 2007; Cubo de Severino et al., 2012; Iglesias & Resala, 2014; Resala, 2017) han sistematizado los problemas recurrentes –en el plano escritural– relacionados con la elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales. Entre ellos: desconocimiento del género discursivo y de las convenciones de la comunidad académica; los modos de incorporación de distintas voces expertas y la construcción de la propia voz autoral y las cuestiones gramaticales y de normativa.

Durante el período del Plan 550, las vicisitudes en el acompañamiento de la escritura de los TF conllevaron un replanteo de la formación por parte de los profesores, cuestionando si este solo debía intervenir en la escritura o si se debía enseñar a escribir.

La escritura de un trabajo final se enmarca en el último año de la formación académica ¿cuánto de lo que esta escritura implica es un trabajo didáctico? Para los acompañantes los requerimientos coinciden en la idea de que la escritura puede/debiera trabajarse desde los primeros años de la cursada.

En ese acompañamiento hay que dejar incurrir el propio pensamiento del estudiante, dando paso a la autoría, a “*la organización escritural donde hay que poner allí las propias ideas que se tienen y que tengan un nivel científico suficiente*” (metodóloga).

La cuestión de los formatos y géneros discursivos es una preocupación importante en este período, lo que implica asistir en la distinción de lo narrativo y lo argumentativo, dando especial lugar a un marco “*donde los estudiantes tengan que ubicarse en el género argumentativo*” (metodóloga 2). Pensando en la escritura como tal, se requeriría pensar en el lector al que se le escribe, con suficiente comunicabilidad, autonomía para que pueda ser apropiado, recorrido y tomado por otros profesionales, no necesariamente académicos.

Reflexiones abiertas

Las estrategias de acompañamiento instituidas dan cuenta de la generación de varias herramientas didácticas y creativas que permiten ir construyendo un andamiaje el proceso investigativo y de escritura en distintos momentos del Trabajo Final de carrera, que, si bien pueden enunciarse como críticos o claves, también pueden ser considerados anticipadores y auspiciantes. De esta manera, se destaca que el plano del acompañamiento escritural remite a una elaboración acompañada desde la metodología y el contenido disciplinar. En ambos casos se recupera la idea de que, dada la injerencia de la Psicopedagogía en la escritura profesional académica, ésta requiere una construcción que, en tanto posicionamiento, haga de sostén al encuentro con cada escena que demande asistencia psicopedagógica. Entonces se le da un especial interés al proceso de aprendizaje, hacer psicopedagogía investigando y escribiendo.

Finalmente, queremos reconocer, por un lado, las limitaciones que tenemos dado el hecho de que nuestro equipo está conformado por metodólogos y contenidistas de TFL. Eso quiere decir que estamos implicados en el doble papel de investigadores e investigados, cuestión que no dejamos de observar en favor de la toma de distancia con el objeto que pretendemos construir. Por otro lado, como proyecto que ya comenzó a caminar, recuperamos desde esta implicación la necesidad de descomponer las realidades del acompañamiento en diversas alternativas de construcción.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (julio-agosto-septiembre de 2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere*, 8, 26, 321-327. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. & Lancon, N. (2012). *Escribir una tesis: manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.
- Dalmagro, M. (2007). *Cuando de textos científicos se trata: guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba: Comunicarte.
- Iglesias, G. & Resala, G. (Comp.) (2014). *Elaboración de tesis, tesinas y trabajos finales: indicadores de evaluación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Resala, G. (2017). *Los errores más comunes al escribir una tesis: guía práctica con explicaciones, ejemplos, ejercicios y soluciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Roni, C., Carlino, P. & Rosli, N. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿Cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Martini, C., Rodríguez, C., Weckesser, C., Lodeyro, P., Pisano, M., Mones, M., & Arnolletto, A. (2018). *Taller de elaboración de Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía*. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. (2017). *Reglamento de Trabajo Final Resolución N° 0076* (2017).

Transposición didáctica de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física en espacios educativos no formales que trabajan con adultos mayores¹

Didactic transposition of physical education degree students in non-formal educational spaces working with elderly adults

Sandro Nereo Oviedo
Licenciado en Educación Física
soviedo@hum.unrc.edu.ar

Silvio Fara
Licenciado en Educación Física
silviofara@yahoo.com.ar

Facultad de Ciencias. Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen

El objetivo del presente proyecto fue el de organizar las prácticas profesionales a través de talleres para mejorar la transposición didáctica de los conocimientos desarrollados en el aula. Esto mediante experiencias prácticas significativas con los adultos mayores (AM) y los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física que cursaron la asignatura Actividad Física y Tercera Edad.

Las actividades que se realizaron fueron talleres, organizados por los estudiantes. Los talleres comprendían las siguientes actividades: charla informativa, beneficios del ejercicio físico en los AM, la clase práctica con ejercitaciones neuromusculares, organización de una jornada de capacitación con los estudiantes del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) dependiente de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), donde estos cuentan sus experiencias en los talleres realizados. Los docentes se encargaron de supervisar y brindar todos los elementos necesarios para el normal desarrollo de los talleres.

Las intervenciones de los estudiantes se realizaron en cinco localidades cercanas a Río Cuarto. Los estudiantes participantes fueron 12, que a su vez cursan la asignatura antes mencionada. Además, participaron cuatro docentes de la UNRC y 45 AM estudiantes del PEAM. Los resultados superaron las expectativas esperadas, las actividades teóricas y prácticas propuestas por los estudiantes a medida que se presentaban en las distintas localidades se modificaban y se adecuaban a los objetivos planteados. En el caso del espacio de intercambio de experiencia entre los AM y los estudiantes de la UNRC y los del PEAM, dejaron aprendizajes muy significativos. La transposición didáctica de los estudiantes a través de la práctica sociocomunitaria fue muy significativa, permitiendo un primer acercamiento al AM, en el contexto que este se mueve, valorizar las experiencias de estas personas, comprobar los niveles de capacidad física y adecuar los contenidos de la actividad física al nivel de las capacidades de los participantes.

Palabras clave: adulto mayor – educación física – capacidades físicas – talleres – transposición didáctica

Abstract

The objective of this Project was to organize professional practices through workshops to improve the didactic transposition of the knowledge developed in the classroom. This through significant practical experiences with older adults and students of the physical education degree who attended the subject physical activity and seniors.

The activities that were carried out were workshops organized by the students. The workshops included the following activities: informative talk, benefits of physical exercise in older adults, practical class with neuromuscular exercises, organization of a training day with the students of the educational program for older adults dependent on the National University of Río Cuarto, where they tell their experiences in the workshops. The teachers were in charge of supervising and providing all the necessary elements for the normal development of the workshops.

The student interventions were made in five locations near Río Cuarto. The participating students were 12 who in turn the subject mentioned above. In addition, four teachers of university and 45 students older adults participated. The results exceeded the expected expectations the theoretical and practical activities proposed by the students as they were presented in the different localities they are modified and adapted to the objectives set. In the case of the space for the exchange of experiences between the elderly and the students of the university and those of the program they left very significant learning. The didactic transposition of the students through the community social practice was very significant, allowing a first approach to the older adult in the context in which it move to value the experiences of people checking the levels of physical capacity and adapt the contents of physical activity to the level of the participants capabilities.

Keywords: older adult – physical education – physical abilities – workshops – transposition didactic.

¹ Colaboraron en el siguiente trabajo los docentes Laura Spada y Juan Fontana.

Introducción

La asignatura Actividad Física y Tercera Edad aborda la temática del ejercicio físico y el adulto mayor desde los contenidos de la educación física, los procesos pedagógicos, los rasgos biológicos del envejecimiento y evaluación de la autonomía funcional. Cuando hablamos de Adultos Mayores (AM) la Organización Mundial de la Salud (OMS) los define como aquellas personas que tienen 65 años o más de edad (2015). En relación a las actividades físicas, la participación de los adultos mayores se ha incrementado considerablemente en nuestra ciudad y en la zona. El Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) dependiente de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) tiene una población aproximada de 1500 personas; el Espacio Illia, dependiente de la Caja de Jubilaciones de la Provincia, con cerca de 1000 inscriptos, además de las actividades que plantean desde la Municipalidad y los centros Vecinales y de Jubilados son espacios que los AM frecuentan. Se han apropiado de estos lugares formando comisiones, centros de estudiantes, donde desarrollan sus actividades sociales y culturales. Por los motivos antes descriptos, esta asignatura tiene el objetivo de formar, orientar y discutir la injerencia de los futuros Licenciados en Educación Física en sus intervenciones para mantener la autonomía funcional con los AM.

La situación problema radica en la dificultad que presentan los estudiantes para realizar la transposición didáctica de los contenidos desarrollados en la asignatura. Este proyecto se propende a apoyar y compartir experiencias con los distintos actores que trabajan con AM en nuestra ciudad y zona. Se están formando grupos de trabajo interdisciplinarios para intervenir en las actividades físicas con AM, por eso, es necesario realizar encuentros que posibiliten el diálogo para concluir en definiciones completas y complejas en relación al trabajo con los adultos mayores.

Justificación: problemáticas encontradas

El principal problema con que nos encontramos cuando este proyecto se puso en marcha fue el escaso manejo de contenidos metodológicos relacionados a los AM, con que los estudiantes llegan a la Licenciatura. Haciendo una pequeña indagatoria a los mismos estudiantes, son ellos los que nos orientan en las posibles causas de esta problemática. En el Plan de Estudio 1998 y su última modificatoria del año 2008, no existe ninguna materia que se encargue específicamente de desarrollar estos contenidos. Solo dos o tres materias en forma muy escueta los nombran, pero sin profundizar. Esto nos debería llevar a una instancia de debate hacia adentro del Profesorado de Educación Física en particular y de los Profesorados en general. El aumento de los AM se está dando desde hace ya algún tiempo y deberíamos comenzar a dar respuesta a estos cambios sociales estructurales.

El envejecimiento de la población es consecuencia de la importante caída de la mortalidad que tuvo lugar durante el siglo XX, que se tradujo en la mayor supervivencia de niños, jóvenes y AM. El descenso de la fecundidad, factor demográfico más importante que determina la intensidad y velocidad del envejecimiento, suscita cambios sustanciales en la composición por edad de la población, traduciéndose en menores porcentajes de niños y mayores porcentajes de AM en las estructuras poblacionales. Estas transformaciones producidas en el mundo en las últimas décadas han impactado fuertemente en la estructura y dinámica de la sociedad, creando otras condiciones de posibilidad de las prácticas educativas (Fierro, 1999). La educación se encontró con una nueva posibilidad, una población emergente que exigía que se las tuviera en cuenta a la hora de planificar las propuestas pedagógicas. En función a lo expuesto con relación a los cambios demográficos y a las demandas de los AM, creemos que las metodologías pedagógicas tienen que sufrir una serie de cambios que conduzcan a la implementación de prácticas educativas adecuadas para ese sector de la población. Se debe partir de la premisa de que los seres humanos tenemos capacidad de “aprender toda la vida”. Desde esta visión plantearemos una caracterización adecuada a las posibilidades de los AM, que tenga en cuenta las potencialidades de los mismos, condición fundamental para el logro de los objetivos que nos planteamos en las sugerencias metodológicas.

Durante el proceso de envejecimiento, se produce una disminución gradual de las funciones musculares. La autonomía funcional, también conocida como capacidad funcional, se muestra como uno de los conceptos más relevantes con relación a la salud, la aptitud física y la calidad de vida. Este es un factor determinante en el análisis de los efectos del envejecimiento, mucho más que la edad cronológica (Boechat et al., 2007). Las limitaciones funcionales, definidas como la restricción de las capacidades físicas o mentales para efectuar las tareas que requiere una vida independiente, son importantes predictores de mortalidad, morbilidad y discapacidad en el AM (Arroyo et al., 2007).

La propuesta teórica denominada *gerontogogía* fija la atención y el estudio del AM en situación de aprendizaje. El desafío que se plantea es encontrar nuevas metodologías estratégicas que tengan en cuenta las características de los AM, desde el punto de vista del movimiento como medio para el logro de los objetivos. El diagnóstico es esencial para mantener una atención adecuada de las características de los estudiantes, mientras más conozco de ellos, más y mejor podré adaptar metodologías y estrategias. Una característica que se debe resaltar de la población de los AM se relaciona con el sentido que estos le adjudican a la actividad y a la práctica vinculada al movimiento; la misma es de carácter voluntario, contraria a las épocas escolares donde se planteaba como obligatoria. Esta diferenciación respecto al sentido que se le otorga a las actividades relacionadas con el movimiento se constituye como un elemento fundamental para diferenciar el posicionamiento teórico.

Se aborda a los AM desde una mirada antropológica holística, defendiendo una visión integral de la persona, alejada de los dualismos que durante tanto tiempo han dominado la educación y considerando que las personas funcionan como un todo complejo en el que interaccionan capacidades cognitivas, emocionales, relacionales y motrices, con ritmos y estilos de aprendizajes diferentes. Se parte de conocimientos previos, experiencias y niveles de habilidad diferentes, proviniendo de entornos sociales que promueven y valoran diferentes “capitales corporales”. Las metas que se plantearían para una educación por el movimiento con características gerontológicas se vinculan con tres aspectos concretos: la relación que se debe lograr una con su cuerpo, respetándolo, aceptándolo y sintiéndolo como una fuente inagotable de placer y seguridad personal. La relación con los cuerpos de los demás, respetándolos, aceptando realidades corporales diferentes a las propias, interaccionando con estos sin sentirse incómodos, donde se manifieste una disponibilidad corporal fruto del desarrollo de las capacidades que lo permiten. De una emocionalidad positiva hacia su cuerpo activo y que sean y se sientan competentes y autónomos en un amplio abanico de haceres físicos que le posibiliten participar, organizar y gestionar una actividad física saludable y gratificante. Todo esto, apuntando al logro de la capacidad y autonomía funcional de las personas, condición primera para un equilibrio bio-psico-social que permita una vida de características activas, y la tercera que se pueda relacionar con el contexto donde se vincula.

Los estudiantes que cursan Actividad Física y Tercera Edad en la Licenciatura de Educación Física se encuentran con la dificultad de transferir los contenidos que se dictan en el aula a la práctica con personas AM. La formación teórica y práctica que han recibido en el profesorado siempre ha sido dirigida a la educación formal (niños y jóvenes), donde las capacidades se tienen que desarrollar, y siempre van en aumento y en relación al crecimiento y desarrollo. En cambio, en esta asignatura, nos encontramos con que los adultos mayores después de los 65 años, y según la calidad de vida que los adultos han logrado, las enfermedades aparecen, se disminuyen las funciones metabólicas, los tejidos sufren deterioro. En consecuencia, las capacidades físicas se ven disminuidas. La propuesta de esta asignatura es desarrollar programas de ejercicio físico para mantener la autonomía funcional. Los objetivos de ejercicio físico en los AM se focalizan en mantener dicha autonomía, para realizar las actividades de la vida cotidiana, poder desenvolverse en la vida diaria por sí solos en actividades del hogar e higiene.

Objetivos generales

El objetivo del presente proyecto es organizar las prácticas profesionales a través de talleres para mejorar transposición didáctica de los conocimientos desarrollados en el aula, en experiencias prácticas significativas con los AM y los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física que cursan la asignatura Actividad Física y Tercera Edad (código 3505).

Metodología

Docentes y estudiantes de la asignatura buscaron instituciones que trabajasen con AM, municipales, universitarios, provinciales. Las instituciones que participaron fueron los Municipios de Alejandro Roca, Alcira Gigena, PEAM UNRC, Hoteles Embalse, Las Acequia, Achiras.

Los talleres están propuestos con actividades teóricas, prácticas y relatos de experiencia. En las actividades teóricas, los estudiantes de la UNRC prepararon charlas sobre los beneficios de la actividad física en los AM, teniendo en cuenta el marco teórico realizado en la primera etapa.

Las actividades prácticas que se programaron fueron tres:

- 1- Evaluaciones a través de la batería de Dantas (Dantas & Vale, 2004). donde se realizan cuatro pruebas. Estas determinan la autonomía funcional, también se mide el índice de masa corporal (IMC), y a través de una bioimpedancia, se mide el índice de masa visceral y el índice de masa muscular.
- 2- La planificación de una clase de Educación Física, donde los estudiantes seleccionen contenidos y metodologías acordes a las potencialidades de los AM. Las teorías gerontológicas deberían plasmarse en cada actividad, para lograr realizar actividades que realmente tengan en cuenta las posibilidades de los AM. Muy importante en este momento es no perder de vista el principio orientador y básico de la “dificultad óptima”, con el propósito de estimular la actividad neuromuscular en los AM, para mantener la autonomía funcional.
- 3- El tercer momento es la actividad compartida con los estudiantes del PEAM. Los AM de los municipios y los estudiantes de la UNRC, realizan intercambio de experiencias.

Resultados

Los resultados de esta intervención fueron muy significativos. En relación a las instituciones participantes (municipios), en su totalidad brindaron instalaciones y convocaron a todos los actores que desarrollan actividades. Inclusive en algunos municipios, autoridades municipales (intendentes, secretarios) concurrieron dando el apoyo institucional a la actividad y a las personas de sus comunidades que trabajan con AM. Los estudiantes pudieron realizar sus experiencias en intervenciones educativas con los AM de distintos municipios, mejorando paulatinamente la transposición didáctica de los contenidos transferidos. En los talleres se observó progresivamente cómo los estudiantes fueron conociendo las características psicológicas, sociales y capacidades motoras de los AM, cambiando sus propuestas pedagógicas, modificando sus ejercicios, sin modificar el objetivo de mantener la autonomía funcional a través de

ejercitaciones neuromusculares. Cuando analizamos si el proyecto se adecuaba a las necesidades de la comunidad, observamos que se cumple con una pequeña parte de la necesidad que presentan los municipios para incorporar en sus plataformas de trabajo actividades de Educación Física para los AM. Nos encontramos con poco personal preparado gerontológicamente.

Los estudiantes se comprometieron con el proyecto al mismo nivel que los docentes participantes, los municipios se interesaron inmediatamente por las propuestas y en los momentos de realizar la intervención, la predisposición humana, infraestructura y de los AM de cada municipio fue excelente.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, P., Lera, L., Sánchez, H., Bunout, D., Santos, J. L., & Albala, C. (2007). Indicadores antropométricos, composición corporal y limitaciones funcionales en 295 ancianos. *Revista Médica de Chile*, 135(7), 846–854.
- Boechat, F., Vale, R. G. de S., & Dantas, E. H. M. (2007). Evaluación de la autonomía funcional de ancianos con EPOC mediante el protocolo GDLAM. *Revista Española de Geriatría y Gerontología: Órgano Oficial de La Sociedad Española de Geriatría y Gerontología*, 42(4), 251–253.
- Dantas, E. H. M. & Vale, R. G. de S. (2004). Protocolo GDLAM de Avaliação da Autonomia Funcional. *Fitness & Performance Journal*, 3, 175–182.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. México: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Envejecer bien. Una prioridad mundial*. Disponible en <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/lancet-ageingsseries/es/>.

Construcción de criterios de validez y confiabilidad de datos científicos desde una experiencia colectiva de participación virtual en red

Construction of scientific data validity and reliability from a collective experience of virtual participation

Valeria Gómez

Mgter. en Psicología Educacional
vgomez@uflo.edu.ar

Ana Riccetti

Dra. en Ciencias Sociales
ariccetti@gmail.com

Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores

Resumen

Este texto presenta parte del estado de avance del proyecto de investigación titulado: “Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de Nivel Medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos”. Este proyecto surge del vínculo a nivel internacional entre la Universidad de Flores (UFlo, Argentina), la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad del Quindío (Colombia) y la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). Específicamente se expone una modalidad de trabajo que articula dos de las funciones principales asignadas a la universidad: la investigación y la docencia. En este marco proponemos dos objetivos: a) compartir una experiencia de innovación didáctica que incluye un trabajo virtual en red en el que se ha incluido un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en la instancia de elaboración de su trabajo de investigación de final de carrera; b) presentar avances realizados en la construcción del conocimiento científico respecto a la estrategia metodológica de investigación. En un primero momento, presentamos y describimos la implementación de la experiencia en el marco de la asignatura Trabajo de Investigación, que tiene como objetivo brindar elementos teóricos y procedimentales básicos para que los estudiantes puedan desarrollar un proceso de investigación. En un segundo momento, compartimos los resultados alcanzados respecto a criterios de validez y confiabilidad de los datos posibilitados por el trabajo colectivo en red, enfatizando que en todo proceso de investigación es indispensable cumplir con criterios y procedimientos que validen el conocimiento producido. Por último, concluimos que resulta significativo promover la investigación en la formación de grado para generar una comunidad de profesionales en Educación Física con capacidad e iniciativa para producir conocimiento y no solamente aplicar o acceder al conocimiento producidos por otros.

Palabras clave: experiencia académica – investigación – validez – confiabilidad – educación física

Abstract

This paper presents the progress of the research entitled: Basic psychological needs and motivational levels of students and teachers in the context of Physical Education classes in high school. Description of self-determined motivational profiles associated with the intention of adolescents to be physically active. This project come from the link between UFlo, the Polytechnic University of Madrid (Spain), the University of Quindío (Colombia) and the State University of Campinas (Brazil). Specifically, we expose a working mode that articulate the main functions assigned to the university: research and teaching. Two objectives are proposed: a) share an experience about a didactic innovation that includes a virtual collaborative network with a group of students, of the Degree in Physical Activity and Sport, in writing of their research work to finish the career; b) present the advances in the construction of scientific knowledge about the methodological research strategy. At first, we present and describe the implementation of the experience in the subject Research Paper, which aims to provide theoretical elements and basic procedures for students to develop a research process. In a second moment, we share the results achieved regarding to the validity and reliability criteria of data, made possible by the collective work, emphasizing that in every research process it is indispensable to comply with criteria and procedures that validate the knowledge produced. Finally, we conclude that it is significant to promote research in undergraduate education to generate a community of physical education professionals with the capacity and initiative to produce knowledge and not only to apply or access knowledge produced by others.

Keywords: academic experience – research – validity – reliability – physical education

Ideas iniciales y contexto de la experiencia

Comenzamos la ponencia comunicando una innovación didáctica implementada desde 2016 para articular docencia e investigación en la universidad y facilitar la elaboración de los trabajos de investigación de final de carrera de la Licenciatura en la Facultad de Actividad Física y Deporte, Universidad de Flores (UFlo).

Las profesoras de la cátedra Trabajo de investigación (Prof. Valeria Gómez y Prof. Ana Riccetti) somos también investigadoras del proyecto de investigación “Necesidades psicológicas básicas y niveles motivacionales de alumnos y profesores en el contexto de clases de Educación Física de Nivel Medio. Descripción de perfiles motivacionales autodeterminados asociados a la intención de los adolescentes de ser físicamente activos”². En este contexto, decidimos incluir en el proyecto mencionado a los/as estudiantes que cursan la asignatura en modalidad virtual, quienes residen en distintos lugares de Argentina, siendo nuestro lugar de encuentro el aula virtual de una plataforma educativa, en la cual participan 40 estudiantes de licenciatura por cuatrimestre.

El trabajo de investigación de final de carrera constituye una instancia de producción académica. Su finalidad es promover en el/la estudiante próximo/a a graduarse el desarrollo de actitudes y habilidades (cognitivas/procedimentales) propias de la investigación científica en los distintos campos de la Educación Física. Los/as estudiantes precisan asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores. Esto implica una compleja labor.

Es en este momento de culminación de la licenciatura cuando los/as estudiantes deben protagonizar una experiencia de pensamiento y escritura científica. Deben producir, elaborar y comunicar conocimiento producido en un proceso de investigación. Incluir a los/as estudiantes en esta aventura académica necesita de estrategias pedagógicas bien definidas que permitan sortear las dificultades discursivas y estratégicas en el desafío de llegar a pertenecer a la comunidad académica (Carlino, 2005).

Narramos a continuación una experiencia académico-científica, enfatizando en la dinámica colectiva y colaborativa dentro de un entorno educativo virtual que posibilitó el aprendizaje de la toma de decisiones metodológicas sobre la validez y confiabilidad de los datos.

Propuesta didáctica: validez y confiabilidad del dato

El trabajo de campo de la investigación implica la administración de cuestionarios validados internacionalmente y adaptados al idioma español. Sin embargo, consideramos necesario realizar un proceso metodológico de validación dada la idiosincrasia argentina (además de las adaptaciones lingüísticas básicas para su comprensión coloquial por parte de alumnos de 13 a 18 años de edad y de docentes de Educación Física) y, de este modo, garantizar la confiabilidad de los datos.

La tarea metodológica, denominada operacionalización de la variable, trata de “tornar observable aquello conceptual a lo que remite la variable y consecuentemente a la manera de captar lo observable” (Ynoub, 2014, pág. 249). Si bien los instrumentos e indicadores estaban diseñados previamente, nos abocamos a trabajar didácticamente este proceso específico de operacionalización para la muestra argentina.

Siguiendo las ideas de Ynoub (2014), sobre la validez de los indicadores en su aspecto semántico, pensamos que era fundamental que todos los estudiantes/investigadores comprendan del mismo modo su contenido conceptual. De lo contrario, una comprensión diversa implicaría una errónea interpretación de los datos; así como también una aclaración inadecuada al encuestado que pregunte por alguna definición, atentaría sobre la calidad del dato.

Pensamos que la confección de un “glosario colaborativo” (Delgado Fernández y Solano González, 2009) sobre definiciones conceptuales y operacionales de variables e indicadores podría colaborar en solucionar estos inconvenientes. Implementamos estrategias de trabajo individual y grupal. A nivel individual, propusimos actividades de lectura de textos, producción de pequeños textos para poner a discusión grupal, realización de actividades operativas de trabajo de campo, sistematización escrita de las mismas para compartirlas grupalmente. A nivel grupal, trabajamos con estrategias de “debate de equipo en foros” y “resolución de actividades en subgrupos de discusión” (Delgado Fernández & Solano González, 2009).

Organizamos la siguiente secuencia didáctica de trabajo en red:

1. Subimos al aula virtual los materiales bibliográficos (teóricos y antecedentes de investigación). Habilitamos un foro y durante un mes nos dedicamos a estudiar, analizar y discutir las definiciones conceptuales u operacionales de las variables.
2. Revisamos las preguntas de los cuestionarios para establecer claras correspondencias entre pregunta y concepto. Gracias a la experticia profesional de los estudiantes/investigadores, nos percatamos que probablemente esas preguntas (que estaban cargadas de un sentido teórico y científico), no serían interpretadas por los encuestados del mismo modo en que fueron pensadas por los investigadores creadores de los indicadores.
3. Decidimos realizar una prueba piloto. Cada estudiante/investigador solicitó autorización a un colegio secundario perteneciente al pueblo o ciudad en la que residía. Recabamos con precisión palabras que no se entendían o que se comprendían de modo distinto.

² Proyecto aprobado con estipendio por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Flores (programación 2016-2018), en convenio con la Universidad Politécnica de Madrid. Este proyecto surge del vínculo a nivel internacional entre UFlo, la Universidad Politécnica de Madrid (España), la Universidad del Quindío (Colombia) y la Universidad Estatal de Campinas (Brasil). En los cuatro países se replican los mismos cuestionarios a fin de producir evidencia empírica sobre las variables de estudio. La integración de un equipo internacional permite producir datos comparativos, otorgando riqueza intercultural al proyecto.

4. Confección del glosario. Organizamos subgrupos para sistematizar la información de la prueba piloto. Cada grupo trabajó en relación con una variable específica. Se produjeron intercambios por *email* y por Skype para trabajar en red. En el foro colectivo se compartieron los documentos elaborados para su discusión, hasta lograr la confección de un glosario integrado por tres ítems para cada definición conceptual/operacional: a) definición teórica del concepto (síntesis de la bibliografía leída); b) definición conceptual pero coloquial de modo que pueda ser comprendida por los alumnos de 13 a 18 años de edad; c) un ejemplo adecuado para facilitar la comprensión de la definición.

5. Ese glosario fue luego revisado, ampliado y ajustado cuando se realizó la administración definitiva de los cuestionarios.

Análisis del trabajo virtual en red

Proponemos realizar el análisis de la propuesta didáctica a partir de tres aspectos: espacialidad, temporalidad e interacciones.

Sobre la espacialidad

Los entornos virtuales de aprendizaje son “aulas sin paredes” (Bello Díaz, 2005). Esta situación nos brindó la posibilidad de poder interactuar personas de distintos pueblos y ciudades de Argentina. Esto garantizó la validación del proceso investigativo, pues se pudo cotejar información que se recababa de sujetos participantes con realidades socio-culturales diversas. Esta espacialidad sin fronteras nos obligó a pensar formas distintas de comprensión de los significados y a enriquecernos mutuamente.

Sobre la temporalidad

La asincronía de las interacciones en el trabajo virtual en foros presenta aspectos positivos como la “posibilidad de participar e intercambiar información desde cualquier sitio y en cualquier momento, lo que permite a cada participante trabajar a su propio ritmo y tomarse el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir las cuestiones o la información con los otros” (Sigalés, 2002 en Chiecher & Donolo, 2013, pág. 39). Lo negativo puede verse en la dilación del tiempo para concretar una actividad colectiva que se atenga a un cronograma, “producir cierta sensación de soledad en los estudiantes y disminuir su capacidad de establecer relaciones interpersonales, lo cual dificulta que se produzca un diálogo abierto que apoye y promueva el intercambio crítico y constructivo de ideas” (Onrubia et al., 2008 en Chiecher y Donolo, 2013, pág. 39). Para potenciar el primer aspecto y mitigar el segundo, organizamos una estrategia didáctica que promueva una experiencia sostenida en “interacciones multicrónicas” (Delgado Fernández & Solano González, 2009). El trabajo propuesto incluía actividades con interacción asincrónica en foros y actividades online de interacciones sincrónicas (vía Skype). Había acuerdo sobre los momentos de trabajo individual, con libre decisión de participación en el foro, y encuentros online para discutir y avanzar en decisiones de subgrupo, para luego compartir los avances.

Sobre la presencia en las interacciones

Garrison y otros (2000) y Rourke y otros (2001) propusieron la existencia de tres tipos de presencias para análisis de la interacción virtual: la cognitiva, la social y la didáctica.

La dimensión didáctica, ligada a la función docente, remite a la planificación, diseño y dirección de procesos sociales y cognitivos en el aula virtual. Entre los diversos procesos estaba el de realizar acciones de enseñanza que promuevan el aprendizaje de ciertas habilidades procedimentales y funciones de pensamiento distintivas de la cognición científica, a partir de la “interconectividad” (Fainholc, 2013) entre los estudiantes/investigadores. Además, los convocamos a desarrollar “e-actividades” como condición necesaria para resolver genuinos problemas epistémico/metodológicos de una investigación. También promovimos interacciones y actividades a resolver sobre la “coherencia teórica y la consistencia empírica” como rasgos necesarios del conocimiento a producir (Ynoub, 2014).

Las interacciones fueron permitiendo la presencia cognitiva en el desarrollo de la competencia epistémica de la sistematización y coherencia conceptual. Las intervenciones de las profesoras apuntaban a señalar este tipo de inconsistencias cuando las detectábamos. Los estudiantes/investigadores realizaron intervenciones (en foros y en subgrupos) proponiendo reformulaciones conceptuales de mayor rigor epistémico. Observamos cambios cognitivos respecto a sus producciones en cuanto a la derivación lógico deductiva de definición conceptual/definición coloquial/ejemplo, para elaborar el glosario. Notamos cambios procedimentales en el modo de organizar la experiencia de administración de cuestionario: la explicitación de enunciados verbales para presentar la investigación a los sujetos participantes y para favorecer la manifestación de preguntas durante la respuesta a los cuestionarios. Se construyeron acuerdos acerca de las propuestas anteriores respecto a qué decir, cómo intervenir ante las preguntas, y cómo lograr la mayor comprensión posible de las preguntas del cuestionario según características y edades de los participantes.

Para sostener la presencia cognitiva es crítica la presencia social (Chiecher & Donolo, 2013). La presencia social es definida como la habilidad de los sujetos de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, presentándose como personas reales dentro de una comunidad virtual de aprendizaje (Garrison et al., 2000; Rourke et al., 2001). Focalizaremos en algunas manifestaciones ligadas al

establecimiento de relaciones afectivas en tanto sujetos investigadores, tratándose de intervenciones que colaboraban al sostén del trabajo (dimensión cognitiva) en un clima amable y basado en la cortesía. Valoramos la aparición de intervenciones en foros que destacaban actitudes que hacen a la ética de la investigación en una comunidad científica colaborativa, tales como: el respeto por la producción intelectual del otro en cuanto autoría; el proponer una idea y solicitar que los demás la revisen críticamente, agradecimiento por haberse enriquecido intelectualmente; el alentar a que alguien continúe produciendo en el grupo cuando se ausentaba por experimentar frustración o sensación de incompetencia ante una tarea; el convocar a participar para resolver una actividad apelando a que sin su estilo personal de intervención el grupo perdía identidad y cohesión; el solicitar ayuda explicitando dificultades cognitivas por rasgos personales de comunicación o de estilo de escritura, que hacen a su historia de formación; el compartir emociones (alegría, enojo, etc.) vivenciadas durante la realización de las actividades individuales y colectivas; el manifestar sentimientos de empatía por las emociones vivenciadas por otros; el disculparse cuando no asumían el protagonismo necesario para que avance la tarea al ritmo requerido; el manifestar su vivencia de comprender las situaciones de angustia o de superación que experimenta un investigador en su quehacer cotidiano; entre las más destacadas.

Consideraciones finales

Compartimos una experiencia de educación a distancia que nos convocó al desafío de enseñar a investigar en equipo desde la virtualidad. Los estudiantes/investigadores pudieron vivenciar la complejidad que implica la construcción del dato en ciencias sociales, resultando indispensable la intersubjetividad para lograrlo.

El trabajo en red, sostenido en las mutuas dependencias de la presencia didáctica, social y cognitiva, ha posibilitado estos cambios. Gros y Noguera (2013) señalan que la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos, las competencias para el manejo de la información y la alfabetización tecnológica requeridos en la sociedad del conocimiento. Nuestra experiencia educativa favoreció el aprendizaje de habilidades y competencias epistémico-metodológicas sobre la validez y confiabilidad en la construcción del dato; simultáneamente se promovieron aprendizajes de estrategias para la construcción colaborativa del conocimiento en red.

Ynoub (2014) sostiene que la ciencia es una práctica social y que nadie se hace investigador con sólo leer libros de metodología. La investigación tiene una buena cuota de arte. Y, como todo arte, es un saber que se aprende y se adquiere al lado de maestros (es decir, de investigadores ya formados), imitando modelos y poniéndose en la tarea protagónica de la investigación (pág. 4).

Inspiradas en esta afirmación nos animamos a incluir a los estudiantes como participantes de un proyecto de investigación, a partir de una propuesta de enseñanza donde la distancia espacial no obtura, sino que, muy por el contrario, acorta brechas permitiendo avanzar en el conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bello Díaz, R. E. (2005). *Educación virtual: Aulas sin paredes*. Disponible en <https://docplayer.es/11321769-Educacion-virtual-aulas-sin-paredes-dr-rafael-emilio-bello-diaz.html>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chiecher, A. & Donolo, D. (2013). Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En A. Chiecher, D. Donolo, J. Córca (Comps.). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (págs. 151-199). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Delgado Fernández, M. y Solano González, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v9i2.9521>
- Fainholc, B. (2013). Las redes virtuales y sus desafíos a la educación. En Chiecher, D. Donolo, J. Córca (Comps.). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (págs. 241-269). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Garrison, R., T. Anderson & W. Archer (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, (2), 87-105.
- Gros, B. & Noguera, I. (2013). Los sistemas de anotaciones como apoyo al aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo, J. Córca (Comps.). *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (págs. 267-29). Mendoza, Argentina: Editorial Virtual Argentina.
- Rourke, L. T., Anderson R. Garrison & W. Archer (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2) 1-18. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58774853.pdf>.
- Ynoub, R. (2014). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: CENGAGE Learning.

Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba

The student trajectories and the needs in academic accessibility. The case of the Universidad Provincial de Córdoba

Miriam Abascal
Mgter. en Educación

Cecilia Ávalos
Lic. en Ciencias de la Educación

María Chauvet
Mgter. en Salud Comunitaria

Ana Chiapero
Lic. en Educación Especial

César Díaz
Lic. en Ciencias de la Educación

Marcela Mabres
Lic. en Ciencias de la Educación

Gabriela Migueltoarena
Prof. en Educación y Rehabilitación de Personas con Discapacidad Visual

Paula Rubiolo
Mgter. en Educación Especial con mención en Necesidades Múltiples

Gabriela Ruiz
Lic. en Sistemas

Alejandra Vidal
Lic. en Gestión de la Educación Especial

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La educación superior constituye uno de los ámbitos donde se ha avanzado en normativas internacionales y nacionales para la inclusión de las personas con discapacidad, pero aún es necesario continuar con la promoción de acciones estratégicas institucionales, a escala micro, para asegurar el cumplimiento de estas intencionalidades. Desde el enfoque de los derechos humanos se asume a la construcción de entornos educativos accesibles como parte de la responsabilidad social de las universidades. En esta ponencia se presenta el proyecto de investigación con un enfoque cualitativo y cuantitativo, de alcance descriptivo, que busca identificar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad en sus trayectorias, a través de entrevistas semiestructuradas. A la vez que indaga las perspectivas de los estudiantes con y sin discapacidad sobre las condiciones pedagógicas institucionales en una misma carrera y unidad académica, mediante un cuestionario aplicado en las 4 facultades de la Universidad Provincial de Córdoba. En esta ocasión se presenta la discusión sobre el estado del arte y el posicionamiento epistemológico asumido, que permiten argumentar el supuesto que sitúa a las condiciones pedagógicas institucionales de las universidades entre los principales factores que posibilitan u obstaculizan la participación y las trayectorias de los estudiantes en la vida universitaria. La accesibilidad académica, como parte de estas condiciones, se construye en un proceso de reflexión colectiva entre los actores de la comunidad educativa. Se espera que los resultados del estudio permitan la identificación de las necesidades prioritarias de mejora institucional en materia de accesibilidad académica, en referencia a los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos, como así también, la aproximación a factores diferenciales según sea la oferta formativa de cada carrera. Por lo tanto, tanto los instrumentos como los conocimientos que se obtengan de la investigación pueden constituir insumos para un futuro plan de mejora en la calidad académica.

Palabras clave: educación inclusiva – educación superior – condiciones pedagógicas – accesibilidad académica – trayectorias educativas

Abstract

Higher education is one of the areas where progress has been made in international and national regulations for the inclusion of people with disabilities, but it is still necessary to continue with the promotion of institutional strategic actions, at a micro scale, to ensure compliance with these intentionalities. From the human rights approach, the construction of accessible educational environments is assumed, as part of the

social responsibility of universities. This paper presents the research project with a qualitative and quantitative approach, of descriptive scope, which seeks to identify the specific needs of students with disabilities in their careers, through semi-structured interviews. At the same time, it explores the perspectives of students with and without disabilities on the institutional pedagogical conditions in the same academic unit and career, by means of a questionnaire applied in the 4 faculties of the Provincial University of Córdoba. On this occasion, the discussion on the state of art and the assumed epistemological positioning is presented, which allow us to argue the assumption that situates the institutional pedagogical conditions of the universities, among the main factors that make possible or hinder the participation and trajectories of the students in university life. Academic accessibility, as part of these conditions, is built on a process of collective reflection among the actors of the educational community. It is expected that the results of the study will allow the identification of the priority needs for institutional improvement in terms of academic accessibility, in reference to the curricular, pedagogical and didactic aspects, as well as the approach to differential factors according to the educational offer of each career. Therefore, both the instruments and the knowledge obtained from the research can constitute inputs for a future plan to improve academic quality.

Keywords: inclusive education – higher education – pedagogical conditions – academic accessibility – educational trajectories

Introducción

Esta ponencia aborda los derechos de las personas con discapacidad en la educación superior desde el enfoque epistemológico y el estado del arte planteado en el proyecto de investigación en curso. El objetivo central del estudio consiste en describir las características de la población estudiantil con y sin discapacidad y las condiciones institucionales que posibilitan u obstaculizan sus trayectorias en las diversas carreras de las 4 unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), para el período 2018-2019.

En los actuales contextos de desigualdad social aún es necesario enfocar en la población prioritaria e intervenir en las situaciones de vulnerabilidad de derechos que, por lo general, son atribuidas a ciertas condiciones de los sujetos. En este sentido, “la población de personas con discapacidad es sin duda uno de los grupos sociales más excluidos y que enfrenta mayores barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales” (Katz & Fernández Moreno, 2017, pág. 3).

A partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que la discapacidad es un concepto dinámico “que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Naciones Unidas, 2008, pág. 3).

Desde la perspectiva del enfoque social, cuando se define a la discapacidad como un constructo social se busca evidenciar que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar a la discapacidad. Es decir, los nudos críticos son las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social (Palacios, 2008).

En la Argentina, se incorpora el tratado de los principios de la Convención internacional en la Ley 26.378/08. Además, está vigente la Ley 24.521/95 de Educación Superior y su modificatoria, Ley 25.573/02 referida específicamente a la educación superior de las personas con discapacidad. Estos marcos normativos plantean a las instituciones académicas la responsabilidad social de crear políticas inclusivas sostenidas a largo plazo, como así también acciones articuladas entre las diversas áreas, para viabilizar los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, se busca asumir un posicionamiento teórico que permita sostener el supuesto que sitúa a las condiciones pedagógicas de las instituciones entre los principales factores que posibilitan u obstaculizan la participación y las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria.

En el caso que ocupa a este estudio, en la UPC, se vienen efectuando diferentes acciones sobre el tema desde el año 2015. A inicios del año 2018 se ha aprobado el funcionamiento del Programa Integral de Accesibilidad, bajo el propósito de “garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad en la formación que brindan todas las unidades académicas, construyendo condiciones para el acceso, para el acompañamiento de las trayectorias y del egreso” (UPC, Resolución rectoral 141/18). En el marco de este programa se lleva a cabo el proyecto de investigación, objeto de esta ponencia.

Enfoque teórico epistemológico

La accesibilidad académica y las condiciones pedagógicas

La accesibilidad académica “atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en función de los alcances de cada trayecto profesional particular” (Pérez et al., 2013, pág. 50). A la par, requiere una vigilancia sobre la mejora de las condiciones edilicias y comunicacionales de la institución universitaria, basándose en los principios universales de accesibilidad.

La construcción de entornos educativos accesibles es parte de las políticas y prácticas institucionales. Es decir, implica asumir un posicionamiento político y ético para que las formas de gestionar, de comunicar,

de enseñar y de evaluar adquieran una intencionalidad inclusiva. En consonancia con esta premisa, desde el enfoque de educación inclusiva, se propone poner en el centro a las condiciones pedagógicas de las instituciones educativas. Estas condiciones se constituyen por el conjunto de recursos humanos, materiales y simbólicos y por la dinámica de sus acciones, que, a su vez, está atravesada por los sentidos de especificidad educativa construida por sus actores en forma colectiva (Tenti Fanfani, 2007; Terigi, 2009).

En consecuencia, se asume un posicionamiento en el que la accesibilidad es parte de las condiciones pedagógicas de la institución universitaria e implica una optimización del entorno educativo, lo que necesariamente se liga a las políticas de mejora de la calidad académica.

En base a estas perspectivas se plantea problematizar cuáles son las condiciones institucionales y pedagógicas que favorecen u obstaculizan la participación y las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios, según sus propias percepciones.

Antecedentes sobre los estudios superiores de las personas con discapacidad

El estado de conocimiento sobre el objeto de indagación de esta investigación se aborda desde dos aspectos centrales: mediante la caracterización del alcance de los estudios superiores de la población con discapacidad en la provincia de Córdoba, y a través de los aportes de antecedentes de universidades latinoamericanas que orientan la elaboración del propio diseño metodológico.

En el primer aspecto, según el último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) en Argentina, el 12,9% de la población declara tener una dificultad o limitación permanente. Según estos mismos datos, en la provincia de Córdoba la prevalencia es del 12,4% del total de la población, que representa 402.512 personas con alguna discapacidad. En esta misma provincia, si se analiza la prevalencia en jóvenes y adultos, en la población de 16 a 64 años, un 10,9% de personas reportó alguna dificultad o limitación permanente, es decir, 43.873 personas con discapacidad en la franja etaria de mayor interés para este estudio (INDEC, 2014)

El Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad en Argentina, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2018) a través de entrevistas realizadas por medio de un cuestionario específico, aportó que la prevalencia de población de 6 años y más con dificultad es de 10,2%, lo que significa que aproximadamente 10 de cada 100 personas que viven en localidades de 5000 habitantes y más en Argentina poseen algún tipo de dificultad. Del total de la población con dificultad, un poco más de la mitad son mujeres (54,5%). Se observa igualmente que en uno de cada cuatro hogares urbanos (25,3%) habita al menos una persona con dificultad. Por su parte, el grupo etario de mayor interés para este trabajo, comprendido entre los 15 y 39 años, representa el 19,8% del total de la población con dificultad. Si se tiene en cuenta la diferenciación por sexo, para este grupo etario la prevalencia es de 5,3% en los varones con dificultad, respecto a 4,3% en las mujeres. Según este mismo estudio, que se interesó en 6 regiones del país, los indicadores antes mencionados son similares para la región Pampeana, que reagrupa a la Provincia de Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa y parte de Provincia de Buenos Aires (excluye Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 24 comunas del Gran Buenos Aires). En este sentido, un 10,3% del total de la población de 6 años y más reporta una dificultad, y un poco menos del cuarto de los hogares (24,1%) cuenta con al menos una persona con dificultad.

No se han encontrado informes estadísticos censales actualizados, ni publicación de antecedentes específicamente sobre la población con discapacidad a nivel de país y de provincias, en relación al acceso a estudios superiores. Sin embargo, existen datos limitados a la medición de las personas que se les ha otorgado el Certificado Único de Discapacidad (CUD), publicados por el Servicio Nacional de Rehabilitación el Ministerio de Salud de la Nación (2016). En base a esta fuente, en Córdoba existen registradas para el CUD 18.943 personas con uno o más de un tipo de discapacidad. De este grupo 11.021 (58,8%) son personas mayores de 18 años. En este gran tramo de edad, el 3,1% presenta estudios terciarios y universitarios completos y el 1,6% estudios incompletos. Estos escasos antecedentes evidencian la necesidad de ampliar la indagación en fuentes de organismos oficiales, para situar el estudio del caso de la institución universitaria en el contexto de la provincia de Córdoba y sus departamentos.

En el segundo aspecto, referido a los antecedentes de investigaciones en otras universidades latinoamericanas, uno de los estudios hechos en dos universidades de Santiago de Chile presenta las experiencias en la educación superior de estudiantes con discapacidad y las principales condiciones que facilitan u obstaculizan el proceso de inclusión (Salinas Alarcón et al., 2013). La forma de indagación se plantea desde una metodología cualitativa, basada en los principios de la teoría fundamentada. Se analizan las percepciones de los estudiantes con discapacidad que están cursando estudios universitarios mediante entrevistas. Entre los resultados destacan las influencias sociales significativas y despliegan las estrategias que facilitaron el quehacer universitario de los docentes; y entre los obstaculizadores destacan la falta de formación de los docentes en temáticas de discapacidad, inclusión y adaptaciones curriculares.

Otro trabajo antecedente (Maingon Sambrano, 2007) en la Universidad Central de Venezuela se plantea caracterizar a los estudiantes con discapacidad mediante una encuesta, considerando cinco contextos: personal-familiar, educativo, deportivo-cultural, social y socioeconómico. Los resultados muestran que la distribución de estudiantes con discapacidad en las diferentes facultades y escuelas de la universidad analizada coincide con lo expuesto en otras investigaciones realizadas en Venezuela, así como en los reportes de diferentes universidades latinoamericanas, en los cuales se encuentra una mayor concentración

de estudiantes con discapacidad en las carreras de corte social y humanístico, por la disposición del personal docente de estos campos disciplinares hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Aspectos metodológicos

En base al análisis crítico de los antecedentes, se diseña para esta investigación un enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo, de alcance descriptivo. En primer lugar, se plantea una entrevista semiestructurada para obtener insumos sobre las necesidades específicas en relación a las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad y a las condiciones de accesibilidad académica según las carreras diferenciadas. La identificación de los sujetos de estudio se obtendrá a través de la información provista por los equipos de gestión de cada unidad académica.

En segundo lugar, en base a los datos de las entrevistas se diseña un cuestionario autoadministrado dirigido a la población estudiantil sobre la percepción de sus trayectorias educativas y las condiciones pedagógicas-didácticas de sus carreras. Se prevé instrumentar la aplicación del cuestionario a una muestra de estudiantes estratificada por carrera, con un porcentaje proporcional y con selección aleatoria de los sujetos. La UPC cuenta en el presente año académico con 12.500 estudiantes, una oferta de 28 carreras de educación superior no universitaria y 25 carreras universitarias. A su vez, estas carreras se distribuyen en 4 unidades académicas. Estas son: Facultad de Educación y Salud, Facultad de Educación Física, Facultad de Arte y Diseño y Facultad de Turismo y Ambiente.

A modo de cierre

Este estudio cobra particular relevancia en una universidad de reciente creación, contribuyendo a un área de vacancia en lo que refiere a la recopilación, el uso y el manejo de información sobre las trayectorias educativas de los estudiantes y su percepción sobre las condiciones institucionales promotoras u obstaculizadoras de la inclusión de la discapacidad.

El desarrollo del proyecto se encuentra en su etapa inicial, con la realización de las entrevistas a estudiantes en situación de discapacidad. Se espera que los resultados permitan la identificación de las necesidades prioritarias de mejora institucional en materia de accesibilidad académica, en referencia a los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos, como así también la aproximación a factores diferenciales según sea la oferta formativa de cada carrera. Por lo tanto, los instrumentos y los conocimientos que se obtengan pueden constituir insumos para un futuro plan de mejora en la calidad académica, que impacte tanto en la gestión institucional como en las funciones de la docencia.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ley de Educación Superior N° 25.573. Sancionada el 11 de noviembre de 2015.
- Argentina. Ley N° 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Sancionada el 21 de mayo 2008.
- Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos. (2011) *Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018). *Estudio nacional sobre el perfil de las personas con discapacidad: resultados provisionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2014). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Serie C. Población con dificultad o limitación permanente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Katz, S., Fernández Moreno, A. (2017). La discapacidad en la Educación Superior desde una perspectiva latinoamericana: el trabajo en Red. Disponible en <http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Katz-Ponencia-2017.pdf>
- Maingon Sambrano, R. (2007). *Caracterización de los estudiantes con discapacidad Caso: Universidad Central de Venezuela*. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 28, 8.1.
- Ministerio de Salud. Servicio Nacional de Rehabilitación. (2016) *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2016. Caracterización de la Población con Discapacidad con certificado único de discapacidad emitido durante el año 2016 según Provincia de residencia*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.snr.gob.ar/datos-estadisticos/>.
- Naciones Unidas. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca. Disponible en <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.
- Pérez, L., Fernández Moreno, A. & Katz, S. (Comps.). (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y Experiencias universitarias*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://issuu.com/igarabatos/docs/katz_-_discapacidad_en_latinoam__ri.

- Universidad Provincial de Córdoba. (2018). Resolución Rectoral 141/18 de creación del Programa Integral de Accesibilidad de la Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.
- Salinas Alarcón, M., Lissi M. R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M. S. & Hojas Loret, A. M. (2013). La Inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. *Revista iberoamericana de educación*, 63, 77-98. Disponible en <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4363>.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Documento del Proyecto Hemisférico *Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*. Buenos Aires: OEA-AICD (Sub-Región Mercosur). Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>.

Participación infantil, entre el derecho y la experiencia en la cotidianidad escolar

Child participation, between the right and experience in school day by day

Mariana Etchegorry

Mgter. en Investigación Educativa con mención en Socioantropología
etchegorrymariana@gmail.com
Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo analiza las experiencias de participación infantil de niños y niñas de escuelas de Alta Gracia. La categoría “participación” da cuenta de una perspectiva en el marco de los derechos de niños/as, y se concreta en prácticas de los adultos a las cuales los niños les asignan diversos sentidos. El concepto de participación es naturalizado en el contexto escolar ya que se considera que el/la niño/a por se “participa” de lo que se propone. Hablar de “participación infantil” es poner en cuestión una manera específica de participar que otorga al niño el derecho a opinar y accionar sobre los contextos que le competen. A partir de la pregunta sobre en qué sentido las propuestas de los adultos constituyen “experiencias” para niños y niñas, se propuso como objetivo analizar los sentidos que los niños de 9 a 12 años construyen respecto a las experiencias de participación infantil en las escuelas de Alta Gracia. La propuesta etnográfica se plantea desde la perspectiva socio-antropológica. Fue necesario asumir la etnografía con niños, revisando los supuestos del investigador y a partir de un permanente análisis crítico. Se hizo foco en las palabras de chicos/as, en un primer momento en relación al proyecto “Escenarios de participación infantil en la escuela”, y luego en el cotidiano de una institución que propone el trabajo de “consejo de estudiantes”. Los chicos y chicas reconstruyeron en las acciones y discursos sus experiencias de participación en la escuela. Los resultados permiten reconocer la importancia de la relación adulto-niño/niña, en tanto se constituye sobre la base de supuestos que habilitan o no a la participación, reconociendo en la confianza la clave del ejercicio y la acción de “opinar sobre lo que les interesa”.

Palabras clave: participación – derechos – infancia – experiencia – confianza

Abstract

The present work was carried out within the framework of the Master in Educational Research with a Mention in Socio-anthropology. This master, analyzed child participation of boys and girls from different schools in Alta Gracia. The category “participation” shows a perspective within the framework of children’s rights, and it is concentered in adults actions to which the kid assign different senses.

The concept of participation is naturalized in the school context since its considered that the child himself “participates” in what he proposes. To talk about children’s participation is to put in the spotlight a specific form of participation that gives the kid the right to opine and act in the contexts that concerns him. Starting from the question about in what way the adult’s proposals constitute “experiences” for boys and girls, we proposed as a goal to analyze the different senses that kids from 9 to 12 construct regarding child participation experiences in the schools of Alta Gracia.

This ethnographic proposal arises from a socio-anthropological perspective. We found necessary to assume ethnography with the kids, looking at the investigator’s assumptions, and starting from a permanent critical analysis. We focused in the words from boys and girls, at first related to the project “Scenarios of child participation at school”, and then in the daily life of an institution which proposes a “student’s council” work. The boys and girls reconstructed, from their actions and speeches, participation experiences at school. The results allow us to recognize the importance in the adult-child relationship, as it is constituted on the basis of assumptions that enable or not participation, recognizing in the trust the key to the exercise and the action of “commenting on what is interesting for them”.

Keywords: participation – rights – childhood – experience – trust

Introducción

La presente ponencia da cuenta de la investigación que se realizó en el marco de la Maestría en Investigación Educativa con mención en Socio-antropología del Centro de Estudios Avanzados de Universidad Nacional de Córdoba, en el período 2013-2017. La concepción de infancia de la modernidad se subvierte a partir de la Convención Internacional de derechos del Niño (1989) que requiere abandonar la idea del tutelado en tanto consideraba al mismo como objeto de cuidado, para construir una mirada de sujeto de derechos. En este contexto, podemos reconocer que los derechos constituyen aspectos básicos de la vida del niño y la niña, indiscutibles, pero ciertamente difíciles de promover a partir de cierto sesgo del adulto en tanto dueño del saber que le imposibilita asumir la autonomía de los niños y las niñas. En este sentido, la participación es un derecho que reconocemos en los límites entre lo pedagógico y lo político. La propuesta del presente trabajo buscó desnaturalizar el concepto que aparece desde los tiempos de la escuela nueva, y que requiere ser pensado a la luz de los contextos sociohistóricos y políticos en los cuales se configura. Los

adultos llenamos los espacios de la infancia de palabras, aquellas que indican, ordenan, prohíben (siempre desde argumentos de cuidado y protección); pero promover la participación en tanto derecho implica otras acciones.

En consecuencia, la investigación tuvo como objetivo conocer los sentidos que los niños de 9 a 12 años de las escuelas de una ciudad del interior de la Provincia de Córdoba construyen respecto a las experiencias de participación infantil. Para profundizar los sentidos fue necesario, por un lado, analizar los proyectos que se proponían en las escuelas a partir de documentos y entrevistas con adultos que trabajaron en la planificación de las mismas; y, en segundo lugar, profundizar en las palabras y acciones de los chicos. Resaltamos que la perspectiva socio-antropológica, constituye el horizonte teórico desde el cual se propone el trabajo de reflexividad crítica, a partir de construir una dialéctica permanente entre lo que acontece en el campo y la teoría.

Se recuperaron investigaciones que hacen foco en el tema de participación infantil. Entre ellas, Corona Caraveo y Morfin Stoooper (2001) construyen una recopilación de experiencias en México que resultó central. Desde Europa, reconocemos el aporte de Francesco Tonucci (1996), quien propuso modelos de inclusión de niños y niñas en la vida ciudadana a partir de configurar espacios de participación como “la ciudad de los niños”. Destacamos a Batallán (2011) quien desarrolló en nuestro país una línea de investigación que, partiendo de considerar la “participación” como una categoría del discurso político, remite a los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Finalmente constituyó un antecedente fundamental, la propuesta teórica para pensar los niños en el espacio escolar desarrollada por Rockwell (2011). Se pudo identificar una amplia producción académica sobre participación desde diferentes modelos de investigación, pero siempre en relación a la perspectiva del adulto. En el caso de los jóvenes se recuperaron los discursos. De allí el desafío de abordar la propuesta a partir de la expresión, acción y discursos de niños y niñas.

Entre la experiencia y los sentidos... la participación

Tensionamos desde lo teórico la acción misma de participar con dos sustantivos: sentidos y experiencia. Ambos constituyen categorías complejas, imposibles de separar si no es desde la teoría. Esto implicó realizar un trabajo sobre las palabras, rastreando en el proceso de construcción que nos separó de sentidos naturalizados en la escuela. Solo desde este posicionamiento fue posible sostener el análisis de los discursos y las acciones de los niños y las niñas.

Entendemos “sentido” como una construcción social y subjetiva (Deleuze, 1969), que se conforma en una trama de discursos. Acceder a estos, requiere de un trabajo a partir de los discursos y prácticas. Fue posible entonces analizar las experiencias, las palabras y las acciones comunicativas a partir de indicios. La reflexividad permitió pensar que también otorgamos un sentido al concepto de experiencia en educación.

El concepto de experiencia fue cambiando desde la experiencia como descubrimiento (Bruner, 1972) a la experiencia como “eso que nos pasa”, mediante la cual Larrosa (2003) interpela la tarea de la educación. Expresa, en ese sentido, que “el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera (...) configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento (...) produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido” (pág. 2).

El par experiencia/sentido nos enfrentó a otra perspectiva para pensar la participación en la escuela, y permitió hacer foco en aspectos relativos a la cotidianeidad escolar y a aquellos espacios donde los adultos posibilitan (o no) que la experiencia acontezca.

Rockwell (1995) refiere a la experiencia escolar cotidiana, profundizando en las relaciones y prácticas institucionalizadas y en los procesos históricos. Presentó dimensiones para analizarla, entre las cuales menciona “formas de participación” o “estructuras de participación” para referir a las maneras de comunicación que se generan en las situaciones. Reconoció entre estas, las que se establecen entre docentes y estudiantes, generalmente de carácter asimétrico y observó y analizó otras que circulan en el aula.

Hacer etnografía con niños, investigar en la escuela

Hacer etnografía con niños constituye una práctica diferente. En este sentido expresa Milstein (2008): “En mis notas percibí que lo más interesante que ellos me aportaban no eran informaciones o datos puntuales, sino su modo de transmitirlos” (pág. 34). El desafío fue escuchar a los niños y darles la palabra. Investigar interpeló la propia trayectoria formativa como investigadores e implicó construir otra manera de pensar la práctica generando una construcción permanente desde el encuentro con el campo. También implicó reflexionar sobre el “compromiso y distanciamiento” (Elías, 1990) constitutivo del rol de investigación, transformando también la manera de entender la etnografía. Pensamos que los chicos participaban, pero que a la participación le asignaban un sentido diferente, ligado a la experiencia y que en algunas situaciones pareció responder a lo que el adulto esperaba de ellos. Al ingresar a la escuela, quedaron “sujetos” a la trama, a la cual configuran y que los configura. Se configuraron distintas maneras de acercamiento, entrevistas individuales, en parejas y en grupos; dibujar, narrar y jugar fueron las actividades fundamentales de investigación.

La investigación se realizó en escuelas primarias de una ciudad del interior de la provincia, en la cual se pusieron en marcha dos proyectos que tenían el objetivo de promover participación. Los mismos se configuran a partir de pensar acciones preventivas de la violencia en el marco del trabajo de los supervisores

de nivel primario en el Consejo de Niñez Adolescencia y Familia de la ciudad. Esta propuesta se sostuvo (y sostiene) a partir de su institucionalización. Por otro lado, también se investigó la propuesta de una escuela pública de gestión privada cuyo equipo de gestión organiza un “Consejo de Estudiantes”. Las prácticas desplegadas fueron analizadas en relación con el contexto socio histórico de la ciudad, que reviste particularidades en relación al concepto participación.

Las experiencias de participación, entre el escenario y el cotidiano

Pudimos analizar en un primer momento el proyecto “escenarios reales de participación infantil en la escuela”, en la cual el adulto construye un “como si”. Las propuestas fueron estrategias pensadas por docentes, preocupados por construir espacios para que algo diferente acontezca en la escuela. Frente a esto los niños y niñas construyen sentidos que dan cuenta de comprender que hay una lógica que los atraviesa, que en un sentido va más allá de ellos mismo y el encuentro. Llamarlos escenarios, signa la experiencia como lúdica, pero que tiene el sentido de que “algo pasa” y “está bueno”, en palabras de los chicos. Los niños en las dos propuestas estaban interesados por ir, por seguir el juego que se les proponía, aun reconociendo el carácter lúdico. Identificamos un participar jugando que posibilitó promover derechos fundamentales como la educación y el juego.

El proyecto “Escenarios reales de participación infantil en la escuela” se instala como política (incluso se sanciona una ordenanza) y se concreta en un trabajo que da cuenta de acciones en torno a “identidad y ciudadanía”, pero que luego promueve encuentros en “foros” inter-instituciones. Se propone la representación y el trabajo sobre cuestiones que preocupan a los niños y niñas. Estas propuestas remiten a la mediación de cada docente, quien posibilita así la construcción de sentidos diversos. Algunos grupos priorizan lo lúdico, otros el encuentro con otros, la importancia de construir ideas, y de decir a los adultos lo que opinan. Las propuestas pensadas en este marco tuvieron un impacto en la vida de las comunidades educativas y de las familias involucradas. Esta fuerza imprimió cambios que se fueron produciendo con el paso del tiempo y generaron nuevos espacios en el marco de los cuales los chicos ocuparon un lugar diferente.

Las familias, en este contexto, se constituyen en actores fundamentales en la trama de sentido, en tanto que es a partir de la valoración que hacen de los espacios que los chicos pueden reconocerse. De diferentes maneras que van desde el desconocimiento, la confusión, o incluso la interpelación con cierto sesgo de temor frente al “adoctrinamiento de la infancia” promueven significaciones que impactan en los sentidos que los chicos construyen.

Los adultos hicieron algo con la participación de los chicos, en tanto habilitaron, le pusieron nombre y empezaron a ensayar en esos escenarios maneras de escuchar que los chicos reconocieron, valorando aquellas que los atravesaron, especialmente lo lúdico y la socialización.

La verdadera participación finalmente se encuentra en el cotidiano, en tanto se instala más allá de la “gramática escolar” (Tyack & Cuban, 2001). Allí fue donde pudimos encontrar un adulto/docente que de diferentes maneras habilita espacios, en los cuadernos, en la evaluación y también habilita, en aquellos intersticios que los chicos consideran propios, la posibilidad de reconocerlos como potencia transformadora y creativa. Se trata del espacio de la *co-construcción cotidiana* (Rockwell, 2000), el lugar donde se reduce la asimetría adviene el otro y se propicia el respeto por la diversidad que implica reconocerlo “otro”.

A modo de cierre...

La infancia “se juega” entre las instituciones, y es en esos “entre”, organizados o no por los adultos, que reconocemos una premisa fundamental: los chicos siempre participan (Rockwell, 2011); incluso cuando se disponen a jugar el juego que el adulto propone no del todo dispuesto a correrse de la lógica de adulto, es decir, reconociendo el “como si”. La experiencia para los chicos, tal como expresa Larrosa (2002), no requiere ser explicada: se vivencia y se explora. Analizamos dos dispositivos que permitieron reconocer aspectos comunes (origen, carácter lúdico y de escenario, los roles de los adultos, y la manera de significarlos de los chicos) y diferencias (la representatividad, las lógicas institucionales que le asignan sentidos); pero en ambos los niños y niñas les asignan sentido de “experiencia”.

El verdadero desafío fue abrirnos al asombro, a reconocer el participar de niños y niñas en el cotidiano. Los niños se “apropian, subvierten o resisten”, en términos de Rockwell (2011), a lo que la escuela propone. Las propuestas de los adultos se transforman en esfuerzos por instituir algo diferente en la escuela, y en este aspecto reside su valor. Los chicos construyen sentidos en relación a los mismos docentes, y, en ese sentido, es sobre la base de la confianza que se posibilita la experiencia de participación. Los sentidos son co-construidos en torno a experiencias (planificadas o cotidianas) en todo espacio en el que el adulto sin perder la asimetría fue capaz de promover el encuentro. Diferenciamos así una participación profunda, activa y propia de la infancia, de aquella que se configura en términos de ciudadanía. No obstante, es solo sobre la base del despliegue de la primera que la otra puede construirse.

Las experiencias se posibilitaron a partir del vínculo que se estableció en el marco del cotidiano con el docente, a partir del cual, y sobre la base de la confianza, se generó la habilitación para participar. La práctica del participar se instala sobre la base de la creencia y la confianza (Cornú, 1999).

La presente investigación buscó tornar explícito lo implícito. Tal como expresa Milstein (2011) la tarea del etnógrafo es “superar las limitaciones y distorsiones que imponen categorías” (2011, pág. 1). De esta

manera, identificamos que el participar como acción propia de la infancia se transforma en participación ciudadana a través de un proceso en el cual la práctica del adulto en el marco institucional cumple un rol fundamental. En términos de Juárez (2012), la idea de transformar la conciencia ingenua de la realidad en una conciencia crítica reflexiva que promueva la integración y la transformación social puede resultar clave para pensar la participación.

Nos preguntamos cómo enseñar al docente a disponerse para la escucha, cómo posibilitar el ejercicio de la confianza. La centralidad del niño en el dispositivo pedagógico debe sostenerse sobre la base de la escucha: "sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado" (Freire, 1997, pág. 112). Confianza y escucha constituyeron, a lo largo de la investigación, claves para que la participación configurara verdaderas experiencias en el encuentro con el otro, que propiciaron reconocer dinámicas escolares democráticas.

Referencias bibliográficas

- Batallán, G., & Neufeld, M. R. (2011). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Hispanoamericana.
- Corona Caraveo, Y., & Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: UAM - UNICEF.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi, & D. Corona Caraveo, Y., & Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: UAM - UNICEF.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Elías, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Península.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios, Trad.) México: Siglo XXI.
- Juarez, M. P. (julio -diciembre de 2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* (págs. 1-11). Barcelona: Universidad de Barcelona. Serie Encuentros y Seminarios.
- Milstein, D. (2008). Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas. *Sociedade e cultura*, 11(1), 33-40.
- Milstein, D. (julio de 2011). La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas. *III Congreso Internacional y XI congreso Nacional: Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI*. Luján: Universidad Nacional de Luján.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 13-57). México: Fondo de cultura económica.
- Rockwell, E. (enero - junio de 2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico - cultural. (U. S. Marcos, Ed.) *Interações*, V (9), 11-25.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán, & M. R. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Grao.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. (2 da edición en español ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Organización de Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General ONU.

**Experiencias de educación social en Córdoba Capital en la década de 1970.
Recuerdos y reflexiones para una educación de la memoria**

Social education experiences in the city of Córdoba in the 1970s. Memories and reflexions for an education of memory

María del Rosario Acosta
Lic. en Pedagogía Social
rochy_mra@hotmail.com

Lorena Di Bella
Lic. en Pedagogía Social
dibellalorena@gmail.com

Natalia Agustina Morán
Lic. en Pedagogía Social
nataliaagustinamorán@gmail.com

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El artículo sintetiza los aportes centrales desarrollados en la investigación realizada en el marco del trabajo final de la Licenciatura en Pedagogía Social de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, cuyo objetivo principal fue el relevamiento de experiencias de educación social en la ciudad de Córdoba en la década de 1970, seleccionadas y analizadas desde la perspectiva de la pedagogía social y su vinculación con el pensamiento crítico latinoamericano, presente en el período de referencia. Se destaca la importancia del contexto sociohistórico de las experiencias durante su desarrollo y continuidad en el tiempo, proponiendo una educación para la memoria que contribuye a la construcción de la Pedagogía Social y el rol del/la pedagogo/a social en la actualidad. La investigación es de diseño exploratorio-descriptivo, se emplearon como herramientas de recolección de datos la revisión bibliográfica, el análisis de antecedentes y entrevistas semiestructuradas a personas que formaron parte de las experiencias. En base a esto se construyó una matriz de análisis de datos que guió la elaboración de la interpretación de los mismos y las conclusiones finales.

Palabras claves: experiencias – pedagogía y educación social – Córdoba – memoria

Abstract

The article resumes the key contributions developed in the research carried out as the final thesis of the Bachelor's Degree in Social Pedagogy at the Facultad de Educación y Salud of the Universidad Provincial de Córdoba. The main objective was the survey of social education experiences in the Córdoba City in the 70's, selected and analyzed from the Social Pedagogy point of view and their link with the Latinamerican critical thinking, present at that time. The importance of the social and historical context of the experiences during its development and continuities in the time was highlighted, proposing an education for the memory which contributes to the construction of the Social Pedagogy and the role of the social pedagogue nowadays. Data collection, bibliographic review, background analysis and semi-structured interviews with people who were part of the experiences were employed in the research, which have an exploratory and descriptive design. Based on these, a data analysis matrix was constructed which guided the interpretation and the final conclusions.

Keywords: experiences – social pedagogy – social education – Córdoba – memory

Introducción

El artículo se desprende del trabajo final de Licenciatura en Pedagogía Social, de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba de título homónimo al presente escrito realizado por las autoras. La temática elegida para su elaboración surge del interés a lo largo del recorrido académico por conocer y relevar experiencias de educación social en la década de 1970, período en el cual se ubican numerosos autores que promovían la construcción de una pedagogía social latinoamericana con identidad propia, en un contexto sociohistórico mundial que propiciaba el espíritu de cambio y transformación.

Se construye desde una perspectiva centrada en los saberes propiamente latinoamericanos, conociendo experiencias pasadas, su continuidad en el tiempo y sus aportes para el futuro. Asimismo, se analiza cómo estas fueron afectadas por las prácticas represivas del golpe cívico-militar que estalló en Argentina en el año 1976, intentando aportar en la lucha por la memoria, verdad y justicia.

Este artículo tiene como objetivo central la recuperación de las experiencias de educación social en Córdoba Capital en la década de 1970, entendiéndolas como instancias de transformación de los sujetos,

realidades y lógicas de poder que las atraviesan, con el fin de generar reflexiones teóricas propias del campo de nuestra profesión que sirvan de herramienta para el desarrollo de acciones socioeducativas.

Investigación

En el marco metodológico de la investigación, las entrevistas han sido puestas como método de recolección de datos central, acompañadas de la revisión bibliográfica y el análisis de antecedentes, ya que contar con la voz de los/as protagonistas y su recuerdo de los/as que ya no están, permite dar cuenta de la importancia del análisis de las experiencias a través del relato en primera persona, de lo pasado por los cuerpos reales, de los procesos colectivos y cómo estos se incorporaron a la subjetividades de cada uno/a de los/as entrevistados/as. Dicho análisis de las experiencias fue posible por la anterior elaboración de una matriz de análisis de los datos recolectados.

Es a través de todo el proceso de utilización de técnicas metodológicas y elaboración del trabajo que se logró un crecimiento en el oficio de investigación, siendo este uno de los objetivos del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Social (2016): "Desarrollar espacios disciplinares e interdisciplinares de investigación y producción de conocimiento sobre las prácticas socioeducativas".

La instancia de diálogo cara a cara con los sujetos fue en parte lo que permitió un contacto casi real con lo que se vivió en la década de 1970 en Córdoba capital y con cómo se desarrollaron las experiencias de quienes fueron entrevistados/as. Las personas entrevistadas fueron:

- Guillermo "Quito" Mariani: Exsacerdote, quien participó en el movimiento Scout, Cooperativas barriales y CREAR.
- Gustavo Morello: Jesuita; Sacerdote; Licenciado en Filosofía. Autor de "Dónde estaba Dios. Católicos y terrorismo de Estado en la Argentina de los setenta" (2014).
- María Lidia Piotti: Licenciada en Trabajo Social. Participó en el movimiento católico juvenil. Tiene experiencias de educación popular barriales y con familiares de desaparecidos/as.
- Yeye Bari: Arquitecto. Participó en el "Taller Total" de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba.

En los relatos de sus experiencias se pueden encontrar grandes coincidencias que responden a preceptos de una Pedagogía Social Latinoamericana propia de un contexto sociohistórico y que sentó las bases de la construcción actual de la Pedagogía Social en la realidad presente de Córdoba, Argentina y toda la región Latinoamericana. En este sentido, reconocemos cuales son los preceptos recurrentes en todas las experiencias relacionados con Pedagogía Social de la región: la participación activa de los/as sujetos, la lucha contra las condiciones de desigualdad social, el trabajo en conjunto con la comunidad, la relación de horizontalidad entre los miembros de estas y los educadores/as, la valoración de las potencialidades de los/as sujetos, la puesta en acción de prácticas educativas contrahegemónicas, la valoración de los saberes locales, entre otros.

Los preceptos conformaron las bases ideológicas/pedagógicas para un movimiento generalizado en toda América Latina, donde los procesos sociales, políticos y económicos ligados a la opresión de las clases sociales más desfavorecidas y la hegemonía de los saberes y prácticas eurocentristas y neoliberales fueron los factores determinantes para la respuesta brindada por la región. Dicha respuesta fue la organización popular, el trabajo principalmente comunitario para la lucha contra lo que se consideraba injusticia social y para la conquista de derechos.

Es dentro de estos fenómenos organizativos donde se encuentran las experiencias de educación social recuperadas, en la trinchera contra la colonización de los seres y saberes, contra la vulneración de los derechos del pueblo y contra la explotación laboral. Fundamentando sus prácticas en un bloque teórico elaborado por autores y autoras latinoamericanos/as, dirigido al contexto puntual en el cual se encuentran y no tomando conocimientos desprendidos de realidades ajenas a las propias. De esta manera, se afirma que las experiencias relevadas, dejaron ver que el movimiento es de carácter regional y, por otro lado, se visualizó una fuerte presencia de la Iglesia Católica y/o actores pertenecientes a esta como impulsores de prácticas barriales de educación social. Esta presencia se deriva de una ola de cambio ideológico de un sector de la jerarquía eclesiástica desde el Concilio del Vaticano II (1965). El contacto con esta otra forma de mirar a los actores católicos puede ser el puntapié para discusiones, análisis y reflexiones sobre los mismos y su rol en la década del 70, de manera más profunda y no radicalizante. En donde no se vieron vinculados de manera directa los/as actores de la Iglesia Católica fue en la experiencia del Taller Total, que viene a aportar al presente trabajo otra perspectiva de las experiencias con bases en la educación social y que además se genera directamente en una institución pública y de orden Nacional como lo es la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

La transformación del plan de estudio de la carrera de Arquitectura hacia prácticas de educación integral y democrática responden al mencionado movimiento transformador a nivel regional. La horizontalidad establecida entre los/as estudiantes y docentes, la toma de decisiones en conjunto, la nueva función social que se le atribuye a la facultad y la búsqueda de dar respuestas a las necesidades reales de la comunidad dejan ver en el Taller Total factores socioeducativos. En esta instancia se alinean todas las experiencias relevadas ya que uno de los ejes centrales de su accionar es la transformación hacia un camino de justicia social, entendida como la vía para la superación de la exclusión de algunos sectores, los cuales están

sometidos a la distribución desigual de los recursos y la falta de reconocimiento político/cultural (Fraser, 2003). La experiencia CREAR, devenida también de una institución de la Nación, comparte esta característica con el Taller Total, pero son claramente disímiles en muchos otros aspectos.

El riesgo, la implicancia, el compromiso y la participación han sido detectados como principales factores presentes en el desarrollo de cada una de las experiencias. Pese a todas las dificultades, los objetivos planteados para los procesos socioeducativos basados en sus posicionamientos políticos y pedagógicos siempre permanecieron y fueron preponderantes frente a los intentos de amedrentar todo tipo de organización social.

El análisis de lo vivido durante la vigencia del gobierno de facto permite visibilizar cómo las condiciones socio/políticas afectan, además de la subjetividad de los/as individuos y el desarrollo de las comunidades, a las experiencias de educación social. Es así como se propone la relación entre las características percibidas y analizadas en cada una de las experiencias y sus actores y las teorías desarrolladas por Freire, quien fue un educador popular contemporáneo a las experiencias, pertenecientes al mismo contexto socio/histórico, también oriundo de la región Latinoamericana:

la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma. La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos (1970, pág. 34).

Aquí se percibe el carácter de dimensiones constitutivas de la realidad social, política y educativa de las teorías de la Pedagogía Social. Es de suma importancia este punto ya que no deben ser consideradas como meras construcciones teórico/ideológicas de autores/as aislados/as de dicha realidad, si no que devienen de sus reflexiones en torno a prácticas enmarcadas en un momento histórico y contexto particular que buscan visibilizar y problematizar.

Estas corrientes y movimientos de bloque ideológicos y pedagógicos de índole regional son lo que en la actualidad se considera que se ha diluido, ya que al indagar acerca de las posturas de cada uno/a de los entrevistados/as sobre la situación actual de los procesos educativos fue un planteo constante en su respuesta. Esta reducción de convicciones, de unificación, de espíritu de participación masificada es lo que en la actualidad representa una dificultad para el desarrollo de acciones colectivas de educación social y de constante reflexión por parte de los/as profesionales de la Pedagogía Social.

Como profesionales de la Pedagogía Social se entiende que tener conocimiento sobre lo acontecido posibilita la expansión de la mirada sobre la situación actual y la importancia de acompañar en la generación de espacios e instancias donde se dé lugar a la pedagogía de la memoria, esta entendida como procesos socioeducativos que tengan como eje central el “trabajo de la memoria” que Jelin (2002) describe de la siguiente manera:

El trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a qué la memoria implica es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (pág. 14).

Dichos espacios colectivos y políticos se deben regir en pos de despertar el deseo de participación real de los sujetos que puedan organizarse para la conquista de derechos y la construcción de nuevas estrategias socioeducativas para retomar caminos que conduzcan a la justicia social.

Cierre

A modo de cierre se destacan las capacidades que América Latina como región ha tenido para la construcción de cuerpos de conocimientos y su traducción en la práctica para el campo de la Pedagogía Social. Las experiencias pasadas deben ser retomadas, revalorizadas y traducidas en saberes y prácticas pertinentes para el contexto y realidad histórica actual, las potencialidades de la región, sus habitantes y sus profesionales. Este escrito se centra en el rol de los/as pedagogos/as sociales como agentes que den un punto de partida a nuevos procesos políticos, sociales y pedagógicos.

Deviene de todo el camino recorrido para esta producción final, proponer a América Latina como un espacio que cuenta con los recursos necesarios para comenzar a pensar en clave de superación de las condiciones de desigualdad, en base a la construcción de modelos de educación social que, con un conocimiento de la realidad y una mirada crítica de esta, no sean funcionales a la reproducción de situaciones de opresión y violación de los derechos de los/as ciudadanos/as. Se propone la necesidad de que los/as Pedagogos/as Sociales participen activamente en la construcción de dichos modelos.

Referencias bibliográficas

- Fraser, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. En: *Inclusión social y nuevas ciudadanías. Condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Colección: memorias de la represión. Barcelona: Siglo XXI.

El tiempo escolar en la escuela secundaria. Las experiencias de los estudiantes

School time in high school. The students' experiences

Analía Van Cauteren

Licenciada en Ciencias de la Educación
 anavancauteren@hotmail.com
 Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Esta presentación expone las primeras decisiones investigativas en torno a la construcción del objeto de estudio que se han desarrollado en el marco de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación (en curso) radicada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba denominada: "El tiempo escolar en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y sujetos", dirigida por la Dra. Alejandra Castro. El proyecto explora uno de los elementos de la escuela y su formato: el tiempo escolar. Es su propósito conocer acerca de los modos en que es pensado y planificado por las políticas y las redefiniciones y usos que hacen de él los estudiantes. Algunas preguntas que orientan la investigación en el campo empírico son: ¿Qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al tiempo escolar como tiempo de la vida, cómo periodo del año y como jornada cotidiana? ¿Cuáles y cómo operan los dispositivos que regulan el tiempo en el cotidiano escolar? ¿Cómo se distribuye el tiempo asignado a diferentes tareas? ¿Quiénes deciden la organización del tiempo, con qué criterios y supuestos? ¿De qué manera las instituciones ponen en acto las políticas educativas en relación al tiempo escolar?, entre otras. En el plano metodológico se realiza un estudio en casos, siendo el universo empírico dos escuelas secundarias cordobesas donde la estructuración y organización del tiempo presenta diferencias entre sí: Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17 (PIT 14/17) y un Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM). En la ponencia se abordarán las decisiones que se han ido tomando en relación con las categorías centrales del marco teórico, los recortes en el universo empírico y las disciplinas que están abrevando a la construcción del objeto de estudio, pues si bien la investigación posee un claro anclaje en la pedagogía, se están incorporando sustantivos aportes desde la antropología y la sociología.

Palabras clave: formato escolar – tiempo escolar – escuela secundaria – campo pedagógico

Abstract

This presentation exposes the first searching investigations developed within this Doctoral Thesis in Educational Sciences (in progress) set up at FFyH, UNC called "School time in the Secondary School. Politics, Institutions and Subjects." dealt by Doctor Alejandra Castro. The project explores only one school element and its format: school time. Its purpose is to know the ways school time is thought and planned by official politics and the interpretation that student make of it in each institution. Some questions that directed this survey in the empiric field are: Which practices, appropriations and innovations are produced dealing with school time by way of life time, year period and working day? Which and How do control time devices operate in a school day? How is the time assigned to different tasks distributed? Who decides about time organization? Which criteria and assumptions? How do institutions start up to educational policies according to school time?, among other things. Study cases are carried out connected to the methodological aspect based on an empirical universe made up by two secondary schools in the province of Cordoba where it is easy to notice there are important differences among them as regards structure and organization: Inclusion and Terminality Program (PIT 14/17), a Provincial Institute of Secondary Education (IPEM). The presentation paper raises key pertinent issues considering the main categories within the theoretical framework, the empirical universe cutbacks and the disciplines that help to build the study object although searching shows a clear anchoring upon pedagogy, significant inputs are being incorporated through anthropology and sociology.

Keywords: school format – school time – secondary education – pedagogical field

Introducción

Esta presentación expone los primeros avances y decisiones investigativas desarrolladas en el marco de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación radicada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC) denominada "El tiempo escolar en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y sujetos", dirigida por la Dra. Alejandra Castro. La regulación artificial del tiempo es una de las piezas clave que estructuró la maquinaria escolar. De este modo, el tiempo asumió usos específicos, formando parte de los dispositivos de disciplinamientos montados por el proyecto de la modernidad (Pineau, 2001). En la actualidad, en el campo pedagógico, se percibe un ánimo desnaturalizador del formato escolar, se habla de sus "variaciones" (Tiramonti, 2011), de sus "bordes y desbordes", de sus crisis y vigencias (Frigerio, 2010, 2007). En este sentido, "el tiempo escolar, elemento en apariencia estático en las estructuras de las organizaciones educativas, comienza en estos últimos años a ser objeto de análisis con la pretensión de su reconceptualización y modificación" (Domingo, 2001, p. 532).

El presente proyecto pone el foco en uno de los elementos de la escuela y su formato: el tiempo escolar. El propósito es conocer acerca de los modos en que es pensado y planificado por las políticas y las redefiniciones y usos que hacen de él los actores en las instituciones.

Algunas preguntas iniciales que permitieron la construcción del problema

En la actualidad, el tiempo pareciera estar hipervisibilizado, sea por la percepción de escasez, de fluidez y/o de lo efímero de su consistencia. Preguntarse por el tiempo es preguntarse por la vida misma. Tiempo y espacio son categorías estructurantes de la existencia del hombre. Autores del campo de la sociología y de la pedagogía, coinciden en definir el tiempo como una construcción social e histórica (Padawer, 2007; Elias, 1978; Escolano Benito, 2000). A cada época le corresponde su tiempo y, en consecuencia, “el tiempo es una categoría que varía temporoespacialmente, pues sus características se modifican al compás de los contextos y cambios históricos” (Tobeña, 2011, pág. 231).

Norbert Elias (1897- 1990) en su obra: *Sobre el tiempo* (1978) desarrolla una sociología del tiempo alejada por un lado de la perspectiva objetivista newtoniana, en la que el tiempo era definido como un dato objetivo de la Naturaleza (no humana), y, por otra parte, alejada de las posturas cartesianas-kantianas, en las que el mismo constituiría una intuición subjetiva en tanto dato innato y a priori de la naturaleza humana. Elias, desde una sociología de la evolución y a diferencia de la filosofía tradicional, (Navarro, 2005) concibe al tiempo como un instrumento simbólico social que sirve al hombre, y a la humanidad como medio de orientación en el continuum en devenir, que solo resulta comprensible referenciado en procesos sociales y en el acervo cultural transmitido generacionalmente.

Con relación a la percepción del tiempo en la actualidad, este autor concluye que desde la Modernidad y de manera más acentuada en las sociedades posindustriales, existiría una mayor disciplina y autocoacción del tiempo que se refleja en nuestra personalidad. De esta manera, en las sociedades posindustriales, la determinación del tiempo penetra toda la vida humana, los acontecimientos estarían bañados por el tiempo, el cual se presenta como inexorable e inevitable. Habitamos un sentimiento de hambruna de tiempo: desde que nacemos nos vemos inmersos en un entramado social de determinaciones temporales que nos obliga a interrogarnos constantemente acerca de las horas, de los días, poseemos mayor cantidad y más sofisticados aparatos para su medición. En síntesis, el tiempo se presenta con mayor disciplina y autocoacción en la medida que esta retícula temporal continua es cada vez más ceñida y forma parte de nuestra personalidad.

Con relación al tiempo escolar, Norbert Elias dirá que es una de esas “coacciones civilizatorias” que contribuyen a la socialización del individuo. Así, durante los años de escolarización obligatoria, “los niños acomodan su conducta, a los complejos sistemas de calendarios y relojes escolares y ajustan sus biorritmos a los cronosistemas de la cultura que ordenan las vidas en las sociedades industriales” (Escolano Benito, 2000, p. 145).

Lo que interesa destacar aquí es que el tiempo no es un dato a priori, ajeno a la humanidad y a la sociedad, sino que es una construcción social e histórica. La escolarización ha realizado una contribución fundamental en la interiorización del tiempo disciplinado y coactivo en las estructuras de la personalidad de los sujetos. En este sentido, tal como puntualizan los españoles Agustín Escolano Benito (2000) y Antonio Viñao Frago (1994), el tiempo también es una construcción pedagógica.

En el campo de la pedagogía, el tiempo escolar es abordado desde las conceptualizaciones y planteamientos de: Viñao Frago (1994), Escolano Benito (1992, 2000), Varela (1992), Aniko Hiusti (1992) y Southwell (2012). Esta última autora, retomando aportes de Vincent, Lahire y Thin (1994), realiza una categorización al interior del concepto “tiempo escolar” que está resultando fructífera para abordar nuestro objeto de estudio. Southwell, relata el surgimiento de la escuela como un espacio cuidadosamente organizado donde el tiempo escolar se establece como un tiempo específico y es concebido simultáneamente como *periodo de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano*.

La consideración del tiempo escolar como período en la vida, como momento en el año y el tiempo cotidiano permite constituir ejes orientadores en la investigación y transversales en relación a las dimensiones de las políticas, las instituciones y los sujetos. Algunas preguntas que orientan la exploración en el campo empírico son: ¿Qué usos, apropiaciones e innovaciones se producen en relación al tiempo escolar como tiempo de la vida, como periodo del año y como jornada cotidiana? ¿Cuáles y cómo operan los dispositivos que regulan el tiempo en el cotidiano escolar? ¿Cómo se organiza la semana y la jornada escolar? ¿Cómo se distribuye el tiempo asignado a diferentes tareas? ¿Quiénes deciden la organización del tiempo, con qué criterios y supuestos? ¿De qué manera las instituciones ponen en acto las políticas educativas en relación con el tiempo escolar?, entre otras.

Sobre avances y titubeos investigativos

Dado que se trata de una Jornada de investigación, se considera pertinente compartir algunos “titubeos” y redefiniciones por las que estamos transitando en la construcción del objeto. Al respecto hacemos propias las palabras de Bourdieu (1995) al asumir que

el planteamiento de una investigación es todo lo contrario de *un show*, a una exhibición donde uno trata de lucirse y demostrar su valía. Es un discurso en el cual uno *se expone*, asume riesgos (...) mientras

más uno se expone, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión, y más amistosas serán, de ello estoy seguro, las críticas o las sugerencias. (pág. 162)

Entendiendo que una investigación es un proceso que se construye de modo espiralado, a continuación, se dará cuenta de algunas refocalizaciones que durante estos meses ha experimentado el proyecto inicial. A saber:

a) Sobre el título de la tesis: si bien el proyecto se denominó en primera instancia: “*El tiempo escolar en la escuela secundaria. Políticas, instituciones y sujetos*”, actualmente el título es “*El tiempo escolar en la escuela secundaria. La experiencia de los estudiantes*”. El cambio en el título da cuenta de una decisión por ganar profundidad en la construcción del objeto puntualizando en uno de los sujetos escolares: los estudiantes. De esta manera, la descripción de las políticas públicas y el contexto institucional constituyen la trama donde se inscribe las experiencias de los jóvenes. Entendemos además que las experiencias de directivos, docentes y otros sujetos que habitan el territorio escolar poseen lógicas específicas que merecerían un recorrido investigativo diferente.

b) Sobre el recorte en los referentes empíricos a estudiar: en el plano metodológico la presente investigación es un estudio de caso. Inicialmente se había previsto constituir el universo empírico con tres escuelas secundarias cordobesas en las que la estructuración y organización del tiempo presenta diferencias entre sí, a saber: una escuela PIT 14/17, un IPEM y una Escuela PROA.

Asumiendo que la investigación, al decir de Bourdieu (1995) es una empresa racional que “está encaminada al máximo rendimiento de las inversiones y la óptima distribución de los recursos, empezando por el tiempo del que se dispone” (pág. 161), se decidió reducir los referentes empíricos que constituirán la base documental de la investigación, recortando la cantidad de escuelas donde se desarrollará el trabajo de campo de tres a dos instituciones educativas (PIT 14/17 e IPEM).

c) Sobre la elección de referentes conceptuales que direccionan teóricamente el proceso de investigación: al comenzar el camino investigativo la idea de gramática escolar y de formato escolar aparecían como equivalentes en el marco teórico; actualmente luego de nuevas lecturas y conversaciones con especialistas en el tema, se advirtió que dichas categorías teóricas se enmarcan en tradiciones epistemológicas diferentes: la vertiente anglosajona y la francesa. Por lo tanto, se ha decidido continuar indagando la noción de formato escolar acuñada por Vincent, Thin y Lahire (1994).

d) Sobre la incorporación de diálogos con otras disciplinas: si bien el proyecto de investigación toma aportes principalmente de la pedagogía, resultó necesario hacer uso de nociones de la sociología y la filosofía. En este sentido, nos encontramos profundizando acerca de la mirada de la antropología con relación a las experiencias de los estudiantes y su estudio. Algunos de los trabajos que están siendo estudiados son los de Rockwell, Achilli, Mónica Maldonado, Silvia Servetto y Guadalupe Molina.

Conclusión

Para concluir esta ponencia, deseo recuperar experiencias que abonaron a la decisión de investigar el formato escolar y la escuela secundaria como objeto de estudio. En primer lugar, rescato las reflexiones y conversaciones en torno a la escuela y su formato en crisis del equipo de la cátedra de Pedagogía de la Carrera de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC) del cual formo parte desde el año 2009. En nuestras discusiones, asumíamos que la escuela estructurada en claves de los principios de lo regular, de la idea de homogeneidad y progreso, se encontraba en un momento de transición entre un modelo jerárquico, fabril y piramidal hacia un nuevo formato a gestar, a inventar (Romero, 2007). Recupero de aquellas mesas de diálogo, una mirada de la problemática planteada, desde un “optimismo pedagógico responsable” –al decir de Caruso y Dussel (1998)– al sostener que las crisis de la educación abren posibilidades de pensar lo nuevo para inventar otras maneras de decir y hacer (Núñez, 2007)

Otro potente espacio de reflexión, fueron las instancias de formación docente destinados a directores de escuelas, en distintas instituciones (UEPC; Postítulos del Ministerio de Educación de Córdoba; Postítulos desarrollados por la FFyH de la UNC) de las que formé parte como capacitadora entre los años 2010 – 2016. En aquellas largas jornadas, podíamos dimensionar el malestar en las escuelas y las encrucijadas cotidianas a las que se enfrentaban quienes están a cargo de la gestión directiva en aras de buscar salidas –siempre creativas– a los encorsetamientos de un formato escolar en crisis.

En estas búsquedas por comprender los tiempos de pasaje e incerteza por los que atraviesa la escuela, resuenan fuertemente las palabras del sociólogo Zigmunt Bauman (2007), a modo de enigma y de pregunta, quien, evocando la educación como tiempo, apunta que “de lo que se trata es de reajustar el significado del tiempo”.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. Barcelona: Grijalbo.
- Caruso, M. & Dussel, I. (1998). Modernidad y escuelas: los restos del naufragio. En *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Domingo, M. I. (2001). *Recensiones. Revista Historia de la Educación*, 20, 491- 612.
- Elias, N. (1978) *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Frigerio, G. (2010). Los bordes de lo escolar. En S. Duschantzky & A. Birgin (Comps.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso. Manantial.
- Navarro, E. (2005). La sociología del tiempo de Norbert Elias. *Aporte Rei. Revista de Filosofía*. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vicente42.pdf>.
- Nuñez, V. (2007). Prólogo. En Z. Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Padawer, A. (2007). Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivo de escolarización. *Propuesta Educativa*, 28(14), vol. 2, 67-74.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfo la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso (2001). *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2007). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Southwell, M (2012). *Debates y desafíos para la escuela media*. Buenos Aires: Aique.
- Tiramonti, G (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Representaciones de las elecciones vocacionales ocupacionales de los ingresantes a la Universidad Provincial de Córdoba condiciones y expectativas de los ingresantes¹

*Representations of vocational and occupational choices from incoming students at the Provincial University
Conditions and expectations of the incoming students*

Graciela Perícola

Dra. en Psicología
grapericola@gmail.com

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En la presente investigación indagamos los entramados complejos de los ingresantes con relación a las condiciones y expectativas, que enlazan los procesos intersubjetivos a la hora de elegir en términos vocacionales-ocupacionales. Desde allí la investigación de carácter exploratorio-descriptivo reviste un carácter de corte cualitativo-cuantitativo que ofrecerá fundamentos en términos de prácticas y representaciones de los ingresantes. Entendemos que estas mismas condiciones de elección que adquieren los sujetos, corresponden a consensos socioculturales que promueven modelos identitarios socialmente aceptados, válidos que dan sentido y legitiman en determinados momentos ciertas elecciones. Debido a la diversidad multicausal que pondera la problemática emergente actual en nuestro país, en relación con esta temática, nos posicionamos en el paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1996). Es de considerar que plantear este abordaje en términos de dispositivos nos interpela, en un sistema de inclusión y exclusión en donde se transfieren necesidades, intereses y cambios sociales que interfieren en las expectativas de los sujetos. Es desde allí nuestra particular intención de indagar características de los ingresantes, cuya finalidad perfilaría atributos de estos, como opciones ideales; que estructuran un modo de decidir en cada sujeto.

Palabras clave: elecciones vocacionales – representaciones – condiciones – expectativas

Abstract

The present investigation we explore the complex frameworks of the entrants in relation to the conditions and expectations, which link the intersubjective processes at the time chose vocational-occupational terms. From there, the exploratory - descriptive research has a qualitative - quantitative character that will offer fundamentals in terms of practices and representations of the entrants. We understand that these same conditions of choice that subjects acquire correspond to socio-cultural consensus that promote socially accepted, valid identity models that give meaning and legitimize certain elections at certain times. Due to the multi-causal diversity that ponders the current emerging problems in our country, in relation to this issue, we position ourselves in the paradigm of Complexity. Which conceives the subject as a subject of desire, subject to culture and language. It is important to consider that raising this approach in terms of devices challenges us, in a System of inclusion and exclusion where needs, interests and social changes are transferred that interfere in the expectations of the subjects. It is from there our intention particularly to investigate characteristics of the entrants, whose purpose would profile attributes of them, as ideal options; that structure a way of deciding on each subject.

Keywords: vocational choices – representations – conditions – expectations

Introducción

En el marco de esta primera etapa de investigación expuesta sobre las condiciones y expectativas de los ingresantes a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), de corte cuanti-cualitativo según Eduardo Bologna (2011) se indagará a partir de las siguientes variables: 1- condiciones académicas actuales en relación con la carrera, condiciones subjetivas socioculturales y socioeconómicas. 2- Expectativas condicionantes ligadas a las necesidades y expectativas no condicionantes relacionadas al proyecto personal. Es de considerar entonces que los procesos de construcción de la identidad se ligan a los contextos emergentes actuales, sociales, políticos y económicos, como así también a las nuevas posibilidades de inserción laboral que implican nuevos campos del conocimiento a la hora de elegir una profesión u ocupación.

Diseño metodológico

El diseño metodológico es de carácter exploratorio y descriptivo, de corte cuanti-cualitativo. Los instrumentos de recolección de datos son encuestas y su sistematización gráfica, grupos focales y entrevistas en profundidad. En este sentido el procedimiento general para definir la muestra final consiste en identificar código de los datos obtenidos desde el comienzo en la recolección de la información y lograr su saturación a través del análisis comparativo constante.

¹ Colaboraron en este trabajo las siguientes alumnas: Génova María José, Ontivero María Florencia, Suarez Natalia Vanesa, Wolf Elizabeth.

Marco teórico

En la investigación consideramos necesario caracterizar el entrecruzamiento de las condiciones académicas y socioculturales actuales de los ingresantes y sus expectativas en relación con su elección a la Universidad Provincial de Córdoba en el año 2018. Nuestro marco teórico se encuadra dentro del paradigma de la complejidad de Edgar Morin (1996), a partir de considerar la diversidad multicausal de la recurrencia fenomenológica de las modalidades observadas en dicha investigación.

Consideramos pertinente, los aportes de Michel Foucault con respecto al término biopolítica y sujeto – autor, vinculado a la construcción de la identidad en relación con la elección académica. Comenzaremos por definir el concepto de sujeto según M Foucault (1969), y así poder dar paso a la construcción teórica que fundamenta dicha investigación. Dicho autor define al sujeto no como una sustancia, sino como una forma y esta forma no es sobre todo y siempre idéntica a si misma ya que tiene una historia, como producción o constructo social en tanto condicionado para ser de una forma prescripta que sirva a determinado tipo de sociedad.

Es decir, sujetado a estructuras de sentido, fuerzas que lo condicionan. Es así como la sociedad como modelo identitario accesible debe suministrar los ideales, significativos y sentidos que fundamenten su existencia. Los sistemas de ordenamiento de la realidad en acuerdos y consensos normalizados legalizan y legitiman los modelos identitarios sociales como posibles, buenos, valederos y verdaderos en relación con la voluntad y el placer subjetivo y a los acontecimientos que marcan las elecciones.

Es por ello por lo que el autor mencionado hace hincapié en la particular construcción de poder de los sujetos, que permite explicitar los atravesamientos psicosociológicos que se constituyen como estructuras ligadas a la biopolítica. Parafraseando a Foucault (1969), una conducta es normalizada cuando se define en matriz, generando un sistema de Inclusión y exclusión, en donde se transfieren necesidades, intereses, y cambios sociales en legalidades. Estos actúan como dispositivos instalados en los colectivos que responden a un ideal; estructurándose disciplinariamente, al modo de cuerpos dóciles cuya vigilancia opera en relación con las estructuras dominantes.

El concepto de biopolítica que introduce Foucault (1969) refiere a *bio*: forma de vida que decidimos hacer, funcionando de forma distintiva hacia una realización del ser. Es *político* cuando terminamos siendo cuerpos productivos más que por la realización de nuestros actos. La biopolítica atraviesa lo privado y lo público, produciendo positivamente es así que administra y define lo normal y lo anormal normalizando. La hipótesis normalizadora que consideramos lleva a los ingresantes a realizar sus elecciones académicas de una forma determinada a las que se ajustan en todo vínculo como parte misma del ser; enmascarando así un poder invisibilizado y normalizado.

Es de considerar que los cambios sociales se han producido desde las sociedades disciplinarias a las sociedades de control ocasionando en las subjetividades la clausura de las posibilidades con relación al futuro profesional u oficio. Es por ello que el modelo de sistema social se expresa en todos los ámbitos: familia, trabajo, mercado, consumo y se traduce al interior de las Instituciones como tributarias de disciplinamiento, para dar productividad a los cuerpos formando sujetos políticamente dóciles y económicamente rentables.

El primer año de la universidad es un tramo complejo, que incide significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. En esa instancia inicial se ponen en juego una multiplicidad de factores –de orden institucional, académico, pedagógico, psicológico y sociocultural– que influyen significativamente en los trayectos académicos de los estudiantes ingresantes. En esta investigación nos interpela las posibles condiciones que emergen en las prácticas académicas de los ingresantes al nivel superior como aquellas que posibilitan o interfieren en la construcción de los proyectos vitales.

Parafraseando a Pierre Bourdieu (2000), las condiciones de producción de habitus, hacen que las anticipaciones que se producen tiendan a ignorar la restricción a las que está subordinada la validez de todo cálculo de probabilidades. Así, el habitus produce prácticas individuales y colectivas, que condicionan los principios engendrados por la historia y sus representaciones. Parafraseando a Denise Jodelet (1986) definimos representaciones como aquellas formas de conocimiento específico, el saber de sentido común. Que se manifiestan a modo de procesos generativos y funcionales y que constituyen modalidades de pensamiento práctico de manera tal que se produzcan procesos de comprensión y dominio del entorno social. Con una firme fusión entre lo percibido y las imágenes e información que denotan experiencias que depositadas en el organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. De esta manera el pasado sobrevive en la actualidad y tiende a perpetuarse en el porvenir.

De esta forma consideramos necesario relacionar las condiciones y las expectativas como habitus, es decir en términos de Bourdieu, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas. Consideraremos aquí una primera aproximación acerca de las prácticas que, como ingresantes, los estudiantes encuentran emergentes con relación a sus condiciones y expectativas, cuya disposición conforman ciertos habitus que intervienen en sus trayectorias académicas.

Las categorías de análisis, en esta primera aproximación, se centran en el análisis metodológico planteadas en las 4 facultades de la UPC. Categorías: *Condiciones*: socioculturales, socio económicas, académicas previas, actuales en relación con la carrera, subjetivas. Y *expectativas*.

En esta primera instancia consideramos pertinente dar a conocer los datos obtenidos de las encuestas realizadas que nos permiten proyectar las relaciones entre las variables descritas anteriormente. Respecto de las edades de los ingresantes encuestados: el 46% posee entre 18 y 20 años; el 17%, entre 21 y 22; el 35%, entre 23 y 40, y el 2%, 40 o más. En relación a las razones de elección de la UPC, se destaca como significativo que el 8% de los encuestados refiere a la influencia familiar; el 38% a las carreras que ofrece; el 19% a recomendación de amigos; el 15% a la ubicación; el 6% al nivel académico; el 9% a razones económicas. Respecto de los obstáculos de la carrera, se refiere a infraestructura edilicia (1%), problemas personales (36%), financiamiento (11%), material académico (46%), otros (2%). Un 4% no sabe o no contesta.

Entre los motivos por los que dejarían de estudiar, se mencionan: para trabajar (29%), para ayuda familiar (17%). Un 47% manifiesta no pensar dejar de estudiar, mientras que un 7% refiere a que no sirve para nada. Respecto a las expectativas personales a futuro se mencionan como relevantes incertidumbre (53%), temor al fracaso (35%). Un 11% manifiesta que le da igual, mientras que un 1% ninguna expectativa. Finalmente, respecto a qué se espera obtener de la educación, aparecen como relevantes: buen trabajo (44%), adquirir conocimientos (21%), posibilidades de viajar (18%), mejorar económicamente (11%), hacer amigos (1%), obtener reconocimiento (3%), otros (2%).

Los aspectos significativos de las encuestas semiestructuradas son:

- Facultad de Educación y Salud: en relación con las condiciones mencionadas se visualiza particularmente: los ingresantes toman como segunda formación la elección de las carreras que se ofrecen en la misma. La situación económica esta mediada por un interés en el incremento de sus ingresos. Se visualiza una demora en el tiempo y trayectorias en su formación, que excede los 5 años de la currícula. En relación con lo académico presentan obstáculos vinculados al acceso al material académico como relevante y un predominio de la elección en condiciones de género de mujeres.

- Facultad de Arte y Diseño: en relación con las condiciones mencionadas se visualiza particularmente: Los ingresantes toman como primera instancia la formación académica, pero en relación con el conocimiento del campo elegido se distingue un recorrido autodidacta en algunos casos y en cuanto a intereses particulares desde siempre en el campo artístico y con gran influencia del entorno familiar como así también manifiestan interés en volver a la escuela como docentes.

- Facultad de Educación Física: en relación con las condiciones mencionadas se visualiza particularmente que los ingresantes provienen de educación pública y un interés intenso y elevado por las actividades deportivas como así también las recreativas. La elección de la carrera se da en un porcentaje dividido en partes iguales, entre recomendaciones y elecciones de acuerdo a la oferta de la institución. Las razones por las cuales dejaría la carrera son por razones de trabajo, como así también manifiestan interés en volver a la escuela como docentes.

- Facultad de Turismo y Ambiente: en relación con las condiciones mencionadas se visualiza particularmente que los ingresantes en su mayoría entre 19 a 22 años desconocen la oferta académica y la inserción laboral de las carreras produciéndose a pesar del examen de ingreso restringido una deserción significativa posteriormente. El origen de la formación académica de los ingresantes se iguala entre la educación pública y privada. Considerando expectativas altas en relación al interés económico y un predominio de obstáculos personales que reflejan dificultad para la continuación de su formación, los intereses específicos están ligados a poder viajar y mejorar sus condiciones de vida.

Considerando que es un análisis parcial de este trabajo de investigación exploratorio-descriptivo sobre las condiciones y expectativas de los ingresantes en la UPC y que se contara con un tiempo necesario para la continuación e instrumentación de los procesos de análisis específicos con instrumentos de corte cualitativo, podemos decir en esta etapa que las particularidades en las facultades de la UPC remiten a un perfil de ingresante este año cuyas condiciones se ven obstaculizadas por un interés medio en la elección .un numero de cursado de espacio curriculares abultado con expectativas amplias y elevadas pero con dificultad para el sostenimiento del proyecto académico.

Referencias bibliográficas

- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Córdoba: Brujas.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Madrid: Amorrortu.
- Jodelet, D. (1986). La representación social fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovi, *Psicología social II* (págs. 478-494). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (1992). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rascovan, S. (2000). *Los jóvenes y el futuro ¿Y después de la escuela ... qué?* Buenos Aires: Psicoteca.

Las representaciones sociales de la educación física de los sujetos cursantes en la carrera Profesorado de Educación Física en la Facultad de Educación Física

The social representation of the Physical education of the student in the teaching career of Physical education in the Faculty of Physical Education Teaching

Analía Verónica Tita

Licenciada en Educación Física
analiatita2@gmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El problema de investigación de esta tesis se situó en el seguimiento de los procesos de permanencia y cambio de las representaciones sociales (RS) de los estudiantes de Educación Física (EF) que transitan la carrera Profesorado de Educación Física (PEF). Se abordó desde el enfoque estructural con la teoría del núcleo central (TNC) planteada por Abric (2001), que distingue elementos del sistema periférico (SP) que rodean al núcleo central (NC), para la conformación de la RS, en este caso la RS de la EF. Se indagó en los elementos del sistema periférico, que emergieron en el cursado de la carrera PEF y qué diferencias se encontraron entre los elementos emergentes hallados en el primer, segundo, tercer y cuarto año de cursado de la carrera PEF. Se cuestionó si los elementos emergentes hallados modificaron a la RS hegemónica de la EF del IPEF encontrada en el año 2009.

La hipótesis fue que las representaciones sociales hegemónicas de la educación física que traían los estudiantes se modifican, con el cursado de primer, segundo, tercer y cuarto año de la carrera profesorado de Educación Física en la FEF.

Se utilizó una metodología mixta, se realizaron 18 entrevistas individuales, se indagó con el método asociativo denominado "la carta asociativa" y se completó con el enfoque procesual con una serie de preguntas, que permitió la recopilación del material discursivo producido sobre los elementos emergentes presentes en cada uno de los años de la carrera PEF.

Palabras clave: estudiantes – teoría del núcleo central – Profesorado de Educación Física – carta asociativa – discursos

Abstract

The aim of the research in this thesis is focused on monitoring the processes of permanence and change of social representations (SR) of the students of Physical Education who attend the teaching degree of physical education (PEP). It was approached from the structural standpoint of the Central Nucleus, that applied the central nucleus theory (CNT) raised by Abric (2001), which distinguishes elements of the peripheral system (PS) that surround the central nucleus (CN) for the constitution of the RS, particularly the RS applied to FE. The peripheral system elements were explored in relation with a complete period of study in the Career of FPE. Furthermore, differences which were found from emerging elements of the 1st, 2nd, 3rd and 4th courses of the degree FEP were evaluated. It is also questioned whether the emerging elements found modified the hegemonic SR of the PE into IPEF found in 2009.

Under the hypothesis that: The Hegemonic Social Representations of Physical Education brought by students are modified; during the length of the career of PFE. The methodology used was mixed. Eighteen individual interviews were conducted. The investigation was developed by associative method called "associative letter" and it was completed with procedural approach with a series of questions. As a consequence that allowed the compilation of the discursive material produced on the emerging elements present in each of the years of de degree of PFE.

Keywords: students – the central nucleus theory – physical education teaching training college – associative letter – discourse

Desarrollo

El problema de investigación está situado en el seguimiento de los procesos de permanencia y cambio de las representaciones sociales (RS) de los estudiantes de educación física (EF) que transitan la carrera. Se analizó "lo que la EF es" para el estudiante de la carrera, emergencias, crisis, y las reformas curriculares como fuerzas del devenir institucional que aparecieron en la historia del Instituto de formación de formadores de Educación Física de la Provincia de Córdoba, IPEF, hoy Facultad de Educación Física (FEF), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

Se planteó, desde los sujetos, los tiempos y espacios institucionales del IPEF, refiriéndose a la institución como al establecimiento educacional; con organización observable en espacios y tiempos concretos y a las configuraciones de ideas, valores, significaciones instituidas, que se expresan, por los distintos actores, en este caso los estudiantes.

Los sujetos

Los estudiantes del IPEF, que cursan de primer a cuarto año, con sus historias de vida, deportiva, motriz, corporal, social y los procesos de escolarización vinculados a la EF en la escuela previos al ingreso a la formación docente en EF; siendo el foco de análisis su tránsito en la casa de formación de docentes de EF.

Los espacios institucionales

Las interacciones habituales se produjeron en las situaciones de cursado del primer, el segundo, el tercer y el cuarto año, en las aulas, las canchas, el natatorio, la cantina universitaria, la biblioteca, los patios, las escaleras y los pasillos, entre otros; todos ellos se reconocen como espacios institucionales de generación mutua de las RS de la EF, donde se cimienta identidad, y pertenencia, las que contribuyen en la producción de saberes como realidad social compartida de quienes cursan la carrera Profesorado de Educación Física (PEF) en su vida cotidiana.

Los tiempos institucionales

La institución IPEF se mantiene como institución referencial y hegemónica para la formación de profesores de EF en Córdoba; se indagó sobre cambios o modificaciones en las RS de los sujetos sobre la EF, o si los resultados obtenidos en el año 2009 y 2013 como RS hegemónica de la EF se han modificado. Por lo cual nos preguntamos: ¿qué elementos emergentes de las RS de la EF aparecen en el cursado del primer, segundo tercer y cuarto año de la carrera PEF? Los resultados nos indicaron que confirmamos una nueva RS de la EF "Deporte, movimiento y cuerpo", compuesta por una palabra hegemónica, que se mantiene de la RS anterior y dos nuevas palabras que surgieron como emergentes del cursado de la carrera PEF, configurando un nuevo núcleo central de la RS de la EF.

Objetivos

Se constituyó como objetivo general de la investigación revelar las modificaciones y las repeticiones en las representaciones sociales hegemónicas de la educación física de los sujetos que cursan el primer, el segundo, el tercer y el cuarto año de la carrera Profesorado de Educación Física en el Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba hoy Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Mientras que como objetivos específicos se determinaron los siguientes: reconocer los elementos centrales del NC de la RS hegemónica de la EF presentes en las cadenas asociativas. Identificar los elementos del sistema periférico de la RS de la EF en las cadenas asociativas. Describir los elementos periféricos de las RS de la EF de los sujetos que cursan de primer a cuarto año en la carrera PEF del IPEF. Establecer las diferencias de los elementos periféricos la RS de la EF de cada año de cursado de la carrera PEF. Relacionar los datos cuantitativos de las cadenas asociativas, y los discursos de las entrevistas.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
 Abric, J. (1994). *Metodología de recolección de las representaciones*. México: Coyoacán.

Actividad física

El siguiente apartado reúne exposiciones presentadas en mesas de discusión de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. Las exposiciones dan cuenta de problemáticas actuales ligadas a la actividad física.



Niveles de actividad física en los estudiantes del Profesorado de Educación Física en Córdoba

Levels of physical activity in the students of the Physical Education Teacher Training College in Córdoba

Silvio José Bossio
Lic. en Educación Física
sjbossio@hotmail.com

Mirna Eliana Terrera
Magister en Fisiología
elianaterrera@hotmail.com

Diego Cafarena
Lic. en Educación Física
dcafarena@upc.edu.ar

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Los niveles de actividad física en estudiantes de nivel universitario han sido motivo de estudios en trabajos de investigación, con resultados que en muchos casos se encuentran por debajo de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS). La carrera de educación física, a través de sus unidades curriculares de tipo práctica, tiene una carga de actividad física a lo largo de los años por lo que es objeto de este estudio comparar los niveles que alcanzan los estudiantes del profesorado de primer a cuarto año en diferentes dominios (trabajo/estudio, transporte, y tiempo libre). Se pone mayor énfasis en la actividad que realizan en la institución (trabajo/estudio).

Se tomó una muestra de 536 estudiantes (44,5% mujeres) y (55,5% varones). La evaluación se llevó cabo mediante el cuestionario Cuestionario Global de Actividad Física (GPAQ) desarrollado por la OMS. También se registró el tiempo de actividad física real en, al menos, una de todas las unidades curriculares del campo de los deportes para luego comparar con lo registrado en el cuestionario. Los resultados demuestran que el 12% fue categorizado dentro de nivel bajo respecto de la actividad que realizan dentro del instituto, el 65% se situó dentro de la categoría de nivel moderado, y el 23% fue categorizado como alto. Diferencias significativas $p < .01$ se encontraron entre los cursos en Mets/min/sem. En comportamiento sedentario no se encontraron diferencias significativas $p < .05$ entre varones y mujeres.

Palabras clave: niveles de actividad física – estudiantes de educación física – cuestionario global de actividad física – MET.

Abstract

The levels of physical activity in university students have been object of study in research projects which results are, in many cases, below recommendations from the World Health Organization. The physical education university course, by means of its practical curricula, is characterized by a certain physical activity load throughout the years. Thus, this study aims at comparing the levels reached by the physical education university course students from 1st to 4th year in different aspects (work/study, transport, and spare time), providing more emphasis in the activity they perform in the institution (work/study).

Methodology. 536 students were taken as sample (44.5% women) and (55.5% men). The assessment was carried out through the GPAQ (Global Physical Activity Questionnaire) developed by the World Health Organization. In addition, the real physical activity time was recorded in at least one of all the practical curricular units, in order to compare later to what had been registered in the questionnaire. Results illustrate that 12% of the students taken as sample was categorized within a low level as regards the activity they perform inside the institute, 65% was within the category of moderate level, and 23% was categorized as high level. Significant differences $p < .01$ were found among the courses in Mets/min/sem. In sedentary behavior, significant differences were not found $p < .05$ between men and women.

Key words: Physical activity levels – physical education students – Global Physical Activity Questionnaire – MET

Introducción

El epidemiólogo Caspersen (1985) define la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que resulta en el gasto de energía” (pág. 126) (la traducción es nuestra). Telama y Yang (2005) en su investigación concluyen que la práctica de la actividad entre los 9 y los 18 años de edad tendría asociación con mayores niveles de actividad física en la adultez. Varios estudios se han interesado por los niveles de actividad física de estudiantes universitarios (Farinola & Bazán, 2010; Pérez et al., 2014; Seron et al., 2010). Reig y otros en su estudio realizado (2001, como están citados en Flores Allende et al., 2009) observaron que el 11% de los estudiantes universitarios no dedica nada de su tiempo

libre a la práctica de actividad física, aproximadamente el 37% realiza la cantidad de actividad sugerida y el restante porcentaje realiza menos de la actividad recomendada.

Las carreras como el Profesorado en Educación Física tienen entre sus propósitos, orientar a los estudiantes en la actividad física para que luego, cuando sean docentes, puedan replicarlo en sus propios alumnos. Según Farinola y Bazán (2010) los estudiantes físicamente activos podrían favorecer, una vez recibidos como docentes, que sus propios alumnos se vuelvan más activos. Esto puede confirmarse en trabajos realizados en diferentes países.

Por otro lado, se demostró que los profesionales de la salud resultaron ser más activos que la población en general. Sin embargo, médicos y estudiantes de medicina (54% del total de los encuestados) son menos activos en la actualidad, en comparación con los niveles de actividad física realizadas con anterioridad a la formación de posgrado. Por lo tanto, los estudiantes o profesionales relacionados con la actividad física y la salud, deberían servir como modelos en la práctica regular de ejercicio físico para la obtención de una buena aptitud física (Frank et al., 2008).

Es objeto de este trabajo de investigación conocer y comparar los niveles de actividad física que alcanzan en los cursos de primero a cuarto año, los estudiantes de Profesorado de Educación Física en diferentes dominios (trabajo/estudio, transporte, y tiempo libre). En particular, nos interesa conocer si los niveles de actividad física en los estudiantes en el dominio trabajo/estudio estimada en Mets y minutos decae a través de los años de cursado. La indagación se llevará a cabo por medio del Cuestionario Global de Actividad Física (GPAQ) en variables minutos de actividad y MET.

Material y métodos

Instrumento

El instrumento utilizado para la investigación fue GPAQ desarrollado bajo los auspicios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2002 como parte del Enfoque STEPwise al factor de riesgo de enfermedad crónica vigilancia (STEPS). El enfoque STEPS ha sido ampliamente introducido como un enfoque viable para el monitoreo de ocho factores de riesgo clave de enfermedades no transmisibles, particularmente en los países en desarrollo. Los campos de indagación del instrumento son tres: actividad en el trabajo, actividad al desplazarse, actividad en el tiempo libre. Para nuestro trabajo, el campo de actividad en el trabajo se refiere a aquello que desarrollan los estudiantes del Profesorado de Educación Física en el cursado de ciertos espacios curriculares. Dentro de los campos, trabajo/estudio y tiempo libre se utilizan dos categorías diferentes de actividad de acuerdo a intensidad y duración (intensa y moderada). También evalúa cómo se transporta el estudiante hacia el lugar de estudio. Finalmente, se evalúa el tiempo que suele pasar sentado o recostado.

Como se sugiere en el instrumento de recolección GPAQ, se incorporaron cartillas con imágenes que colaboran con el estudiante en la interpretación de las consignas. Se registró en al menos una materia práctica por cada año de cursado la cantidad de tiempo que estaban en movimiento de manera cronometrada. Esto permitiría comparar lo subjetivo del cuestionario con el dato real de AF en tiempo (minutos).

Sujetos

Para formar parte de la muestra, el estudiante debía cumplir ciertos requisitos, como realizar la totalidad de las materias que requieren de actividad física. Los cursos que serían parte de la muestra se seleccionaron de forma aleatoria. La cantidad de estudiantes evaluados fue de 536: 238 mujeres y 298 varones. En porcentajes totales, el 38% corresponde a 1er año de estudio, el 24% al 2do año, el 22% al 3er año y el 16% al último año (tabla N1).

Tabla 1. Característica de la muestra por año y sexo

| Características de la muestra | | | | | | |
|-------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------------|------------|
| | Mujeres | | Varones | | Total de Muestra | |
| AÑO | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | N | Porcentaje |
| 1 | 84 | 41,2 | 120 | 58,8 | 204 | 38 |
| 2 | 64 | 48,9 | 67 | 51,1 | 131 | 24 |
| 3 | 55 | 47 | 62 | 53 | 117 | 22 |
| 4 | 35 | 41,7 | 49 | 58,3 | 84 | 16 |
| Total | 238 | 44,5 | 298 | 55,5 | 536 | 100 |

Fuente: elaboración propia

Procedimientos estadísticos

En primer término, se realizó un análisis descriptivo de variables cuantitativas. Se utilizó el análisis para conocer diferencias significativas entre cursos en variables como actividad física en trabajo/estudio (Mets/mit/semana). Previamente, se aplicó el test de homogeneidad de varianzas (Levene) y prueba de

normalidad Kolmogorov-Smirnov $p < .05$. Se aplicó Chi Cuadrado (test No paramétrico) y la utilización de la mediana.

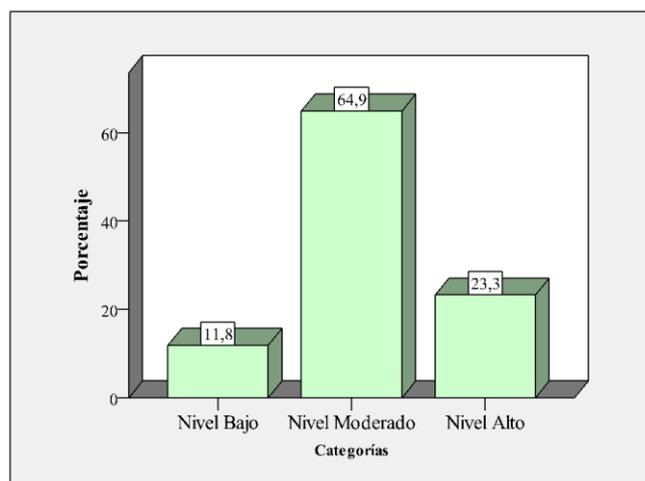
Resultados

Registro de niveles de actividad física

Según la escala ordinal en la variable nivel de actividad física dado por la cantidad de Mets semanales, el 64,9% de los estudiantes alcanza un nivel moderado de actividad física. Mientras que el 23,3% alcanzó un nivel de actividad física alto y solo el 11,8% alcanza, por su percepción de la actividad para estar encuadrado, dentro del nivel bajo.

Figura 1. Porcentaje de muestra total en niveles de actividad física

Niveles de Actividad Física en Estudiantes del IPEF Córdoba UPC



Fuente: elaboración propia

Niveles de actividad por sexo

Al realizar la división por sexo, para el nivel bajo el 11,3% correspondía a mujeres y 12,1% a varones. Para el nivel moderado, el 61,8% corresponde a mujeres y 67,1% para varones, y en el nivel alto, el porcentaje para mujeres es del 26,9% mientras que para varones es del 20,8% (tabla 2).

Tabla 2. Niveles de AF en estudiantes del IPEF Córdoba - Niveles Ac. Física por Sexo

| | | Niveles Ac. Física | | | | Total |
|-------|---|--------------------|----------------|------------|-------|---------|
| | | Nivel Bajo | Nivel Moderado | Nivel Alto | | |
| Sexo | F | Recuento | 27 | 147 | 64 | 238 |
| | | % dentro de Sexo | 11,3% | 61,8% | 26,9% | 100,0 % |
| | M | Recuento | 36 | 200 | 62 | 298 |
| | | % dentro de Sexo | 12,1% | 67,1% | 20,8% | 100,0 % |
| Total | | Recuento | 63 | 347 | 126 | 536 |
| | | % dentro de Sexo | 11,8% | 64,7% | 23,5% | 100,0 % |

Fuente: elaboración propia

Estudio sobre la variable Mets/min/sem (trabajo/estudio) por curso

Se utilizó la mediana como medida de comparación (tabla N°3). Se encontraron diferencias significativas $p < .01$ entre 2do año y 1er año, entre 3ro y 1er año, y 4to año mostró diferencias con todos los cursos restantes.

Tabla 3. Mediana de AF semanal (Met/min/sem)

| Prof. Educación Física Cursos. Mediana | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|
| Variable | 1ro (N=204) | 2do.(N=131) | 3ro.(N=117) | 4to.(N=84) |
| AF Semanal (Met/min/Sem) | 960 | 1400 | 1360 | 740 |

Fuente: elaboración propia

Estudio sobre la variable minutos actividad física por día (trabajo/estudio)

En la variable minutos de AF en el trabajo/estudio por día y año de cursado, se utilizó la mediana ya que los datos tienen una amplia dispersión (tabla N° 4). Se encontraron diferencias significativas $p < 0.01$ entre 2do y 1er año, entre 3ro y 1er año, y 4to año con 2do y 3er año.

Tabla 4. Mediana de AF por día (min) por curso

| Prof. Educación Física Cursos. Mediana | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|
| Variable | 1ro (N=204) | 2do.(N=131) | 3ro.(N=117) | 4to.(N=84) |
| AF por día (Min) | 160 | 220 | 240 | 145 |

Fuente: elaboración propia

Estudio sobre la variable Mets/min/sem. (tiempo/libre) por sexo

Se analizó la AF que realizan en su tiempo libre los estudiantes en met/min/sem. El valor de la mediana encontrado es de 960 (Mets/min/sem) tanto para varones como para mujeres. No se encontraron diferencias significativas por sexo $p > .05$ (tabla N° 5).

Tabla 5. Mediana de AF tiempo libre (Mets/min/sem) por sexo

| Prof. Educación Física Sexo. Mediana | | |
|---|-------------------|-------------------|
| Variable | Femenino (N= 238) | Masculino (N=298) |
| AF Tiempo Libre Mets/min/sem | 960 | 960 |

Fuente: elaboración propia

Discusión

En un primer momento, se buscó establecer, según los parámetros de la OMS, los porcentajes de nivel de AF que los estudiantes de educación física realizaban en el dominio trabajo estudio. Se observó que el mayor porcentaje se encuentra en el nivel moderado (65%) mientras que, al realizar la división por sexo, en varones el porcentaje de nivel moderado alcanza un 67% y en mujeres baja a un 62%. Estos resultados difieren de lo encontrado por Farinola & Bazán (2010) donde reportan valores de tres institutos de educación física con porcentajes por encima del 85% del total de la muestra en niveles de AF Alto. Los valores de Mets/min/sem son similares para varones y mujeres. En un trabajo presentado por Pérez y otros (2014) reportaron datos en el registro de tiempo libre en estudiantes de educación física 3083 Mets/min/sem, lo que denota una gran diferencia con los reportados en nuestro trabajo, mediana 906 Mets/min/sem.

Como se mencionó anteriormente, se evaluó, en al menos una materia práctica correspondiente a cada año de cursado, el tiempo real que los estudiantes estaban en movimiento de manera cronometrada. Se buscó contrastar los valores registrados en tiempo real de AF con lo expresado en el cuestionario.

El promedio de AF en 1er año representa un total de 15 minutos diarios, en 2do año un promedio de 28 minutos diarios de AF, en 3er año el promedio es de 27 minutos y en 4to, un promedio de 19 minutos diarios de AF. Estos valores representan aún más la baja actividad física en minutos que realizan dentro de la institución. Para esta evaluación no se tuvo en cuenta la intensidad de la AF.

Conclusiones

Los valores menores en Mets/min/sem en trabajo/estudio se registran en los cursos de 1er y 4to año mostrando diferencias significativas con 2do y 3er año. Sobre la cantidad de AF en minutos semanales en la variable trabajo/estudio, en 1er año y 4to año los valores de mediana (160 min lo que representa un total de 32 min/día y 145 min lo que representa un total de 29 min/ día) no alcanzarían a lo recomendado por la OMS. En el dominio tiempo libre, los valores registrados estarían en lo recomendado (valores cercanos a 750 Mets/min.sem) y la mediana es de 960 mts/min/sem tanto para varones como para mujeres.

Referencias bibliográficas

Caspersen, C. J., Powell, K. E. & Chirstenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health Rep.*, 100 (2) 126-131. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/>.

- Farinola, M., & Bazán, N. (2010). Niveles de actividad física en estudiantes de la carrera de profesorado universitario en educación física y otras carreras de grado en la Universidad de Flores. *Calidad de vida UFLO*. I(4), 25-44.
- Flores Allende, G., Ruiz Juan, F., & García Montes, M. E. (2009). Relationship between some biological and demographic factors with physical-sport practice in college students. A case study of Guadalajara University, México. *International Journal of Sports Science*, 14(V), 59 - 80. doi:10.5232/ricyde2009.01406.
- Frank, E., Tong, E., Lobelo, F., Carrera, J., & Duperly, J. (2008). Physical Activity Levels and Counseling Practices of U.S. Medical Students. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 40(3), 413-421. doi:10.1249/MSS.0b013e31815ff399
- Pérez Ugidos, G., Laíno, F., Zelarayán, J., & Márquez, S. (2014). Actividad física y hábitos de salud en estudiantes universitarios argentinos. *Nutrición hospitalaria*, 30(4), 896-904. doi: 10.3305/nh.2014.30.4.7641.
- Seron, P., Muñoz, S., & Lanús, F. (2010). Niveles de actividad física medida a través del cuestionario internacional de actividad física en población chilena. *Rev. Med. Chile*. 138, 1232-1239.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood A 21-year tracking study, *American Journal of Preventive Medicine* 28(3), 267-273. doi:10.1016/j.amepre.2004.12.003.

Índices antropométricos y condición física de estudiantes ingresantes a la carrera Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba

Standardized anthropometric measures and initial physical condition of the new students at the Faculty of Physical Education Teaching, University of the Province of Córdoba

Mariana Blanco

Lic. en Educación Física
toyiblanco@hotmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Entre los requisitos de ingreso, la Facultad de Educación Física (FEF) no contempla las medidas antropométricas estandarizadas de los aspirantes, y es a partir de ese hecho que en el presente trabajo de investigación se realiza un análisis que entrecruza y analiza cuestiones vinculadas a la condición física y la salud de los estudiantes. Se pretende establecer una relación relevante entre esas variables (no requeridas para el ingreso) y la condición física necesaria para el Curso de Introducción a los Estudios Universitarios (CIEU) y para el cursado de las Unidades Curriculares de Prácticas Motrices (UCPM). Para tal fin, se recurre a un doble análisis metodológico cuantitativo: relevamiento y procesamiento a partir de los Índices antropométricos y cualitativo: procesamiento de los resultados obtenidos a partir de los decires de los profesores expertos que, desglosado en dos instancias, se arriba a resultados relevantes a los fines del presente trabajo de investigación.

Palabras clave: índices antropométricos – condición física – curso de ingreso – Profesorado de Educación Física

Abstract

The aim of the research in this thesis is focused on the evaluation of the requirement of admission at FEF (Faculty of Physical Education) in which are not considered the standardized anthropometric measures. In this regard, there are issues related with health that evidenced a possible relation between the physical condition required to study Introduction to University Studies and the Curricular Units of Motor Skills.

Keywords: anthropometric indexes - physical condition - admission course - Faculty of Physical Education

Introducción

Como el diseño curricular de la carrera Profesorado de Educación Física (PEF) lo expresa, una de las finalidades de la formación docente inicial es contribuir a la construcción de la disponibilidad corporal y motriz, y la ampliación de la alfabetización motriz de los futuros docentes de Educación Física (EF).

En su desempeño profesional, los profesores de Educación Física cumplen con una labor en la educación y el deporte que consiste en la enseñanza de valores, hábitos, técnicas y habilidades asociados a las actividades corporales.

Al decir de Barraza, G.F. & Rodríguez, R.F. (2011):

Si bien es fundamental que los profesores demuestren metodológicamente los distintos movimientos a sus alumnos, no les es necesario desarrollar un alto nivel de entrenamiento de capacidades físicas.

Pero, durante su proceso educativo de pre-grado en las universidades, deben cumplir con una serie de exigencias físicas, varias veces por semana, mejorando su rendimiento físico. (pág. 34)

En ese sentido, el autor afirma que el estado de los Índices antropométricos de los estudiantes puede afectar su condición física en la carrera Profesorado de Educación Física (PEF), cuyo ideal consiste en saber compensar lo académico-teórico con lo académico-práctico. Esto puede generar un creciente estrés académico, al que muchas veces no se le atribuye gran importancia. Del mismo modo, Barraza afirma que los Índices antropométricos y los componentes corporales, como la masa grasa y la masa muscular, "pueden hacer definir el rendimiento físico en deportistas ocasionales, amateurs y de elite" (pág. 36).

En el presente trabajo de investigación, inicialmente, se midieron datos antropométricos que luego se procesaron para obtener los Índices antropométricos de los estudiantes que ingresaron a la carrera PEF en 2015 y 2016. Posteriormente, se organizaron los resultados para llevar a cabo su análisis (lectura cuantitativa de la información). Para ello, se determinó, en primer lugar, la necesidad de medir los Índices antropométricos en estudiantes ingresantes de las Cohortes 2015 y 2016; la Cohorte 2015 que se encontraba cursando su 3° año de la carrera; y la Cohorte 2016, su 2° año. En noviembre de 2017, se entrevistó a profesores expertos que dictan el Curso de Introducción a los Estudios Universitarios (CIEU) y las Unidades Curriculares de Prácticas Motrices (UCPM) en 1°, 2° y 3° año para conocer si, según su testimonio y experiencia, existe relación entre los Índices antropométricos y la condición física de los estudiantes de esas cohortes.

Al momento del relevamiento de los datos antropométricos considerados en la muestra, se utilizaron los criterios homologados por la Sociedad Internacional de Avances en Cineantropometría (ISAK). Según Duncan J. MacDougall et al. (2000):

La Cineantropometría ha sido definida como la interfaz cuantitativa entre la anatomía y la fisiología o entre estructura y función del cuerpo humano. Esta especialidad evalúa, a través de mediciones diversas, las características humanas de tamaño, forma, proporción, composición, maduración y función bruta. Estudia los problemas relacionados con el crecimiento, el ejercicio, la condición física y la nutrición. (p. 277)

Como instrumento de recolección de datos para esta investigación, se tuvo en cuenta la ficha antropométrica que contiene los datos de los individuos a considerar, tales como: el nombre, la edad, el domicilio, el teléfono y las variables antropométricas que se estipula medir.

En un segundo momento, se recurrió a la entrevista semiestructurada que se realizó a profesores expertos que dictan el CIEU y las UCPM en el PEF. Esa fue la técnica que permitió indagar sobre estas cuestiones y que complementa el análisis estadístico que se opera sobre los Índices antropométricos. De esta manera, se posibilitaron otras lecturas respecto de esos datos. De allí que se vincularon datos obtenidos del análisis estadístico sobre la variable Índices antropométricos de estudiantes ingresantes a la carrera PEF, con los datos obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores expertos para conocer (análisis del contenido y procedencia de la información).

Formulación del problema

Los estudiantes deben enfrentar diferentes pruebas en función de la condición física. Algo semejante ocurre durante el trayecto formativo, en tanto los estudiantes deben cumplir con requisitos vinculados a la condición física en las diferentes unidades curriculares que conllevan prácticas motrices y conforman el actual Plan de estudios. Estos requerimientos se ven condicionados por el estado de los Índices antropométricos (no son requisito para el ingreso) como parte de la condición física/salud de los ingresantes del PEF al momento del ingreso y durante el cursado de la carrera.

El problema de la presente investigación se estructuró entorno a los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué características presentan los Índices antropométricos de los estudiantes que ingresan a la carrera PEF y que conforman la muestra?
2. ¿Qué características presentan los Índices antropométricos y la condición física de los estudiantes de 1.º a 3.º año de la carrera PEF según el análisis de contenido del discurso de los profesores expertos?
3. ¿Se puede establecer si existe relación entre los Índices antropométricos relevados en los estudiantes ingresantes y la condición física que demanda el cursado del CIEU y de las UCPM del actual Plan de estudio de la carrera PEF?
4. ¿Es posible hacer una valoración de la salud de la población en estudio a partir de los Índices antropométricos obtenidos?

Objetivos

Los objetivos generales de la investigación son: relevar los Índices antropométricos de masa corporal y de cintura-cadera, y el perímetro de cintura en los estudiantes que ingresan a la carrera PEF; y establecer si existe relación entre los Índices antropométricos y la condición física que demanda el cursado del CIEU y de las UCPM que conforman el actual plan de estudio de la carrera. Son objetivos específicos los siguientes: determinar los Índices de masa corporal y de cintura-cadera y el Perímetro de cintura de la muestra en estudio; conocer el discurso de los profesores expertos y lo que expresan sobre los Índices antropométricos y la condición física de estudiantes de la carrera PEF; relacionar los resultados que se desprenden del proceso estadístico con los resultados del procesamiento de las entrevistas a profesores expertos en la temática.

Hipótesis y resultados

La investigación parte de la hipótesis de que existe relación entre los índices antropométricos relevados de los estudiantes ingresantes a la carrera y la condición física que demanda el cursado del CIEU y las UCPM del actual plan de estudio hasta 3.º año.

A partir de la aplicación de la metodología cuantitativa se analizaron los resultados obtenidos y se los sistematizó, según se muestra a continuación, en una tabla que presenta los valores obtenidos para los riesgos en función a cada uno de los Índices antropométricos que se evaluaron en este trabajo de investigación y para toda la población en general. Del total de la población estudiada el 21 % presenta un Índice de masa corporal fuera de lo normal (18 % sobrepeso y 3 % infrapeso). Un 34 % presenta riesgo moderado o superior de Índice cintura-cadera y un 15 % presenta riesgo moderado o alto en el perímetro de cintura.

Tabla 1. Porcentaje de la población total según categorías para los Índices antropométricos

| Variable | Categorías | Porcentaje |
|----------------|------------|------------|
| Riesgo IMC | infrapeso | 3 % |
| | normopeso | 78 % |
| | sobrepeso | 18 % |
| Riesgo IC-C | bajo | 66 % |
| | moderado | 22 % |
| | alto | 12 % |
| Riesgo cintura | bajo | 83 % |
| | moderado | 12 % |
| | alto | 3 % |

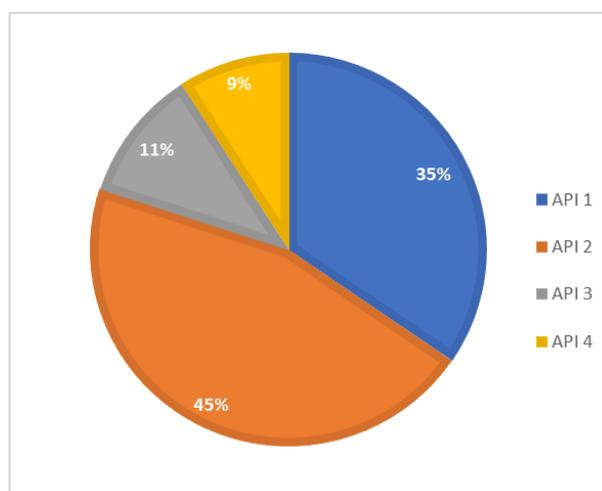
Fuente: elaboración propia

A partir de la aplicación de la metodología cualitativa se muestra, a continuación, el análisis de los resultados obtenidos de los decires de los profesores expertos con respecto a la categoría Índices antropométricos como indicadores de condición física en el CIEU y las UCPM.

El 70 % coincidió en que los Índices antropométricos tenían una relación en el cumplimiento de los requisitos desde la condición física tanto en el CIEU como en las UCPM. Los profesores manifestaron que el hecho de que los estudiantes tuvieran Índices antropométricos elevados dificultaba el cumplimiento de las exigencias de las materias. Algunos de ellos hicieron referencia respecto de cuál era la importancia de detectar los Índices antropométricos elevados; para de esa forma, poder detectar características de los estudiantes (deportistas, practican algún tipo de actividad física etcétera) y sus actividades extracurriculares. Tres de los 12 profesores hicieron referencia a que la incidencia estaba asociada a su salud, tanto en su calidad de vida como para poder detectar posibles problemas.

Cuando se estudió el análisis de la procedencia de la información en cada pregunta, del total de la información proporcionada por los 12 profesores entrevistados el 45 % de las respuestas procedieron de lo que pensaban en términos de roles estos profesores expertos, y el 35 % fueron de acuerdo con experiencias vividas. Solo 4 profesores contestaron preguntas con información proveniente de la fuente comunicación social y observaciones; y otros 4 con conocimientos adquiridos de medios formales.

Gráfico 1. Análisis de procedencia de la información del total de las respuestas proporcionadas por los profesores expertos



Fuente: elaboración propia

Discusión

De la población estudiada, el 21 % del total presenta un Índice de masa corporal fuera del normal (18 % sobrepeso y 3 % infrapeso), un 34 % presenta riesgo moderado o alto de Índice de cintura-cadera, y un 15 % presenta riesgo moderado o alto en el Perímetro de cintura. Los citados porcentajes son llamativos por las características de la población estudiada y porque evidentemente pueden tener incidencia en la salud de estos sujetos. A esto se agrega que se trata de una población vinculada a la Educación Física, el deporte y la actividad física que desde el ingreso y en su formación inicial a lo largo del trayecto académico deben sortear ciertos requisitos desde la condición física, como lo expresan los profesores expertos en las entrevistas, que muchas veces no son resueltos por la influencia de estos Índices antropométricos.

Referencias bibliográficas

- Barraza G. F. & Rodríguez R. F. (2011). Comparación de la masa muscular y masa grasa de estudiantes de Primer año de Educación Física. *Revista Motricidad Humana*, 12(1), 34-39.
- Duncan J., MacDougall et al. (2000). *Evaluación fisiológica del deportista*. Buenos Aires: Paidotribo.

Composición corporal y autonomía funcional en adultos mayores mujeres que realizan ejercicios físicos sistemáticos

Body composition and functional autonomy in older adult women that carry out systematic physical exercises

Sandro Nereo Oviedo

Lic. en Educación Física
soviedo@hum.unrc.edu.ar

Silvio Fara

Lic. en Educación Física
silviofara@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

En el marco del proyecto de voluntariados Educar el cuerpo en Adultos Mayores (AM) Resolución N° 2242 SPU 2014, el objetivo de este trabajo es describir el comportamiento de las variables antropométricas y autonomía funcional en AM del departamento de Río Cuarto. La cantidad de AM que participaron en las evaluaciones fueron 91 personas. Son todas mujeres participantes de los programas de Educación Física que se realizan en Río Cuarto y la región. Para la variable de antropometría, se tuvo en cuenta la edad, el peso, la talla y la bioimpedancia (porcentaje masa muscular, porcentaje masa grasa total, porcentaje de grasa visceral, índice de masa muscular (IMC)). En relación a la variable de la autonomía Funcional se desarrolló una batería de test del Grupo de Desempeño Latino-Americano para la Madurez (GDLAM) (Dantas & Vale, 2004).

Los resultados encontrados fueron los siguientes: la edad promedio del grupo fue 69.3 ± 8.2 años de edad; el Peso Corporal (kg) fue de 69.2 ± 13 ; La talla (cm) fue de 155.3 ± 6.9 ; el porcentaje de grasa fue de 40.98 ± 8.13 , es decir, alto para la población; el porcentaje de masa muscular fue de 24.41 ± 3.27 , lo cual es normal; el índice de masa corporal fue de 28.6 ± 4.72 y se encontraría en sobrepeso; el índice visceral fue de 11.2 ± 3.31 , lo cual es elevado; y el Índice G fue de 23.3 ± 7.64 , considerado muy bueno. A partir de los resultados de este trabajo, se concluye que, a pesar de que las variables antropométricas son elevadas, los resultados de autonomía funcional en esta población son normales. Es decir que a pesar de que su composición corporal refleja valores elevados, no impacta directamente en el desarrollo en las actividades de la vida cotidiana, la cual se desarrolla con total normalidad y de manera independiente.

Palabras clave: adulto mayor – antropometría – autonomía funcional – educación física – evaluación

Abstract

In the site of the volunteer project "Educate the body in older adults" resolution N° 22420SPU 2014, the objective of this work is to describe the behavior of anthropometric variables and functional autonomy in older adults of the Río Cuarto state. The number of older adults who participated in the evaluations were 91 people. Are all women participating in the physical education programs that take place in Río Cuarto and the region. To calculate the anthropometric variable age was taken into account, the weight, size and bioimpedance (percentage of muscle mass, percentage total fat mass, percentage of visceral fat, muscle mass index). In relation to the variable of functional autonomy a test battery of the latin american development group for maturity was developed

The results found were the following: the average age of the group was 69.3 ± 8.2 years old, body weight (kg) was 69.2 ± 13 , the height (cm) was 155.3 ± 6.9 , the average of fat was 40.98 ± 8.13 that is to say high for the population, the percentage of muscle mass was 24.41 ± 3.27 which is normal, the body mass index was 28.6 ± 4.72 they would be overweight, the visceral index was 11.2 ± 3.31 which is elevated and the G index was 23.3 ± 7.64 it's considered very good. From the results of this work it's concluded that although the anthropometric variables are high, the results of functional autonomy in this population are normal. That is to say that although his body composition reflects high values doesn't directly impact the development of activities of daily life, which develops normally and independently.

Keywords: older adult – anthropometry – functional autonomy – physical education – evaluation

Introducción

El progresivo deterioro biológico y el consecuente aumento de problemas de salud asociado al envejecimiento son la resultante de la interacción de factores genéticos y ambientales tales como estilos de vida, hábitos alimentarios, actividad física y presencia de enfermedades (Berry, 1994; Lawrence & Jette, 1996; Pereira et al., 2002). En nuestro país se incrementó en los últimos años la cantidad de AM de 65 años, en la primera Encuesta Nacional de Factores de Riesgo, realizada el año 2005 y confirmada en el 2009 y con los datos del INDEC 2010, en cuyos resultados esta faja etaria representa el 14,8% de la población total de la

Argentina, observándose también algunos datos interesantes, como por ejemplo, que el 17,7% tiene obesidad, y el 59% bajos niveles de actividad física (Ferrante & Virgolini, 2007).

Uno de los elementos que contribuye al cómputo de expectativa de vida es el grado de actividad física con que el individuo desempeña las funciones diarias (autonomía de acción). Por lo tanto, tener autonomía es ser independiente dentro de su contexto socioeconómico y cultural (Dantas & Vale, 2004). La autonomía funcional, también conocida como capacidad funcional, se muestra como uno de los conceptos más relevantes en relación a la salud, la aptitud física y la calidad de vida. Este es un factor determinante en el análisis de los efectos del envejecimiento, mucho más que la edad cronológica (Boechat et al., 2007).

Con relación a la composición corporal y al comportamiento de la masa muscular en relación con la masa grasa y el envejecimiento se puede referenciar a varios autores que han concluido que se produce una disminución en la masa muscular e incrementos en la adiposidad corporal (Chumlea & Baumgartner, 1989; Kuczmarski, 1989). La disminución de la talla a medida que las personas envejecen se han reportado por (Dey et al., 2009; Rossi et al., 2008). A medida que pasan los años el sistema esquelético sufre modificaciones estructurales como la desmineralización ósea, la cual reduce el ancho de las vértebras y deforma la longitud de los huesos de las extremidades inferiores (Sánchez-García et al., 2007). Perissinotto, Pisent, Sergi, Grigoletto, & ILSA Working Group (Italian Longitudinal Study on Ageing, 2002) encontraron que los hombres de 80 a 84 años eran un 2,7% más bajos que los de 65 a 69 años, mientras que en las mujeres la diferencia entre esas franjas de edades era del 4%.

El comportamiento del peso en diversos estudios ha tenido resultados contradictorios. Algunas investigaciones reportaron que permanece relativamente constante (Rossi et al., 2008), mientras que en otros se incrementa (Kyle et al., 2006) o bien disminuye (Dey et al., 2009; Perissinotto et al., 2002) con la edad. Dados los cambios en la redistribución de la composición corporal que se ven reflejados en el peso, se ha establecido un rango mayor de normalidad para el AM. Por ello, un IMC entre los rangos de 22 – 27 es considerado normal. Por encima o debajo de estos se manejan los mismos rangos que en el individuo adulto.

Los autores (Masaki et al., 1997; Prothro & Rosenbloom, 1995) describieron el comportamiento de la masa corporal total en AM utilizando el Índice de Masa Corporal, lo cual evidenció un aumento del IMC con la edad en uno y otro sexo y posterior disminución con el avance de la edad (Prothro and Rosenbloom, 1995; Masaki et al., 1997).

Material y métodos

La cantidad de personas que se evaluaron fueron: 91 AM mujeres. Las AM evaluadas participan de los programas de PEAM (Programa Educación en Adulto Mayores), PAMI y de los Municipios de Alejandro Roja, Alcira Gigena y Villa Dolores y tienen dos estímulos semanales de Educación Física. La participación fue voluntaria y se firmó un consentimiento.

La evaluación implicó: mediciones antropométricas: edad, peso, talla y bioimpedancia (porcentaje masa muscular, porcentaje masa grasa total, porcentaje de grasa visceral, índice de masa muscular [IMC]). Medición de la Autonomía Funcional: La autonomía funcional se evaluó a través de la batería de test del protocolo de evaluación de la autonomía funcional del Grupo de Desarrollo Latino-Americano para la Madurez (GDLAM) (Dantas y Vale 2004), compuesta del caminar 10 m (C10 m), levantarse de la posición sentada (LPS), levantarse de la posición decúbito ventral (LPDV), levantarse de la silla a desplazarse por la vivienda (LCLC) y vestirse y quitar una camiseta (VTC). A través del tiempo empleado para ejecutar cada test, se determinó el Índice G (IG) de Autonomía Funcional (AF).

Resultados

Tabla 1. Resultados de la muestra (valores promedios, desvíos estándar, máximo y mínimo de edad, peso y talla)

| N=91 | Promedio | Desvío | Máxima | Mínimo |
|-------------|----------|--------|--------|--------|
| Edad (años) | 69.3 | 8.2 | 90 | 52 |
| Peso (kg) | 69.2 | 13 | 98.8 | 42.3 |
| Talla (cm) | 155.3 | 6.9 | 174 | 139.4 |

En la tabla N°1, se describen los valores medios, desvíos de edad, peso y talla, los cuales fueron los siguientes: la edad promedio fue 69.3±8.2 años de edad, el peso corporal fue 69.2±13 (kg) y la talla promedio fue 155.3±6.9 (cm).

Tabla 2. Valores promedios, desvíos estándar, máximo y mínimo del porcentaje de grasa, masa muscular e IMC

| n = 91 | Promedio | Desvío | Máxima | Mínimo |
|------------------|----------|--------|--------|--------|
| % Grasa | 40.98 | 8.13 | 54.6 | 17.5 |
| % Masa Muscular | 24.41 | 3.27 | 33.3 | 18.3 |
| IMC | 28.6 | 4.72 | 39.1 | 18.3 |
| % grasa visceral | 11.2 | 3.31 | 22 | 4 |

porcentaje de grasa= %grasa; porcentaje de masa muscular= % masa muscular; porcentaje de grasa visceral= % grasa visceral; índice de masa muscular= IMC

En la tabla 2 se observan los valores medios del % de grasa. Cuando realizamos la valoración se encuentra que es un porcentaje elevado de obesidad. Los valores de porcentaje de masa muscular se encuentran en valores normales para esta población. El IMC de acuerdo a OMS se encuentra levemente por arriba de Normal. El índice de % de grasa visceral se encuentra por arriba de los valores recomendados como saludables

Tabla 3. Características de estadística descriptiva de la batería de test de Autonomía Funcional de Dantas de todo el grupo

| N= 19 | C10 m | LPS | LPDV | LCLC | IG 4 |
|---------|-------|-------|-------|-------|------|
| Media | 6.58 | 11.9 | 5,6 | 34.45 | 23.3 |
| Desvíos | 3.13 | 5.57 | 4.058 | 13.33 | 7.64 |
| Máximos | 30.25 | 36.37 | 24.56 | 54.81 | 50.2 |
| Mínimos | 3,79 | 5.72 | 1.76 | 1.06 | 11.5 |

C10 m= caminar 10 mts, LPS= levantarse de la posición sentada, LPDV= levantarse de la posición decúbito ventral, LSD levantarse de la silla y desplazarse y IG= Índice de Autonomía Funcional.

En la tabla 3 se puede observar el análisis descriptivo de la batería de test de Autonomía Funcional de Dantas para toda la muestra. Los resultados medios de C10m fueron de 6.58 ± 3.13 (seg.). Valoración: BUENO; En el test de LPS el valor medio fue de 11.9 ± 5.57 y su valoración es REGULAR. En el test LPDV el valor medio fue de $5,6$ (seg.) $\pm 4,0583$ (seg.), correspondiéndole una valoración DEBIL; En el test de LCLC el valor medio fue de $34,45 \pm 13,33$ (seg.) y su valoración es MUY BUENO. El IG del grupo total es de $23,3 \pm 7,64$ en la valoración de Dantas es BUENO.

Conclusión

A partir de los resultados de este trabajo, se concluye que a pesar de que las variables antropométricas son elevadas, los resultados de autonomía funcional en esta población son normales. Es decir que a pesar de que su composición corporal refleja valores elevados, no impacta directamente en el desarrollo de las actividades de la vida cotidiana.

Se puede afirmar que los AM que participan de un programa de actividad física tienen una autonomía funcional buena, es decir que pueden realizar las actividades de la vida cotidiana sin ninguna dificultad motriz, a pesar que los valores de la composición corporal son elevados para esta población.

Referencias bibliográficas

- Berry, E. M. (1994). Chronic disease: how can nutrition moderate the effects? *Nutrition Reviews*, 52(8 Pt 2), S28–30.
- Boechat, F., Vale, R. G. de S., & Dantas, E. H. M. (2007). Evaluación de la autonomía funcional de ancianos con EPOC mediante el protocolo GDLAM. *Revista Española de Geriatría y Gerontología: Organó Oficial de La Sociedad Española de Geriatría Y Gerontología*, 42(4), págs. 251-253.
- Chumlea, W. C., & Baumgartner, R. N. (1989). Status of anthropometry and body composition data in elderly subjects. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 50(5 Suppl), 1158-1166; discussion 1231-1235.
- Dantas, E. H. M., & Vale, R. G. de S. (2004). Protocolo GDLAM de Avaliação da Autonomia Funcional. *Fitness & Performance Journal*, (3), págs. 175-182.
- Dey, D. K., Bosaeus, I., Lissner, L., & Steen, B. (2009). Changes in body composition and its relation to muscle strength in 75-year-old men and women: a 5-year prospective follow-up study of the NORA cohort in Göteborg, Sweden. *Nutrition (Burbank, Los Angeles County, Calif.)*, 25(6), págs. 613–619. <http://doi.org/10.1016/j.nut.2008.11.023>.
- Ferrante, D., & Virgolini, M. (2007). Encuesta Nacional de Factores de Riesgo 2005: resultados principales: Prevalencia de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares en la Argentina. *Revista Argentina de Cardiología*, 75(1), págs. 20-29.
- Kuczmarski, R. J. (1989). Need for body composition information in elderly subjects. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 50(5 Suppl), 1150–1157; discussion 1231-1235.
- Kyle, U. G., Genton, L., Hans, D., Karsegard, L., Slosman, D. O., & Pichard, C. (2006). Age-related differences in fat-free mass, skeletal muscle, body cell mass and fat mass between 18 and 94 years. *European Journal of Clinical Nutrition*, 55(8), págs. 663-672. Doi: <http://doi.org/10.1038/sj.ejcn.1601198>
- Lawrence, R. H., & Jette, A. M. (1996). Disentangling the disablement process. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*. 51(4), S173-182.
- Masaki, K. H., Curb, J. D., Chiu, D., Petrovitch, H., & Rodriguez, B. L. (1997). Association of body mass index with blood pressure in elderly Japanese American men. The Honolulu Heart Program. *Hypertension*, 29(2), págs. 673-677.
- Pereira, F., Monteiro N, & Corsi, C. (2002). Efecto del entrenamiento de fuerza sobre la autonomía funcional en mujeres mayores sanas. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 25, págs. 10-15.

- Perissinotto, E., Pisent, C., Sergi, G., Grigoletto, F., & ILSA Working Group (Italian Longitudinal Study on Ageing). (2002). Anthropometric measurements in the elderly: age and gender differences. *The British Journal of Nutrition*, 87(2), págs. 177-186.
- Prothro, J. W., & Rosenbloom, C. A. (1995). Body measurements of black and white elderly persons with emphasis on body composition. *Gerontology*, 41(1), 22-38.
- Rossi, A., Fantin, F., Di Francesco, V., Guariento, S., Giuliano, K., Fontana, G., Zamboni, M. (2008). Body composition and pulmonary function in the elderly: a 7-year longitudinal study. *International Journal of Obesity* (2005), 32(9), págs. 1423-1430. <http://doi.org/10.1038/ijo.2008.103>.
- Sánchez-García, S., García-Peña, C., Duque-López, M. X., Juárez-Cedillo, T., Cortés-Núñez, A. R., & Reyes-Beaman, S. (2007). Anthropometric measures and nutritional status in a healthy elderly population. *BMC Public Health*, 7, 2. <http://doi.org/10.1186/1471-2458-7-2>.

Identidad, género y patrimonio

El siguiente apartado reúne exposiciones presentadas en mesas de discusión de la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. Las exposiciones refieren a investigaciones que estudian cuestiones vinculadas al patrimonio de nuestra provincia, a la construcción de la identidad y dan cuenta de la mirada institucional respecto de las problemáticas de género.



Patrimonio cultural y nuevas tecnologías: visita inmersiva en La Estancia La Candelaria

Cultural heritage and new technologies: an immersive visit to the Estancia La Candelaria

María Laura Chauvet*

Mgter. en Salud Pública
mlaurachauvet@upc.edu.ar

Liliana Arraya*

Lic. en Comunicación Social
liliana.b.arraya@gmail.com

Viviana Cardoso*

Lic. en Comunicación Social
vivianapaulacardoso@gmail.com

Conrado Augusto Maffini*

D. Multimedia
tato@upc.edu.ar

Blas Mario Herrera**

D. Industrial
herrera.blas@gmail.com

Andrés D. Izeta**

Dr. en Ciencias Naturales
aizeta@ffyh.unc.edu.ar

Santiago Victorio Ruiz***

Arquitecto
santiagovictoriouiz@gmail.com

Alejandro Rodrigo González*

Lic. en Cine y Tv.
elalenator@gmail.com

David Martín Rincón*

Mgter. en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano
pronom@yahoo.com

Ianina Ipohorski*

D. Industrial
ianinaipo@yahoo.com.ar

Mauro Nuñez*

D. Gráfico
mauron@upc.edu.ar

Bernarda Conte**

bernardaconte@gmail.com

Isabel Prado**

isabelprado@ffyh.unc.edu.ar

* Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

** Universidad Nacional de Córdoba

*** Universidad Católica de Córdoba

Resumen

El uso de las nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio cultural durante las últimas décadas ha favorecido la preservación de sitios y objetos patrimoniales (ante el deterioro por el paso del tiempo o ante su destrucción) y ha ampliado su difusión permitiendo el acceso y el disfrute a nuevos públicos.

La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) participa del proyecto University and Media Technology for Cultural Heritage (UMETECH), iniciativa de cooperación regional (Córdoba y Misiones) y transregional (Argentina, Perú y Paraguay), cofinanciado por el Programa Erasmus +, que promueve, con el apoyo de universidades europeas (Italia, Francia y Rumania) la creación de una red de Centros de Competencia en Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas al Patrimonio Cultural Jesuítico.

El proyecto propone que las universidades latinoamericanas sean instrumentos de desarrollo social y económico en el sector del patrimonio cultural llevando adelante iniciativas innovadoras que contribuyan a la preservación, la conservación y el disfrute del legado jesuítico, declarado Patrimonio de la Humanidad.

En el caso de la UPC, UMETECH posibilitó el desarrollo de nuevas competencias y habilidades técnicas en modelado y escaneo tridimensional (3D), y fotogrametría. Fue así que el Centro de Competencias de Córdoba inició su proyecto piloto (que finaliza en octubre) a través del modelado en 3D de la Estancia La Candelaria para permitir una visita inmersiva al sitio, a través de la web.

A fin de llevar a cabo este plan piloto la UPC llevó a cabo alianzas estratégicas con universidades locales (Universidad Católica de Córdoba y Universidad Nacional de Córdoba) y agencias gubernamentales

(Turismo, Cultura) y de investigación científica (IDACOR-CONICET), quienes designaron personal que se integró al equipo de trabajo.

El entrelazado de actores locales y el potencial de trabajo en red a nivel regional y transregional favorece la sustentabilidad de este espacio especializado en modelado en 3D que proyecta acciones y propuestas académicas y científicas con impacto en la comunidad, en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible 2030 de la Unesco.

Palabras clave: innovación tecnológica – modelado en 3D – patrimonio cultural

Abstract

The use of new technologies around cultural heritage has increased significantly during the last decades; this has favoured the access and enjoyment of patrimonial sites and objects as well as the transfer of knowledge to a general public.

Co-funded by the Erasmus + Program, the Provincial University of Córdoba participates in the University and Media Technology for Cultural Heritage project (UMETECH), a regional (Misiones) and transregional cooperation initiative (Peru, Paraguay) that seeks the implementation of a network of Competence in Information and Communication Technologies applied to cultural heritage, with the support of European universities (Italy, France, Romania).

The purpose of these centers is to strengthen Latin American universities as instruments of social and economic development in the cultural heritage sector, through innovative projects that contribute to the preservation, conservation and enjoyment of the Jesuit legacy, declared in the case of Córdoba heritage of humanity in the year 2000.

UMETECH enabled the development of new skills and technical skills in 3D modeling, laser scanning and photogrammetry at the Competence Center of Córdoba. The pilot project proposed by this Center, which will end in October, consisted of the 3D modeling of La Candelaria Ranch to allow an immersive visit to the site, through the web. The strategic alliances with local universities (Universidad Católica de Córdoba and Universidad Nacional de Córdoba) and government agencies of tourism, culture and scientific research (CONICET), which were integrated into the work team, were key to its realization.

The interweaving of local actors and the potential for networking at the regional and transregional level favor the sustainability of this space specialized in 3D modeling and the projection of academic and scientific actions and projects with impact on the community, in line with the objectives of sustainable development 2030.

Keywords: technological innovation – 3D modeling – cultural heritage

Patrimonio de la Humanidad

La Manzana Jesuítica y las estancias que se encuentran en la provincia de Córdoba (diseñadas y administradas por la orden de la Compañía de Jesús en los siglos XVII y XVIII) constituyen la expresión de un legado religioso, cultural y socioeconómico único en América. Con este basamento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) incluyó, en el año 2000, al conjunto en la lista de patrimonios de la humanidad, y sus estados miembros se comprometieron a adoptar medidas de protección y preservación del patrimonio cultural (material e inmaterial) y natural de valor único e irremplazable en el mundo (Unesco, 1972), con la finalidad de mantener vigente este legado para las futuras generaciones y reforzar la identidad cultural de las comunidades, de modo de contribuir a su cohesión social y a la promoción de la diversidad cultural, entre otras (Unesco, 2011).

El conjunto patrimonial jesuita de Córdoba localizado en la ciudad capital donde se emplaza la Manzana Jesuítica comprende: la Iglesia de la Compañía y la Capilla Doméstica; la residencia de los sacerdotes jesuitas (1608); el Colegio Máximo (1613), origen de la Universidad Nacional de Córdoba, el Colegio Nacional de Monserrat, y las estancias productivas rurales que dieron sustento económico a la misión evangelizadora y educacional, con la generación de recursos propios, en el interior provincial. De los establecimientos rurales y manufactureros en el interior del territorio provincial se conservan cinco estancias: Colonia Caroya (1616), Jesús María (1618), Santa Catalina (1622), Alta Gracia (1643) y La Candelaria (1683). Estos establecimientos con producción agrícola y vitivinícola, ganadera (cría de ganado vacuno y mulas), textil y de otros materiales (cal, azulejos, metales y vidrio) lograron abastecer mediante un sistema de producción sustentable a la Manzana Jesuítica y colaboraron, de este modo, con la misión evangélica y educativa de la orden.

Estos edificios patrimoniales realizados en una arquitectura barroca de estilo colonial, nacida de la fusión de tendencias que prevalecían principalmente en España, y de otros lugares de Europa, a los que se agregaron características propias de los materiales y de la mano de obra disponible en la región (Secretaría de Cultura, 1999), mantienen capillas y/o iglesias, restos de construcciones de ranchos que albergaban la mano de obra negra traída de África y la local, y las residencias de los jesuitas. Con el diseño de las estancias se realizaron obras de ingeniería, sistemas de riego, represas, embalses, diques y molinos de agua. Cada una de ellas contaba con áreas de trabajo para las granjas y grandes extensiones de tierra para la cría de ganado.

Nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio cultural: una tendencia mundial

El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en torno al patrimonio cultural ha aumentado significativamente durante las últimas décadas. El modelaje y la visualización computarizada para crear reconstrucciones virtuales de bienes patrimoniales como estrategia para garantizar la salvaguarda de estos ha cobrado gran importancia, ante la eventualidad de desastres naturales o bien de acciones del hombre (turismo no responsable, urbanización agresiva, conflictos bélicos, falta de acciones de preservación, entre otros) que pudieran poner en peligro la preservación del patrimonio para las generaciones futuras.

Si bien la realidad virtual y otras nuevas TIC como el modelado y escaneado tridimensional (3D) representan un campo de aplicación con grandes posibilidades para la promoción del patrimonio cultural, que contribuye principalmente a la documentación digital de los bienes patrimoniales, algunos autores advierten que su utilización se ha limitado en la mayoría de los casos a la recreación de las entidades físicas de los bienes patrimoniales, y no logran capturar la esencia no tangible de este patrimonio así como los aspectos sociales, políticos y económicos relacionados, que permiten una comprensión integral de estos. La tecnología digital puesta al servicio del patrimonio cultural podría ser utilizada como una herramienta que permita capturar tanto la esencia tangible como intangible del patrimonio cultural y de las sociedades que crearon y habitaron en esos sitios (Kalay, Kvan & Affleck, 2007). Asimismo, la creación de productos con recursos de imágenes en 3D y programación interactiva, que sean entretenidos como intelectualmente desafiantes, particularmente para públicos jóvenes, requiere el trabajo de equipos multidisciplinares (Haddad Naif, 2014).

Proyecto UMETECH

En tanto la recuperación y la preservación del patrimonio cultural son consideradas como motor del desarrollo local y sostén identitario de la sociedad, la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) ha puesto en marcha el Centro de Competencias en Patrimonio Cultural y Nuevas Tecnologías –en el marco del proyecto University and Media Technology for Cultural Heritage (UMETECH)– como espacio facilitador y promotor de iniciativas que buscan preservar y difundir el patrimonio, respetuosas de la identidad local y del medio ambiente.

Además de la UPC, en este proyecto, participaron otras cinco universidades latinoamericanas: Universidad Nacional de Misiones (Argentina), Universidad Nacional del Este y Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay), Universidad de Piura y Universidad Inca Garcilaso de La Vega (Perú).

Cada centro de competencia (CC) se especializó en una TIC en particular con el asesoramiento, la capacitación y el acompañamiento de los socios europeos a partir del modelo New Media for Cultural Heritage Competence Center que promueve la transferencia de conocimientos de investigación del laboratorio universitario en TIC a los lugares donde se pueden disfrutar los bienes culturales, con el apoyo de Università degli Studi di Firenze (UniFI). En el caso de Argentina, se crearon dos CC en modelado y escaneado de 3D (uno en Córdoba coordinado por la UPC, y otro en Misiones), los cuales contaron con el apoyo de Institut Mines-Télécom (IMT) Lille Douai (Francia) en lo que refiere a la capacitación relacionada con esta TIC.

El CC de Paraguay se especializó en sensores y dispositivos inteligentes con el apoyo de UniFI, mientras que el CC de Perú se focalizó en la utilización de las redes sociales y análisis de grandes datos para la personalización y sugerencia de estos, y la realización de un museo virtual participativo de la mano de la University Politehnica of Bucharest (Rumania).

IMT-Lille diseñó e implementó durante el año 2017 una capacitación para contribuir con el desarrollo de competencias y habilidades del equipo técnico del CC de Córdoba en materia de modelado y escaneado 3D, preprocesamiento, realidad aumentada, posicionamiento y registro del escaneo 3D. Esta fue brindada en forma de webinar, y a través de una visita a laboratorios de incubadoras de empresas y centros especializados en innovación de TIC en Francia. También se realizaron otras capacitaciones complementarias necesarias para el fortalecimiento de las competencias y las destrezas del equipo técnico, en técnicas de registro con escáner 3D y fotogrametría de rango corto en campo y ajustes y edición en laboratorio, brindada por el Instituto de Antropología de Córdoba (IDACOR/CONICET-UNC) y en modelado 3D y programación utilizando el programa Engine Unity en su última versión, a cargo de Estudio 3OGS.

Centro de Competencia en TIC y patrimonio cultural de Córdoba

El propósito del CC de la UPC es devenir en un centro catalizador de proyectos innovadores que contribuyan a preservar, revalorizar y promocionar el legado patrimonial de la provincia de Córdoba, potenciando su accesibilidad y disfrute a partir de una experiencia innovadora e interactiva.

Asimismo, entre sus objetivos se destacan:

- Promover, coordinar y/o acompañar proyectos innovadores en el campo del modelado y escaneado 3D.
- Favorecer la producción de conocimiento relativo a la conservación y promoción del patrimonio cultural a partir de las nuevas tecnologías.
- Contribuir en el desarrollo de competencias relacionadas con el modelado y escaneado 3D en las instituciones educativas superiores (IES) locales.

▪ Afianzar las relaciones entre las IES locales y las instituciones públicas, las autoridades del patrimonio cultural, las empresas privadas y la sociedad civil en pos del desarrollo de proyecto y actividades que revaloricen el patrimonio cultural local a partir de las nuevas tecnologías.

El CC, coordinado desde el Rectorado de la UPC se sitúa en el Atelier 5 de UPC (Ciudad de las Artes), en un espacio acondicionado que alberga el equipamiento adquirido con el financiamiento de UMETECH, entre ellos un escáner Range Vision Smart, una televisión con pantalla táctil y computadoras de avanzada.

El proyecto piloto propuesto por este CC consistió en una visita inmersiva de la Estancia La Candelaria, accesible a través de una interface web bilingüe (español/inglés), que complementariamente da acceso a material audiovisual, fotográfico e informativo sobre este sitio. Las alianzas estratégicas con universidades locales y agencias gubernamentales de turismo, cultura e investigación científica, dos de las cuales se integraron al equipo de trabajo (la Universidad Católica de Córdoba y el IDACOR), fueron claves para la ejecución de esta primera experiencia.

Conclusión

El patrimonio cultural jesuita de Córdoba es un patrimonio de valor incalculable, y las nuevas tecnologías –como el modelado y escaneado en 3D– ofrecen la posibilidad de documentarlo, preservarlo y salvaguardarlo. La difusión de los sitios patrimoniales a través de nuevos dispositivos incrementa el interés de este legado y del turismo cultural, lo que incide en el desarrollo socioeconómico y en la preservación de las identidades culturales locales.

Las alianzas estratégicas forjadas con otras instituciones educativas y gubernamentales para la concreción del proyecto piloto han permitido hacer sinergia entre los recursos humanos y logísticos y, con ello, promover nuevos emprendimientos y potenciar la sustentabilidad del CC.

El CC de la UPC está enfocado en proyectos extensionistas y/o de formación continua en herramientas y estrategias de modelado y escaneado en 3D, dado el interés generado por estas nuevas tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Haddad Naif, A. (2014). *Heritage Multimedia and Children Edutainment: Assessment and Recommendations, Advances in Multimedia*.
- Kalay Y. E., Kvan T. & Affleck J. (2007). *New Heritage: New Media and Cultural Heritage*. New York: Routledge.
- Unesco. (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial cultural y natural*. París: Autor.
- Unesco. (2011). *Identificar e inventariar el patrimonio cultural inmaterial*. Disponible en <https://ich.unesco.org/doc/src/01856-ES.pdf>.
- Secretaría de Cultura. (1999). Proposition for the Inscription in the World Heritage List of The Road of the Estancias. The Society of Jesus Block and the Jesuit Estancias of Córdoba. Comisión del Proyecto *El camino de las Estancias*, Argentina. Disponible en <https://whc.unesco.org/uploads/nominations/995.pdf>.

Tradición y turismo en un mundo global. Las transformaciones de la última década en el Festival de Jesús María

Tradition and tourism in a global world. Transformations of the last decade in the Jesús María Festival

Ana Silvia Garrido
Técnica Superior en Turismo
anasilviagarrido@gmail.com

Miguel Sebastián Hissa
Técnico Superior en Turismo
sebahissa@gmail.com

Facultad de Turismo y Ambiente. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En el interior de la Argentina, los festivales tradicionales constituyen uno de los eventos turísticos más populares y relevantes. Este trabajo de investigación tiene por objeto analizar los cambios y las continuidades en el Festival de Doma y Folklore de Jesús María. Como metodología se realizaron entrevistas a informantes clave y se observó participando, además de utilizarse fuentes secundarias y encuestas oficiales. El estudio permite ver qué elementos, asociados a los avances de la tecnología y la sociedad, cambian en aras de mantener la idea de tradición y conservación de los valores del ser nacional. El trabajo permitirá sumar recursos académicos al análisis de esta práctica en la Provincia de Córdoba.

Palabras clave: turismo – cultura – tradición – cambio cultural – gestión cultural

Abstract

Traditional festivals make one of the most relevant popular touristic events in the interior of Argentina. The main object of this paper is to analyze the changes and continuities in the Horse Taming and Folklore Festival of Jesús María. Interviews with key informers and participant observation were used alongside with secondary sources and official surveys. The research allows the observation of what elements, associated with the advances of technology and society, permit the changes that help maintain the idea of tradition and conservation of the values of the national being. The work will advance academic resources to the analysis of this practice in Cordoba Province.

Keywords: tourism – culture – tradition – cultural change – cultural management

Introducción

La ponencia busca presentar una serie de aproximaciones surgidas en el desarrollo del trabajo final de licenciatura que estamos realizando. Nuestra proximidad al objeto de estudio es una de las causas de la elección del tema, aunque también la intención de hacer un aporte al campo del turismo, así como el deseo de explorar un objeto poco analizado y que mucho tiene para decir en el desarrollo del turismo. Este estudio sobre el Festival de Doma¹ y Folklore de Jesús María busca producir conocimiento y aportar al desarrollo local en el ámbito de las fiestas y festivales populares que cada verano pueblan la provincia de Córdoba. Por medio de un trabajo de campo desarrollado entre 2017 y 2018, fuimos abordando tres ejes de análisis que servirían de entramado para analizar los cambios de la última década: la gestión de la comisión del festival, la propuesta artística, y la infraestructura.

Se realizaron entrevistas con el objetivo de indagar qué cambios enfrenta el festival en tanto industria cultural sometida a presiones por la renovación de lo que Debord (1998) llamó “la sociedad del espectáculo”, la convivencia de lo tradicional y el cambio. El análisis de fuentes documentales, estadísticas y entrevistas se complementa con una observación participante en los distintos ámbitos en que se desarrolla el festival. La búsqueda constante por ofrecer mayor calidad en los servicios y propuestas recreativas se visibilizó en el trabajo de campo. Asimismo, el festival propuso en la década pasada un incremento paulatino de diversificación de su oferta para poder alcanzar más públicos y garantizar su perdurabilidad.

Noches de color y coraje

El Festival de Jesús María se ha desarrollado ininterrumpidamente desde enero de 1966². La actividad protagonista es la jineteada, una actividad tradicional en que un jinete busca mantenerse sobre el lomo de un caballo, “reservado” para esta práctica. Al campeonato de jineteada llegan delegaciones de todas las provincias y países limítrofes. “*Llegar a Jesús María es todo*”, se repite una y otra vez.

Se presentan distintos espectáculos que complementan la propuesta *del campo*. Este es un espacio oval similar a una cancha de fútbol. En un extremo se encuentran los corrales de caballos y en el opuesto,

¹ Domar es amansar el caballo, en tanto que para jineteada el caballo ha de ser semisalvaje.

² Las actas inician en 1965 con la aprobación de la idea y se encuentran hasta la actualidad en el archivo del festival.

tres postes de madera, los *palenques*. En los “*palos*” (sinécdoque utilizada por los relatores para nombrar los palenques) se preparan los caballos para las montas. Los *apadrinadores* se encargan de asistir al jinete cuando suena la campana. Lo toman a ambos lados del caballo y lo depositan en el suelo, si es que el caballo no lo hizo antes. El *capataz de campo* es quien autoriza las montas si esta todo pronto. Todos de a caballo, en general son varones, aunque hay algunas acarreadoras. El ingreso al campo está vedado y solo ellos pueden ingresar, y los jinetes al turno de montar.

Hay un pequeño escenario junto al alambrado donde se encuentran los jurados, los payadores y los relatores de jineteada. Estos últimos presentan al jinete y al caballo, relatan la monta y dan paso al payador quien dedica unas décimas. Sobre jinetes y caballos se establecen genealogías. Algunos animales poseen linajes reconocidos que son recuperados para engalanar el relato. Mario Escurdia, relator, decía que “por noche, de 70 caballos, 20 eran hijos o nietos del Trompeta del Año”, un caballo brioso, “del que heredaron la genética”. O “una hija de una yegua del Paco López” que también había quedado en la historia.

Terminada cada rueda de montas el payador da pie a los presentadores del escenario Martín Fierro. Aquí se presentan los músicos del folclore nacional y algunos artistas de otros géneros que, por su trayectoria o convocatoria, pueden sumar al objetivo principal del festival: reunir fondos para las cooperadoras escolares, organizadoras del evento. Con 52 colaboradores *ad honorem* y más de 400 que se suman durante las noches festivaleras, “La Doma” busca año a año mejorar las condiciones edilicias y educativas de veinte escuelas. Ante la necesidad de hacer frente a las malas condiciones de las escuelas, un grupo de padres y madres se ponen la hercúlea tarea al hombro. En las 53 ediciones, el festival nunca entregó un balance económico negativo, y las obras han sido realizadas con aportes propios, gubernamentales y hasta un préstamo de 4 millones que garantizaron miembros de la comisión en 1967, con su patrimonio personal, para afrontar la primera de las obras, tal vez la más grande, realizar el anfiteatro.

No quedarnos

No quedarnos es una frase que se ha repetido mucho en campo. Siempre hay algo nuevo para ver. La dicotomía de tradición/modernidad (Bajtín, 1994) articulada con el concepto de hibridez de García Canclini (2013) nos ayuda a analizar los fenómenos que ocurren ante la necesidad de promover cambios manteniendo tradiciones. El concepto de hibridación es necesario en tanto no define sucesos acabados, sino “*procesos de hibridación*” (García Canclini, 2013) que van sucediendo más allá de la conciencia general.

La palabra tradición deriva del latín *traditio* y del verbo *tradere*, compuesto por *dare* de donde proviene la palabra “dar”, junto al sufijo *trans* que significa “de un lado al otro”. Tradición serían aquellos elementos que son entregados de unos a otros, sería el transmitir, entregar. En tanto bien patrimonial (intangibles) es transmitido por los “viejos” y legado a los “nuevos”. En ese pasaje puede suponerse que lo dado permanece invariable y en sucesivas transacciones se erige como una herencia del pasado. Tal vez los objetos puedan mantenerse iguales, pero las ideas es poco probable que sobrevivan tal cual fueron en su origen. La inmaterialidad de la tradición es fogueada por una identidad que no deja de ser imaginada (Anderson, 1983), y en este proceso hay rescate de sucesos pretéritos entramados en historias que obtienen su status de “verdad” al mismo tiempo que son apropiados.

Castoriadis introdujo el concepto de imaginario social para dar cuenta de las modalidades en que las sociedades modernas concebían sus componentes. A partir de esa concepción que los integrantes de una sociedad pueden identificarse como miembros de la misma y reconocer alteridades [...] los imaginarios sociales experimentan un proceso de creación incesante, en tanto productos de la imaginación colectiva, y sufren variaciones en estrecha relación a las transformaciones sociopolíticas y económicas. (Casas, 2016, págs.15-16)

En la observación se ha verificado que lo invariable es la jineteada. Lo mismo ha ocurrido desde 1967, nos dicen. El imaginario colectivo propone una sinécdoque que define el todo por la parte, como si todo fuese igual. Las condiciones han cambiado profundamente y en el festival conviven ya no el imaginario campero, sino las constricciones propias de las industrias culturales. La jineteada es la misma, pero los jinetes han debido cambiar producto de las reconfiguraciones de la actividad agraria argentina. El peón de a caballo que “*trabajaba hasta el día anterior y se venía a Jesús María*” ya es excepción. Repartidores, comerciantes, administrativos, cuando terminan su jornada, se van a un campito o chacra a “entrenar” con su “reservao”. Las transformaciones de la ruralidad con la incorporación de los paquetes tecnológicos en nuestro país desde la década del 80’ modificó al hombre de campo. Los jinetes son cada vez más deportistas que peones.

Las mayores discusiones se centran en el escenario Martín Fierro, donde cede lugar el folclore tradicional frente a nuevas performances estéticas mediadas por la escenificación y las multipantallas. Son ya pocos los grupos que mantienen la tradicional formación de tres guitarras y bombo. Hoy se ven guitarras eléctricas, teclado, baterías y otros instrumentos que se fueron sumando al folclore en décadas pasadas. La elección de los instrumentos no está hoy en tela de juicio, aunque lo estuvo antaño. Tal vez sea el contenido telúrico o la denuncia de injusticias lo que define la raíz folclórica de la música nacional. El gaucho Martín Fierro, del poema de José Hernández, parece seguir reclamándole compromiso a las letras del folclore. El reconocido músico santiagueño Peteco Carabajal reflexionaba que los músicos jóvenes parecen más preocupados por su apariencia que por el mensaje que transmite su música.

Un periodista “de años” nos decía que “*lo importante es no perder la esencia*”. Pero ¿está en las letras? No todas las canciones del Chaqueño Palavecino, *ícono del folclore tradicional*, son telúricas, pero su estética, sus referencias a los gauchos de Güemes, la performance de sus ingresos ecuestres al escenario, representan formatos que habilitan nostalgias del imperio de lo rural sobre la vida citadina.

La tradición como recurso turístico

En los registros de Canalda (2014), consta que en reuniones realizadas en 1965 surge la idea de realizar el festival. José Castillo propone “*hacerlo en enero y de noche*” para poder aprovechar la marea de gente que se incorporó al turismo gracias a las políticas impulsadas por el peronismo (Capanegra, 2006). Y Enrique Pereyra promueve que sea “*un festival de doma, como esos de Provincia de Buenos Aires, pero más grande*” (Canalda, 2014). El proceso de implantación del ser nacional asociado a lo criollo, y “...el entramado social construido desde las asociaciones tradicionalistas bonaerenses fomentó la expansión de sus “fiestas gauchas” hacia otras regiones de la Argentina” (Casas, 2016, pág.17).

Turismo y cultura se articulan en el festival desde sus inicios. Su crecimiento, la incorporación de la televisión y las prácticas asociadas a grandes festivales impulsaron demandas de servicios turísticos acordes a los tiempos que corren. Grandes baterías de baños, una oferta gastronómica diversa, tribunas que permitiesen albergar más gente con más comodidades, son algunos de los elementos que transformaron el festival. Este proceso encontró un fuerte impulso en el equipo que gestiona el festival, conformado por gente joven, que entendió que el camino de la profesionalización era lo que les permitiría perdurar en el tiempo. Así, el festival “*empuja*” a las tropillas a mejorar las características específicas de sus caballos, su genética, el trato y los cuidados correspondientes y toda una serie de elementos que fortalecen una práctica que ya no es de campo adentro, sino que es un deporte más.

En tanto que en el escenario, los artistas de mayor taquilla, que son quienes permiten muchas veces elevar el margen de ganancia de cada noche, imponen sus pretensiones de grandes escenarios, con pantallas de led, luces robotizadas, camarines más y mejor equipados, etc. La comisión actual ha sabido interpretar estos cambios y ha hecho importantes reformas para comodidad de los artistas, tanto músicos como jinetes, así como también ha implementado procesos de guionado del escenario, instalaciones para medios de prensa, y, sobre todo, ha incorporado estrategias creativas de promoción.

Reflexiones finales

Los resultados de este estudio, siempre provisorios, nos evidencian que la producción de espectáculos de esta envergadura no puede mantenerse inalterable a lo largo del tiempo, en el que los medios de comunicación juegan un rol preponderante, y la forma de ordenar las secuencias internas está dictada por reglas del marketing y de la televisión. Los turistas exigen comodidades cada vez mayores. Las referencias a “la tele” indican que los gustos han incorporado necesidades originadas en los medios visuales, como las repeticiones en cualquier deporte. “...bajo todas sus formas particulares, información o propaganda, publicidad o consumo directo de diversiones, el espectáculo constituye el modelo presente de la vida socialmente dominante” (Debord, 1998).

El esfuerzo por poder descubrir nuevos públicos, incorporar otros actores que permitan diversificar sin “*perder la esencia*” del festival exige un análisis cuidadoso de las ofertas que se incorporan. “*Nadie nació sabiendo*” nos dicen, y no es menor ya que, si bien el festival es un gigante, sus gestores son personas comunes, con otras dedicaciones que aportan su tiempo para el bien de las escuelas miembro. “*El festival es un milagro*” repetía Jorge en la entrevista, y en su retórica plagada de tropos, hijos de su oficio de periodista deportivo, decía que criticar al festival es “*curar en salud*”.

Referencias bibliográficas

- Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Batjin, M. (1994). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Buenos Aires: Alianza.
- Canalda, P. (2014). *Memorabilia 50 años*. Jesús María.
- Capanegra, C. (2006). Política turística en la Argentina en el siglo XX. *Aportes y transferencias*, 10(1), 43-61.
- Casas, M. (2016). *Las metamorfosis del gaucho. Círculos criollos, tradicionalistas y política en la provincia de Buenos Aires 1930-1960*. Buenos Aires: Prometeo.
- Debord, G. (1998). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- García Canclini, N. (2013). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

El proceso de patrimonialización de la Manzana Jesuítica de la ciudad de Córdoba

The process of heritage status of the jesuit block of the city of Córdoba

Susana Carrizo

Lic. en Turismo
carrizosu@hotmail.com

Facultad de Turismo y Ambiente. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Parte de los recursos turísticos se conforman por bienes culturales que denominamos patrimonio, presentados como símbolos de la identidad nacional o depositarios de un valor universal, aunque esta denominación no sea resultado de un proceso social de legitimación. Hablar de patrimonio, por lo tanto, puede tener diferentes significados para cada persona: para unos, es un elemento representativo de una cultura con la que se identifican y, para otros, es un legado. Ambas concepciones posibilitan el uso del patrimonio como recurso turístico. El objetivo de este estudio es aportar conocimiento sobre el proceso por el cual la Manzana Jesuítica de la ciudad de Córdoba se constituye "patrimonial", de manera que permita entender el fenómeno social comprendido en la noción de patrimonio, observándolo como un hecho cultural y social. Para ello, se analizaron los siguientes momentos o gestos: hallazgo, certificación de origen, declaración oficial, acceso al nuevo objeto patrimonial y transmisión a las futuras generaciones. La Manzana Jesuítica es un patrimonio cultural que se ha ido conformando a través del interés de distintos grupos de personas, relacionadas emocionalmente con el bien, quienes han ido gestado el proceso de *patrimonialización*, logrando que la comunidad la mire y que el poder estatal la proteja. Ahora bien, al momento del acceso, el turismo y la cultura no pudieron acordar una gestión mancomunada que logre mostrar el patrimonio de manera satisfactoria. Luego de identificar y analizar la patrimonialización en función de las etapas del modelo de Davallon (2014), es posible afirmar que la Manzana Jesuítica –desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad– ha transitado distintos recorridos para cada uno de sus edificios. Ha cambiado su valor simbólico a lo largo del tiempo, generando un mensaje de interés que permite revivir y transmitir lo sublime a través de las diferentes experiencias turísticas, resignificándose por cada visitante.

Palabras clave: patrimonio – proceso – recurso turístico – bienes culturales

Abstract

Part of the touristic resources are made up of cultural properties which are described as symbols of the national identity or these ones may involve the meaning of universal value, although the last label would not be the result of the social process of legitimization. So, when referring about heritage, every person can find a different representation of the concept of this term. Ones may consider heritage as a representative element of the culture by which they feel themselves identified, while for others, it means the significance of legacy. Both conceptions may include the possibility to manage heritage as a touristic resource. The objective of this study is to bring knowledge about the process by which the Jesuit Block of the City of Córdoba is constituted "heritage site", through which it is possible to describe this social phenomenon embedded in the concept of heritage as a cultural and social event. Therefore, some instances and acts were analyzed: finding of the property, certification of origin, official declaration, access to the new heritage property and the assertion of the transmission to future generations the knowledge of the heritage. The Jesuit Block depicts a cultural heritage that has been developed with the support of different groups of interest, emotionally involved with the property. By conceiving the process of Heritage Status of the Jesuit Block, now the community enhances the value of the cultural property. What is more, this heritage is preserved by the local authorities. However, tourism and culture could not deal with the finding of solutions in an integrated manner as regards access so as to promote the heritage in an effective way. Once the heritage status is identified and analyzed based on the model of Davallon, it can be assumed that The Jesuit Block, (including all its buildings) –from the beginning of XX century up to now - has undergone several experiences by changing its symbolic value through the time, and also by generating a message of great significance. These events allow every single visitor to relive and transmit a sublime vision through different touristic stages in a unique way and also to assign a new significance to these experiences.

Key words: heritage – process – touristic resource –cultural properties

Presentación

La fundación de Córdoba tiene lugar en 1573. A partir de ese momento, y por la posición central que ocupó dentro del territorio, distintas órdenes religiosas (franciscanos, dominicos, mercedarios y jesuitas) se instalan en la ciudad. Los jesuitas fundan, en 1613, el Colegio Máximo, lo que dará lugar al desarrollo de una tradición a partir de la cual Córdoba será considerada un polo educativo de trascendencia para la constitución de la Nación.

Con el correr del tiempo, varias generaciones de cordobeses lograron apropiarse de la Manzana Jesuítica como parte de su capital cultural. Esto conlleva diversos procesos de selección, individuales y colectivos, hasta que se producen reconocimientos y protección a nivel local, nacional e internacional.

Casi cuatrocientos años después, en el 2000, alcanza su máxima expresión en cuanto a reconocimiento, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), declara Patrimonio Mundial al conjunto de la Manzana Jesuítica de Córdoba. Esta última contiene los edificios fundantes del sistema jesuita: la Universidad Nacional de Córdoba (antiguo Colegio Máximo de la Compañía de Jesús), la Iglesia de la Compañía de Jesús, la residencia de los sacerdotes y el Colegio Nacional de Nuestra Señora de Montserrat. También forman parte de este complejo jesuítico las estancias de Alta Gracia, Santa Catalina, Jesús María, La Candelaria y Colonia Caroya.

En este trabajo, el interés está centrado en la complejidad del proceso de patrimonialización de la Manzana Jesuítica. Para ello se utiliza como guía el modelo propuesto por Jean Davallon (2014), quien señala los siguientes momentos o gestos: hallazgo, certificación de origen, declaración oficial, acceso al nuevo objeto patrimonial y la trasmisión a las futuras generaciones.

Para abordar el tema de investigación, se realiza un recorte de la realidad, en el marco de un contexto particular en lo social, cultural, económico y político que hace posible una reflexión sobre las valoraciones y usos del patrimonio, y su relación con la patrimonialización. Tal como afirma Dormaels (2012), esta última consiste en el “proceso en el que se atribuye una significación simbólica a un elemento, que se vuelve entonces patrimonial” (p. 12), requiriendo para ello, en un momento dado, una elección implícita o explícita en relación tanto a cuestiones identitarias como de legitimación. Por ello, el siguiente cuestionamiento guiará el presente estudio: ¿Cómo se desarrolló el proceso de patrimonialización de la Manzana Jesuítica, actual recurso turístico cultural de la ciudad de Córdoba?

El término patrimonio es polisémico, sin embargo, es posible advertir una complementariedad entre algunas acepciones: por un lado, como bien heredado transmite lo que somos, manifiesta una memoria colectiva que pone en evidencia la personalidad de un territorio. Por otro, es un sistema dinámico en el que inciden las características que cada comunidad considera dignas de conservar, ya que todos los objetos son susceptibles de ser patrimonializados. Este hecho es llevado a cabo por el ser humano, quien tiene la capacidad de conferirles valor, seleccionando, ignorando o relativizando bienes culturales. De esta forma, si la sociedad es la responsable de la selección de los bienes a transmitir, es ella misma la destinataria de estos.

Ante la dificultad de encontrar una mirada integradora sobre el término patrimonio, a los fines del presente trabajo, se conceptualiza como una construcción social porque comprende el conjunto de valores, tradiciones, costumbres y creencias, que pueden ser materializados en objetos, construcciones monumentales o modestas. Estos definen aspectos históricos, religiosos, sociales, gastronómicos, industriales y étnicos como manifestaciones culturales con valor simbólico cambiante –aun para una misma sociedad– que permite distintas interpretaciones, sentidos y significados, generados desde un presente y que fundan el sentido de pertenencia a través de su uso y apropiación.

Los motivos por los cuales el patrimonio suscita interés son complejos, pero se reconocen dos factores explicativos: el primero hace referencia a su condición de construcción sociocultural, en donde prima su carácter simbólico, lo que le permite representar (mediante un sistema de símbolos) una determinada identidad y así jugar un papel político; el segundo tiene relación con su dimensión económica, en tanto el patrimonio puede aportar recursos turísticos. A saber: permite renovar la oferta de un territorio determinado, añadiendo en muchos casos una etiqueta de prestigio cultural a su comercialización, por lo que su valor de uso patrimonial depende del mercado (Roigé & Frigolé, 2014).

Por otra parte, deben considerarse dos dimensiones adicionales: “su valor de comunicación (la capacidad para simbolizar una historia o ser compartido y reivindicado por una colectividad) y su criterio de cientificidad (el reconocimiento por especialistas en cuanto a su valor histórico, científico o artístico)” (Roigé & Frigolé, 2014, pág. 10).

Sin embargo, el hecho de que “los miembros de una sociedad son los que miran reconocen, recopilan, declaran, conservan, exhiben y visitan las cosas como patrimonio” lleva a pensar la noción de patrimonio como una “categoría autóctona” (Davallon, 2014, pág. 52), y conduce al fenómeno social de patrimonialización. Por lo cual, desde el relativismo moderado se busca entender por qué procesos son construidos los rasgos del objeto en los cuales se basa el estatus patrimonial.

Estrategia metodológica

El abordaje desde la investigación documental conlleva la consulta y análisis de diferentes tipos de documentos producidos en torno al objeto de estudio que faciliten la comprensión del fenómeno del proceso de patrimonialización de la obra jesuítica. Para ello, en principio se realiza la recopilación y selección de información por medio de la lectura y crítica de fuentes primarias y secundarias. Luego, se realiza la construcción de un marco de situación que permite delimitar el campo de investigación, de manera tal que contenga el testimonio existente en la Manzana Jesuítica de la ciudad de Córdoba.

En relación con el ámbito espacial, la investigación se circunscribe a la patrimonialización de los siguientes edificios: el Colegio Nacional de Montserrat, la Iglesia de la Compañía de Jesús y el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba.

En paralelo, en el ámbito temporal, se postula una mirada desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, abarcando los diferentes momentos en los cuales estos bienes adquieren relevancia.

Resultados

A partir del siglo XX en el Colegio de Monserrat, la iglesia de la Compañía de Jesús y el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba existieron motivos que llamaron la atención sobre las edificaciones, es decir, el “hallazgo” que inicia el proceso de patrimonialización. Si bien estos ocurrieron en diferentes años, comparten las mismas preocupaciones: resguardar el edificio, la apariencia de la fachada y el valor de uso. Cabe destacar que el interés surge en el seno de las instituciones consideradas, sin embargo, se generó polémica y debate en la sociedad, y repercusión en los medios de comunicación de la época. También es importante mencionar la coincidencia que existe entre los momentos de valoración y las fechas de celebraciones u homenajes de cada una de las instituciones.

El segundo momento en el proceso de patrimonialización es el estudio del objeto, para lo cual es necesaria una investigación para establecer el mundo de origen del hallazgo con el propósito de certificarlo científicamente. Así, es posible restablecer el diálogo con el pasado jesuítico y comprender su obra en el presente, aportando certeza de que los bienes vengan de donde dicen venir, esto es, del mundo jesuítico. Es necesario reconocer que, debido al paso del tiempo y al uso, los edificios han sufrido cambios o modificaciones, lo cual no es contemplado por Davallon, para quien lo auténtico debe ser la experiencia de los visitantes con los bienes. Esto es, ya no está relacionado al objeto, sino a la experiencia del espectador.

En relación con el gesto III, se establece que, a principios del siglo XX, por razones económicas y culturales, comienza una renovación en las ciudades, por tal motivo, valorar este tipo de construcciones obedecía a causas históricas y de preservación. Por aquellos años, se crea la Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, encargada de gestionar la declaración, custodia, restauración, mantenimiento, puesta en valor y difusión del patrimonio cultural, mediante la identificación de los sitios de valor. Las designaciones realizadas por la Comisión para los edificios que componen la Manzana Jesuítica fueron las siguientes: el Colegio Nacional Nuestra Señora de Monserrat en 1938, la Iglesia de la Compañía de Jesús y Capilla Doméstica de Córdoba en 1940, y el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba en 1981. La provincia de Córdoba no designa ninguno de los elementos componentes del Conjunto Jesuítico bajo la Ley N° 5543/73, por lo que mantiene vigencia la designación nacional. Es importante recordar que los bienes de dominio de Estado nacional son el Monserrat y el Rectorado, y de dominio eclesiástico, el templo. Sin embargo, la provincia aporta fondos para las tareas de mantenimiento y restauración de los mencionados edificios.

La Municipalidad de Córdoba declara de interés municipal, por medio de la Ordenanza N° 9920/98, al conjunto arquitectónico emplazado en la Manzana Histórica de la Compañía de Jesús, por su valor y características arquitectónicas e históricas. En consonancia con las finalidades de Unesco, la iniciativa surgida desde Alta Gracia en 1996 dio sus frutos: por medio de la Resolución N° 995, en el año 2000 se inscriben la Manzana y las Estancias Jesuíticas en la lista del Patrimonio Mundial. En esta resolución, el comité fundamenta su decisión en la evidencia que representan los edificios tanto de la fusión entre las culturas europea e indígena acaecida durante el período colonial sudamericano como también de la experiencia religiosa, social y económica llevada a cabo por los jesuitas durante más de 150 años.

La declaratoria como Patrimonio de la Humanidad es un hito importante para que los visitantes, tanto locales como turísticos, coincidan en conocer dicho sitio histórico y representativo de nuestra cultura. Este hecho da inicio al IV gesto que propone Davallon (2014), que se refiere particularmente al acceso por parte de la comunidad al lugar patrimonial, acción que permite revivir el hallazgo (I gesto) y, de esta manera, crear una experiencia turística personal. Aunque exista un plan general sobre lo que se quiere mostrar y sobre la experiencia que se le quiere hacer vivir al espectador, cada persona tendrá una relación y un encuentro individual, único, con el objeto. En el recorrido histórico cultural, podemos apreciar las raíces del pasado, las formas, las creencias, los ritos, a la vez que pueden advertirse los hilos con los que se ha tejido el presente. Esta experiencia turística que evocamos tiene un carácter simbólico desde el punto de vista socio-cultural-ambiental, pero este no podría generarse sin una dimensión espacial que nos introduzca.

Reflexiones finales

A lo largo de esta investigación, es posible concluir que la Manzana Jesuítica es un patrimonio cultural que se ha ido conformando a través del interés de distintos grupos de personas, relacionadas emocionalmente con el bien, quienes han ido gestado el proceso de patrimonialización, logrando que la comunidad la mire y que el poder estatal la proteja. En el recorrido bibliográfico, desarrollado desde una óptica histórica, como eje de análisis del proceso de patrimonialización de la Manzana Jesuítica, se encontraron elementos que han permitido identificar no solo los momentos de interés y los actores sociales que participaron, sino además la función y actuación que tiene el turismo en los procesos de patrimonialización. Cabe destacar que este abordaje interpretativo suele ser hasta ahora poco desarrollado en los trabajos de investigación que relacionan turismo y patrimonio.

Por otra parte, estableciendo una correlación entre la postura de Davallon (2014), quien sostiene que el patrimonio se convierte en tal a partir de su designación, y la conceptualización propuesta al inicio del

presente trabajo, se evidencia que el valor simbólico de la Manzana Jesuítica fue cambiando a lo largo del tiempo, generando un mensaje de interés que permite revivir y transmitir lo sublime a través de las diferentes experiencias turísticas, resignificándose por cada visitante. Sin embargo, al momento del acceso, el turismo y la cultura no han podido acordar una gestión mancomunada que logre mostrar el patrimonio de manera satisfactoria, aun cuando desde mediados del 2016 se han iniciado proyectos en los que participan la Secretaría de Cultura de la provincia, la Secretaría de Cultura de la municipalidad, la Universidad Nacional de Córdoba y la Agencia Córdoba Turismo, tendientes a mejorar la experiencia turística con ampliación de horarios de visita, folletería y nueva señalética.

En este sentido, el análisis del caso permitió observar que el turismo participa al final del proceso de patrimonialización. Esto es, a través de la experiencia turística, como el principal medio de comunicación del relato cultural que se realiza sobre el bien patrimonial conformado a partir de los tres primeros gestos.

Actualmente, se puede observar que la Manzana Jesuítica, al igual que otros sitios culturales, enfrenta dificultades tales como: el deterioro del elemento tangible, la desconexión entre el discurso y el interés de los visitantes, que deben resolverse, o al menos minimizar su incidencia, de forma que el espectador pueda vivir la experiencia de manera multisensorial.

Por último, cabe destacar que aquí no se pretenden agotar las instancias de investigación, puesto que sobran razones para que la Manzana merezca ser mirada con detenimiento, en ella confluyen patrimonio y turismo para generar conciencia, para el disfrute, para el asombro y para que, por su inmenso valor, los cordobeses la compartamos con el mundo.

Referencias bibliográficas

- Davallon, J. (2014). Game of Heritagization. En X. Roigé, J. Frigolé & C. del Marmol (Edits.), *Constructing Cultural and Natural Heritage. Pars, Museums and Rural Heritage* (págs. 47-76). Valencia: Germania. Asociación Valenciana de Antropología. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO188-70172012000100002&lng=es&tlng=es.
- Dormaels, M. (2012). *Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social*. *Alteridades*, 22(43), 9-19. Disponible en www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO188-701720112000100002&lng=es
- Roigé, X. & Frigolé, J. (2014). Introducción. La patrimonialización de la cultura y la naturaleza. En X. Roigé, J. Frigolé & C. del Marmol (Edits.), *Construyendo el patrimonio cultural y natural. Parques, museos y patrimonio rural* (págs. 9-28). Valencia: Editorial Germania. Asociación Valenciana de Antropología.
- Unesco (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*. París. Disponible en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.

La alteridad con voz propia. La construcción narrativa de alternativas identitarias

The otherness with own voice. The narrative construction of identify alternatives

Mateo Paganini

Licenciado en Psicología
mateopaganini@gmail.com

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Se presenta una línea de investigación desarrollada en nuestra tesis doctoral para el abordaje de relatos autobiográficos de sujetos considerados “excéntricos” o “extraños” en sus contextos particulares. A través de una perspectiva que no los encasille dentro de una estructura psicopatológica, como se hizo en la psicología; ni que se limite a la mera construcción discursiva de los enunciadores, como se hizo en los estudios sobre el género literario; sino a las formas en que la alteridad, o lo que se considera extraño, encuentra modos autobiográficos de expresión. La modalidad de nuestro trabajo implicó seguir el trayecto de su discurso autobiográfico para desandar el camino de un interrogante que va de la cosificación (o clasificación peyorativa) hacia el modo subjetivo con que se presentaban. El producto de este pasaje no tuvo por resultado el reflejo de una singularidad irrepetible, sino que por el contrario, nos advirtió la interpelación que estos sujetos realizaron a las instituciones, lo cual nos ha llevado a conjugar distintos desarrollos teóricos referentes a la identidad y la alteridad (como los de Hannah Arendt y Emmanuel Levinas), planteos alternativos a la historiografía clásica (como los de Marc Bloch, Carlo Ginzburg y Walter Benjamin) para hacer posible el abordaje de estos relatos excéntricos. Aquí creíamos radica la innovación de este abordaje, que no se limitaría a una indagación por las categorías que utiliza un dispositivo para segregar a un sector de la población, sino que alcanza también a la reconfiguración de su subjetividad como réplica a estos. Partimos de la hipótesis de que la relación dialógica entre las categorizaciones peyorativas que utilizan los dispositivos para segregar un sector de la población y el modo autobiográfico con que los segregados responden a estas genera una mediación conflictiva que abre a la posibilidad de innovaciones identitarias.

Palabras clave: relato autobiográfico – identidad – alteridad – subjetividad – narrativa

Abstract

A line of research developed in our doctoral thesis is presented to address autobiographical accounts of subjects considered "eccentric" or "strangers" in their particular contexts. Through a perspective that does not encapsulate them within a psychopathological structure, as it was done in psychology; nor that it limits itself to the mere discursive construction of the enunciators as it was done in the studies on the literary genre; but to the ways in which otherness, or what is considered strange, finds autobiographical modes of expression. The modality of our work involved following the path of his autobiographical discourse to retrace the path of a question that goes from reification (or classification pejorative) towards the subjective way in which they presented themselves. The product of this passage, did not result in the reflection of an unrepeatable singularity, but on the contrary, it warned us the interpellation that these subjects made to the institutions, which has led to conjugate different theoretical developments concerning proper to their identity and otherness (such as Hannah Arendt and Emmanuel Levinas), alternative approaches to classical historiography (such as Marc Bloch, Carlo Ginzburg and Walter Benjamin) to make possible the approach of these eccentric stories. Here we would believe lies the innovation of this approach, which would not be limited to an inquiry into the categories used by a device to segregate a sector of the population, but also to the reconfiguration of their subjectivity as a replica to them. Under the hypothesis that the dialogical relationship between the pejorative categorizations used by the devices to segregate a sector of the population and the autobiographical way in which the segregated respond to them, generates a conflictive mediation that opens up the possibility of identity innovations.

Keywords: autobiography – Identity – Otherness – Subjectivity – Narrative

A lo largo de nuestra investigación doctoral *Identidades narrativas en los márgenes de la América colonial*¹, hemos mostrado el modo en que la colonización de América fue justificada por el relato del colonizador a través de la adjudicación de barbarie y primitivismo a los nativos de América, y a través de cierta necesidad de la presencia tutorial del colonizador para encauzar a los colonizados por el camino de una civilización evangelizadora. Sin embargo, esta construcción narrativa, que pareciera tomar el modo de *un trayecto de formación*, no ha sido exclusivamente «monológica», es decir, no ha respetado solo los valores del colonizador, sino que en muchas ocasiones se sirvió de las creencias de los colonizados para instaurar

¹ Se presentan algunos resultados parciales de nuestra tesis doctoral "Identidades narrativas en los márgenes de la América colonial. Una mirada interdisciplinaria sobre las autobiografías de Catalina de Erauso y de fray Servando Teresa de Mier" dirigida por la Dra. Adriana Rodríguez Pérsico y codirigida por la Dra. Cecilia Inés Luque, radicada en el Doctorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

relatos premonitorios de la conquista, así como ciertas construcciones híbridas que orientaban los vestigios precolombinos hacia el destino de colonización.

Es por este motivo que un trabajo que solo tomase la perspectiva del colonizador, como el que realizó Todorov en *La conquista de América*, formulada por el mismo autor como el “descubrimiento que el yo hace del otro” (Todorov, 2008, pág. 13), parecía restringirse a una visión eurocéntrica que deja muy claro cuál es el único agente de la historia y relega al colonizado a un papel absolutamente pasivo. Así también, la contracara a esta propuesta, la que formulara Enrique Dussel en *1492 el encubrimiento del Otro*, que presenta al colonizado como un espacio de pura proyección al cual le será adjudicado el primitivismo o la barbarie y, por tanto, propone tomar la perspectiva del colonizado, sin embargo, parece encerrar en un callejón sin salida a esta búsqueda, dado que si el encubrimiento hubiese sido absoluto, cómo es que el colonizado se pensará de otro modo que no corresponda al relato del colonizador, o cómo se dieron las formaciones híbridas en la colonización que parecen mostrar la yuxtaposición de un encubrimiento parcial.

Para revisar este encubrimiento parcial, nuestra propuesta fue poner en juego otra extrañeza u otredad en este choque de dominación colonial: el estereotipo peyorativo con el que se suele tratar lo extraño, ya sea “loco”, “bárbaro”, “primitivo”, “anormal”, “fenómeno”, “hereje”, etc. En lugar de optar por la perspectiva del colonizador (como hizo Todorov), o por la perspectiva del colonizado, como proponía Dussel, apelamos a la perspectiva de lo que fue considerado extraño, excepcional o anómalo en los intersticios de la colonización. Nos referimos a otro tipo de relatos, dejados al margen de la tradición, ciertas identidades híbridas que surgen en el conflicto colonial, el discurso de sujetos que recurrieron a una narración autobiográfica porque su misma identidad fue puesta en cuestión.

Lo colonial es una situación histórica que pretende basarse en una ontología, y en este movimiento termina por instaurarla. Si el vector de la otredad etnográfica desde la perspectiva del colonizador se resolvió apelando a una otredad historiográfica: el *qué* son los americanos, se respondió diciendo que son primitivos o atrasados, desde la perspectiva del colonizado, el *qué* son los europeos se resuelve diciendo que son el futuro. Lo colonial hace de la otredad etnográfica una otredad historiográfica, en la cual relega al colonizado al pasado, a lo primitivo, y por tanto lo que debe ser encausado hacia el futuro por el colonizador. En esta versión lineal de la colonia como un tránsito de aprendizaje o un *pasaje de formación*, los relatos marginales que abordamos parecen imbuidos de cierto anacronismo, no solo por su excentricidad, que llevó a que se los considerara como “adelantados a su época”, sino también por ser presentados como autobiografías en los tiempos coloniales.

Si la autobiografía, en su forma más canónica, presenta una linealidad cronológica, que pareciera tomar el aspecto paradójico de *una novela de formación cuando ya es demasiado tarde*, como si la persona hubiese encontrado la significación que guio todos sus actos, y que desconoció, al protagonizarlos, solo en el final, estos relatos autobiográficos, parecen negar o *deformar* el estereotipo que los denigra, la historia de su vida aparece para mostrar que no son herejes, locos o aberraciones de la humanidad. Pero además, al ser un relato que surge desde una acusación y una interpelación, como los interrogatorios inquisitoriales y confesionales, su rastro biográfico es el de sus relaciones con las instituciones coloniales, lo cual hace de sus vidas no una serie de relatos singulares a lo largo de los años, sino el itinerario de lo que fue su inscripción en los rubros de las instituciones coloniales y su correlativo desencaje, o transgresión de los oficios. Por ello se ven llevados a trabajar constantemente con el estereotipo denigrante que recae sobre ellos. Están obligados a analizar ese estereotipo que supuestamente les corresponde, y al enfrentarlo generan una revisión de la historia institucional de América.

El relato autobiográfico de estos sujetos no se limita a negar el estereotipo denigrante, sino que es a partir de esa acusación que despliegan su identidad en un espacio que no estaba explícitamente prohibido, porque no había sido concebido como posibilidad. La aproximación relativamente insólita parece desestabilizar las normas del momento; y es por eso que, en un principio, estas figuras resultan inverosímiles, pero no a un punto tal que los torne insignificantes, sino que por el contrario se vuelven peligrosos para un sector del poder colonial que determina su encierro y pone su relato de vida al servicio de la indagación de los dispositivos eclesiásticos.

En este sentido, la versión excéntrica con que se presentan estos sujetos parece producir efectos de verdad, no entendida en términos esenciales u ontológicos, sino a través de la narración de su vida que parece desestabilizar las categorías de los dispositivos, una agonía dialógica entre lo racional y el relato. Este último para Arendt “revela significado sin cometer el error de definirlo” (Arendt, 1992, pág. 91), a lo que podríamos agregar que, *narrar es desconocer la esencia*, una trayectoria biográfica que parece conjugar lo que hasta el momento parece clasificable. O, en otras palabras, nuestra indagación estuvo dirigida a responder ¿qué personifican esos sujetos que fueron catalogados como alocados o extravagantes?, ¿no es acaso la excentricidad que se les adjudica la que da cuenta de los límites de un modelo normativo? La problemática pareciera acentuarse en la dicotomía entre la ilación narrativa que muestra el transcurso, la trayectoria y la definición racional que pretende una detención en características inmutables.

Por otra parte, la extrañeza que estos relatos provocaron ha puesto en diálogo discursos de distintas disciplinas como la psicología, la historia y la literatura, y ha generado que los términos que parecían muy específicos atravesasen los campos disciplinares. Al referir a estos sujetos no es difícil encontrar a historiadores hablando de la “manía exhibitoria”, a psicólogos hablando de “quijotismo” o a críticos literarios hablando de

“monomanía”, en la búsqueda de aprehender a estos sujetos en alguna clasificación apaciguadora. Parece darse un intercambio entre los discursos de diferentes disciplinas; como si estas palabras ajenas al contexto en que son enunciadas, pudieran asir la extrañeza de estos sujetos o permitieran apelar a una autoridad nominal². Estos abordajes disciplinares parecían neutralizar el efecto de verdad que estos relatos autobiográficos produjeron en sus contextos específicos, que implicaba los modos en que su momento intentó recategorizarlos, por lo general a través de alguna connotación peyorativa, y el modo en que estos sujetos enfrentaban la extrañeza de los otros en una antinomia dialógica.

Esto nos llevó a generar un nuevo modo de abordaje que no se limitaba a un estudio exclusivamente psicológico, literario o historiográfico. Fundamentalmente tuvimos que abandonar la reificación o cosificación que pudiera hacerse de estos sujetos dentro de clasificaciones psicopatológicas y de géneros literarios. La modalidad de nuestro trabajo implicó seguir el trayecto de su discurso autobiográfico para *desandar el camino de un interrogante que va del “qué” al “quién”*. El producto de este pasaje no tuvo por resultado el reflejo de una singularidad irrepetible, sino que por el contrario, nos advirtió la interpelación que estos sujetos realizaron a las instituciones, lo cual nos ha llevado a conjugar distintos desarrollos teóricos referentes a la identidad (como los de Arendt, 1992, y Levinas, 2002), planteos alternativos a la historiografía clásica (como los de Bloch, 2001 y Benjamin, 2012) para hacer posible el abordaje de estos relatos excéntricos. Por lo cual creemos que sería de relevancia la sistematización de la metodología empleada, que dará pie a nuevas investigaciones, ya no exclusivamente referidas a la identidad colonial, sino a las formas en que la alteridad o lo que se considera extraño encuentra modos autobiográficos de expresión.

Aquí creemos radica la innovación de este abordaje, que no se limitaría a una indagación por las categorías que utiliza un dispositivo para segregar a un sector de la población, sino también a la reconfiguración de sus subjetividades como réplica de los mismos. Una relación dialógica entre las categorizaciones peyorativas que utilizan los dispositivos para segregar un sector de la población y el modo autobiográfico con que los segregados responden ellas, genera una mediación conflictiva que abre a la posibilidad de innovaciones identitarias.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1992). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
 Benjamin, W. (2012). *Origen del trauerspiel alemán*. Buenos Aires: Gorla.
 Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
 Dussel, E. (2008). *1492 el encubrimiento del Otro*. La Paz: Biblioteca Indígena.
 Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
 Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
 Todorov, T. (2008). *La conquista de América, el problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

² En la psicología era usual la lectura que remitía su excentricidad a una versión más o menos desfigurada de sus biografías y de sus conflictos personales; en los estudios literarios se los solía remitir a ciertos géneros como el de la novela “picaresca” o de “aventuras”; y en la historiografía aparecían mencionados como una anécdota extravagante, pero insignificante al acaecer histórico.

Juventudes, memorias y reconocimiento: relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas

Youths, memories, recognition: biographical statements of youngsters in dialogue with memories as educational practices

Mariela Arce

Lic. en Psicología
marielaandreaarce@gmail.com

Danilo Brugiavini

Técnico Superior en Artes Visuales
danilobrugivini@gmail.com

Jeannet Buchailot

Profesora Universitaria de Educación Especial
buchailotj@gmail.com

Alfonsina Echenique

Lic. en Psicología
alfonsina.echenique@gmail.com

Marcos Griffa

Dr. en Ciencias Sociales
marcos.griffa@yahoo.com.ar

Gabriela Loza

Profesora Universitaria de Educación Especial
gabrielaloza04@yahoo.com.ar

Valeria Martinengo

Lic. en Psicología
valemartinengo@gmail.com

Raúl Reynoso

Profesor en Filosofía
61reynoso@gmail.com

María de los Angeles Ruiz

Sociopedagoga
marita.ruiz@gmail.com

Natividad Zwilling

Profesora en Artes Visuales
natividadzwilling@hotmail.com

Facultad de Educación y Salud. Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Este proyecto se propone indagar acerca de las significaciones que construyen los/as jóvenes participantes de una experiencia extensionista en el Espacio de Participación Cultural (EPCyTic) del Equipo Profesional Interdisciplinario de la Facultad de Educación y Salud "Dr Domingo Cabred", Universidad Provincial de Córdoba (UPC), y su relación con los procesos y luchas por el reconocimiento de sí mismos, así como el lugar que tienen las memorias y sus prácticas educativas en dichos procesos. Además, se propone conocer cómo estas significaciones se relacionan con el acceso y el ejercicio de derechos individuales, políticos y sociales en las instituciones que transitan. Se trata de jóvenes en situación de discapacidad que participan en el EPCyTic, junto a jóvenes de sectores populares que cursan sus estudios secundarios en el IPEM 270, dentro del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria. Partiendo del paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) esta investigación se centra en la comprensión de las significaciones acerca de las memorias y su relación con procesos y luchas por el reconocimiento desde la perspectiva de las/os participantes atendiendo al sentido de la acción desde un nivel de análisis intersubjetivo. Desde un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007), se incluye en el muestreo a dos contextos institucionales que permitan un análisis comparativo de las narrativas de jóvenes, atendiendo a su vez a los contextos en los cuales se construyen los relatos. Entendiendo la importancia de la producción académica en la Universidad, se pretende poner en diálogo los nuevos conocimientos con la labor de otras instituciones y organizaciones que trabajan en estos campos de problemas, y con los tramos de formación académica de la UPC en las que participa el EPCyTic.

Palabras clave: juventudes – memorias – reconocimiento – relatos de vida – derechos

Abstract

This project aims to investigate the meanings built by the young participants of an extension experience in the Cultural Participation Space (EPCyTic) of the Interdisciplinary Professional Team of the Faculty of Education and Health "Dr Domingo Cabred", Provincial University of Córdoba (UPC), and its relationship with the processes and struggles for the recognition of themselves, as well as the place of memories and their educational practices in said processes. It also proposes to know how these meanings relate to the access and exercise of individual, political and social rights in the institutions that they travel. These are young people in a situation of disability who participate in the EPCyTic, along with young people from popular sectors who are studying secondary education at the IPEM 270, within the Secondary Education Inclusion and Terminality Program. Based on the interpretive-qualitative paradigm (Vasilachis, 2007), this research focuses on the understanding of meanings about memories and their relation to processes and struggles for recognition from the perspective of the participants, taking into account the meaning of the action from a level of intersubjective analysis. From a multiple case design (Neiman and Quaranta, 2007), two institutional contexts are included in the sample that allow a comparative analysis of the narratives of young people, attending in turn to the contexts in which the stories are constructed. Understanding the importance of academic production at the University, the aim is to bring new knowledge into dialogue with the work of other institutions and organizations working in these fields of problems, and with the academic training sections of the UPC in which the university participates. EPCyTic.

Keywords: youth – memories – recognition – life stories – rights

Presentación y recorridos de antecedentes

El presente trabajo recupera los recorridos de experiencias que forman parte del proceso de construcción problemática de las memorias y su relación con procesos y luchas por el reconocimiento, desde la perspectiva de jóvenes en situación de discapacidad y jóvenes de sectores populares que transitan trayectorias sociales y escolares diversas y heterogéneas. Este devenir da lugar al planteo de investigación que indaga sobre las memorias del pasado reciente en diálogo con relatos biográficos de jóvenes en las prácticas educativas.

Se plantean como antecedentes la sistematización y análisis de distintas propuestas extensionistas realizadas en el Espacio de Participación Cultural y Tic¹ (EPCyTic) de la Facultad de Educación y Salud, de la Universidad Provincial de Córdoba y el trabajo compartido en las mismas, con jóvenes del IPEM 270 "Manuel Belgrano" desde el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT)².

A su vez, como antecedente de investigación, se recupera un proyecto local presentado por un equipo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba denominado "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba" (Paulín et al., 2016-2017) que está abocado al estudio de la conflictividad en establecimientos educativos de nivel medio de nuestra ciudad. Este proyecto busca construir proposiciones conceptuales que aporten a la comprensión de los procesos de socialización y prácticas relacionales de jóvenes de sectores populares y sus búsquedas de reconocimiento. La metodología utilizada sigue el paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) y se adopta un diseño de estudios de casos y las técnicas utilizadas para la construcción de datos son registros de contexto, entrevistas grupales y relatos biográficos con jóvenes. Se plantea la triangulación de técnicas (Fielding & Fielding, 1986) y el análisis desde los procedimientos centrales de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967).

Retomando los aportes de experiencias extensionistas del EPCyTic se reconoce el proyecto realizado en el año 2013, "Revelados: fotodocumentales que nos revelan". El objetivo central de este fue reflexionar acerca de la construcción del lugar de sujetos de derechos que tienen los y las jóvenes en situación de discapacidad a partir de una producción dialógica y colectiva, utilizando las narrativas fotográficas desde las perspectivas críticas de intervención.

En el año 2015, con el objetivo de compartir la experiencia sobre ese proyecto, se organiza en el Instituto de Educación Superior Dr. Domingo Cabred, actual Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, la primera instancia de encuentro entre jóvenes integrantes de los talleres del EPCyTic y estudiantes del IPEM 270 "Manuel Belgrano", desde el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria (PIT).

Ese mismo año se realiza en nuestra institución el Primer Encuentro Cultural "El Colectivo", que surge de experiencias de trabajo compartidas con diversos espacios artísticos, culturales, educativos y académicos,

¹ El EPCyTic reúne propuestas de investigación-acción que buscan poner en tensión problemáticas relacionadas a la discapacidad en las juventudes, a través de dispositivos que recuperan la modalidad de taller junto a producciones culturales y artísticas. Quienes participan en dichos talleres tienen un papel activo en la elaboración, desarrollo y toma de decisión de los distintos proyectos. El diseño de los mismos recupera el enfoque social de la discapacidad (Palacios; 2008) así como los aportes que plantea el modelo de la diversidad (Palacios, Romañach; 2006) a la problematización y reconocimiento de la misma como valor a construir en el escenario de acceso y ejercicio de derechos.

² El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone, a través del Programa de Inclusión / Terminalidad, un servicio educativo que les posibilite a los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela o no la iniciaron, finalizar la Educación Secundaria participando de una propuesta formativa de calidad (Subsecretaría de Promoción, Igualdad y Calidad Educativa. Secretaría de Educación; Gobierno de la Provincia de Córdoba. Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Documento base, 2010).

entre los que se encuentra el espacio del PIT. En ellas se recuperan debates grupales en proceso, preocupaciones e intereses de jóvenes acerca de cuestiones sociales, políticas y relacionales, asociadas a las diferencias, las desigualdades, los derechos, la diversidad, la participación social y política.

Este encuentro se realiza todos los años y se construye a partir del trabajo colectivo de quienes participan en los distintos proyectos que se convocan desde el EPCyTic.

Como parte del proceso de articulación, en el año 2015 también, se participa desde nuestro espacio en la “Feria Cultural del PIT”, la cual se constituyó en escenario de difusión y socialización de producciones vinculadas a la experiencia de Proyecto Integrado³ desarrollada por estudiantes y docentes del IPEM 270 “Manuel Belgrano” desde este programa. El eje acordado para ese año fue: “Identidad y Diversidad Cultural” que se decide abordar recuperando como momento histórico, la última dictadura militar en Argentina (Acta de Cierre Proyecto Integrado PIT, 2016).

Desde el año 2016, se comienza a desarrollar y a sistematizar desde el EPCyTic una experiencia extensionista vinculada a la construcción colectiva del Álbum de Vida de Leonor Landaburu⁴, en el marco del taller Memorias e Identidades. La tarea de reconstruir y resignificar la memoria institucional como aporte a la construcción de sentidos sobre el pasado reciente desde la historia de vida de Leonor, permite asumir el desafío de aprender desde la propia historia, e instalar desde allí un posicionamiento crítico como principio político-pedagógico (Birgin & Dussel, 2000).

La propuesta del proyecto de investigación

La sistematización y análisis de estas experiencias extensionistas con jóvenes en situación de discapacidad y jóvenes de sectores populares que cursan sus estudios secundarios, posibilitó construir interrogantes acerca de las significaciones sobre las memorias y los procesos de búsquedas/luchas por el reconocimiento que, en el despliegue de prácticas educativas, pueden estar favoreciendo u obstaculizando el acceso y ejercicio de derechos en tanto dimensión política.

Este proceso deviene en el proyecto de investigación “Juventudes, memorias y reconocimiento: relatos biográficos de jóvenes en diálogo con las memorias como prácticas educativas”, presentado a la convocatoria a proyectos de investigación para grupos de reciente formación con tutores del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba (2018).

Como antecedentes teóricos, este proyecto recupera la dimensión de juventudes en tanto condición juvenil (Dayrell, 2007) que se constituye a partir de aspectos histórico generacionales y situacionales donde, no solo se trata de cómo la sociedad significa el “ser joven”, sino también cómo es vivenciada esta condición por las/os jóvenes desde sus experiencias culturales, sociales, geográficas, económicas, de género, étnicas, así como aquellas vinculadas a su situación de discapacidad.

Las relaciones de sociabilidad juvenil comprenden procesos de reconocimiento personal y social, así como sus luchas. 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.

Respecto al planteo temático sobre memorias se recupera el trabajo de Jelín (2000) que siguiendo a Halbwachs, reconoce que las memorias individuales se encuentran enmarcadas por lo social. Es decir, lo social está presente siempre, *uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales, compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares* (pág. 20).

En relación a la temática jóvenes y memorias, se recupera el aporte de un trabajo que indaga sentidos que construyen los jóvenes en relación a las Memorias (Raggio, 2012) en tanto protagonistas no solo de un relato que teje el devenir del pasado en presente sino del carácter crítico que involucra la práctica reflexiva que se pone en juego en esa construcción.

Se reconocen a su vez, los planteos del Modelo Social de la Discapacidad (Palacios, 2008) desde aspectos centrales vinculados a la igualdad, autonomía personal y derecho a la participación ciudadana como aportes significativos a la problematización del campo de la discapacidad.

En relación a los objetivos de investigación, se presenta como general, indagar acerca de la participación de las memorias en la construcción de los procesos y luchas por el reconocimiento de jóvenes desde sus relatos de vida. Como objetivos específicos, identificar y analizar los sentidos que jóvenes asignan a las memorias desde prácticas educativas que recuperan relatos de vida relacionados al pasado reciente. Describir y analizar los procesos de búsqueda de reconocimiento que despliegan los y las jóvenes desde sus propios relatos de vida. Relacionar sentidos construidos por jóvenes acerca de las memorias con los procesos de búsqueda de reconocimiento vinculados a sus propios relatos de vida; e identificar relaciones entre sentidos asignados a memorias y luchas por el reconocimiento con prácticas que favorecen u obstaculizan el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes.

³ La propuesta de Proyecto Integrado reúne entre sus objetivos el “integrar los contenidos curriculares a partir de los ejes transversales” definidos en equipo docente a partir de preocupaciones e intereses temáticos y desde una lectura de proceso en la escuela.

⁴ Leono (“Noni”) Rosario Landaburu de Catnich (Docente egresada del Profesorado de Oligofrénicos, actualmente Profesorado Universitario en Educación Especial). Nació en Villa Mercedes, San Luis, el 20 de noviembre de 1951. Estudió en el Instituto Dr. Domingo Cabred y en la Universidad Nacional de Córdoba, donde se recibió de Licenciada en Ciencias de la Educación. El 31/8/77 fue detenida y desaparecida en Capital Federal. Tenía 25 años y estaba embarazada de 7 meses y medio.

En cuanto a la metodología, partiendo del paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), el proyecto de investigación se centra en la comprensión de las significaciones acerca de las memorias y su relación con procesos y luchas por el reconocimiento desde la perspectiva de las y los participantes. Se propone un diseño múltiple de casos (Neiman & Quaranta, 2007), que permitan un análisis comparativo de las narrativas de jóvenes atendiendo a su vez a los contextos en los cuales se construyen los relatos⁵.

Se plantean como técnicas de construcción y análisis de datos: registros de contexto y entrevistas grupales y relatos biográficos con jóvenes, en los que se incluye el análisis de producciones artísticas y culturales realizadas en el marco de prácticas educativas vinculadas a memorias. Respecto al análisis de datos y triangulación de técnicas (Fielding & Fielding, 1986), el mismo sigue los procedimientos centrales de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967) método que permite la reconstrucción de significados y de situaciones de la cotidianidad institucional a partir de un interjuego entre los datos y las perspectivas teóricas de partida.

Acerca de los caminos por recorrer

Entendiendo la importancia de la producción académica en la Universidad, se pretende con este proyecto resignificar los nuevos conocimientos a partir de la labor de articulación con otras instituciones y organizaciones que trabajan en estos campos de problemas y con los tramos de formación académica de la UPC en las que participa el EPCyTic.

Este proyecto pretende constituirse en un aporte concreto a la construcción de reflexividad y conocimiento acerca de los procesos juveniles en torno a memorias, el ejercicio de derechos y las luchas por el reconocimiento en un escenario académico en diálogo con la complejidad del contexto social y político actual. Son las nuevas generaciones las que van tejiendo la urdimbre de la historia, tramitando el pasado reciente desde múltiples perspectivas (Raggio, 2012).

Referencias bibliográficas

- Birgin, A. & Dussel, I. (2000). *Seminario rol y trabajo docente*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educaçao & Sociedade Campinas*, 100. 1105-1128
- Fielding, N. & Fielding J. (1986). Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research. *Qualitative Research Methods*, 4.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- Honneth, A (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Jelin, E. (2000). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI.
- Neiman G. & Quaranta G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- Paulín, H. et al. (2016-2017). *Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba*. Proyecto de Investigación Tipo A. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: CERMI.
- Raggio, S. (2012). *Los jóvenes y las memorias*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

⁵ Se elaborarán relatos biográficos en un número inicial de 3 a 4 por contexto institucional, la población está conformada por jóvenes del EPCyTic (se trata de jóvenes en situación de discapacidad) y jóvenes del IPEM 270 “Manuel Belgrano” que participan del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria, en las franjas de edades de 14 a 17 años y de 18 a 27 años, mujeres y varones.

Estudio comparativo de protocolos de violencia de género de universidades nacionales

Comparative study of gender violence protocols of national universities

Camila Quargnenti

Lic. en Comunicación Social
qua.camila@gmail.com

María Carla Herbstein

Lic. en Ciencias de la Educación
carla.cues@upc.edu.ar

Centro Universitario de Estudios Sociales. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo fue realizado en el marco de la elaboración del Protocolo de Actuación ante Situaciones de Violencias de Géneros, que comenzó a finales del año 2017. Esta producción se propuso como una instancia de construcción colectiva, y se consideró fundamental la participación de la comunidad educativa en su conjunto durante este proceso. De esta manera, buscamos elaborar una normativa que represente y tenga un vínculo real con las particularidades de nuestra universidad.

Esta investigación consistió en el análisis comparativo de protocolos vigentes en 27 universidades de nuestro país y de otros 12 en proceso de elaboración. El objetivo del análisis se vinculó con conocer el estado de situación en otras casas de altos estudios para poder identificar la diversidad de alternativas, y seleccionar aquellas que pudieran nutrir nuestra propuesta, identificar los avances ya realizados, como así también anticiparnos a las falencias advertidas en otros casos. Se realizó el análisis a partir de algunas categorías atendiendo a las definiciones adoptadas en cada caso: términos utilizados, modos de denuncia, quiénes las realizan, tipo de denuncia, apoyo brindado a las personas que sufren violencia, normas con las que se articula, etc. El objetivo de este trabajo se vincula con capitalizar las experiencias en cuanto a violencia de género llevadas adelante en otras instituciones, para lograr una producción enriquecida por estas miradas, adecuada a las singularidades de nuestra comunidad educativa y a la altura de la coyuntura histórica que nos toca vivir. Nos proponemos que el camino de la elaboración del protocolo también sea un proceso que nos permita analizar, reflexionar y deconstruir las prácticas y los discursos instituidos con relación a las violencias de género en la sociedad en general y en nuestras instituciones en particular, como así también que la universidad pueda dar respuestas a las demandas que surgen en la actualidad, abordando las problemáticas de manera responsable, interdisciplinariamente y con una mirada inclusiva.

Palabras clave: protocolo – violencias de géneros – análisis comparativo

Abstract

The present work was carried out in the framework of the elaboration of the Protocol of action before situations of gender violence, which began at the end of the year 2017. This production was proposed as an instance of collective construction, considering the participation of the educational community as fundamental. It's set in this way we seek to develop a regulation that represents and has a real link with the particularities of our university. This investigation consisted in the comparative analysis of current protocols in 27 universities of our country and of another 12 in process of elaboration. The objective of the analysis was linked to knowing the state of the situation in other houses of higher studies identifying the diversity of alternatives, selecting those that could nourish our proposal, identifying the progress already made as well as anticipating the shortcomings noticed in other cases. The analysis was made from some categories according to the definitions adopted in each case; terms used, ways of reporting, those who make them, type of complaint, support provided to people who suffer violence, norms with which it is articulated, etc. The objective of this work is linked to capitalize the experiences in gender violence carried out in other institutions, to achieve a production enriched by these views, appropriate to the uniqueness of our educational community and at the height of the historical juncture that touches us live. We propose that the path of protocol development is also a process that allows us to analyze, reflect and deconstruct practices and discourses instituted in relation to gender violence in society in general and in our institutions in particular, as well as that the university can provide answers to the demands that arise today, addressing the issues in a responsible manner, interdisciplinarily and with an inclusive perspective.

Keywords: protocol – gender violence – comparative analysis

Comienzo del trabajo

En este trabajo nos proponemos dar cuenta de un análisis comparativo de protocolos de actuación ante situaciones de violencia de género de distintas universidades del país que desarrollamos como parte del proceso de creación de un protocolo propio para la Universidad Provincial de Córdoba. Luego de explicar el

modo en que nos acercamos a esos protocolos para su estudio, daremos cuenta, brevemente del proceso consecuente en esta institución.

Al inicio del proceso se realizó la lectura y el análisis comparativo de 27 protocolos vigentes en universidades nacionales de nuestro país y de otros 12 en proceso de elaboración. La totalidad de los protocolos de violencia de género, más allá del nombre otorgado, fueron elaborados desde el año 2014, con el de la Universidad de Comahue como primero, hasta los que aún se encuentran en proceso de elaboración. Por otro lado, si bien nos ocupamos de realizar el trabajo a partir de los protocolos de universidades nacionales, también tuvimos en cuenta los elaborados por las universidades provinciales, como por ejemplo la Universidad Autónoma de Entre Ríos, que lo sancionó en 2016¹.

En cuanto a la metodología utilizada, cabe especificar que para abordar las normas mencionadas se llevó adelante un trabajo exploratorio y un tipo de análisis documental comparativo utilizando métodos cualitativos. El objetivo de este análisis se centró en conocer el estado de situación en otras casas de altos estudios para identificar la diversidad de alternativas, y seleccionar aquellos aspectos que pudieran nutrir nuestra propuesta. En este sentido, intentamos identificar los avances ya realizados como así también anticiparnos a las falencias advertidas en otros casos. Se realizó el estudio de las definiciones adoptadas en cada documento, a partir de algunas categorías.

En relación con los *términos utilizados para nombrar o definir la violencia*, los protocolos antes mencionados hacen referencia a términos como violencia sexista, delitos contra la integridad sexual, violencia de género, discriminación, violencia o acoso con connotación sexista. Sabemos que el modo de nombrar de ninguna manera es ingenuo e implica una lectura de las situaciones y de las y los actores que intervienen en estos hechos. Por ejemplo, hablar de discriminación, en estos casos, borra la violencia que se ejerce sobre algunas personas y sus consecuencias, mientras que referirse al mismo hecho como delito contra la integridad sexual agrega una dimensión legal que señala que aquello que daña a otra persona infringe normas vigentes.

Otra de las categorías trabajadas fue *los modos de denuncia*, es decir el procedimiento que se implementa institucionalmente ante estos casos. Este es uno de los aspectos que mayor variabilidad tiene en cada protocolo, según la realidad y características de cada Universidad. En algunos casos, sobre todo en las instituciones de menor dimensión (universidades más chicas o en los casos en que las normas se circunscriben a facultades concretamente) el trámite se realiza y se evalúa directamente con la autoridad (decanato, rectorado, etc.) mientras que en otros casos se han desarrollado comisiones específicas e interdisciplinarias con perspectiva de género, o planes de acciones en la misma línea.

Según lo observado, si hay un criterio en común es que todas las denuncias en todas las universidades del país pueden ser anónimas, y luego varían los modos en que se habilita el procedimiento: de forma presencial, telefónicamente, por mail, etc. Es llamativo el caso de tres universidades que solo permiten la denuncia de manera oral: la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de José Clemente Paz, y la Universidad Nacional de Quilmes. En el otro extremo, la Universidad Nacional de Rosario en su Facultad de Humanidades y Artes habilita las denuncias únicamente vía mail. El resto de las casas de altos estudios del país ofrece diversas vías: escrita, correo electrónico, teléfono fijo, celular o no especifican, dejando abiertas las posibilidades a la diversidad de casos. En relación con *quienes realizan las denuncias* también se nota una diversidad en los protocolos analizados. En algunos casos, la denuncia solo puede ser efectuada por la persona que ha sufrido la violencia, o, si no, por terceros. Ocho protocolos solo permiten que realice la denuncia la víctima o persona en situación de violencia, incluyendo el caso de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco en la que solo pueden denunciar estudiantes. Los otros trece casos abren la posibilidad de denuncia a terceros, pero siempre en directo conocimiento de los hechos o, como en el caso de la Universidad Nacional de San Martín, ratificado directamente por la víctima.

Analizamos también el *tipo de abordaje o apoyo brindado* a las personas que sufren violencia, y vimos que en todos los casos es gratuito y varían mucho los términos en los que se define. El abordaje brindado puede ser, según el caso, “acompañamiento”; “asistencia”; “asesoramiento”, a veces legal, a veces psicológico, otras ambos; abordaje terapéutico, integral, interdisciplinario y hasta “contención” en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Respecto a este punto podemos decir que hay términos ya caducos que tienen que ver con posicionamientos políticos y debates que ya llevan años, como hablar de la necesidad de asistencia a una persona en casos de violencia de género. También analizamos, luego de observar la ambigüedad en muchos casos respecto a la descripción del tipo de acompañamiento, que mientras más específico era este menos margen brinda a la discrecionalidad que pudiera acontecer a la hora de llevarlo

¹ Universidades y facultades cuyos protocolos se consultaron: Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, San Martín de los Andes, Zapala. Provincia de Neuquén / San Antonio Oeste, San Carlos de Bariloche, Viedma, Cinco Saltos, Villa Regina, Cipolletti y General Roca de la provincia de Río Negro). Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba). Universidad Nacional de La Plata (La Plata, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de San Martín (San Martín, provincia de Buenos Aires). Universidad de Buenos Aires (Implementación: FFyL, FSOC, FCEN, FADU). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Olavarría, Azul y Tandil, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de José C. Paz (José C. Paz, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de Moreno (Moreno, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de San Juan. Universidad Nacional de La Rioja. Universidad Nacional de Quilmes (Quilmes, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de Avellaneda (Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de Mar del Plata. (Mar del Plata, provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de las Artes (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Universidad Nacional de Río Negro. Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza). Universidad Nacional de Entre Ríos. CONICET. Universidad Nacional de Rosario (Facultad de Derecho/ Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales / Facultad de Humanidades y Artes/ Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Universidad Nacional de Misiones. Universidad Nacional de San Luis.

adelante. Este punto, entonces, necesariamente implica una decisión política de querer garantizar un determinado tipo de enfoque y accionar, y dejarlo así plasmado.

Finalmente, con respecto a las normas con las que se articulan y se unifican los criterios: siempre se alude al marco legal provincial, nacional e internacional vigente. Con toda esta información se realizó un cuadro comparativo que nos permitió analizar cómo se fue abordando la problemática de género y visibilizando las perspectivas en cada una de las categorías seleccionadas para la sistematización. En términos prácticos, se trató de permitir un acceso a la información que agilice el proceso de lectura.

Al protocolo lo pensamos entre todas y todos

Priorizamos que la elaboración del protocolo sea un proceso que nos permita analizar, reflexionar y deconstruir las prácticas y los discursos instituidos en relación con las violencias de género en la sociedad en general y en nuestra institución en particular.

Se realizó una convocatoria a todos los espacios de la universidad con la intención de generar un equipo de trabajo que nos permitiera incluir la diversidad de miradas sobre la temática. De esta manera, buscamos, elaborar una normativa que represente y tenga un vínculo real con las particularidades de nuestra universidad y las y los sujetos que la habitan. La comisión de trabajo inició entonces la elaboración del protocolo como una instancia de construcción colectiva, y con el convencimiento de que esta era la mejor o única manera de generar una herramienta en la que todas las personas se sintieran incluidas y que, durante el proceso y después, fuera considerada propia. Conformamos un equipo de trabajo de alrededor de 30 personas (el número fue fluctuando en cada encuentro) integrado por docentes, estudiantes, egresadas y egresados, no docentes, personal administrativo y autoridades.

Esto fue posible porque, entre otras cosas, las características demográficas de nuestra universidad nos permitían un contacto fluido con las y los integrantes de cada una de las facultades como así también con los centros de estudiantes, y con las áreas de comunicación y de asuntos estudiantiles de las escuelas. En cada una de las reuniones realizadas fuimos compartiendo inquietudes, diversas problemáticas de las instituciones como así también el debate teórico y posicionamiento político en relación con el tema. Esto permitió un intercambio mucho más enriquecedor entre los diversos estamentos de la universidad y la conformación de otros lazos y relaciones que nos permiten abordar la problemática de una manera más integral e integrada e idear acciones a futuro. Operativamente, se marcó una agenda por encuentro y se realizó una síntesis para que todas y todos tengamos presente lo debatido, y las consignas de trabajo. El primer encuentro fue de alguna manera fundante para la dinámica de trabajo que adoptaría el equipo. Se acordó las formas de organizar el trabajo, y las mejores estrategias de comunicación para que sea efectivo. Un dato no menor fue la necesidad de "justificar inasistencia" para que quienes participaran de las reuniones no contaran con faltas. A raíz de este pedido se gestionó una resolución del rectorado que finalmente lo hizo posible.

En el segundo encuentro se propuso como una jornada de reflexión y de formación con la intención de generar un espacio de sensibilización sobre la temática y de abrir el diálogo y la reflexión. La capacitación fue realizada por una profesional de la casa, Paola Bonavitta (docente de la Facultad de Educación y Salud) y Sofía Menoyo, ambas con una vasta trayectoria en las temáticas de género y violencia.

A partir de aquí se dio continuidad a los encuentros semanales del equipo de trabajo acordando para cada uno de ellos diversas temáticas, a saber: de qué hablamos cuando decimos "violencia de género", definir, explicitar; ¿cuál es el "alcance" del protocolo, a quiénes incluye?, ¿a estudiantes, a docentes, al personal administrativo, a no docentes?; ¿quiénes pueden realizar una denuncia?, ¿solo la persona afectada?, ¿se puede realizar anónimamente?, ¿pueden realizarla otras personas en conocimiento de la situación?, ¿se puede realizar de manera anónima?; ¿cuál será el rol de los centros de estudiantes?; ¿qué casos de violencia contemplará este protocolo?, ¿hablaremos de violencia física, psíquica, sexual, económica, simbólica, laboral?; ¿cuál será el tipo de denuncia?, ¿oral?, ¿escrita?, ¿anónima?, ¿por mail?; ¿cómo "acompañamos" el proceso antes de la denuncia, o si no llega a efectuarse la denuncia?

Cada una de estas preguntas generó un debate y un posicionamiento con el aporte de diferentes perspectivas teóricas y de abordaje que fueron enriqueciendo el articulado del protocolo. Estas perspectivas se desprendieron de la lectura y del análisis de los protocolos estudiados.

A su vez, a partir de distintas situaciones de violencia que se han dado en algunas facultades, se fue conversando acerca de cómo resolver y acompañar en cada uno de estos casos, facilitando espacios de sensibilización y reflexión en los institutos. Se plantearon dificultades de los propios docentes en abordar la problemática. Se vio la necesidad de generar espacios propicios entre docentes y entre estudiantes para conversar y abordar la temática, atento a la realidad y a las necesidades de cada instituto.

Se debatió sobre la importancia de articular las distintas acciones que se llevan a cabo en las facultades y en las escuelas (de parte de Asuntos Estudiantiles, de programas de género, de extensión, del Programa de Orientación Vocacional y Ocupacional Educativa - OVOE, en talleres de sensibilización, en cátedras de Educación Sexual Integral, etc.) para que todo sume al abordaje de la temática. Paralelamente a la discusión sobre todos los ítems enunciados anteriormente se fue trabajando en la fundamentación y en el marco teórico del protocolo, en el cual intentamos plasmar el posicionamiento político adoptado y la perspectiva de género.

Para esto tomamos aportes de Judith Butler (2006, 2010, 2017) y Valeria Flores² (2007, 2010, 2014, 2015) entre otras.

Escritura y socialización

En este momento nos encontramos en la redacción del articulado del protocolo, con la intención de que la universidad pueda dar respuestas a las demandas que surgen en la actualidad, abordando las problemáticas de manera responsable, interdisciplinariamente y con una mirada inclusiva. Pensamos el protocolo no solo como una herramienta que nos permita abordar las situaciones que se planteen, sino también como parte de un proceso educativo que incluye nuestra conformación como universidad. Se prevé, en la instancia de socialización, el encuentro “cara a cara” con docentes, estudiantes, autoridades, que nos permita conversar, dar cuenta del proceso llevado a cabo, como parte fundante de este protocolo y lograr que cada una de las personas que participaron de este proceso se convierta en un multiplicador del proceso.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Flores, V. (2007). *Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación*. Trabajo presentado en el II Coloquio Interdisciplinario Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias. Universidad de Buenos Aires.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Flores, V. (noviembre, 2010). *Entre la experimentación y la implicación. Explorando articulaciones entre pedagogías y sexualidades*. Trabajo presentado en las III Jornadas Patagónicas de Estudios de las Mujeres y de Género. Universidad Nacional del Comahue.
- Flores, V. (2014). *Escribir las prácticas, leer los cuerpos, desarmar violencias: una poética del derecho* [Entrada de blog]. Recuperado de <http://congresoute2014.blogspot.com.ar>.
- Flores, V. (diciembre, 2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Trabajo presentado en el XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. Recuperado de <http://formacion.ute.org.ar/xx-congreso-pedagogico-2015-trabajos-finales/>.

² Las minúsculas nominales son adrede, respetando el deseo de la autora.

**Hacerse cagar y hacerse la chora.
Recorridos femeninos en torno a la convivencia escolar**

Hacerse cagar y hacerse la chora. *Local meanings in female coexistence at high school*

Soledad Martínez

Mgter. en Investigación Educativa
melquiades69@hotmail.com

Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Esta ponencia se desprende de una investigación mayor acerca femineidades y procesos de socialización en estudiantes de una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba. La intención para este análisis es presentar algunas prácticas propias de las estudiantes que giran sobre el *hacerse*, para comprender algunas estrategias que tienen lugar en la convivencia escolar. En tales prácticas se recrean sentidos femeninos que se ponen en juego en *el colegio* y se cruzan con otros sentidos que son propios de "lo escolar", tensionando, rompiendo, aflojando y tejiendo la trama de la convivencia. El enfoque utilizado para la investigación es el etnográfico, con la intención de documentar, de cerca, algunas relaciones sociales que se presentaban en la cotidianeidad escolar, a través del relato de las estudiantes. Aparece la pelea como relación emergente y, a partir del ejercicio de destejer los sentidos que sucedían detrás de estas, desde lo que me planteaban nuestras interlocutoras, se dan lugar entre otras cuestiones, lo que llamamos, las prácticas de *hacerse*. A través del *hacerse cagar y hacerse la chora*, las estudiantes disputan posiciones entre sus pares y negocian normas y hacen propia la convivencia escolar. Sus presentaciones remiten a la construcción de un recorrido, una trayectoria que va dando lugar a sentidos que hablan de sus femineidades en las que van tejiendo su vida social, escolar y barrial en el colegio.

Palabras clave: sentidos femeninos – socialización – convivencia escolar – etnografía

Abstract

This paper is based on an investigation about femininity and socialization processes in students of a public secondary school in the city of Córdoba. The intention of this analysis is to present some practices of the students that turn on the need to understand some strategies that take place in school coexistence. Practices recreate the feminine senses that are put into play at school and intersect with other senses that are typical of "the school", stressing, breaking, loosening and weaving the plot of coexistence. The approach used for the research is ethnographic, with the intention of documenting, closely, some social relations that are presented in the school daily life, through the students' story. With this intention, the relation emerges as an emergent relation and the exercise of the exercise of the senses that are behind me, since my interlocutors ask me; are given place among other things, what I call, practices to be done. Through doing the shit and doing the thing, the students dispute positions among their peers and negotiate rules and make the school coexistence. Their presentations refer to the construction of a route, a trajectory that will give rise to the senses that the women in which they are weaving their social life, (school and neighborhood) in the school.

Keywords: feminine senses – socialization – school coexistence – ethnography

A modo de inicio: estrategias en la convivencia escolar

Durante algunos años he participado de la cotidianeidad de una institución educativa pública de la ciudad de Córdoba, que ha sido el campo de un trabajo de investigación sobre sentidos femeninos y procesos de socialización escolar. Mi estancia en la institución me permitió identificar algunas prácticas que solían estar entre las preocupaciones de las y los preceptores, de algunas y algunos profesores y de las y los directivos que me llevaron a mirar las peleas de las estudiantes en la escuela o en las calles cercanas.

Los registros sustantivos se presentaron cuando pude ir ubicándome yo ahí, entre ellas. Una tarde en la que estábamos charlando acerca de las peleas, que yo ya notaba que eran una preocupación para los adultos de la institución, casi finalizada la charla, Cokó me pregunta "¿usted nunca se hizo cagar?", mientras se daba lugar a un silencio que esperaba una respuesta. Las que participaban de la charla tornaron la vista hacia mí, y yo atiné a decir, "no, la verdad que no". Una expresión de sorpresa invadió a Cokó, a la que le sumó muecas de risa y otras preguntas como "¿y qué hace cuando otra chica no le cae bien?, y ¿qué haría si tuviera que pelear con alguien?". Ellas continuaban esperando una respuesta, que yo di también con sorpresa: "la verdad es que no sé qué haría si tuviera que pelear con alguien", "yo no sé agarrarme a las piñas, nunca lo hice".

La pregunta de Cokó interpeló mi *habitus* y me ubicó en otro lugar que no era ni el de investigadora, ni el de docente, y me llevó a recuperar cómo hacía yo para resolver mis problemas con los demás. Me ubicó extraña ante ellas y en un punto hasta incomprensible para ellas. "¡Cómo que nunca se hizo cagar!", "ey, ella

nunca se hizo cagar” le comentaba a Milanka mientras se reía. Sus palabras permitieron que yo pensara en la diversidad que nos distanciaba, en las formas que teníamos de resolver conflictos. Que los estudiantes se peleen no era algo nuevo para mí, en cambio a partir de su pregunta, lo novedoso fue mi relación con las peleas, mi lugar en el momento de los enfrentamientos y los modos con los que accedía a estos, a los míos, en mis cotidianos. Algo obvio tanto en mí como en ellas que nos presentaban como alteridades.

Desde de ese momento, fui encontrando mi intención teórica ahí: captar el sentido de algunas prácticas con las que las estudiantes se disputaban posiciones, sostenían estrategias y vivían su vida escolar. Aquí aparecen las prácticas de hacerse como herramienta para llevar adelante esa vida. Esto me llevó a cuestionarme cómo las estudiantes hacían propia la convivencia escolar y, en esta línea, si ese uso propio tenía sentidos que dejaban entrever cómo la trama escolar se iba tejiendo, entre otras cosas, a partir de lo que las chicas hacían.

A partir de sus relatos sobre quilombos, peleas, andares, lo que decían de las que peleaban, sus decisiones antes de dar peleas, sus formas de mirar y de recibir miradas, la manera de los adultos para resolver estos problemas, la aparición del acuerdo de convivencia como posibilidad escolar de resolverlos, las estudiantes fueron dando cuenta de sus herramientas para vivir su vida en el colegio y en el barrio. Así pues, comencé a deconstruir sus peleas con el propósito de dar cuenta de la trama de relaciones entre pares y adultos, que se tejía a partir estas, en el colegio.

Al mirar la trama escolar a partir de este emergente, apareció una serie de prácticas y discursos, de puestas en juego que dan lugar a sentidos que se vinculan con: modos de vivir con otras personas, maneras de resolver algunos conflictos, usos propios de las normas escolares. Estas prácticas muestran, a su vez, formas de vincularse entre pares y con personas adultas y dan cuenta de la vida social que se presenta. Emergen las prácticas de hacerse cagar y hacerse la chora propias de las estudiantes. Con los adultos, en cambio, el acuerdo de convivencia apareció como uno de los nortes para resolver estas cuestiones, con foco en el diálogo como herramienta para mitigar conflictos.

Bajo este enfoque, tomé a la convivencia escolar como la trama de relaciones sociales en la que se presentan cruces de sentidos tanto barriales como escolares acerca del vivir con otras personas en la institución, que se conforma en un espacio en el que se ponen en juego estrategias para llevar adelante la vida social escolar. Las prácticas de hacerse se configuran en un marco institucional en el que se produce un cruce de sentidos:

- Sentidos escolares que se materializaban en los discursos de los adultos acerca de su labor como preceptores, en la intención de presentarles a los estudiantes la posibilidad de un cambio, de que las cosas no se resuelven a las piñas, de que es necesario el diálogo para resolver situaciones de conflicto y para convivir.
- Sentidos del aguante, que emergen de la trama barrial y que remiten a los recursos y las herramientas que las estudiantes poseen para desenvolverse y vivir en el barrio. La pelea es recuperada como un saber necesario, para defenderse y defender a sus familiares y amigos, para solidarizarse con los pares, para darse a conocer.
- Y sentidos que responden a una conciliación entre lo que se puede y lo que se debe hacer, con los que las estudiantes deciden la jugada que más les favorezca.

A partir de estos sentidos, pude dar cuenta de algunas estrategias que se manifestaban en esta trama que proponía la convivencia escolar, y que se presenta en el modo en que tienen las estudiantes de hacer propias las normas escolares. A decir de Rockwell (2006), “toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo” (p. 9). La idea de apropiación de las normas no responde a hacer propio un discurso heterónimo, característico de una política educativa, sino a instalar un juego de negociaciones que les posibilite moverse en lo escolar de una manera conveniente. Estas estrategias les permiten hacer un uso propio de las normas de convivencia, involucrando lo que consideran conveniente de acuerdo a los sentidos que se ponen en juego.

Si bien esto se vio a partir de las peleas, no es el único emergente que las estudiantes negocian, también negocian los tiempos, las entradas, las salidas, las llegadas tarde, las firmas de los padres en las autorizaciones, el uniforme. Se podrían resumir en las siguientes estrategias:

Acatar. El acatamiento de las normas se presenta ante la conciencia de su situación y trayectoria escolar. Los problemas en la escuela se ven controlados entre el diálogo y la serie posible de sanciones que hace que las estudiantes opten por el no enfrentamiento, como una forma de coacción, que, según Noel (2009), no implica un consentimiento por parte de las y los agentes escolares, como diría Lourdes, “la directora me tiene en la mira”, y también Cokó, “a mí ya me dijeron que si seguía la cosa me iban a cagar echando”. De este modo la convivencia se torna pacífica, las chicas se controlan, “pero viste cuando vos tenés a alguien acá así al frente, a mí se me iba la mano para pegarle pero yo no quería pelear en el colegio y después la minita se me cagaba de risa y viste cuando te da más bronca y no podés pegarle, yo estoy muy marcada si a mí ya me dijeron”.

Transformar. Las transformaciones de la pauta escolar se producen cuando las y los estudiantes modifican el funcionamiento normal de la institución, por ejemplo, la flexibilidad de los recreos y los cambios de hora, salir del curso antes de que termine la hora, jugar al básquet o al fútbol en el patio mientras el docente de ese curso está en el aula. Un año esa práctica se había vuelto sistemática hasta que intervinieron las

preceptoras y dispusieron que la pelota permanecería en la preceptoría y no podrían usarla sino en los recreos o en las horas libres.

Resistir. Las resistencias son las rupturas de sentido, responden a lo no negociable. Aquí no hay acuerdos posibles entre los sentidos escolares y los sentidos barriales.

Las prácticas de *hacerse* como coproducciones escolares barriales

Hacerse la chora o el sentido escolar de la apariencia

Hacerse la chora es una construcción ficcional que responde a una síntesis de la complejidad que se presenta en la trama que hace a la convivencia escolar porque responde a un modo legal que utilizan las estudiantes para obtener una posición dominante con respecto a sus pares en la cotidianeidad escolar. Legal en el sentido de que no es una práctica prohibida, por esta razón no es punible, se escapa de las sanciones que establece el acuerdo de convivencia. Los relatos de Milanka ponen de manifiesto este sentido cuando intentaba explicarme con ejemplos la diferencia entre hacerse la chora y ser choraza: “Yo voy y peleo con la Cokó. Y ella viene y que sé yo, me grita, me grita y yo le grito, le grito y al final viene alguien que nos va a separar, es obvio; si estamos acá en el colegio [aclara]. Si vos te dejás agarrar es porque sabés que vos no querés pelear y solamente querés quedar como que no tenés miedo, ¿entendés? Es como que decís ‘bueno, voy a gritar total alguien me va a venir a agarrar’ y ahí no vas a terminar peleando. Eso pasa muchas veces acá [refiriéndose al colegio]”.

Hacerse la chora implica construirse en una posición dominante sin demostrar si se es poseedora de lo que Garriga Zucal (2007) entiende como “el capital violencia”. Es una construcción que utiliza prácticas plausibles de llevarse a cabo en el espacio escolar. En este sentido es un recurso que recupera modos barriales permitidos en el colegio. No recurre a la violencia física y posibilita pararse ante las demás otorgando a la chica que lo hace una posición de superioridad. A su vez, este recurso ficcional les permite llevar adelante la presentación de su femineidad en su vida social escolar.

Hacerse cagar o lo visceral como respuesta a lo no negociable

Cuando se plantea la lógica de la negociación como una posibilidad de coacción en la trama escolar en la que la convivencia se presenta de modo pacífico, las estudiantes encuentran límites o puntos críticos en los que sus modos de comprender ese vivir con otros se ven interpelados. Existen ciertos modos que tornan algunos acontecimientos en no negociables: ser foco de risas y que estas sean manifiestas, algunas situaciones de vulnerabilidad en las que puedan intervenir en defensa de amigas o hermanas, que otros hablen mal de sus madres o que “le toquen a la familia”, el incumplimiento de la advertencia “yo te avisé, una vez aviso, la próxima la hago cagar”, responden a decisiones que se toman desde lo visceral.

Las emociones, siguiendo a Le Bretón (2009), son la malla de sentimientos que denotan nuestros modos de sentir el mundo y de encontrarnos afectados en él. Se tejen con el orden moral de los colectivos, identificando la manera en que el sujeto que la vive define una situación. Lo visceral es el impulso, es el abandono del control de las agresiones, es la bronca. Lo visceral no es negociable porque no puede ser pacífico. El modelo hegemónico de convivencia evita lo visceral para que no aparezca ese punto nodal que es la no negociación. Todo lo demás es posible de ser negociado, ajustado, responde a racionalidades, a decisiones.

Los lineamientos que regulan el vivir con otros en el espacio escolar se presentan desde el modo racional. El trabajo de las preceptoras responde a este modo, el de pensar antes de actuar y no actuar “sin pensar”. Y si bien se produce a partir de un acuerdo de normas, hay una imposición de lo legal que se sustenta en el relato de la pacificación. Y es una imposición porque constituye uno de los sentidos escolares fundacionales, uno de los mandatos que fundamentan lo escolar: formar ciudadanos. Esto quiere decir hacer propias ciertas normas para vivir en sociedad, que responde

a la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del sentido práctico y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables, los mandatos morales, los modos considerados correctos de hablar y de actuar y el reconocimiento de determinados enunciados como conocimiento verdadero. (Milstein, 2003, pág. 22)

La socialización escolar nunca contempló lo visceral. Y esto que llamo visceral recupera sentidos del aguante que son propios de los modos de resolver la vida en el barrio. Y se presenta en lo escolar desde lo que entiendo como resistencias emergentes de las estudiantes.

A modo de cierre. Una trama de múltiples sentidos

Hacerse la chora y hacerse cagar son coproducciones escolares y barriales que se presentan en la cotidianeidad del espacio escolar. Se forman a partir del sentido escolar y del sentido barrial puestos en juego en las estrategias de las estudiantes. La trama escolar en la que las chicas se agencian se torna contradictoria en diversas situaciones en las que su malla se tensa, entre el deber ser civilizado y la red afectiva que tejen las y los estudiantes. Las decisiones son en parte un proceso de construcción que se presenta a la par de las vivencias situacionales, de lo que va pasando. Las resoluciones institucionales también responden a un continuo hacer y deshacer el tejido. Y en este tejer constante, se disputan valores, se liberan violencias, pero también se contienen sujetos. La convivencia escolar se negocia día a día, entre los miembros de la

institución. A veces se cede, a veces no. Hay cuestiones innegociables para las chicas, como también las hay para las personas adultas: “esa vez me la pusieron hasta el fondo, 10 amonestaciones y 2 suspensiones”¹. Lo innegociable para ambos presenta su propia resistencia.

Dar cuenta de sus lógicas puede permitirnos desandar nuestras visiones etnocéntricas acerca de la convivencia escolar para adentrarnos en sus sentidos, en lo que se pone en juego en ella. Cuando las chicas avisan o cuando irrumpen con el golpe, hay algo más que el estereotipo de una estudiante violenta, hay sentidos que relatan sobre sus femineidades, sobre sus emocionalidades barriales y que van tejiendo sus modos de ir haciendo su vida social escolar.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (2006). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. (Escritos, conferencias, interrogantes)* (págs. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Garriga Zucal, J. (2008). *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada del fútbol*. Buenos Aires: Prometeo.
- Guber, R. (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetik und Kommunikation*, 43, 5-12. Traducción de C. Löffler & F. Javier Noya.
- Le Bretón, D. (1998/2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Noel, G. (2010). La dinámica del conflicto escolar en escuelas de barrios populares urbanos a la luz de la noción de autoridad. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 6, Sección Resultados de tesis.
- Rockwell, E. (2006). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?* Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

¹ Fragmento de nota de campo recuperada el 7 de agosto de 2016. Milanka y su pelea con Brisa.

Análisis de las estructuras organizacionales de los gobiernos locales de Córdoba. Mapeo político institucional de la provincia de Córdoba

Analysis of the organizational structures of the local governments of Córdoba. Institutional political mapping of the province of Córdoba

Gabriel Suárez Fossaceca
Mgter. en Administración Pública
lic.gabrielsuarez@gmail.com

Carina Lapasini
Mgter. en Gestión Política
carinalapasini@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Resumen

El Mapeo Político Institucional de la Provincia de Córdoba, realizado por los equipos de trabajo del Observatorio de Políticas Públicas (OPP) del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, se desarrolló con una metodología de base censal que abarcó el estudio completo de las 427 localidades de la provincia de Córdoba. Allí, se relevaron y analizaron categorías centrales vinculadas al desarrollo local-regional; estructura institucional y territorialidad partidaria, mediante la realización de encuestas telefónicas, virtuales y presenciales a intendentes/tas, jefas/es comunales, secretarías/os de gobierno y demás funcionarias/os públicos de toda la provincia. En función de ello, el objetivo del presente artículo es describir y analizar las estructuras organizacionales de los gobiernos locales y su relación con el proceso de descentralización estatal y asunción de nuevas funciones municipales, haciendo mayor énfasis en aquellas localidades con más de 10.000 habitantes de la provincia de Córdoba donde se observan algunos casos innovadores. Los datos recabados son de relevancia analítica debido a la ausencia de estudios que indaguen en profundidad sobre el tema.

Palabras clave: gobiernos locales – estructuras organizacionales – descentralización – cartografía social.

Abstract

The Institutional Political Mapping of the Province of Córdoba, carried out by the work teams of the Observatory of Public Policies (OPP) of the Academic Pedagogical Institute of Social Sciences of the National University of Villa María, was developed with a census-based methodology that It covered the complete study of the 427 localities of the province of Córdoba. There, central categories related to local-regional development were surveyed and analyzed; Institutional structure and party territoriality, by conducting telephone, virtual and face-to-face surveys to mayors, community leaders, government secretaries and other public officials from all over the province. Based on this, the purpose of this paper is to describe and analyze the organizational structures of local governments and their relationship with the process of state decentralization and assumption of new municipal functions, with greater emphasis on those locations with more than 10,000 inhabitants from the province of Córdoba where some innovative cases are observed. The data collected are of analytical relevance due to the absence of studies that inquire in depth on the subject.

Key word: local governments - organizational structures – decentralization - social cartography

Introducción

El presente trabajo se enmarca en los estudios que se están realizando desde el Observatorio de Políticas Públicas (OPP) del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM). Entre ellos, destacamos al Mapeo Político Institucional de la Provincia de Córdoba, donde generamos una base de datos sólida que nos permite avanzar en la profundización del análisis de esas categorías. En función de ello, el objetivo del presente artículo es describir y analizar las estructuras organizacionales de los gobiernos locales, en su relación con el proceso de descentralización estatal y asunción de nuevas funciones municipales, haciendo énfasis en aquellas localidades con de más de 10.000 habitantes de la provincia de Córdoba.

La información obtenida acerca de la configuración que poseen los Estados locales en Córdoba; las estructuras de gobierno; sus administraciones públicas; las orientaciones de sus secretarías; direcciones y áreas, puede decirse que son reflejo de procesos nacionales, a la vez que expresan las particularidades del escenario público-político de la provincia y también de su territorio local.

Metodología utilizada

El Mapeo Político Institucional representa una de las acciones más importantes del Observatorio de Políticas Públicas de la UNVM, sobre todo si consideramos la metodología censal que se implementó para la

obtención de la información y la importancia de la construcción de un conocimiento situado, que se basa en la experiencia de los actores territoriales que se encuentran al frente de los gobiernos locales. La metodología implementada fue de carácter cualitativo y cuantitativo. Se apeló a herramientas conceptuales de los campos disciplinares de la ciencia política y el desarrollo local, la administración pública, la geografía económica y la sociología.

Particularmente, la herramienta del “mapeo” como se denomina el informe, representa una “cartografía social”, es por eso que se constituye como una estrategia de tipo cualitativa. Entendemos por cartografía social a los procedimientos de obtención de datos sobre el trazado del territorio, a través de la voz de sus propios actores, para su posterior sistematización, análisis y comunicación. Se utiliza también la representación técnica de los datos en mapas, permitiendo georreferenciar la información obtenida y difundirla de manera más eficaz.

Para ello, la técnica de investigación utilizada fue una encuesta de carácter semiestructurado, a partir de la cual se les consultó a intendentes/as, jefes/as comunales, secretarios/as de gobierno y funcionarios/as en general, sobre las características específicas de su localidad y, particularmente, sobre los Estados locales en los que se desempeñan.

En muchos casos las dimensiones abordadas no contaban con antecedentes académicos de relevancia en el tema, como es el caso de los organigramas de gobierno y estructuras institucionales de todos los Estados locales analizados. Es por ello que se debió trabajar en la teorización de categorías emergentes en el estudio para, en el caso de los organigramas de gobierno, poder describir las estructuras institucionales predominantes o tradicionales.

Proceso de descentralización y revalorización de los gobiernos locales

En Argentina, el orden federal supone la organización del poder en tres niveles estatales: un Estado Nación soberano, varios Estados provinciales autónomos y gobiernos locales.

La crisis del Estado de bienestar y las políticas neoliberales consolidadas en los años 90, implican procesos de achicamiento del Estado nacional y provincial con las correspondientes transferencias de funciones y responsabilidades a los Estados locales. En este sentido, nuestra Carta Magna establece competencias reservadas para cada orden estatal y competencias concurrentes entres ellos. La reforma de 1994 de nuestra Carta Magna menciona, en el art. 121, en términos generales la distribución o responsabilidad de cada nivel ejecutivo y la asignación de competencias entre el Estado federal y los Estados provinciales.

Nos interesa analizar los procesos concretos de descentralización acontecidos en nuestra provincia y su relevancia en cuanto a las estructuras organizacionales asumidas. La cuestión puntual del caso argentino, reside en que estos procesos se dieron en el marco de una primacía de políticas neoliberales que propugnaban una mínima intervención estatal en las cuestiones sociales. La descentralización fue el resultado de un desprendimiento de responsabilidades del Estado nacional que no contaba con una planificación concreta y era deficiente en cuanto a la asignación de recursos.

Córdoba y la estructura de sus gobiernos locales

De acuerdo con lo establecido en la Constitución Provincial y en la Ley Orgánica Municipal N° 8.102, el criterio que utiliza Córdoba para diferenciar las jerarquías institucionales es a partir del elemento “población”. Mencionamos este detalle ya que para nuestro caso de estudio utilizaremos a las localidades que según el ordenamiento jurídico son “ciudades” (en la provincia son 48), es decir, aquellas que tienen más de 10.000 habitantes.

Según los datos obtenidos, el 74% de la población cordobesa se aglutina en las ciudades que poseen más de 10.000 habitantes con un total de 2.447.811.

Dicho esto, en lo referente al concepto cimental de dinamismo organizacional, entendemos al “cambio” como el motor que genera y posibilita la transición de estructuras, sistemas de información y relaciones humanas en determinadas organizaciones y contextos. En el caso particular que aquí analizamos, esta cuestión la podemos enfocar desde la caracterización del “cambio” que afrontan los municipios locales de la provincia de Córdoba en cuanto a sus estructuras y funciones.

En una primera instancia, se puede observar el proceso que lleva la adopción de nuevas responsabilidades y funciones que se ven reflejadas en las estructuras orgánicas de los gobiernos locales de la provincia. El impacto de la globalización, los procesos de descentralización, nuevas complejidades sociales y tecnológicas han instalado radicales modificaciones, no solo referidas a nuevas tareas, sino en la cantidad y calidad de responsabilidades. Esto trae aparejado una verdadera modificación en términos organizacionales/institucionales.

Describir y analizar las estructuras organizacionales de los municipios implica en primera instancia observar cómo se diferencia el aparato estatal, la sectorización de las políticas públicas, qué lugar jerárquico ocupan las nuevas funciones que han asumido los municipios.

Siguiendo a Mintzberg (1984) la estructura de la organización puede definirse, simplemente, como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo, consiguiendo después la coordinación de estas. De esta manera la organización se divide en distintas partes constitutivas, siendo el ápice estratégico el encargado de supervisar la totalidad del sistema y ocuparse de que la organización cumpla su misión.

De las dos formas de gobierno que planea el art. 9 de la ley orgánica municipal de la provincia de Córdoba, las ciudades aquí estudiadas adoptan una configuración compuesta por un Concejo Deliberante y un Departamento Ejecutivo a cargo de un intendente municipal. Estos dos órganos conforman el ápice estratégico, componente organizacional responsable del quehacer organizacional.

Como afirma Cravacuore (2007), históricamente los municipios en Argentina se limitaron a tres grandes campos de intervención: la construcción y el mantenimiento de la infraestructura urbana; la regulación y el control de las actividades que se desarrollan en el territorio (regulación sobre hábitat, actividades económicas y del tránsito urbano); y la asistencia a la población en riesgo (asistencia social directa, atención a la salud de baja complejidad y defensa civil ante desastres naturales).

Sin embargo, como venimos señalando, es a partir de los años 90 que los municipios comenzaron a asumir un conjunto de nuevas responsabilidades que fueron modificando las agendas de los gobiernos locales de manera paulatina.

En este sentido, mencionaremos aquellas nuevas funciones que reconoce el autor y asociaremos a ello las áreas, secretarías y direcciones que identificamos en los organigramas de gobierno de las ciudades de Córdoba:

- a. La preservación del medioambiente; en este punto podemos nombrar las siguientes:
 - Villa María - Secretaría de Desarrollo Urbano, Ambiente e Infraestructura;
 - Almafuerde - Subsecretaría de Ambiente;
 - Alta Gracia - Dirección de Ambiente y Desarrollo Sostenible;
 - Bell Ville - Secretaría de Seguridad y Ambiente;
 - Brinkmann - Secretaría de Salud y Ambiente;
 - Cosquín - Secretaría de Planificación, Servicios Públicos, Ambiente y Desarrollo Urbano;
 - Gral. Cabrera - Secretaria de Salud y Medio Ambiente;
 - Jesús María - Secretaría de Servicios Públicos y Ambiente;
 - La Calera - Dirección General de Ambiente;
 - Laboulaye - Secretaría de Obras, Servicios Públicos y Medio Ambiente;
 - Las Varillas - Área de Ambiente;
 - Montecristo - Dirección de Ambiente;
 - Morteros - Secretaría de Comercio, Industria, Lechería y Ambiente;
 - Oliva - Dirección de Medio Ambiente, Bromatología e Inspección General;
 - Unquillo - Dirección de Obras, Servicios, Mantenimiento, Ambiente y Redes.

- b. La seguridad ciudadana (donde algunos gobiernos locales han avanzado desde el apoyo económico a las fuerzas policiales, hasta la constitución de fuerzas de seguridad propias). A esta función le agregamos otras de las reconocidas por el autor citado, entendiendo que tienen alguna vinculación en su tratamiento. Se trata del acceso a la justicia y la resolución de conflictos familiares y/o vecinales. Aquí podemos indicar como ejemplos:
 - Bell Ville (como mencionamos anteriormente) Secretaría de Seguridad y Ambiente;
 - Hernando - Dirección de Seguridad Ciudadana, Tránsito y Defensa Civil;
 - Mendiolaza - Secretaría de Seguridad;
 - Oliva - Dirección de Inspección General de Tránsito y Seguridad Ciudadana;
 - Río Segundo - Subdirección de Seguridad, del Centro de Cuidado Infantil, de Resguardo Urbano;
 - Villa Allende - Posee una Secretaría y una Dirección de Seguridad;
 - Villa Nueva - Subsecretaría de Seguridad Ciudadana y Tránsito;
 - Villa María - Subsecretaría de Seguridad Ciudadana; Policía Municipal; Dirección de Vínculos Comunitarios.

- c. La promoción económica (se reconoce el área donde más han avanzado los gobiernos locales, generando estrategias para la promoción del empleo y la generación de trabajo; creación de agencias de desarrollo local; etc.). En este punto podemos mencionar:
 - La Falda - Secretario de Turismo y Desarrollo Económico Local;
 - Río Cuarto - Secretaría de Desarrollo Económico y Relaciones Internacionales; integrada por una Subsecretaría de Empleo y Micro emprendimientos;
 - San Francisco - Secretaría de Desarrollo Económico, Social y Educativo;
 - Corral de Bustos - Secretaria de Trabajo;
 - La Calera - Secretaría de Capacitación y Formación de Empleos; integrada a su vez por una Dirección General de Empleo y una Dirección General de Desarrollo Comunitario;
 - Villa Allende - Dirección de Empleos;
 - Brinkmann - Dirección de Producción y Empleo;
 - Como mencionamos anteriormente, Morteros posee una Secretaría de Comercio, Industria, Lechería y Ambiente;
 - Almafuerde - Dirección de Comercio e Industria;
 - Villa Nueva - Dirección de Comercio e Industria;

- Villa María - Dirección de Administración y Planificación Económica - Coordinación de Microcréditos; Coordinación de Economía Social y Solidaria.
- d. La promoción social. Podemos identificar algunas estructuras que responderían a esta función de promoción social:
- Villa Nueva - Dirección de Discapacidad; Dirección de Adicciones;
 - Villa María - Centro Municipal para el Desarrollo Integral de las personas con Discapacidad (C.E.M.D.I.); Coordinación Consejo Municipal para la Prevención de las Adicciones y el uso indebido de Sustancias Psicoactivas (U.I.S.P.);
 - Almafuerde: Dirección de Residencia Tercera Edad;
 - Hernando: Dirección de la Tercera Edad; Dirección Área de Juventud;
 - Brinkmann: Secretaría de Deporte, Recreación y Juventud;
 - La Calera: Dirección General de la Juventud;
 - Oncativo: Dirección de Capacitación y Juventud;
 - Villa Carlos Paz: Secretaría de Calidad Institucional, Cultos Participación Vecinal y Juventud.
- e. La educación en sus distintos niveles. Aquí podemos mencionar:
- Capital: Secretaría de Educación;
 - Coronel Moldes: Subsecretaría de Educación y Cultura;
 - Malagueño: Área de Cultura y Educación;
 - Malvinas Argentinas: Secretaría de Cultura, Educación y Deporte;
 - Montecristo: Dirección de Cultura y Educación;
 - Morteros: Secretaría de Educación;
 - Oliva: Dirección de Cultura, Educación y Deporte;
 - Río Cuarto: Secretaría de Cultura, Educación y Derechos Humanos;
 - Río Segundo: Secretaría de Educación y Cultura;
 - Villa Carlos Paz: Secretaría General, Desarrollo Social y Educación;
 - Villa María: Secretaría de Educación;
 - Villa Nueva: Secretaría de Educación y Cultura.
- f. A estas nuevas funciones, es preciso sumar nuevas figuras en las estructuras organizacionales de los gobiernos locales que resultan novedosas. Tal es el caso de las viceintendencias que están presentes en cinco localidades, y la figura de jefe de gabinete que es posible observarla en cuatro localidades.

Consideraciones finales

Nos propusimos identificar algunas características organizacionales de las ciudades de la provincia de Córdoba emanadas a la luz del proceso de descentralización y de cambio de los últimos años. Siguiendo la línea de análisis de Cravacuore (2007), identificamos la irrupción de nuevas funciones en los gobiernos locales. Es así que, de 48 ciudades, un total de 15 tienen en sus organigramas áreas, secretarías y/o direcciones vinculadas a la temática de preservación del medioambiente y ocho ciudades con áreas vinculadas a la temática de seguridad.

A su vez, un 23,4% de los organigramas municipales de las ciudades posee estructuras vinculadas a la temática de la promoción y el desarrollo económico. En este ítem, es importante mencionar la creación de los parques, áreas y zonas industriales en las distintas localidades de la provincia, existiendo actualmente un total de 44 en todo el territorio provincial.

En lo que respecta a la promoción social, la función está presente en un 17% del total de ciudades de la provincia, lo que significa que ocho estructuras institucionales tengan incorporadas las temáticas de género, discapacidad, tercera edad, juventud, entre otras.

Por último, destacamos que la emergencia de cartas orgánicas trajo aparejado innovaciones estructurales y de diseño organizacional. Por un lado, la figura de viceintendentes, presente en cinco ciudades, incorpora una diferenciación en el seno del poder ejecutivo, asumiendo las mismas funciones de tipo normativo (presiden el Concejo Deliberante) y sustituyen al intendente en ausencia de este. Por el otro, la incorporación de jefes de gabinete, configura una nueva manera de coordinar la tarea. Irrumpe una diferenciación vertical que reconfigura los sistemas de poder hacia adentro del municipio; la integración de la gestión ya no depende del intendente municipal, sino que aparece esta figura con la función de coordinar toda la acción de gobierno.

En función de todo lo expuesto anteriormente, surgen diversos interrogantes para los gobiernos locales de la provincia de Córdoba que nos parece oportuno presentar aquí: ¿Cuáles son las nuevas formas que podrían asumir hoy los Estados municipales? ¿Existe una relación directa entre estructura organizacional y cantidad de empleados municipales? Si pensamos en nuevas categorías de análisis para los gobiernos locales de la provincia ¿Se podría pensar en términos de estructuras simples; estructuras tradicionales y estructuras complejas e innovadoras? ¿Cuáles serían las características propias que las definan?

Esos son algunos de los interrogantes que compartimos y seguiremos trabajando con el objetivo de promover el análisis y la reflexión sobre la realidad política e institucional de nuestra provincia.

Referencias bibliográficas

- Constitución de la Provincia de Córdoba y su Reforma sancionada. Córdoba, Argentina, 14 septiembre de 2001.
- Cravacuore, D. (2007). Los municipios argentinos (1990 - 2005). En: Cravacuore, D. e Israel, R. (comp.) *Procesos políticos municipales comparados en Argentina y Chile (1990 – 2005)*. (págs. 25-49). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes – Universidad Autónoma de Chile.
- Ley Provincial Nº 8102. Ley Orgánica Municipal. Córdoba, Argentina 15 de noviembre de 1991.
- Mintzberg, H. (1984). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Editorial Ariel SA.
- Observatorio de Políticas Públicas del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Villa María (2017). *Mapeo Político Institucional de la Provincia de Córdoba*. Disponible en: <http://sociales.unvm.edu.ar/wp-content/uploads/2018/08/mapeo-opp-digital.pdf>

Universidades provinciales: análisis de la política y gestión de la educación superior en la Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial De Córdoba (2015-2018)

Provincial universities: analysis of the higher education policy and management in the Faculty of Education and Health, Provincial University of Córdoba (2015-2018)

César Matías Díaz

Lic. en Ciencias de la Educación
cesardiaz@upc.edu.ar

Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo de investigación en el curso se enmarca en la formación del Programa de Especialización y Maestría en Política y Gestión de la Educación Superior (ES) del CEI – UNR. La importancia general para abordar la temática reside en la posibilidad de producir conocimiento que retroalimente las políticas de gestión en ES, ello a partir del análisis del fenómeno de las Universidades Provinciales como interés de los Estados Provinciales en desarrollar políticas públicas en el sector de la ES - Nivel Universitario. Los objetivos del trabajo se centran en describir exploratoriamente la política y gestión de la ES en el caso de la Facultad de Educación y Salud – UPC (2015-2018) a partir de las siguientes dimensiones de análisis: a) Estado y Política Pública en ES, b) Gobierno de la ES, c) Financiamiento de la ES, d) Académica e Investigación, y e) Política y Gestión de la Evaluación y la Calidad. La metodología propuesta para la investigación es un diseño exploratorio flexible que combine técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de brindar respuestas a las demandas de cada dimensión de análisis. Las técnicas de recolección de datos se plantean a partir del análisis documental y las entrevistas con actores claves. Los resultados obtenidos se pueden expresar en términos de identificar algunas experiencias de investigación sobre la temática de política y gestión de las universidades, como las llevadas a cabo por García Guadilla, Carmen (1998, 2000), Mollis, Marcela (2001); Coraggio, José (2001); Brunner, José J. (2011), entre otros. Se espera que los resultados del estudio permitan la identificación de las necesidades prioritarias de mejora institucional en materia de gestión universitaria. Por lo cual, tanto los instrumentos como los conocimientos que se obtengan de la investigación pueden constituir insumos para un futuro plan de mejora en la calidad de la gestión universitaria.

Palabras clave: educación – universidad – provincial – política – gestión

Abstract

The current research work is part of the Higher Education (HE) Specialization and Master Program in Politics and Management of the CEI - UNR. The general importance to approach the subject lies in the possibility of producing knowledge that gives feedback to HE management policies, based on the analysis of Provincial Universities phenomenon as an interest of the Provincial States in developing public policies in the HE sector – University level. The work objectives are focused on describing exploratorily the HE policy and management in the case of the Education and Health Faculty - UPC (2015-2018) from the following dimensions of analysis: a) State and Public Policy in HE, b) HE Government, c) HE Financing, d) Academic and Research, and e) Evaluation and Quality Policy and Management. The methodology proposed for the research is a flexible exploratory design that combines quantitative and qualitative techniques in order to provide answers to the demands for each analysis dimension. The data collection techniques are based on documentary analysis and interviews with key actors. The results obtained can be expressed in terms of identifying some research experiences concerning on the subject of universities policy and management, such as those carried out by García Guadilla, Carmen (1998, 2000), Mollis, Marcela (2001); Coraggio, José (2001); Brunner, José J. (2011), among others. It is expected that the results of the study allow the identification of priority needs for institutional improvement in University management. Therefore, both the instruments and the knowledge obtained from the research can constitute inputs for a future plan to improve the quality of University management.

Keywords: education – university – provincial – politics – management

Introducción

El tema del estudio busca investigar la política y gestión de la ES en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba durante el período 2015-2018. El mismo se aborda por múltiples factores: a. para dar cuenta del aprendizaje y reflexión sobre la formación en el campo de la política y gestión universitaria (formación de posgrado); b. en el marco del fortalecimiento de la gestión institucional; y c. con la finalidad de habilitar líneas de indagación para desarrollar el campo de estudio sobre las universidades provinciales. La finalidad es producir conocimiento que retroalimente la política y gestión institucional para desembocar en el mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa, como así también brindar herramientas concretas para la rendición de cuentas a la ciudadanía. La importancia reciente que cobran las Universidades Provinciales resalta las características exploratorias/descriptivas del estudio. Por último, el

consolidado desarrollo que mantiene la Universidad Provincial de Córdoba y algunos aspectos a potenciar para su evaluación institucional en el año 2020, hacen viable, factible y deseable líneas de trabajo que propendan al mejoramiento de la gestión institucional, tal como la aquí planteada.

Enfoque teórico

La definición de calidad y su relación con la evaluación

La evaluación y la calidad guardan estrecha relación, ya que la búsqueda de la calidad exige como proceso previo la evaluación pese a ser procesos diferentes. Existe una dificultad al momento de definir el concepto de calidad, según considera Emilio Mignone el concepto es comparativo y requiere ser contrastado con las diversas realidades nacionales e internacionales; además, con los ideales paradigmáticos de cada época histórica (1992, p.17). Por lo cual el concepto de calidad hace referencia a valores y a significaciones, se trata de un concepto relativo, social e históricamente determinado.

En consideración de lo planteado por Charles M. Cook (2002) la preocupación por la calidad responde principalmente a dos factores: a. “particularmente la educación superior, contiene la clave del bienestar nacional en una economía global crecientemente dirigida por la información y tecnológicamente dependiente (p.3); y b. el factor de “la democratización y la resultante masificación de la educación superior” (p. 4).

El desafío reside en el desarrollo de definiciones significativas de calidad en detalle, definiciones que van más allá de las generalizaciones y que puedan ser usadas como objetivos a los cuales puedan aspirar tanto los profesores como las instituciones. Más aún en contraposición de la tradición de la regulación gubernamental sobre la educación (mediante la supervisión y auditoría) se interpela a una evaluación de la institución contra sus propios propósitos (autoevaluación). Por último, aludir al concepto de efectividad institucional planteado por Cook (2002), definido como “*la capacidad de una institución para evaluar, verificar y aumentar el cumplimiento de su misión y propósitos, dando una atención primaria al logro de los objetivos educacionales*” (p.11). Ello en consideración de constituirse como lineamiento orientador en los diversos procesos evaluativos a los cuales es sometida.

Algunos aspectos importantes sobre la calidad (Cook, 2002):

- En la actualidad se están desarrollando nuevos paradigmas de calidad institucional en virtud de los renovados procesos de evaluación institucional.
- Existe un desarrollo institucional hacia el interior en áreas especializadas en el tratamiento de los procesos de evaluación.
- Se observa una comunidad del aprendizaje. El énfasis está puesto en la evaluación formativa (cambio hacia la medición del impacto de la experiencia educativa).
- Asistimos a una apertura en los mecanismos de medición de la calidad, pueden expresarse como medidas cuantitativas (estándares normativos), desde un enfoque basado en criterios abiertos, o puede pensarse desde la auditoría en términos si la institución posee o no mecanismos efectivos mediante los cuales la calidad es asegurada.

La evaluación institucional desde la perspectiva de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

La evaluación institucional planteada por la CONEAU (2016) sigue lo dispuesto en la Ley de Educación Superior 24.521 en su artículo 44º, destacando principalmente el carácter obligatorio y periódico de las evaluaciones. El principal documento que orienta los procesos de autoevaluación y evaluación externa es la Resolución CONEAU Nº 382/11. En la misma se encuentran las dimensiones a considerar para efectuar la evaluación, entre otros documentos publicados. Se destacan los siguientes aspectos que han producido cambios radicales en los procesos de gestión universitaria (CONEAU, 2016, p.9-10):

- Se generaron nuevas herramientas para la evaluación institucional.
- Se ha logrado contar con información básica sistematizada para la evaluación.
- Las recomendaciones de los informes de evaluación externa resultan más operativas e indicativas para la elaboración de planes de mejora de la gestión institucional.
- Se ha sostenido un proceso en pos de la calidad educativa, el respeto a la autonomía y la diversidad de proyectos institucionales.

Por último recuperar la caracterización del proceso de evaluación externa planteado en la Resolución CONEAU 382/11:

La evaluación externa se realiza con la participación de pares evaluadores, todos integrantes de la comunidad universitaria. En ella se observa y se valora la conformación de la institución universitaria, su organización, su funcionamiento, su desarrollo histórico, los procesos, los resultados y su inserción social, es decir, todos aquellos aspectos que permitan la comprensión de la singularidad del proyecto institucional. La evaluación concluye con la recomendación de cursos de acción. (2011, p. 3)

Antecedentes sobre evaluación de instituciones universitarias (IU) en CONEAU

Los antecedentes existentes en relación a procesos de evaluación institucional en IU han sido relevados a partir de los informes de evaluaciones externas llevados a cabo por CONEAU y publicados en el sitio web

oficial. Se constatan 89 evaluaciones (CONEAU, 2018), donde se referencian a IU que efectuaron una evaluación; más de dos; y aquellas que aún no realizaron ninguna (16). Destacamos las realizadas a nivel regional en las siguientes universidades estatales: UADER (2017), UTN (2014), UNVM (2010), UNC (2003); y en instituciones universitarias privadas: UCC (2016); UE Siglo 21 (2015); UBP (2011, 2001), entre otras.

Es importante mencionar el proceso llevado a cabo durante los años 2012-2017 por la UADER (homóloga en su carácter provincial con la UPC) que transitó el proceso de evaluación externa, contando a la fecha con informe de pares evaluadores¹ y recomendaciones concretas para seguir avanzando en el desarrollo institucional.

Planteo del proyecto

Formulación del problema

El problema de investigación se plantea a partir de las siguientes indagaciones: ¿Cuál es el estado de situación actual de la Facultad de Educación y Salud (FES) como unidad académica de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en relación a la política de gestión universitaria? y ¿qué papel asume el Gobierno Provincial respecto a las políticas públicas en el sector de la educación superior de nivel universitario?

A partir de estos interrogantes orientadores se focalizan indagaciones de acuerdo a cada dimensión de análisis en la FES-UPC:

- ¿Cuáles son sus lineamientos respecto a las políticas públicas en el sector de la educación superior de nivel universitario?
- ¿Cuáles son sus características distintivas de gobierno?
- ¿Cuáles son las fuentes de financiamiento, la política presupuestaria y las características distintivas en torno al aspecto económico-financiero?
- ¿Cuál es la política de gestión académica y de investigación?
- ¿Cuáles son los fundamentos y dispositivos en torno a la política y gestión de la evaluación y calidad, particularmente en sus aspectos académicos, de investigación y de gestión universitaria?

Los objetivos

El trabajo se ha propuesto como *objetivo general* describir exploratoriamente la política y gestión de la Educación Superior en el caso de la Facultad de Educación y Salud – UPC (2015-2018) a partir de las dimensiones de análisis mencionadas en el apartado anterior. Abordando el objeto de estudio en concordancia con una perspectiva teórica y metodológica fundamentada en los principios de evaluación institucional definidos por la CONEAU.

Con relación a lo expuesto los *objetivos específicos* son:

- Describir la realidad de la FES, en cuanto a sus objetivos, estructura, recursos, actores, oferta formativa, innovaciones y relaciones en la comunidad educativa.
- Sistematizar las experiencias -en los niveles institucional y curricular- en relación a su contribución al desarrollo de la política de gestión de la educación superior.
- Desarrollar interrogantes para posteriores investigaciones que habiliten y generen el desarrollo de nuevas líneas de indagación respecto al fenómeno de la/s universidad/es provincial/es.

La metodología

La metodología se plantea a partir de un estudio de caso: el de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. La selección del caso se justifica por los siguientes aspectos:

- En primer lugar, de las cuatro facultades que componen la UPC, el de la FES es el caso que ha transformado totalmente sus planes de estudios y carreras de nivel superior a universitarias.
- A priori se observan en la realidad institucional indicios de avances en la gestión universitaria en sus dimensiones (docencia, investigación, extensión). Apreciando desarrollos que serán expuestos en esta investigación (p.e. equipos de investigación con aval institucional y financiamiento externo).
- Un espacio convergente en términos de un investigador que demuestra interés por desarrollar aspectos que propendan al mejoramiento institucional en base a argumentos sólidos provenientes de la investigación educativa. La formación del investigador y un trabajo final de posgrado (especialidad) propio del campo de la política y gestión universitaria². Por último, quien propone este proyecto de investigación se encuentra desempeñando funciones técnicas en la FES en áreas de investigación y gestión académica. Aspectos que brindan un acercamiento al objeto de estudio y factibilidad de abordar el trabajo de campo.

El trabajo se propone realizar una descripción exploratoria de la unidad de análisis, focalizando la indagación sobre determinadas subunidades: gobierno, gestión, financiamiento, académica, investigación, evaluación y calidad. Se propone un diseño exploratorio flexible que combine técnicas cuantitativas y cualitativas con el fin de brindar respuestas a las demandas de cada dimensión de análisis. Sirviéndose del enfoque de evaluación institucional que aplica CONEAU en lo relativo a las técnicas de recolección de datos.

¹ Dicho informe puede ser consultado en el siguiente link del sitio web oficial de CONEAU: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/evaluacion/2604-inf-final.pdf>

² En proceso de elaboración.

Tales técnicas se plantean principalmente a partir del análisis documental, de entrevistas con actores claves y del análisis de datos cuantitativos, entre otras que surjan y sean propicias para el desarrollo del trabajo.

Desde la dimensión cualitativa del enfoque se realizarán entrevistas a los fines de indagar sobre los aspectos que conducen la política de gestión institucional. A partir del enfoque cuantitativo se analizarán bases de datos a partir de programas informáticos estadísticos. Por último, se relevará y analizará los diversos documentos que den cuenta sobre aspectos de la vida institucional (diferenciando entre fuentes primarias y secundarias por dimensión de análisis).

Resultados parciales

A los fines de la presentación de resultados parciales sobre el trabajo de investigación se mencionan los alcanzados en la dimensión de investigación en la FES.

El abordaje se realizó a partir de los criterios para la evaluación externa estipulados en la Resolución CONEAU Nº 382/11³ y define seis ítems a tener en cuenta para la evaluación (2011, p.7):

- las políticas de investigación y desarrollo;
- las condiciones de generación de proyectos, programas y equipos de investigación con participación de docentes y alumnos, la generación o el apoyo para la difusión de los resultados;
- los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación y desarrollo;
- la política de formación de los recursos humanos;
- las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales;
- el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión.

Nos abocamos a desarrollar la dimensión de las políticas de investigación y desarrollo (ítem a) ya que la consideramos eje vertebrador de las otras acciones.

En las políticas de investigación y desarrollo se detectan las primeras líneas de investigación en la Facultad. Han sido definidas en primer lugar por la conformación de Equipos de Investigación sobre temáticas específicas, y en un segundo momento por la definición de líneas para la convocatoria en la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico - Fortalecimiento en I+D+i 2018 – CONICET. Las líneas presentadas⁴:

- Políticas y prácticas de promoción en la primera infancia.
- Sector desarrollo y Tecnología social: Aula Siglo XXI: Educación media en las distintas regiones del país. Relaciones entre las tecnologías, la cultura, el aprendizaje y la enseñanza. Educación secundaria de jóvenes y adultos con derechos vulnerados por situaciones de desigualdad social y/o discapacidad.

Estas definiciones han permitido a la institución precisar la inserción de los equipos vigentes en ellas (su mayoría acreditados y algunos con financiamiento externo). Consolidando una política que acompaña las funciones de docencia y extensión universitaria, ya que se plantea como un enfoque interdisciplinar que transversaliza la formación en las carreras que actualmente se dictan en la Facultad.

Por último y de modo general, con la finalidad de garantizar el cumplimiento de las diversas actividades y políticas que concentran la función de investigación desde la gestión institucional, podemos observar en la Resolución Decanal Nº 51/18 el detalle de las funciones asignadas a las autoridades de gestión que dan cuenta de algunos aspectos requeridos para la evaluación externa. Podemos citar p.e.: “articular las líneas de investigación y las problemáticas/temáticas de posgrado con las carreras de grado para garantizar la formación continua de los egresados e interesados en general” (FES, 2018, p. 4) en concordancia con los criterios de evaluación externa pautados por la CONEAU.

A modo de cierre

A partir de lo planteado en las líneas precedentes se ha avanzado en la definición de aspectos teóricos y en la sistematización de los ejes orientadores de la indagación. Primordialmente en aquellos aspectos que centran la atención en la perspectiva metodológica y en la presentación de resultados parciales que nos invitan a pensar futuras acciones. De ello nos surgen los siguientes interrogantes entre otros que nos interesaría bosquejar para abrir el debate: ¿Cómo se integran los diversos campos de formación de la Facultad al interior de los equipos de investigación en el marco de la definición de líneas específicas de investigación? ¿Cómo se articulan estas líneas con la política de formación de recursos humanos, como así también con las dimensiones de docencia y extensión universitaria?

Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2016). *Evaluación institucional: criterios y procedimientos para la evaluación externa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2011). Resolución 382/11. Criterios y procedimientos para la evaluación externa. *Publicada en sitio web oficial* No. s/d, del 22 de junio de 2011. Argentina.

³ Los cuales se disponen como “una serie de indicaciones para el análisis, abierta a la construcción de otras dimensiones y criterios complementarios que contribuyan a una mejor y más completa comprensión del proyecto institucional” (CONEAU, 2011, p.5)

⁴ Las líneas de investigación se pueden consultar en el sitio web oficial de CONICET: <https://convocatorias.conicet.gov.ar/fortalecimiento-en-idi/>

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2018). *Informe Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Cook, Ch.M. (2002). La evaluación de universidades: experiencias y consecuencias. Conferencia pronunciada en el *Seminario La experiencia norteamericana en acreditación institucional de la Educación Superior*, CONEAU, traducida por el equipo técnico de la CONEAU.
- Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. (2018). Resolución Decanal No. 0051/18. Resolución sobre funciones de la Secretaría de Posgrado e Investigación. *Publicada en sitio web oficial* No. s/d, del 6 de junio de 2018. Argentina.
- Mignone, E.F. (1992). *Calidad y evaluación universitaria*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Competencias individuales en evaluación de políticas públicas. Aportes a la profesionalización de la función

Individual competencies in public policy assessment. Contributions to the professionalization in evaluation

Celeste Ghianno

Lic. en Ciencia Política
ghiano.celeste@gmail.com

Instituto de Gestión Pública. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La presente ponencia constituye un avance de Tesis Doctoral (Doctorado en Administración y Política pública, IIFAP- FCS- UNC); y tiene por objetivo principal presentar los resultados de un primer análisis acerca del perfil de los egresados de posgrados en evaluación de políticas públicas, a la luz de los documentos referentes a la profesionalización de la función de Evaluación en la región y sus debates actuales. La importancia de esta trabajo radica en su finalidad, cual es la de reflexionar acerca del modo en que las ofertas académicas de la región responden a nuevas tensiones o desafíos que, en ocasiones, exigen adecuaciones epistemológicas y metodológicas en el ámbito científico (infancia, género, ambiente, etc). La metodología utilizada es principalmente el análisis documental y entrevistas a informantes clave, para presentar: a) los debates actuales que surgen de los documentos de referencia vigentes en materia de competencias individuales en Evaluación de Políticas Públicas en América Latina y el Caribe; b) un primer panorama de los posgrados en Evaluación vigentes actualmente en la región, a partir de una revisión de los perfiles ontológico (origen institucional y geográfico, duración, objetivos, modalidad de cursado, etc), epistemológico (perfil de los docentes, programa de la carrera, bibliografía utilizada) y metodológico (propuesta de trabajo en clases, trabajo final requerido, etc).

Palabras clave: evaluación – políticas públicas – competencias individuales – profesionalización

Abstract

This paper constitutes a progress report of a Doctoral Thesis (PhD in Administration and Public Policy, IIFAP-FCS-UNC); and it aims to present the results of a preliminary analysis about the profiles of postgraduated in public policy evaluation, in light with the current debates about professionalization of evaluation in the region. The importance of this work lies in its purpose: wondering about the extent to which academic offers in the region respond to new tensions or challenges (childhood, gender, environment, etc) that could request epistemological and methodological adjustments in the scientific field. The methodology used is mainly the documentary review and key informants' interviews, to present: a) the current debates that arise from the ongoing reference documents regarding individual competences in Public Policy Evaluation in Latin America and the Caribbean; b) a preliminary overview of the current postgraduate courses in evaluation in the region, based on a review of their profiles: from the ontological perspective (institutional and geographical origin, duration, objectives, type of course, etc), the epistemological (teachers' profiles, career programs, bibliography used) and the methodological one (proposal of work in classes, final work required, etc).

Keywords: evaluation –public policies – individual competencies – professionalization

Introducción: acerca de las capacidades individuales en evaluación

La Evaluación actualmente se presenta como una disciplina en sí misma, y más aún como una *transdisciplina* (Scriven, 1991), que colabora en la generación de conocimiento para otras disciplinas. En el ámbito de las políticas públicas, cobra gran relevancia como herramienta que produce conocimiento acerca de la funcionalidad y contextos de los programas y políticas. Por mucho tiempo, gran parte de los estudios se centraron en definir los procesos metodológicos para evaluar, siendo estos los orígenes del debate conceptual sobre la evaluación. Actualmente se ha profundizado este debate para ir más allá de los procesos, corriendo la mirada hacia el *perfil del evaluador profesional*. Así, surgen términos como *profesionalización*, *competencias* y *capacidades individuales* en evaluación.

Los evaluadores vienen de diversos contextos, trayendo desde sus profesiones (de muy variadas disciplinas) una amplia variedad de experiencias, habilidades, así como entornos culturales, éticos y comunitarios diversos. Esta diversidad ha empezado a contar, en los últimos veinte años, con algunos documentos guías (estándares, principios, orientaciones, acuerdos) y carreras -avaladas por los organismos nacionales de acreditación de ofertas académicas- que colaboran a generar un marco de competencias básicas en evaluación. Nos interesa profundizar, especialmente, en los documentos y propuestas académicas vinculadas al contexto latinoamericano.

¿Qué son las *competencias* en evaluación?

En general, las competencias refieren a “un conjunto de conocimientos relacionados, habilidades y actitudes que permiten a un individuo efectivamente realizar las actividades de una determinada ocupación o función laboral según los estándares esperados en el empleo.” (Altschuld, & Molly Engle, pág. 23, 2015)

A nivel global, en referencia a las capacidades individuales que deben hacer a un evaluador, tomamos uno de los documentos más reconocidos como es el *Marco referencial de competencias en evaluación de Naciones Unidas* (junio, 2016), que indica:

“Las evaluaciones deben llevarse a cabo con profesionalismo e integridad. El profesionalismo debería contribuir a la credibilidad de los evaluadores, de los gerentes de evaluación y de los jefes de evaluación, así como de la función de evaluación. Los aspectos clave incluyen el acceso al conocimiento, educación y entrenamiento; adhesión a la ética y a estas normas y estándares; y la posesión de conocimiento, habilidades y experiencia. Esto debería ser respaldado por un ambiente habilitante con estructuras institucionales y recursos adecuado. (UNEG, pág. 2; 2016)

Actualmente contamos con unos estándares de evaluación para América Latina y el Caribe, que pretenden ofrecer una mirada más territorial, adecuada a nuestros contextos, y que resulta interesante atender a la hora de evaluar políticas públicas en nuestras latitudes.

Planteamiento del problema

La propuesta, en el marco de la Agenda Global de Evaluación 2020, de incorporar como objetivo la necesidad de fortalecer las capacidades individuales de Evaluación, reanuda el debate sobre la necesidad de definir cuáles son las capacidades individuales necesarias para evaluar.

A partir de este punto, surgen preguntas como: ¿qué implica hablar de Capacidades Individuales de Evaluación actualmente en América Latina y el caribe?; ¿qué contexto (económico, social, cultural) las valida?; ¿Existe una epistemología del sur para evaluar (en) Latinoamérica? Si existe: ¿está preparada la oferta académica actual de la región para generar las competencias en evaluación a tal fin?; ¿Qué proponen / certifican las actuales ofertas de formación en Evaluación en nuestra región como perfiles evaluadores?; ¿persiste el debate metodológico para definir al profesional de evaluación?; ¿Existe un único perfil de Evaluación para toda la región latinoamericana y del caribe?

Objetivos de investigación

Principal

Aportar al debate sobre la profesionalización de la evaluación, particularmente al alcance del significado de fortalecimiento de capacidades individuales de evaluación planteado recientemente en la Agenda Global de Evaluación 2016-2020, con enfoque en América Latina y el caribe.

Específicos

Indagar acerca de la implicancia de la conjunción terminológica capacidades individuales de evaluación a partir de los documentos y foros de debate de referencia actuales en la región.

Abordar/delinear los diferentes perfiles del evaluador a partir de la revisión de los programas que las propuestas de formación vigentes en la región toman como base de enseñanza.

Corroborar la existencia o no de un perfil de evaluador especial para evaluar (en) Latinoamérica a partir de la comparación de propuestas académicas vigentes en América Latina y el Caribe con el perfil sugerido por los documentos de referencia de la región y las capacidades de evaluación apuntadas por los informantes clave de este estudio.

Metodología

En la tesis, principalmente se utiliza la técnica de análisis documental a fin de: a) presentar el debate metodológico histórico respecto a las técnicas de evaluación que configuraron las diferentes conceptualizaciones de la Evaluación; b) realizar una revisión bibliográfica de los documentos centrales vinculados a la profesionalización de la Evaluación actuales con especial énfasis en la región latinoamericana y del caribe; c) explorar las ofertas de formación vigentes en la región y su vinculación con capacidades individuales detectadas en los documentos mencionados en el punto “b”.

Como técnica colaborativa, se utiliza la entrevista a informantes clave, a fin de focalizar en: a) datos de perfiles de los posgrados en evaluación; b) debates actuales sobre evaluación contextualizada y sensible culturalmente.

Estado del arte y resultados parciales

Revisión de los documentos principales para la región

La Agenda Global de Evaluación (AGE) y su concepción de *Capacidades individuales*: este acuerdo internacional (al que nuestra región adhiere) establece como objetivo para 2020 que: “Los evaluadores y comanditarios de las evaluaciones sean capaces de planificar e implementar evaluaciones de alta calidad, apropiadas para ser utilizadas en políticas, programas, proyectos o intervenciones y resultados; en evaluaciones que hagan la diferencia en beneficio de los ciudadanos.” (AGE, p. 22, traducción propia)

Para construir o fortalecer las capacidades individuales de evaluación, la AGE considera necesario nutrir tres categorías principales de atributos, a través de la educación, la capacitación, el entrenamiento y la práctica reflexiva, a saber:

- *Conocimientos de Evaluación*: refiere a la historia, aproximaciones, modelos y teorías de la Evaluación y sus implicancias, con respecto a la gobernanza, diseño, propuestas, prácticas y métodos, así como los diversos usos de la evaluación en la sociedad (Base de insumos).
- *Práctica Profesional*: tiene que ver con lo que actualmente sucede en el campo. Llevar a cabo evaluaciones válidas y creíbles basadas en principios técnicos es esencial, así como también lo son las habilidades de comunicación y los atributos interpersonales involucrados en el diseño y administración de procesos de evaluación. Habilidades de escucha y negociación, y de interpretación para la adaptación a contextos políticos y culturales diversos también importan aquí (Productos).
- *Disposición y actitud*: esta categoría implica la calidad personal, que habilita a los evaluadores a practicar la disciplina -no sólo en circunstancias receptivas, sino también en contextos difíciles, donde conflictos de intereses vitales están en juego y poder realizar la evaluación es un gran desafío-. Trabajo bajo presión, independencia de mente y de apariencia, así como principios éticos, son también atributos vitales para los evaluadores (Desempeño personal en el proceso). (AGE, 2015)

Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe: los *Estándares de Evaluación* (Rodríguez Bilella et al., 2016) son el producto de un amplio proceso de consultas y reuniones con expertos, impulsado durante los años 2014 y 2015, para la formulación de un documento de estándares para la evaluación, teniendo como referencia, al mismo tiempo, los documentos de las principales asociaciones de evaluadores del mundo. Los estándares son enunciados que funcionan como guías para la acción, orientando hacia una evaluación de alta calidad. Para que sean efectivos, deben ser contextualizados a las particularidades sociales, económicas, culturales e institucionales que corresponda.

A continuación, se resumen las cinco dimensiones a ser consideradas de acuerdo con los Estándares de Evaluación para nuestra región y su descripción:

1. Evaluación rigurosa: se refiere a la utilización de procedimientos que permitan determinar con precisión y exactitud los hechos observados que son materia de análisis.

Los estándares contenidos en esta dimensión son: contextualizar la evaluación; descripción detallada del objeto de evaluación; preguntas evaluativas relevantes; metodología válida y confiable; niveles de participación adecuados de actores involucrados; conclusiones relevantes; recomendaciones útiles y factibles; reportes y comunicación pública efectiva.

2. Adecuada evaluabilidad: garantizar un equilibrio entre cobertura, complejidad y recursos evaluativos, poniendo el acento en la efectividad, eficiencia y utilidad de la evaluación.

Los estándares que se contemplan en esta dimensión son: gestión efectiva de la evaluación, procedimientos prácticos, viabilidad contextual, social y política, realista.

3. Evaluación conducida por principios éticos y jurídicos: aquí se mencionan los derechos y responsabilidades de quienes toman parte en el proceso de evaluación sean reconocidos y respetados, siempre sin afectar la integridad de los participantes.

Esta dimensión incluye los siguientes estándares: respeto del derecho de las personas, autonomía, transparencia y legalidad.

4. Adecuada comprensión cultural: las evaluaciones deben respetar el lenguaje, códigos y sentidos culturales de poblaciones que pueden ser afectadas por las evaluaciones. Deben ser sensibles a los diferentes contextos históricos y culturales.

Estándares incluidos en esta dimensión: Igualdad y equidad, derechos culturales y reciprocidad e identidades culturales.

5. Relevancia y Utilidad: las evaluaciones deben ser relevantes, oportunas y prácticas, a fin de aportar sugerencias útiles para mejorar la programación, la toma de decisiones, y contribuir al desarrollo del conocimiento para su uso en diferentes contextos y situaciones.

Esta dimensión contempla los siguientes estándares: participación efectiva, propósitos acordados mutuamente, valores explícitos, información relevante, pertinente y oportuna, resultados útiles, comunicación y reportes puntuales y apropiados e interés por las consecuencias e incidencia.

Foro de debate sobre profesionalización de la Evaluación (IOCE): este foro abierto de debate, generado en la plataforma virtual de IOCE (International Organization for Cooperation in Evaluation) se ha iniciado en mayo de 2016, con el propósito de abrir un plan de trabajo para debatir esta definición entendiendo la dinámica que implica conceptualizar una disciplina en crecimiento.

Resumimos aquí algunos puntos fuertes del debate:

Se afirma que la definición de *profesionalización* de la evaluación debe ser *adaptada a los entornos diversos*. Por ejemplo, en algunos países en los que la cultura de la evaluación es incipiente, se realiza un trabajo previo de institucionalización de la disciplina antes de (o paralelamente con) profundizar en la profesionalización.

Desde la Red Brasileña de Evaluación (RBE), sugieren que en América Latina se requiere previamente definir qué es considerado un "campo de evaluación". Y proponen que el mismo debería incluir: a) conjunto

de conocimientos y prácticas; b) conjunto de principios éticos; c) conjunto de normas y d) conjunto de competencias.

Asimismo, señalan que las evaluaciones serán de calidad si logran ser: relevantes; precisas; exentas (libres); que ayuden a tomar decisiones correctas y a construir juicios correctos.

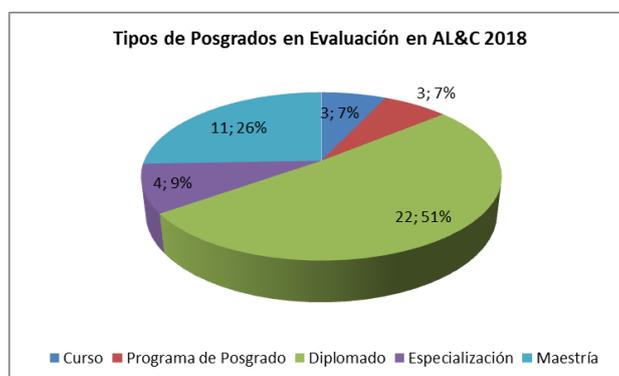
Respecto al tipo de experiencia que debe tener un profesional en evaluación señalan que la evaluación es un campo de la práctica. Por lo tanto, para ser un profesional del área de evaluación, se debe comenzar experimentando la formulación e implementación de una iniciativa en todo su ciclo, siendo importante vivenciar métodos cuantitativos y cualitativos de recolección de datos e información.

Por otra parte, representantes en América Latina de la organización internacional IDEAS realizan su aporte al Foro e identifican como *competencias* de los profesionales en evaluación: i) desarrollar sistemas de monitoreo, ii) efectuar planificación y diseño de la evaluación y cálculo de costos, iii) gestionar la evaluación, iv) realizar la evaluación, v) comunicar los resultados de la evaluación y vi) promover una cultura de aprendizaje.

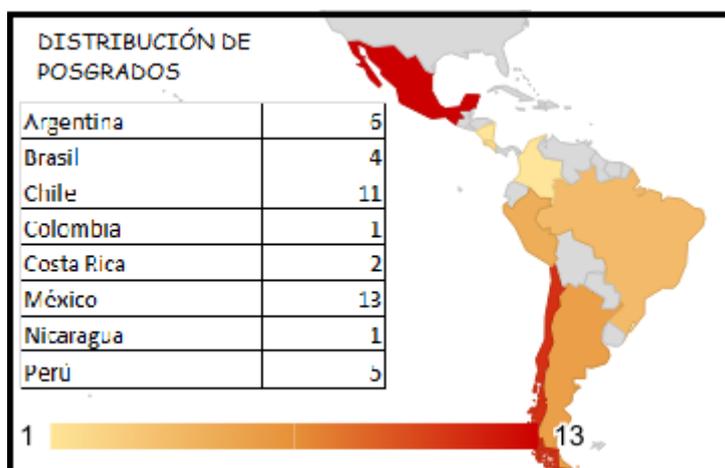
Finalmente, aunque el debate continúa, se comparte la idea de que es *fundamental* que cada VOPE (Organizaciones Voluntarias para la Profesionalización de la Evaluación por sus siglas en inglés) pueda colaborar en dar forma a los Estándares de Evaluación adecuados a su propio contexto, a cada particularidad.

Panorama de los posgrados vigentes en la región

A partir de esta primera aproximación al alcance de las competencias de un evaluador, compartimos debajo un panorama preliminar de las propuestas de posgrado vigentes en AL&C. Hasta el mes de septiembre de 2018, este relevamiento ha podido detectar 43 propuestas de formación de posgrado en AL&C que enseñan algún tipo de Evaluación (32 presenciales o semipresenciales y 9 virtuales):



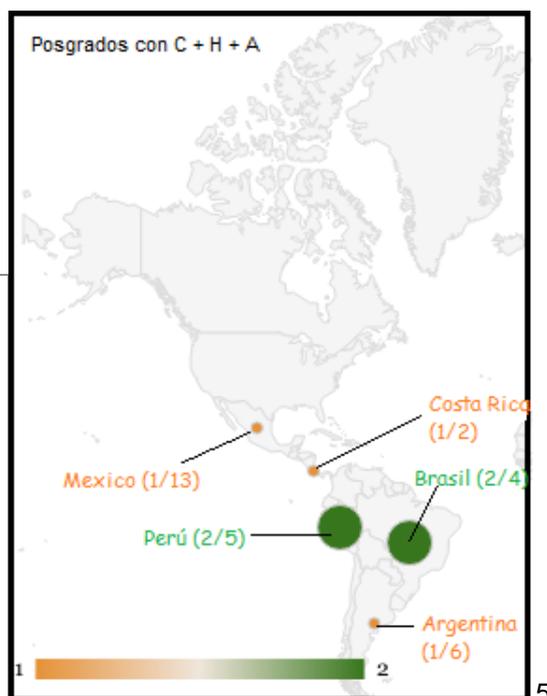
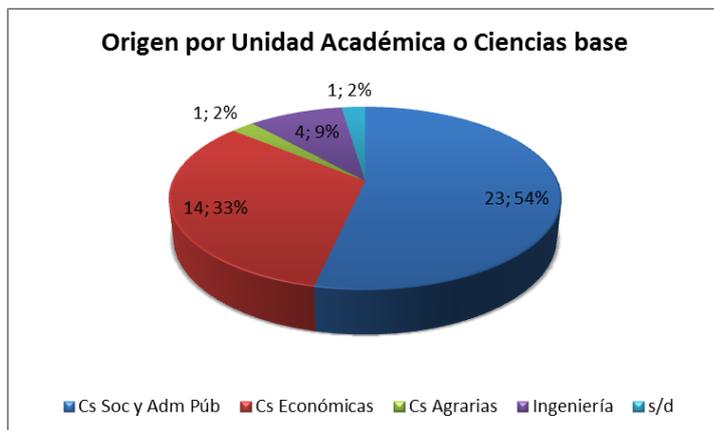
Fuente: elaboración propia en base a análisis de programas de Evaluación



Fuente: elaboración propia en base a análisis de programas de Evaluación

De los 43 posgrados detectados, 27 se dedican *exclusivamente* a formar en *Evaluación de Políticas Públicas*. De estos 27 posgrados, 7 plantean en sus currículos y modalidad de trabajo elementos que permiten inferir la incorporación de los tres ejes interpretados por los documentos referentes como las competencias necesarias para evaluar: Conocimientos teóricos; Habilidades prácticas; Actitud y disposición.

En este resultado, se observa que de los 7 posgrados, existe gran diversidad en sus tipologías y duración, que van desde cursos de 60 hs o 12 semanas a Maestrías de 700 hs o dos años.



=s/d/s

Fuente: elaboración propia en base a análisis de programas de Evaluación

Aportes para la discusión: Algunas consideraciones sobre las epistemologías del sur y la “buena evaluación”

Un estudio reciente Ofir nos invita a repensar nuestras prácticas evaluativas con la siguiente pregunta: “¿Cómo sería la evaluación si hubiese sido inventada aquí (en el sur epistemológico o desde las ciencias de la periferia)?”. Una lectura rápida a nuestros Estándares de Evaluación para AL&C nos permite visualizar el énfasis en la sensibilidad cultural que propone. En este punto esperamos profundizar en nuestra investigación: en dar cuenta del grado y modo en que los posgrados (hoy una de las principales herramientas de profesionalización de la evaluación en la región) contribuyen a pensar la complejidad y evaluar con sensibilidad cultural contextualizada. Continúa siendo un desafío actual en nuestras latitudes el poder expandir nuestra comprensión de una “buena evaluación” más allá de las dimensiones técnicas. (Ofir, 2018)

Referencias bibliográficas

- Altschuld, J.; Molly Engle (2015). *Accreditation, certification, and credentialing: relevant concerns for U.S. evaluators*. En *New directions for evaluation* n° 145, American Evaluation Association.
- Eval Partners (2015). *Agenda Global de Evaluación 2020*. En: <https://www.evalpartners.org/global-evaluation-agenda>
- Morra Imas, L. and Ba-Tall, O. (2009). *Competencies & credentials for development evaluators: update on an ideas initiative*. En: <http://www.ideas-int.org/documents/Document.cfm?docID=395>
- Ofir, Z. (2018). *NICE Framework: when culture and evaluation meet*. En: <http://zendaofir.com/the-nice-framework-part-1/>
- Rodriguez Bilella, P. D. et al. (2016). *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe*. ReLAC y FOCEVAL. Buenos Aires. En: <https://speval.files.wordpress.com/2016/10/estndaresdeevaluacinparaamricalatinyelcaribe.pdf>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus. 4th ed.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Arte y diseño

Este apartado reúne exposiciones presentadas en mesas de discusión en la Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación ligadas a la danza, el diseño, la música y la investigación sobre el arte.



La incorporación de la danza como espacio curricular en la educación primaria y secundaria del sistema educativo cordobés

The incorporation of dancing as a school subject in primary and secondary school in the education system in Córdoba

Karina Rodriguez

Lic. en Ciencias de la Educación
folkaryaldo@hotmail.com

Ivanna Marcantonelli

Lic. en Ciencias de la Educación
ivannamarcantonelli@hotmail.com

Virginia Bosio

Lic en Educación Física
vickybosio@hotmail.com

Marina Macchione

Lic. en Ciencias de la Educación
macchionemarina@gmail.com

Victoria Brochero

Lic. en Educación Física
victoriabrochero332@hotmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Facultad de Educación Física

Resumen

En el año 2011, se presenta la danza por primera vez como espacio curricular dentro del área artística para la educación primaria y secundaria en las prescripciones curriculares de la provincia de Córdoba y se crea el primer Profesorado de Danza en la jurisdicción, en consonancia con la normativa nacional y la adecuación de la Ley Provincial de Educación. Con el objetivo de describir las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización en los diseños curriculares y en las prácticas educativas de diferentes niveles del sistema educativo cordobés, nos preguntamos ¿cuáles son los procesos de re-contextualización que atraviesa la danza de práctica cultural a espacio curricular?, ¿cómo dialogan los procesos de definición curricular y el universo de las prácticas cotidianas donde estos diseños se materializan? Metodológicamente, abordamos el trabajo desde una perspectiva cualitativa, a través de entrevistas a docentes a cargo del espacio curricular Danza y a especialistas que participaron en la elaboración de los diseños curriculares de educación primaria, secundaria y superior; constituyeron también unidades de observación y análisis el diseño curricular de Nivel Primario y Secundario de la provincia de Córdoba. Consideramos relevante propiciar un ámbito de estudio y discusión acerca de los procesos que se entrelazan entre diseños curriculares, contextos institucionales y prácticas educativas en momentos de transformación curricular, en los que la danza se constituye por primera vez en la historia de la educación de nuestra provincia en una disciplina escolar. Abordar este proceso de pedagogización de la danza que toma elementos del campo disciplinar y cultural, para adentrarse en el campo de la enseñanza, implicó analizar las tensiones entre los discursos y prácticas, de ámbitos y sujetos que buscan otorgar legitimidad este saber. Como resultado del trabajo, se construye la hipótesis interpretativa de que cuando la danza se pedagogiza y se escolariza, transita sucesivas transformaciones que la van configurando como un nuevo saber, en una trama que interpela las formas instituidas de lo escolar.

Palabras clave: danza – diseños curriculares – re-contextualización – re-significación de la danza

Abstract

In the year 2011 dance is introduced for the first time as a school subject of the artistic area into primary and secondary school curricula. At the same time, the first Faculty of Dance is created in the jurisdiction in accordance with the National Legislation and the Provincial Law of Education. In order to describe the importance dance takes in the process of schooling during the curricula design and the educational practice of different levels of the educational system of Córdoba, we ask ourselves: which are the re-contextualization processes that dance goes through from cultural practice to curricular teaching? How do the curricula definition and the actual practice occur? As regards methodology, we approached the task from a qualitative perspective through interviews to teachers of the matter and specialists who participated in the elaboration of the primary, secondary and higher education curricula. We consider relevant to offer a field of study and discussion about the overlapping processes of curricular designs, the institutional contexts and the educational practices in times of curricular transformations in which dance constitutes a school subject for the first time in the history of education in our province. Approaching the scholarly process of dance, which takes elements from discipline

and culture fields, involves analyzing the conflict between discourse and practice, between areas and people who seek to legitimize this knowledge area. As a result we came up with an interpretative hypothesis: when dance is set in schools, it goes through several successive transformations that reconfigure it as a new knowledge area questioning the old institutionalized ways at school.

Keywords: dance – curricular designs – re-contextualization

La danza va a la escuela

Asistimos a un momento en el que la danza se constituyó, por primera vez en la historia de la educación de nuestra provincia, en una disciplina escolar. El proceso de escolarización del conocimiento supone la transformación de un saber de fuerte significado y presencia en las prácticas culturales de nuestra sociedad a un contenido escolar, cuyo tratamiento pedagógico remite a la problemática curricular.

Las huellas de la danza en la escuela pueden rastrearse desde el origen del sistema educativo, como herramienta privilegiada de la educación al servicio de la construcción de la Nación. Su diferencia radica que, en tanto práctica escolar, siempre integró otros espacios asociados a asignaturas escolares como la Educación Física o la Música y su materialización se producía en las efemérides y ritos escolares que legitimaron su presencia en la escuela (Blázquez, 2012). La coyuntura histórica actual la legitima como un cuerpo disciplinar con identidad propia, dotándola de un status diferente al conformarse como una producción curricular nueva.

Al focalizar la mirada de la danza en proceso de escolarización, remitimos a un concepto largamente desarrollado por Garay (2003), quien refiere a la dinámica de momentos que interactúan entre lo instituido, como lo establecido en las instituciones sociales, lo instituyente, en tanto fuerzas de cambio que operan al interior o desde fuera de las instituciones y el proceso de institucionalización como el momento de pasaje entre lo dado y lo nuevo. Nos resulta potente pensar en el proceso de escolarización como metáfora para mirar la introducción de la danza en los diseños curriculares de la provincia y los procesos que atraviesa. Esto es, el paso de ser una práctica social hasta convertirse en asignatura curricular, entrelazando a su vez la resignificación que docentes, directivos y estudiantes realizan del espacio curricular al traducirlo en práctica educativa al interior de la institución escuela.

Recuperamos la noción de campo cultural, disciplinar y pedagógico, como espacio de juego con leyes de funcionamiento propias, en el que los sujetos ocupan posiciones y relaciones entre esas posiciones que pugnan por imponer lo que es legítimo en cada campo (Bourdieu, 1988). De esta manera, visualizados como trama donde se imbrican los pasajes que procuramos desentrañar.

En las prescripciones curriculares de la provincia de Córdoba, la danza aparece por primera vez como espacio curricular dentro del área artística para la educación primaria y secundaria en el año 2011. Hasta entonces, si la danza ha tenido un lugar al interior del Sistema Educativo cordobés, ha sido por iniciativas institucionales o personales de docentes que decidieron proponer estos aprendizajes para sus estudiantes. Como lo sugerimos en (Rodríguez, Marcantonelli, Corso, Zerbini & Bosio, 2008)¹ el uso de la danza en la escuela tiene su huella en la subjetividad del docente, su historia de vida, decisiones personales, significación de la propuesta y no en lo curricular.

Al materializarse la presencia de la danza como espacio curricular en diferentes niveles del sistema educativo, la Dirección General de Educación Superior consolida la decisión de abrir por primera vez en el año 2012, el Profesorado de Danza. La Ley de Educación Nacional define a la Educación Artística como una de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional caracterizada, principalmente, por el tipo y especificidad de conocimientos que transmite. En este contexto es preciso remarcar que por primera vez aparece en el marco legal educativo de la provincia de Córdoba, Ley 9870/10, la danza como parte de los lenguajes del arte.

Frente a lo expuesto, consideramos oportuno plantearnos ¿qué formas adquiere la danza en proceso de escolarización en los diseños curriculares y en las prácticas educativas de la educación primaria y secundaria del Sistema Educativo cordobés?

Estamos en presencia de un trabajo que aborda la institucionalización de una práctica cultural, transformada hoy en espacio curricular en todos los niveles obligatorios de la escuela común. Es así como, en función del campo empírico abordado, pudimos ir y volver sobre el proyecto y reelaborar el objeto de estudio, posicionados en una perspectiva teórico-metodológica que construye y deconstruye el objeto de análisis.

Durante el trabajo de campo nos fuimos encontrando con una realidad heterogénea en relación a las formas que va adquiriendo la incorporación de la danza como espacio curricular. Los sujetos entrevistados se seleccionaron por su capacidad para generar información relevante respecto al problema planteado, realizamos un muestreo intencional de experiencias escolares en las que la danza estaba siendo incorporada como espacio curricular y como unidad didáctica. Efectuamos entrevistas a seis docentes, una coordinadora

¹ Rodríguez, Marcantonelli, Corso, Zerbini & Bosio, 2008. "Sentidos que porta la enseñanza y el aprendizaje de las danzas folklóricas en la formación de docentes y en sus prácticas de enseñanza, en escuelas de Capital y el interior cordobés" Convocatoria INFD 2007. Informe concluido y publicado en *Revista Folklore Latinoamericano*, XII, 2009, 239-252.

y tres especialistas participantes de los diseños curriculares de Nivel Primario, Secundario y Superior, además de consultar los mismos.

Procesos que atraviesa la danza, de práctica cultural a espacio curricular

Participan del proceso de recontextualización el campo académico, los especialistas en la elaboración de los diseños curriculares, los equipos técnicos de educación artística, entre otros. Articulan posiciones, relaciones de poder y autoridad en las definiciones de la danza como asignatura escolar. En este sentido, diferenciamos cinco campos o instancias en el proceso de construcción curricular visualizados desde el material empírico disponible: el jurídico-normativo, político-educativo, organizativo-administrativo, epistemológico y pedagógico.

El campo jurídico-normativo nacional y provincial le otorga legitimidad a la incorporación de la danza como espacio curricular en los diseños de la provincia, aunque es en el campo de la política educativa donde se juegan las decisiones que posibilitan su implementación escolar. Si bien el marco normativo establece la obligatoriedad de la asignatura danza en todos los niveles del Sistema Educativo, el panorama provincial muestra, desde el campo organizativo-administrativo, la paulatina creación de horas de danza en la educación secundaria, tanto en el ciclo básico como orientado; no habiéndose creado aún cargos en la educación primaria pública a excepción de la jornada extendida en el área de Expresiones Artístico Culturales.

La problemática del saber y la de los sujetos que reelaboran el saber, da cuenta de la complejidad de los procesos curriculares. Los especialistas en danza que han intervenido en la construcción curricular ponen en evidencia un esfuerzo por traducir saberes, prácticas, investigaciones, trayectorias, tradiciones vinculadas a la danza como parte del campo cultural y del campo disciplinar, configurando un nuevo saber propio del campo pedagógico que atiende los modos de transmisión y apropiación.

Las formas que adquiere la danza en el diseño responden a la problematización del qué, expresado en la definición del contenido a enseñar, aspecto que miran los curriculistas, poniendo en juego la lógica disciplinar. Allí se discuten concepciones de educación artística, estructura del espacio curricular danza, con sus objetivos y contenidos secuenciados por ciclos y grados, organizados en ejes y especificidades según niveles, orientaciones metodológicas y bibliográficas.

Cómo los sujetos resignifican los diseños curriculares en sus prácticas educativa

Las formas que adquiere la danza en las prácticas educativas se visualizan en las propuestas que el docente realiza, donde se problematiza el cómo, explicitado en los aspectos metodológicos y los condicionantes institucionales. El contenido a enseñar se transforma en contenido enseñado, a partir de lo que sucede cotidianamente en la clase. Decimos entonces que la danza en proceso de escolarización adquiere la maleable forma de un pasaje. La danza no está presente en el imaginario escolar como contenido a enseñar y a aprender. Si bien es un saber usado en diferentes oportunidades y sobre todo de la mano de los actos escolares, ahora ingresa con status de espacio curricular. Mirando los actores escolares advertimos que tiene un peso relevante la significación que le otorgan estudiantes y docentes.

Entre las respuestas que nos dieron las personas entrevistadas, destacamos las siguientes:

“Tenían una negación total con la materia. No querían bailar”

“Tenían un gran problema con el tema de la homosexualidad”

“Eso es de chicas”, “eso los varones no lo hacen”, “esos movimientos no son para nosotros”.

“Las chicas me dijeron: ¡no pienso venir desde las 7 con un jogging!” (Entrevista N° 2).

Al observar a los estudiantes podemos decir que en sus representaciones prevalecen estereotipos de género, concepciones del cuerpo y del uso de vestimenta que cuestionan la propuesta del docente, donde pareciera que la presencia de la danza viene acompañada del código social de uso que porta. La enseñanza de las danzas conlleva en su interior una tensión permanente con lo que los alumnos traen como saberes previos, fuertemente impregnados de la cultura mediática y la propuesta cultural que la escuela debe seleccionar para ser enseñada.

“...la paradoja que aparece es que lo que se arma en la escuela tiene que ver mucho con el planteo de las danzas que plantea Tinelli, la *tinellización* de la danza, entonces yo empiezo a romper y a generar pensamiento acerca de qué es lo nuestro, qué es lo de afuera, qué es lo que pasa, a qué representa, qué pasa con las mujeres...” (Entrevista N° 4)

Cuando el docente tiene que generar las condiciones para que un contenido nuevo se institucionalice, tiene que negociar con las percepciones que tienen de esta práctica los actores institucionales. Hay un saber que se legitima desde lo curricular, lo que no indica que esté legitimado en las prácticas escolares. En términos reales, aparecen resistencias, por tratarse de un saber y una práctica que atraviesa fuertemente lo subjetivo y el cuerpo que se muestra, que se expone a la mirada del otro. Hasta pareciera ser un contenido que incomoda. “El director tenía mucho miedo de cómo hacer que esa materia no fuera muy de joda y se la tomara más en serio” (Entrevista N° 2).

Cierre provisorio

El proceso de escolarización de la danza se presenta en dos momentos diferenciados. Primero, el de la política educativa que desde lo jurídico-normativo la prescribe para todos los niveles del sistema educativo,

otorgándole jerarquía de espacio curricular en los diseños de la provincia. Por otro lado, el momento de la inserción institucional donde la danza como espacio curricular se va acodando, se va abriendo paso entre los intersticios que las condiciones institucionales le posibilitan.

Desandar lo que llamamos la cocina del diseño nos permitió mirar las formas que adquiere la danza en proceso de escolarización en la educación primaria y secundaria del Sistema Educativo cordobés. Construimos así la siguiente hipótesis interpretativa: cuando la danza se pedagogiza y se escolariza, transita sucesivas transformaciones que la van configurando como un nuevo saber, donde cada interlocutor toma decisiones que operan en esa transformación, atravesando el campo jurídico-normativo, político-educativo, organizativo-administrativo, epistemológico y pedagógico, en una trama que interpela las formas instituidas de lo escolar.

Sostuvimos como mirada dos pasajes de la danza, de práctica cultural a espacio curricular y de espacio curricular a prácticas educativas, desde la potente idea de proceso curricular y proceso de escolarización. Consideramos los campos cultural, disciplinar y pedagógico en interacción, focalizando la mirada en los procesos de re-contextualización que ésta adquiere en el primer pasaje y los procesos de re-significación que le otorgan los docentes y estudiantes en el segundo pasaje.

Cuando un objeto cultural como la danza se transforma en asignatura, se presenta con una lógica que entra en tensión con el formato escolar, así nos encontramos con los avatares de una asignatura soslayada, que irrumpe con el vigor de lo instituyente y se va institucionalizando con la cadencia que le ofrecen las posibilidades institucionales y las políticas jurisdiccionales.

Referencias Bibliográficas

- Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Garay, L. (2003). Seminario Taller *Prácticas de intervención en asesoramiento y gestión pedagógica*. Maestría en Pedagogía. Reelaboración de trabajos de la autora. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2012). *Diseño Curricular de Educación Primaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Ciclo Básico. Ciclo Orientado*. Argentina.
- Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior. (2009). *Diseños curriculares de Educación Artística de Nivel Superior*. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional 26.206/06*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación Provincia de Córdoba (2010). *Ley de Educación 9870/10*. Córdoba, Argentina.
- Rodríguez, K., Bosio, V., Brochero, V., Marcantonelli, I., & Macchione, M. (mayo, 2013). *Diálogos entre el oficio de investigar y las prácticas de formación docente en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la danza, como práctica corporal y artística*. Ponencia en Jornada de intercambio de experiencias de Investigación Educativa organizada por la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina.

Cambiar la mirada, ampliar horizontes: alternativas para pensar la alfabetización desde la formación universitaria de carreras de danza

Changing perspectives, broadening horizons: alternatives to think about literacy from university dance programs

Ana Castro Merlo

Prof. Universitaria en Danza Contemporánea
anacastromerlo@yahoo.com.ar

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Tanto la noción de educación como la de alfabetización, formuladas a partir de concepciones epistemológicas tradicionales, se interrumpen con el ingreso de las disciplinas artísticas en el Nivel Superior. Es allí donde se hace más evidente y sintomática la colisión con los modelos de enseñanza-aprendizaje medianamente establecidos por la Pedagogía y la Didáctica. La enseñanza de la Danza en contextos académicos interpela a los docentes a repensar sus propios modelos pedagógicos, que se reactualizan en la práctica concreta de las aulas. Pero es necesaria una mirada aguda y reflexiva sobre el modo de pensar la educación en general (Jackson, 2015) y la alfabetización en particular, para inaugurar una Pedagogía que sea inclusiva de la mirada de las artes. Nos proponemos con este trabajo ampliar la categoría de alfabetización (centrada principalmente en la lectura y la escritura académica), poniendo en diálogo diferentes prácticas y diferentes contextos que permitan la emergencia de epistemologías alternativas y habiliten el escenario posible para una educación de la sensibilidad. El presente texto pretende exponer algunas indagaciones dadas en el marco del proyecto de investigación "Alfabetización académica y calidad artística en la formación universitaria de carreras de Danza". El modelo metodológico sobre el que descansa el proyecto es de corte cualitativo-interpretativo.

Palabras clave: alfabetización ampliada – práctica danzada – alfabetización en el movimiento – educación de la sensibilidad

Abstract

Both the notion of education and that of literacy, formulated from traditional epistemological conceptions, are interrupted with the introduction of artistic disciplines at the Higher Level. It is there where the collision with the teaching-learning models moderately established by Pedagogy and Didactics becomes more evident and symptomatic. The teaching of Dance in academic contexts calls on teachers to rethink their own educational pedagogical models, which are updated in the concrete practice of the classrooms. But a sharp and reflective look is needed on the way of thinking about education in general (Jackson, 2015) and literacy in particular, to inaugurate a Pedagogy that is inclusive of the gaze of the arts. We propose with this work to expand the literacy category (mainly focused on reading and academic writing), putting in dialogue different practices and different contexts that allow the emergence of alternative epistemologies and enable the possible scenario for an education of sensitivity. The present text intends to expose some inquiries given in the framework of the research project "Academic literacy and artistic quality in the university education of Dance careers". The methodological model on which the project rests is qualitative-interpretative.

Keywords: extended literacy – dance practice – movement literacy – sensitivity – education

Introducción

Sabemos que desde finales del siglo XIX y más precisamente durante la última mitad de siglo XX, la Pedagogía ha puesto en cuestión el modelo de educación tradicional, en el que perviven fuerzas estructurantes que sostienen, sobre todo, la desigualdad social y el dogmatismo, que han mutado en niveles más sutiles y de mayor complejidad sustentados por el poderío económico del neoliberalismo. Pedagogos de la talla de Freire, Vygotsky, Dewey y Piaget entre otros (Cerezo, 2007), han intentado desnaturalizar esta visión desde múltiples enfoques, pero, aun así, el currículum oculto (Jackson, 2009) se transforma muy lentamente, porque el sistema axiológico que respalda el modelo, batalla denodadamente para no desaparecer.

Ahora bien, ¿será una utopía pensar en una nueva educación? El pedagogo e investigador norteamericano Philip W. Jackson (2015) es optimista frente a esta pregunta, y nosotros acompañamos ese optimismo, porque el horizonte utópico hacia el que caminamos nos permite mantenernos en movimiento (Galeano, 2010) y eso ya es una ganancia. Pensamos que ese horizonte se ha enriquecido con el ingreso de la enseñanza de las artes en el sistema universitario, debido a que la matriz disciplinar de las mismas, propone desafíos y nuevas preguntas al campo de la educación.

La apertura al diálogo entre diversos campos disciplinares que en apariencia se fueron gestando como autónomos (pensamos aquí en campos como "la" pedagogía vs las pedagogías artísticas, o "la" didáctica

General vs. las didácticas artísticas), es imprescindible para poder realizar una lectura atenta de los distintos niveles que se traman no sólo en la práctica discursiva sino también en la acción programática. Entendemos que dicha apertura promoverá la emergencia de nuevas concepciones pedagógicas inclusivas, imbricadas en lo que Edgard Morin (2005) llama “organizaciones vivas” a partir de las cuales será posible establecer principios de distinción y al mismo tiempo principios de conjunción que colaboren en la comprensión de dichas organizaciones.

En este contexto, nos proponemos abordar la problemática de la alfabetización, concepto clave para pensar la educación de manera programática plasmada en las políticas públicas tanto a nivel nacional como regional. El presente texto propone evidenciar la mirada reduccionista de la concepción clásica de alfabetización, modelo que centra toda la atención en la lectura y escritura, dejando por fuera de los lindes de la educación, las formas de conocimiento de las prácticas artísticas (Alonso Atienza, 2011) a partir de las cuales pueden proponerse nuevos paradigmas pedagógicos, y con ellos habilitar una posible educación de la sensibilidad.

¿Qué es alfabetizar?

Según Berta Braslavsky (2003) pensar la alfabetización es pensar en una práctica elemental de lectura y escritura, despejada de todo uso metafórico del término, que proponga sentidos figurados que a su modo de ver son “parasitarios” (dicho en términos peyorativos). Por lo tanto, desde esta visión, sería imposible pensar una “alfabetización en el movimiento” aun cuando la Danza haya llegado al Sistema Universitario para quedarse.

En el caso de los contextos de Educación Superior, la alfabetización ha recibido el nombre de alfabetización académica, pero este modo de adjetivar esa práctica no ha modificado sustancialmente su naturaleza, sino que mantiene esencialmente las estructuras escriturarias con un mayor nivel de complejidad. Pero es evidente, que en la actual sociedad de conocimiento, la capacidad de leer y escribir se sostiene como condición necesaria pero nunca como condición suficiente para que una persona no sea considerada analfabeta. Ya sea en términos tecnológicos, científicos, políticos, sociales, o económicos todos somos en algún sentido analfabetos. ¿Es posible entonces cambiar la perspectiva desde dónde mirar esta práctica?

Artes, oficios: ¿sólo destrezas motrices?

Si pensamos en prácticas artísticas y nos preguntamos por posibles puntos de encuentro entre las mismas, probablemente acordemos que un aspecto sobresaliente sería el de la iniciación en determinada técnica (conjunto de procedimientos que permiten una habilidad motriz de creciente complejidad y de distinto carácter ya sea corporal, vocal o manual). Siempre hay una destreza inicial que interpela a la persona a conseguir el dominio de una parte de sí. Mas el dominio de esa destreza que se invisibiliza (se borra), cuando el rasgo estético de los objetos artísticos aparece, nunca deja de estar.

Ahora bien, no podemos desconocer que, en la base de estas destrezas físicas, hay un importante manejo de “competencias conceptuales” (Agüero, 2018) que posibilitan dichas habilidades, y este manejo es un potente rasgo indiciario de racionalidad (capacidad de discriminar, reflexionar, relacionar, combinar materiales, componer lógicamente) que en íntima relación con la capacidad creativa, dan como resultado objetos artísticos, que hacen aparecer nuevas configuraciones de mundo.

La capacidad de comprender conceptualmente aquello que practico, no me es dada a través del dominio de la lectoescritura, proviene de un momento anterior. Sin pretender acercarnos a una genealogía, el modo en cómo nos iniciamos al lenguaje es un momento fundamental, que puede darnos claves para hacer explícitos los mecanismos que juegan en el aprendizaje de una práctica artística.

Para Peter Sloterdijk, el lenguaje es la “instancia que nos da propiamente el mundo” (2006, pag.106), por lo tanto, ser parido, venir al mundo, es venir al lenguaje. Si pensamos las disciplinas artísticas como lenguajes artísticos, es posible pensar entonces que el aprendizaje de una práctica artística como la práctica danzada, sea una especie de nacimiento al mundo de “ese” lenguaje, y por lo tanto la caracterización de esos aprendizajes puede inaugurar una nueva concepción de la dimensión pedagógica.

De la alfabetización a la alfabetización ampliada: posibilidades para una educación de la sensibilidad

El modelo de alfabetización, si bien ha sido pensado para cubrir con exigencias mínimas el requisito de universalidad, sólo ha hecho que esas condiciones mínimas se transformen sin más en política de estado, que muchas veces desconocen la riqueza de los contextos y la pluralidad de voces. El texto escrito, como sinónimo de confirmación de la salida de una condición (analfabetismo), no habilita a las personas más que para el ejercicio de una ciudadanía básica, con poca (o deficiente) capacidad de análisis de las circunstancias que hacen de la vida un lugar más amable.

Es necesario entonces movernos hacia la utopía, tal como lo pensábamos inicialmente. Y para avanzar primeramente debemos pararnos en las necesidades y los intereses de la comunidad, no en modelos estandarizados que reducen, dogmatizan y profundizan la brecha de la desigualdad. Debemos fortalecer el compromiso con el pensamiento crítico-reflexivo, que interroge los modos del nombrar y las propias prácticas. Es urgente reflexionar sobre el modo de estar fuera de las referencias textuales, ya que en ese movimiento damos lugar para que emerjan nuevos aspectos del mundo.

Es por eso que proponemos el movimiento desde el concepto de alfabetización al de alfabetización ampliada, no para hacer de ella un uso metafórico, sino para asumirla como condición inicial de equidad social. Una alfabetización que reconozca la cultura, la política, la sociedad, la economía y la geografía, como fuerzas y organizaciones vivas, que pueden autodeterminarse, autoabastecerse, y retroalimentarse, y en esa dinámica incesante reconocerse al mismo tiempo como siendo diferentes y en conjunto. Sólo en este marco podremos pensar una educación de la sensibilidad, una educación que trascienda las fronteras de sabernos individuos para asumirnos como colectivo que por empatía y reconocimiento del “para todos”, no permita que ninguno de sus miembros quede excluido.

Referencias bibliográficas

- Agüero, G. & Saharrea, J. (2018). *Comprender. Un abordaje filosófico de la relación entre mente y lenguaje*. Córdoba: UADER- UNC.
- Alonso Atienza, L. (2011). Dar lugar a dudas. Producción de conocimiento y prácticas artísticas. *Arte-y-políticas-de-identidad*, 4, págs.51-66.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Lectura y Vida*, 24(2), 2-17. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Cerezo, H. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo. Revista electrónica de Pedagogía*. México, Mexico. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Galeano, E. (2010). Ventana sobre la utopía. En *Las palabras andantes* (pág. 310). Avellaneda: Siglo XXI.
- Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2015). Introducción. Capítulo 1: Las palabras de cierre de Dewey. En *¿Qué es la educación?* (págs. 19-35). Buenos Aires: Paidós.
- Montenegro, G., Giorgio, F.A., Amine Habichayn, I. & Ruiz Díaz, P. (otros). (2008). *La alfabetización académica en la formación docente de los profesorado de danza clásica y contemporánea y expresión corporal: los usos de la lectura y la escritura en las prácticas de enseñanza*. Rosario: INFOD.
- Morin, E. (2005). Complejidad restringida, complejidad general. En *Complexité restreinte, complexité générale.*, (págs. 23-49). Cerisy: La Salle.
- Sloterdijk, P. (2006). Poética del parto. En *Venir al mundo, venir al lenguaje. Lecciones de Frankfurt* (págs. 93-131). Valencia: Pre-Textos.

Modos de (des)anudamientos de los cuerpos: entre las prácticas artísticas y las políticas

Forms to (dis)knotting' bodies: between the aesthetic practices and the political practices

Lorena Fioretti
Dra. en Letras
lorenfio@gmail.com

Renata Díaz
Prof. de Danzas
renic.diaz@gmail.com

Ma. Camila Rodríguez
Prof. de Danzas
decamimarod@gmail.com

Santiago Rosset
Prof. de Danzas
Santiagorosset93@gmail.com

Laura Alazraki
Prof. de Danzas
laualazraki@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo se propone abordar las posibles formas de (des)anudamientos entre, lo que denominaremos, las prácticas estéticas y las prácticas políticas en relación a las nociones de cuerpo que las atraviesan y construyen. Partimos de lo que ha sido denominado "la crítica posnietzscheana a la metafísica" en la que el cuerpo es deconstruido a partir del desmontaje de diversas metáforas, para indicar allí su necesaria dimensión histórica, política y ontológica. Así, se trata de un estudio exploratorio en el cual recuperamos textos filosóficos para realizar una lectura que tensione los sentidos y creencias repetidos, y nos permita analizar las implicancias estéticas y éticas acerca de la pregunta por la politicidad del arte en el campo de las artes escénicas, particularmente de la danza. Nuestra hipótesis central sostiene que entre arte y política hay una disimetría (Rancière, 2014), una heterogeneidad radical que sin embargo no suprime sus posibilidades de cruce/afectación. La metodología propuesta es el análisis/producción de las obras-textos en el que la interdisciplinariedad de esta operación supone una serie de constelaciones (Adorno, 2004 [1970]), en donde los conceptos son llamados para dar cuenta de sus componentes materiales. Es decir, la realidad social expresada y negada por ellos. Se trata, por lo tanto, de un trabajo en el que 1) se cruzan nuestras trayectorias teóricas y de movimiento, poniendo de manifiesto la decisión de sortear los atascamientos disciplinares en un intento a la vez creativo y racional y 2) donde se juega la insistencia de un deseo que no es simplemente el de aprehender objetos, sino pensar-con, pensarnos-con, sin agotar la pregunta por el anudamiento de esas prácticas, sino generando posibles derivas estético-políticas.

Palabras clave: prácticas – artes escénicas – política – filosofía

Abstract

The present work intends to approach possible forms to (dis)knot between what we will call the aesthetic practices and the political practices in relation to the notions of body that go through- and build up them. We start from what has been called "the post-Nietzschean critique of metaphysics" in which the body is deconstructed from the disassembly of various metaphors to indicate there its necessary historical, political and ontological dimension. Thus, it is an exploratory study in which we recover philosophical texts to undertake a reading stressing the repeated senses and beliefs and shall allow us to analyze the aesthetic and ethical issues about the question of the politicity of art in the field of performing arts, particularly those of dance. Our central hypothesis holds that between art and politics there is a dissymmetry (Rancière), a radical heterogeneity that nevertheless does not suppress its possibilities of crossing / affectation. The proposed methodology is the analysis / production of the works-texts in which the interdisciplinarity of this operation involves a series of constellations (Adorno) where the concepts are called to account for their material components, *id est*, the social reality expressed and denied by them. It is, therefore, a work in which 1) we cross our theoretical and movement trajectories, highlighting the decision to avoid disciplinary clogging in an attempt both creative and rational and 2) where the insistence of a desire is played that is not simply to apprehend objects, but to think-with, to think-with, not exhausting the question by the knotting of those practices but generating possible aesthetic-political drifts.

Keywords: practices - performings arts - political - philosophy

Introducción

Si después de tantas palabras no sobreviene la palabra
 si después de las alas de los pájaros
 no sobreviene el pájaro parado
 más valdría en verdad que
 se lo coman todo y acabemos.

César Vallejo

Este trabajo colectivo de investigación parte de un cierto diagnóstico, a saber: “la crisis de lo viviente y lo que vive” (Link, 2015; Slotterjick 2013; Agamben, 2007, 2010, 2013), pero, además, de una cierta crisis y reformulación de lo político. La política es cuestionada con Rancière (2000) a partir de lo que él denomina el reparto de lo sensible. Esto es, el sistema de evidencias sensibles que permite ver, al mismo tiempo, la existencia de un común y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas y exclusivas en función de lo que cada cual hace. En este sentido, la política deviene la forma de la experiencia, en donde lo político se definiría como un modo de re-ligar lo decible y lo visible, *destotalizando* las relaciones de sentido previamente constituidas, inaugurando un espacio y un tiempo nuevo (Badiou, 2012), habilitando, de esta manera, otro *sensorium*.

Se trataría, también, de una crisis y reformulación de la relación entre arte y política (Ludmer, 2010), en la que “la unión de lo estético con lo político” (p. 155) no se da por la mera denuncia temática, sino que se produce en el trabajo que realiza el arte con sus materiales: “pues la forma, contexto estético de los elementos singulares, representa en la obra de arte la relación social” (Adorno, 1971, pág. 332). En este sentido, la experiencia estética retorna como problema político luego del intento de disgregación entre lo estético y lo político que caracterizó la Modernidad (Gruner, 1995).

Partiendo de la distinción y oposición entre *res extensa-res cogitans* que dominó la filosofía occidental, el cuerpo ha sido pensado a través de diversas metáforas que los pensadores que convocamos intentan deconstruir. Cuando Nancy (2011) relee a Descartes, señala que es justamente en la experiencia “cotidiana” del cuerpo donde es posible dar cuenta de la existencia de estas dos *res* en tanto unión, en las que el cuerpo aparece como *espaciamento* (Derrida, 2011) que abre la distancia por la que algo así como un *ego* está allí para gozar, sufrir, pensar, bailar, etc. Desde este lugar, entonces, se pasa de la pregunta por la esencia del cuerpo, a la pregunta por la potencia del mismo: ¿Qué puede un cuerpo? Serrés (2011) se apresura a responder: “un cuerpo puede *casí* todo” (pág. 20), porque es su finitud la condición política que lo revela necesariamente colectivo. En este contexto, nos interesa entonces, pensar/leer/experimentar las formas en las que un cuerpo se teje y habilita en la escena del arte contemporáneo, entre lo que denominaremos las prácticas estéticas y las políticas. Entendemos *la práctica* como *poiesis* en tanto producción o fabricación y como praxis en el sentido en que el sujeto se transforma a sí mismo en su propia acción (Althusser, 2015).

La pregunta por los *modos* (un camino)

La pregunta por el método que sostiene y en la que se sostiene esta investigación no es externa a la misma, sino que es el andamiaje que estructura y es, por tanto, contenido de esta propuesta. Por ello, partimos de la idea de que leer/investigar es seguir una huella, movimiento que no se da por inercia, sino que asume la toma de decisiones. Es decir, consiste en una tarea interpretativa como gesto político. Y como de poses se trata, los gestos irán construyendo nuestro estilo, un estilo en común, un modo singular de leer que produce un corte e intenta rasgar la pantalla que construye la distancia, el espacio y el tiempo que permite otra forma de relación con lo real, como un nuevo reparto de lo sensible. Nuestro estilo se arma mediante constelaciones (Adorno, 2004 [1970]), como una serie de puntos que agujerean la pantalla: una serie, no una razón, no un concepto, no una lógica sino una multiplicidad de insistencias que no hacen nunca *uno*. Leeremos al sesgo, extraviando la mirada. Pero también leer, puede significar hacer una pausa, armar una escena en la que todo se encuentra suspendido en el tiempo, en el espacio. Algo acontece mientras otras cosas dejan de acontecer. ¿Dejan de acontecer o solo se mueve el foco, dejando mudos y borrosos los demás acontecimientos? ¿Qué es lo que se está moviendo? ¿A dónde me lleva esta lectura? ¿De dónde me trae? ¿Dónde me acaricia y dónde me duele? Las pausas y quietudes dan la posibilidad de mover desde otros lugares: ¿cuáles? ¿el pensamiento, las sensaciones, la imaginación, el entendimiento, el no-entendimiento? Quizá, se trata, como dice Rorty (1993) al referirse a la filosofía, de rasgar donde no pica y hacer que pique (o que suceda lo que tenga que suceder, antes que la anestesiada perpetuidad de que nada esté pasando).

Marie Bardet (2012) propone el *pe(n)sar* como un modo de articular la filosofía y la danza y, diremos nosotros, como un modo de anudar las prácticas artísticas y las políticas que se sostienen tensas entre un logos y una poética. Un “entre” que pesa, que pende, que habrá que so-pesar para calcular su peso que resiste, que detiene la inercia, que estorba como una piedra, un cierto materialismo no dialéctico. Es decir, que no aspira a una síntesis como método de producción del vestigio. Pretendemos en cambio, apelando a diversos lenguajes, explorar la consistencia política en relación al cuerpo que se proponen en las escenas

contemporáneas y a la que nos aproximamos mediante la producción textual y escénica. El método se sostiene en la lógica de la exploración y el análisis/producción de obras-textos cuya intertextualidad e interdisciplinariedad supone y necesita un diálogo que teja puentes e interpele no solo la comprensión teórica (cuestión disciplinar), sino también el sentido de la experiencia intersubjetiva donde la autoría se relaciona con asumir los propios sesgos y hacernos cargo de la lectura interpretativa que hacemos, tanto en el proceso como en el montaje. Pero, ¿cómo es posible que dialoguen la danza y el pensamiento? Siguiendo a Bardet “se juega y se vuelve a jugar en este encuentro la distribución de las posturas, de las intervenciones, de los discursos y de los gestos, en relevos entre ambas que desbordan el marco de su simple aplicación” (2009, pág. 19).

Caída y recuperación

Hay que caer y no se puede elegir dónde.
Pero hay cierta forma del viento en los cabellos,
cierta pausa del golpe,
cierta esquina del brazo
que podemos torcer mientras caemos.

Roberto Juarroz

El sintagma caída y recuperación es de alguna manera el “caso” con el que comenzamos a transitar estos “entres”: entre estética y política, entre filosofía y danza, entre teoría y práctica. Pe(n)sar la idea del cuerpo como pensamiento y pesantez para experimentar y analizar aquello que acontece en la presencia del cuerpo que ofrece peso al pensamiento y en los diversos modos en los que su anudamiento produce sentidos o, más bien, tensan el sentido. Pero también se trata de la “pesantez de los tiempos”, dice Didi-Huberman (2017), como escenario en donde realizamos nuestras prácticas. Y en este escenario, entonces, la danza, ¿es poesía o es texto enciclopédico vuelto carne sobre la madera? ¿Cuál es el lenguaje de la danza que nos habla y cuál el que elegimos bailar? ¿Sus palabras son los pasos y sus sintaxis la composición coreográfica? ¿Qué narrativas tejen nuestros cuerpos inmóviles? ¿Qué poesía compone un cuerpo sobre mis hombros próximo a desplomarse sobre la dureza del suelo? ¿Acaso es la acción la que produce o es el choque con una mirada cargada de trayectorias, vivencias, deseos, realidades que se dan la mano? ¿Hasta dónde la elección *a priori*? Esta bambalina, la luz o la penumbra, irse o quedarse: decisiones políticas y estéticas.

En la danza, la caída y la recuperación tienen que ver con la acción de poder entrar al suelo y salir de él. Ahora bien, ¿Qué o quién cae? ¿nos recuperamos o que recuperamos? ¿el ciclo se completa cuando alguien cae y se recupera? ¿ese es el ciclo? ¿caemos para recuperarnos o nos recuperamos para estar listos para volver a caer? ¿cuántas veces podemos caer y cuántas recuperarnos? ¿qué sucede con los apoyos? ¿cuáles son nuestros apoyos? ¿de cuáles hacemos eco para recuperarnos? Preguntas que habilitan el anudamiento entre las prácticas estéticas y las colectivas-políticas. ¿Cuántas maneras hay de caer y recuperar(se)? Un tropezón no es caída. ¿Derrumbe? ¿Cómo sostener una recuperación? ¿cómo no morir en la caída? El resto, lo que resta, lo que queda, lo que hay. Tomar impulso, poner primera. Salto. Sublevación. Lo que insiste en esta escena es aquello que hace que ésta siga funcionando, es decir, la repetición im(pulsada) por indestructibilidad del deseo, dice Freud.

En esta escena de la caída y de la recuperación repetida se abre la posibilidad de que aparezca una nueva forma de anudamiento y reorganización-reparto de lo sensible. Pero esta apuesta “apuntará menos a la novedad que surge por destrucción que a aquella que se abre como interrupción de la repetición” Badiou (2009, pág. 81). En estos tiempos oscuros (Benjamin, 1982 [1933]) quizás se trate de “inventar el contenido en el lugar mismo de la diferencia mínima, donde no hay casi nada” o hacer de las ruinas (del tiempo, del mundo y de la lengua) una “podredumbre nutricia” (2011, p. 67).

Pienso. Peso. Caigo y recupero. Se hace un espiral sobre la tapa de la cabeza que crece y habita todo el cuerpo, no lo encierra, lo atraviesa, lo moviliza, lo re-genera, lo des-genera y ¡qué bueno de(s)generarse! Y entonces: ¿qué pasa con los cuerpos en la escena (también cotidiana)? Tenso, cansado, saturado de smog, de esquivar otros cuerpos en veredas angostas, aturdido de las bocinas de cada embotellamiento. Esquivo a casi todas las miradas. Hay cuerpos agobiados, cuerpos dispuestos. Cruzar la calle con el amarillo sobre los hombros y el verde montado a nuestros omóplatos... Pudo haber salido mal. Perder el colectivo o alcanzarlo justo, llegar justo al trabajo, a todo. Bucear en la oscuridad duradera sólo para sacar a flote ese resplandor suspendido entre el pasado y el futuro que puede ser el bailarín como presencia ausente en el campo de mirada(s) [¿batallas?] (Lepecki, 2009).

Ensayamos posibles formas que nos permiten saber acerca de los (des)anudamientos entre las prácticas políticas y las estéticas a partir de un pe(n)sar que nos conmueve y nos afecta. La puesta en escena

es la decisión coyuntural de corte y de un hacer que (se) hace cuerpo en tanto *espaciamento* que anuda los encuentros indisciplinados, pero también las prácticas estéticas y políticas.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. Madrid: Akal. (Gesammelte Schriften in zwanzig Bänden. 12. Ästhetische Theorie [póstuma]. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1970).
- Agamben, G. (2007). *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2010). *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento. Homo sacer, II, 3*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2013). *El misterio del mal. Benedicto XVI y el fin de los tiempos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Althusser, L. (2015). La práctica artística. En: *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2009). Arte y Filosofía y La danza como metáfora del pensamiento. En *Pequeño manuela de inestética*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Badiou, A. (2012). Filosofía y poesía y Filosofía y política. En *Condiciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bardet, M. (2012). Pe(n)sar. En *Pensar con mover. Un encuentro entre Danza y Filosofía*. Buenos Aires: Cactus.
- Benjamin, W. (1982). "Experiencia y pobreza" [1933]. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Derrida, J. (2011). El tocar. Jean Luc Nancy. Buenos Aires: Amorrortu.
- Didi-Huberman, G. (2017) *Sublevaciones*. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF).
- Grüner, E. (1995). Foucault: una política de la interpretación En: Foucault (1995) *Nietzsche, Marx, Freud*. Santa Fe: El Cielo por Asalto.
- Nancy, J.L. (2011). *58 indicios sobre el cuerpo, Extensión del alma*. Buenos Aires: La Cebra.
- Lepecki, A. (2009). *Agotar la Danza. Performance y Política del movimiento*. España: Centro Coreográfico Galego, Universidad de Alcalá.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Link, D. (2015). *Leer lo viviente: Roland Barthes y la filología*. Leído en la mesa "Roland Barthes en Argentina: lecturas y actualidad" en el marco del Año Barthes-Argentina. Museo del Libro y de la lengua (Buenos Aires: 20 de agosto de 2015). Disponible: <https://ficcionalarazon.org/2015/09/02/leer-lo-viviente-roland-barthes-y-la-filologia/>
- Rancière, J. (2000). Rancière. J.: El reparto de lo sensible. Estética y política. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (2016). Políticas de la estética. En *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rorty, R. (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*. Barcelona: Paidós.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterjick, P. (2013). *Esferas I. Burbujas*. Madrid: Siruela.

La práctica artística como investigación. Una perspectiva inmanente

Artistic practice as research. An immanent perspective

María Julia Oliva Cúneo
Lic. en Escultura
olivacuneoj@gmail.com

Ianina Ipohorski
Dis. Industrial
ianinaipo@yahoo.com.ar

Hernando Varela
Lic. en Composición
hhvarela@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El problema de investigación que plantea el proyecto del que el presente texto da cuenta se centra en las posibilidades, las características y las condiciones de científicidad de la investigación-producción artística en ámbitos académicos de la ciudad de Córdoba. Considerando que los abordajes hegemónicos en la investigación en artes se producen desde las ciencias sociales, el proyecto tuvo como objetivo avanzar en la construcción de alternativas metodológicas, estándares evaluativos y criterios de acreditación académica. En este sentido, se prevé en primera instancia una reconstrucción de los debates suscitados en torno de esta problemática a partir del análisis bibliográfico y de fuentes documentales. Asimismo, como trabajo de campo se abordará el estudio de proyectos de producción realizados bajo el formato de Trabajo Final de Licenciatura que involucren instancias de producción artística en el ámbito de la Facultad de arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

Palabras clave: artes – epistemología – Investigación – metodología – ontología – producción

Abstract

The research problem this project approaches focuses on the scientific possibilities, characteristics and conditions of the artistic research/production framed on the academic areas of the City of Cordoba. Considering that the hegemonic approaches in artistic research are produced from a Social Science point of view, this work's goal is to advance in the construction of methodological alternatives, evaluation standards and academic accreditation criteria. In this sense, it is foreseen one first instance of reconstruction of debates raised around this problem through bibliographical and documentary sources analysis. Furthermore, the study of artistic production projects will be addressed within the final degree projects of students in the Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba.

Keywords: arts – epistemology – research – methodology – ontology – artistic production

El presente escenario de construcción institucional que transitamos en la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y la observancia de las políticas educativas vigentes que demandan la investigación como uno de sus ámbitos definientes (junto a las de transferencia académica y extensionista –y en nuestro caso, en tanto universidad Provincial la de regionalización e impacto territorial) hacen necesarios tanto la discusión acerca de la especificidad de la investigación *en artes* y la pertinencia de su inclusión en la agenda de investigación en el sistema universitario y científico de los diversos organismos de acreditación, como un abordaje crítico de la dimensión epistémica de la enseñanza de las artes.

Mientras que en la educación superior la investigación no aparece como un horizonte prioritario, en el sistema universitario argentino el abordaje hegemónico en materia de investigación en relación con las artes viene siendo el de las ciencias sociales. Si bien la discusión acerca de la investigación basada en la práctica artística como un modelo viable en contextos académicos universitarios -cuyo interrogante central versa sobre si es legítimo entender el proceso de producción artística como un proceso de investigación- se ha suscitado en varios países especialmente en los últimos veinte años y se han generado espacios concretos para su abordaje (centros, laboratorios, etc.) esto no ha traído aparejado aún como correlato a nivel de sistema y programas de incentivo y financiamiento, la presencia de las artes en las áreas prioritarias que se definen. Asimismo, aún no es significativo el avance en protocolos y criterios de evaluación y acreditación específicos para las artes.

Nos interesa específicamente postular la posibilidad de una investigación en artes desde “una perspectiva inmanente” (Borgdorff, 2010) respecto de las propias prácticas. Esto significa un abordaje diferente de las investigaciones *sobre* las artes –que conciben al arte como objeto de estudio desde diferentes perspectivas disciplinares (historiográficas, sociológicas, filosóficas, semióticas, etc.)– respecto de las

investigaciones *para* el arte –que se configuran como instancias propedéuticas o de insumo para la producción–, y los modos en que dicha investigación debiera impactar en la dimensión de la enseñanza.

En ese sentido, otro antecedente significativo lo constituye el texto *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia* (2014). Se trata de una serie de artículos reunidos por Michael Schwab y Henk Borgdorff que se desarrollan sobre la potencialidad de los formatos expositivos como instancia objetivante de los procesos de investigación-producción artística. Consideramos importante rescatar que en el fenómeno de la práctica artística se desenvuelve una gran cantidad de categorías conceptuales que son específicas de la disciplina, de las cuales pueden construirse metodologías para la creación de conocimiento nuevo.

A partir del relevamiento del estado de la cuestión acerca del problema que nos ocupa, y pasando revista de los diversos obstáculos y perspectivas epistemológicas que confluyen en la problemática, es posible afirmar que el debate sobre las posibilidades, características y condiciones de la investigación en artes ha encontrado terreno fértil en el marco de contextos de transformaciones institucionales académicas como por ejemplo la transformación educativa emprendida por la Unión Europea –el denominado Proceso de Bolonia iniciado en 1999– de dar ingreso a las bellas artes al sistema de investigación formal. En este sentido la creación de la Universidad Provincial de Córdoba, sobre la base de las escuelas de nivel superior, más específicamente para nuestros intereses las escuelas de artes y diseño, se configura como un escenario que hace propicia y necesaria la instalación del debate ya establecido en otros contextos y aún incipiente en nuestro medio.

En el ámbito regional cabe destacar el proceso de oficialización del área de artes del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) en Brasil¹. Mientras el espacio gestionaba su reconocimiento institucional, se advertía con claridad la necesidad de generar encuadres y criterios específicos para guiar la actividad y valorar los proyectos. En la experiencia se relata que, si bien el organismo había concebido la importancia de apoyar la investigación en artes, no se había conseguido arribar a definiciones sobre lo que realmente significaba.

Delimitar ese significado es el objetivo del presente trabajo. Una aproximación para alcanzar tal definición sería retomar el consenso generalizado de entender la investigación en artes como un proceso en el que, como en la ciencia, se combinan intuición y racionalidad. Esta perspectiva se distingue de la “creación artística pura” (Zamboni, 2001, p. 96) porque permite la posibilidad de identificar en ella etapas de sistematización y fases de desarrollo traducibles en términos metodológicos. Un abordaje que nutre esta perspectiva es el propuesto por los mexicanos Rubén López Cano y Úrsula San Cristóbal Opazo en *Investigación artística en música: problemas, métodos experiencias y modelos* (2014) que avanza en un amplio abanico de propuestas metodológicas entre las cuales se destaca la auto-etnografía como herramienta válida en los procesos personales de investigación-producción.

En dirección de los objetivos que nos proponemos encontramos en otras instituciones latinoamericanas diversos avances. La Universidad El Bosque (Colombia) por ejemplo ha formalizado en 2016 la línea prioritaria “Investigación-creación y los procesos propios de producción en arte y diseño” que enfatiza la centralidad del arte para la producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

Asimismo en el marco de la FAD los procesos de trabajo final que asumen las características de la investigación-producción han encontrado un primer avance de formalización en el reglamento interno de la Carrera en Arte y Gestión Cultural y en el reglamento unificado para las distintas licenciaturas de la facultad actualmente en desarrollo. En esta misma línea el Centro de Producción e Investigación en Artes (CEPIA, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba) viene realizando importantes aportes en dirección a la institucionalización de dichas prácticas². Los proyectos radicados en dicho centro así como los trabajos finales de nuestra FAD se constituyen entonces como el corpus insoslayable a través del cual avanzar en caracterizar los procesos de producción-investigación en artes desde una perspectiva inmanente en función de su propia especificidad. En este sentido, nos encontramos actualmente trabajando en un relevamiento de Trabajos Finales de Licenciatura de la FAD para su posterior análisis. Al mes de septiembre de 2018, contamos con 120 TFL aprobados en la Facultad y 20 son los trabajos que se ven atravesados por la producción artística. Nos encontramos a su vez desarrollando el/los instrumento/s de análisis para abordar dichos trabajos. Estamos convencidos que además de contribuir al debate de la investigación artística, este trabajo potencia las instancias de investigación que les espera a estudiantes actuales y futuros de nuestra casa de estudio.

Referencias bibliográficas

Araño Gisbert, J. & Mañero Gutiérrez, A. (Coords.) (2003). *Actas Congreso INARS: la investigación en las*

¹ Silvio Zamboni (2001) pasa revista de las dificultades para gestionar reconocimiento y recursos para la investigación en artes en 1984. Su análisis se concentra en la investigación en tanto proceso de producción artística, es decir, “la investigación realizada por los artistas, o sea, cuando un artista también se asume como investigador y busca obtener trabajos artísticos como resultado de sus investigaciones” (Zamboni, 2001, p. 6). Desde esta perspectiva acotada, propone entonces la esquematización de una metodología específica y sistemática para la investigación en artes, y procede asimismo al testeo empírico de la propuesta tomando como material de análisis: a) las investigaciones aprobadas y financiadas por el CNPq desde 1984 hasta 1991 y, b) las disertaciones y tesis defendidas en la ECA/USP (Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo) desde la creación de los cursos de posgraduación hasta 1991, incluidos los trabajos de brasileños posgraduados en el exterior y presentes en los archivos consultados.

² En palabras de su directora, Magalí Vaca, “el CePIA, desde la creación de la Facultad de Artes, se promueve como lugar de trabajo de los proyectos de Producción e Investigación en Artes de esta Facultad, acreditados por procesos de convocatoria y evaluación SeCyT UNC, Sistema de Becas CONICET y convocatorias del propio Centro. Pero también se fortalece como espacio de foro continuo de encuentro y debate, de actualización y, por qué no, de desmitificación del quehacer artístico concebido sólo desde una especificidad no socializada con otras áreas de conocimiento” (Vaca, 2018, p. 158).

- artes plásticas y visuales*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: revista de ciencias de la danza*, 13, págs. 47-66.
- Borgdorff, H. (2014). *The Conflict of the Faculties*. Leiden: Leiden University Press.
- De la Iglesia y González de Peredo, J., Rodríguez Caeiro, M. & Fuentes Cid, S. (Eds.) (2008). *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)*. Vigo, España: Universidad de Vigo. Servicio de Publicaciones.
- García, S., & Belén, P. (2013). *Aportes epistemológicos y metodológicos en la investigación artística*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- García, S. & Belén, P. (2011). Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 3(2), págs. 89-107.
- López Cano, Rubén & San Cristóbal, Úrsula (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, paradigmas, experiencias y modelos*. Barcelona: Fonca-Esmuc.
- Schwab, M., & Borgdorff, H. (Eds.) (2014). *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Vaca, M. (2018). Producción e investigación artística. Disrupción y desborde. Fundando nuevos sentidos. En D. Del Valle & C. Suasnábar (Coords.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008. Cuaderno 2: Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana* (págs. 155-170). Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Nacional de las Artes.
- Zamboni, S. ([1998] 2001). *A pesquisa em arte. Um paralelo entre arte e ciência*. SP, Brasil: Autores Asociados.

Vínculos entre la teoría de la metáfora conceptual y el análisis sistémico-funcional en la investigación en las artes

Bringing together conceptual metaphor theory and systemic-functional analysis in arts research

Carolina Mahler

Trad. Pública Nacional de Inglés
carolinamahler@gmail.com
Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Este proyecto consiste en una propuesta de indagación exploratoria y de análisis textual que abarca la complejidad de las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la práctica discursiva (Acero, 1998; Halliday y Matthiessen, 2006) y que gira en torno a dos ejes: el análisis cognitivo-conceptual (Lakoff y Johnson, 1980; Hampe, 2005; Ungerer y Schmid, 2006) y el análisis discursivo-semiótico (Halliday y Matthiessen, 2004) de textos artísticos. El objeto es captar recurrencias conceptuales y lingüísticas, en particular como andamiaje de sentidos no literales, por ejemplo metáforas y metonimias, en textos provenientes del discurso artístico, específicamente en dos libros especializados de corte académico-artístico, respuestas a exámenes de diagnóstico en Lengua Extranjera con Fines Específicos (LEFE) en las Jornadas de Ingreso de tres cohortes de la Licenciatura en Interpretación Musical de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), y dos obras artísticas: una instalación/performance multimedial y una ópera. En esta exploración de interés académico, pedagógico y artístico de la práctica discursiva artística, apuntamos a detectar incongruencias entre lo enunciado y la expresión lingüística; es decir, metáforas que estén vinculando lo conceptualizado dinámicamente y multimodalmente con las posibilidades de lo lingüístico. Exploramos estas incongruencias literales no como aleatorias o accidentales, sino como recurrencias conceptuales que resultan de selecciones sistemáticas observables y cuantificables en los textos, las cuales producen y reproducen significados específicos. Así, la propuesta vincula el análisis lingüístico-conceptual de la lingüística cognitiva y el discursivo-semiótico de la lingüística sistémico-funcional. Elucidar el procesamiento de metáforas, metonimias, etcétera, que son recurrentes y que conforman patrones sistemáticos de uso en el discurso artístico arrojará luz sobre algunos aspectos de la cognición y del lenguaje natural, y sobre la relación entre estos, en el marco específico de la producción artística y académica sobre las artes, lo que permitirá generar conocimiento relevante en la Facultad de Arte y Diseño, UPC.

Palabras clave: pensamiento metafórico – cognición – discurso – multimodalidad

Abstract

This is an exploratory research project of textual analysis encompassing relations among language, thought and discursive practice (Acero, 1998; Halliday & Matthiessen, 2006), by means of two approaches: cognitive-conceptual analysis (Lakoff & Johnson, 1980; Hampe, 2005; Ungerer & Schmid, 2006) and semiotic-discursive analysis (Halliday & Matthiessen, 2004) of varied artistic texts. The aim is to capture conceptual and linguistic recurrences that serve as scaffolding of non-literal meanings in the artistic discourse, such as metaphors and metonymies, in two specialized academic-artistic texts, students' responses to diagnostic tests belonging to the course "Lengua Extranjera con Fines Específicos" along three cohorts in Licenciatura en Interpretación Musical, Universidad Provincial de Córdoba (UPC), and two multimedia works of art. In this text exploration, we aim at detecting the incongruences between what is referred to and the linguistic expression which, in turn, bind together what is construed dynamically and multimodally with the possibilities given by language. Besides, we explore these literal incongruences in discursive practice not as random choices but as recurrent concepts resulting from systematic selection which is observable and quantifiable in texts and that produces and reproduces specific meanings. This project connects linguistic-conceptual analysis (Cognitive Linguistics) and semiotic-discursive (Functional-Systemic) analysis. Elucidating metaphoric or metonymic processes that are recurrent and make up systematic patterns of use in the artistic discourse will shed light on some aspects of cognition and natural language and the relationship between them in the artistic and academic production in the arts, thus building knowledge that is relevant to Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba.

Key words: metaphorical thinking – cognition – discourse – multimodality.

Análisis lingüístico-conceptual del discurso artístico

Este proyecto se ha presentado a la convocatoria de Grupos de Reciente Formación con Tutor, promovido por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (Mincyt) Córdoba, y está basado en la Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba (UPC). La indagación se plantea como de carácter exploratorio, por lo que no se parte de una hipótesis propiamente dicha. Sin embargo, adopta dos supuestos básicos: que el análisis lingüístico-cognitivo y el sistémico-funcional pueden vincularse mediante la búsqueda de recurrencias sistémicas de metáforas y metonimias o expresiones no literales en textos

artísticos, abarcando la complejidad de las relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la práctica discursiva (Acero, 1998; Halliday & Matthiessen, 2006).

En este proyecto, la vinculación entre dos enfoques de análisis lingüístico, la Teoría de la Metáfora Conceptual (TMC) (Lakoff & Johnson, 1980) en el marco de la Lingüística Cognitiva y la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday, 1978; Eggins, 2004; Halliday & Matthiessen, 2006), consiste en la exploración de recurrencias conceptuales que sean incongruencias literales en la práctica discursiva artística, y que además, sean el resultado de selecciones sistemáticas, observables y cuantificables en los textos, esto es, genuinas recurrencias y no meros eventos conceptuales aleatorios. En este sentido, esas recurrencias metafóricas, metonímicas (es decir, no literales) producen y reproducen significados específicos.

Por un lado, ¿cómo hemos de concebir la metáfora? En el marco de la lingüística cognitiva, la teoría de la metáfora conceptual o TMC (Lakoff & Johnson, 1980) ha negado que la metáfora sea un aspecto marginal o desviado del pensamiento o del lenguaje (Ortony et al., 1978; Bustos, 2001). Antes bien, la lingüística cognitiva ha mostrado que la metáfora desempeña un rol fundamental en la cognición que merece indagarse desde su manifiesta forma lingüística. Debido a su potente recurrencia en el discurso artístico, identificar, explorar y describir los mecanismos y efectos de los procesos metafóricos arrojaría luz sobre algunos aspectos de la cognición que son de usual circulación en los discursos de las artes, y en las aproximaciones que realizan estos discursos sobre la práctica académica y acerca de eventos relacionados con el arte.

Por otro lado, mediante la LSF, que implica un enfoque diferente del anterior, pero convergente, se concibe el discurso como un comportamiento, un hacer que construye significado, y el lenguaje como un potencial de significado. En ese sentido, la producción del discurso por parte de un usuario individual no sólo constituye un proceso cognitivo, sino que, además, es el resultado de una tensión dialéctica entre dos actividades semióticas: la de reciclar elementos que ya ha utilizado antes, y la de utilizar nuevas opciones que se codifican por primera vez. Así, las nociones de discurso artístico y texto se inscriben en el marco de la LSF, donde las prácticas se entrelazan en mutua influencia con las recurrencias lingüísticas. Se entiende el lenguaje en tanto interacción social, como central en la representación del mundo, admitiendo también la posible vinculación entre diferentes modos semióticos (por ejemplo, lingüístico, visual, musical, entre otros) (Kress & van Leeuwen, 2006; Kress, 2010; Vigliocco, Perniss & Vinson, 2014), todos ellos aplicables en nuestro análisis.

Objetivos y características del proyecto

Los objetivos de este proyecto se centran en identificar, por un lado, y caracterizar, por otro, los fenómenos lingüísticos y conceptuales que circulan en el discurso artístico y que constituyen recurrencias discursivas de índole no literal en relación con el contenido de lo que representan (metáforas, metonimias, etcétera). Para ello, los objetivos específicos incluyen reconocer los ejes principales de diferentes marcos teóricos-conceptuales de las corrientes de análisis lingüístico-cognitivo y sistémico-funcional; analizar y describir las distintas concepciones de la metáfora en particular, y de los conceptos no literales en general, utilizados con fines de análisis textual según los enfoques teóricos mencionados; y, finalmente, aplicar los análisis sistémico-funcional y lingüístico-cognitivo a textos de origen artístico.

Se han propuesto dos fases a lo largo de los 18 meses de duración del proyecto. En la primera, se realizarán lecturas, interpretación y reconstrucción teórica de enfoques y formas de análisis propios de la lingüística cognitiva y de la lingüística sistémica-funcional. Además, se discutirá bibliografía científica actualizada acerca de las diversas aplicaciones de estos enfoques al ámbito de las artes en el mundo. En la segunda fase, se distribuirán tareas de aplicación de análisis de estos enfoques. En esta fase se identificarán incongruencias entre lo enunciado y la expresión lingüística en los libros *Baroque Music Today. Music As Speech* (Harnoncourt, 1982) y *Singing and Communicating in English* (LaBouff, 2008); en respuestas a una pregunta del test de diagnóstico en Lengua Extranjera con Fines Específicos de las Jornadas de Ingreso correspondientes a las cohortes 2016, 2017 y 2018 de la Licenciatura en Interpretación Musical de la UPC; y en la instalación/performance multimedial *Bitácora en Bit* (Burguener, 2010) y en la ópera *The Telephone* (Menotti, 1946).

Importancia del proyecto

Como impacto teórico, se espera que el análisis de los textos arroje luz sobre las complejidades propias del discurso artístico e impacte positivamente sobre la comprensión de sentidos no literales en la investigación del discurso artístico. Al momento de esta convocatoria, hay tres doctorandos (filosofía, artes y psicología) una maestranda en lingüística aplicada y una estudiante en la etapa de preparación de trabajo final de licenciatura. Es esperable que el trabajo en el grupo redunde en un abordaje cualitativamente superior de sus respectivas tesis o trabajos finales, al incorporar categorías de análisis textual y discursivo relevantes para la comprensión de los fenómenos artísticos investigados. De importancia más singular aún, la inclusión de varios alumnos desde inicio del cursado en la licenciatura, devendrá en una optimización de recursos y formación teórico-práctica compatible con la de licenciados de nuestras carreras en arte en la UPC.

A nivel de formación de recursos humanos, es de esperar que, en virtud de los análisis realizados, los estudiantes, docentes e investigadores que integran el proyecto reelaboren pautas para la optimización de

sus tareas académicas, pedagógicas y de investigación. Un mayor conocimiento del despliegue lingüístico y de los procesos conceptuales que le subyacen pone en tensión los lugares que ocupamos en la sociedad, en el trabajo, en la vida como artistas, docentes e investigadores, y constituye un ámbito de aprendizaje, de acompañamiento y estímulo para la investigación en el caso de quienes estén cursando la carrera de grado, fortaleciendo su formación profesional.

Finalmente, parte de la bibliografía y de los resultados de la investigación serán transferidos a la materia Lengua Extranjera con Fines Específicos (LEFE) I, II y III que es dictada por la directora del presente proyecto de investigación en la Licenciatura en Interpretación Musical, y por dos de sus integrantes que se desempeñan como docentes en la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural. La asignatura LEFE se articula a lo largo de los 3 primeros cuatrimestres de los ciclos de complementación curricular de estas carreras de Interpretación Musical y Arte y Gestión en la Facultad de Arte y Diseño de la UPC. También es esperable que sea de utilidad en el dictado de las materias Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Producción Musical y Taller de Producción, y en la enseñanza de Canto, en cuanto a la comunicabilidad de los contenidos de las materias, selección y reelaboración de contenidos y enfoque.

El contexto institucional

Como en toda área de conocimiento de nivel universitario, en la Facultad de Arte y Diseño de la UPC, los estudiantes, investigadores y docentes se encuentran con textos académicos como recurso y material de estudio e investigación. El trabajo con textos del discurso artístico es obligado en una Facultad como la nuestra. Estos textos son producto de las prácticas académica y artística, producidos o publicados en inglés y en castellano, para su utilización específica en elaboración de trabajos finales y para la difusión de conocimiento científico y artístico. Sin embargo, no siempre los artistas saben cómo trabajar rigurosamente con algunos aspectos del discurso como objeto de estudio. Este proyecto intenta salvar esa distancia entre arte y lenguaje, no ya como usuarios de una lengua sino mediante el conocimiento disciplinar específico que pueden aportar la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica-funcional. En este sentido, se espera que este proyecto constituya un antecedente que aliente la indagación del discurso artístico con el rigor requerido por estos enfoques en las ciencias del lenguaje.

Este proyecto es de suma importancia institucional para la UPC, que convoca alumnos de toda la provincia de Córdoba, ya que busca generar conocimiento científico en las artes, alentando a estudiantes, docentes e investigadores a conformar una línea de investigación innovadora. Al momento de esta presentación, la provincia de Córdoba y las casas de estudio que alberga, carecen de modo absoluto de un proyecto de indagación lingüística de discursos artísticos semejante al propuesto. La constitución de este proyecto y su originalidad, creemos, estimulará la articulación de lazos al interior y al exterior de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Aceró, J. (1998). *Filosofía del lenguaje I. Semántica*. Madrid: Trotta.
- Burguener, Y. (2010). *Bitácora en Bit* [instalación sonora]. Centro Cultural España Córdoba, Argentina.
- Bustos, E. (2001). *La Metáfora: Ensayos Transdisciplinarios*. Madrid: FCE.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1978 [2001]). *El lenguaje como Semiótica Social*. Buenos Aires: FCE Argentina.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2006). *Construing Experience through Meaning. A language-based approach to cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (3a ed.) (2004). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- Hampe, B. (Ed.) (2005). *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Harnoncourt, N. (1982 [1995]). *Baroque Music Today: Music As Speech*. Portland: Amadeus Press.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2a ed.) (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres; Nueva York: Routledge.
- La Bouff, K. (2008). *Singing and Communicating in English*. New York: OUP.
- Lakoff, G., y Johnson, M. ([1980] 2009). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. España: Cátedra, Teorema.
- Menotti, G. (1946). *The Telephone, or L'Amour à trois*. Nueva York, Estados Unidos.
- Ortony, A., Reynolds, R. E. y Arter, J. A. (1978). Metaphor: Theoretical and Empirical Research. *Psychological Bulletin*, 85, 919-943.
- Ungerer, F. y Schmid, H. (2a. ed.) (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Pearsons.
- Vigliocco, G., Perniss, P. y Vinson, D. (2014). Language as a multimodal phenomenon: implications for language learning, processing and evolution. *The Royal Society. B* 369. doi 10.1098/rstb.2013.0292

Momentos Opus 41 n° 1 para guitarra sola de Marlos Nobre. Sus procesos creativos y análisis estructural

Momentos Opus 41 N°1 by Marlos Nobre, for guitar. His creative process and structural analysis

Carlos Eugenio Santi

Mgter. en Interpretación de Música Latinoamericana del Siglo XX
carlitossanti@yahoo.com.ar
Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

“Momentos I” de Marlos Nobre es su primera pieza para guitarra. En este análisis se pueden observar sobre la partitura algunas técnicas de composición y reminiscencias de la música de Brasil, usadas como lenguaje personal y universal. Las fuentes más importantes usadas para el estudio son una entrevista con el compositor en Rio de Janeiro y el libro de Tomás Marco acerca de su vida.

Palabras clave: Marlos Nobre - guitarra – análisis – Brasil

Abstract

“Momentos I” is Marlos Nobre’s first piece for guitar. In this analysis, it can be seen, written on the score, some composition techniques and Brazilian music reminiscences, used as universal and personal language. The most important sources for this investigation are an interview with the composer in Rio de Janeiro and Tomás Marco’s book about Nobre’s life.

Keywords: Marlos Nobre – guitar – analysis - Brazil

Introducción

La guitarra presenta características que dificultan las condiciones de composición para aquellos que no la ejecutan. Contrariamente, aunque con excepciones, los creadores que tocan guitarra rara vez salen del mundo del instrumento. El resultado es que su repertorio se sigue nutriendo de casos particulares y diverge notablemente del general. Marlos Nobre es un caso atípico, ya que sin ser guitarrista le ha dedicado a este instrumento una parte importante de su catálogo, interesante por su extensión y variedad.

Según registra Marco (2006), la primera obra original de este compositor para guitarra es *Momentos*, opus 41, N.º 1, que se fecha en 1974 y fue escrita por encargo del Ministerio de Asuntos Exteriores de Brasil, a requerimiento del guitarrista Turibio Santos que la estrena ese mismo año, el 15 de abril, en el Queen Elizabeth Hall de Londres. La obra, en palabras de Marco “es breve y tiene un talante eminentemente formal y abstracto, aunque es muy apropiada a las condiciones del instrumento” (2006, pág. 89). Fue llevada dos veces a disco por Turibio Santos y Sergio Assad.

Se eligió esta pieza por el hecho de que es la primera compuesta para guitarra por Nobre, cuyo tratamiento e ideas se repiten en obras posteriores. Cabe aclarar que como el compositor intercala fragmentos con y sin indicación de compás, se considerará el cierre de un compás al final en cada línea divisoria o final de sistema y para mayor referencia se utilizará el número de pentagrama. La metodología de trabajo se basa en el análisis e interpretación de la obra. Se revisarán algunos datos de fuentes bibliográficas junto con las entrevistas que realizamos al compositor. El objetivo es alcanzar una mirada profunda que comprenda las estructuras de la obra en cuestión y que identifique la lógica de los vínculos en los recursos compositivos, los provenientes del campo de la música brasileña y aquellos del mundo del saber académico.

Sobre el atril

Se puede considerar la obra con una forma general tripartita: exposición desde el inicio hasta el compás 1 del pentagrama 3 inclusive, desarrollo del compás 2 del pentagrama 3 al compás 1 del pentagrama 15 y reexposición del compás 2 del pentagrama 15 hasta el final.

La obra comienza con una técnica extendida del instrumento. En algunas ocasiones el empleo de este tipo de recursos encierra un sentido particular. Respecto al primer pentagrama Nobre explica, en una conversación que tuvimos con él en diciembre del año 2008, que “todo empieza de ese mi inicial que es una reminiscencia del toque del berimbau”. Aquí se ve cómo hace una referencia indirecta a su lugar de origen. Cabe aclarar que si bien el compositor toma elementos de sus raíces, no es nacionalista. Como observa Marco,

Nobre no se considera en absoluto un autor nacionalista, puesto que cree que esa tendencia ya está superada y además en Brasil fue cumplida con éxito por la generación de Villa - Lobos. El tener unas raíces musicales no quiere decir que se dedique a armonizar temas populares sino simplemente en que ese subconsciente personal y colectivo se manifiesta en su estilo general. (2006, pág. 147)

Nobre, al explicarnos *Momentos I* logra expresar al mismo tiempo con gran claridad el método que utiliza para darle origen a una composición musical. En sus palabras: “Yo trabajo mucho partiendo de células iniciales, como si fuera un universo que yo capto y lo saco, como un mini sonido, pero esencial, a partir de

una o dos notas de donde trato de sacar toda la obra” (M. Nobre, comunicación personal, 23 de diciembre de 2008).

Figura 1. Célula inicial y toque de Berimbau



Fuente: Nobre, 1975

Se puede apreciar este procedimiento compositivo en las cuatro redondas iniciales (célula de figura 1): *mi*, luego *fa* como apoyatura de *mi* (segunda menor), luego *fa sostenido* como apoyatura de *mi* (segunda mayor), y *la bemol - sol* como apoyatura de *mi* (segunda menor y tercera menor). En el compás 2 del pentagrama 1 trabaja sobre los mismos intervalos la célula: *si bemol - la* (segunda menor), *la - do* (tercera menor), *do - si natural* (segunda menor), *si - do sostenido* (segunda menor), y *do sostenido - re* (segunda menor). Este motivo rápido en tresillos que llega hasta la primera redonda del pentagrama 2, es un espejo de los cuatro *mi* iniciales y sus apoyaturas.

Esta lógica constructiva se mantiene hasta el final del segundo pentagrama respetando exactamente los mismos intervalos con ritmo de fusas derivado de la apoyatura del cuarto *mi* inicial. Nobre justifica la gran cantidad de *sforzandos*, acentos y violencia que imperan en la pieza: “Una cosa importante para mi música es el carácter. Y el carácter, digamos, es esa especie de violencia del propio instrumento, que no es el caso en la guitarra, pero sí el berimbau tocado con la capoeira, que es una lucha” (M. Nobre, comunicación personal, 23 de diciembre de 2008).

El tercer pentagrama empieza con un arpeggio en fusas (figuración derivada del segundo pentagrama) en el que predominan los intervalos de cuartas y de terceras. Nobre dice al respecto de este pasaje “está basado en la propia posición de la guitarra... como en todas mis obras yo no utilizo la serie de una manera estricta. Ella siempre está sujeta a accidentes del momento de la creación” (M. Nobre, comunicación personal, 23 de diciembre de 2008).

Figura 2. Acorde posición mano izquierda



Fuente: Nobre, 1975

Este arpeggio es el segundo elemento de la pieza. Se presenta como una posición en la mano izquierda que se repetirá más adelante y con él termina la exposición de material temático.

El *Lentissimo* del pentagrama 3 abre el desarrollo, es contrastante con todo lo anterior rápido y fogoso, y la dinámica en la gama de *pianos* también plasma una gran diferencia con el *violento* del pentagrama 1. Los compases 2 y 3 del pentagrama 3 y el compás 1 del pentagrama 4 derivan de las mismas notas del acorde arpegiado, proponiendo un *accelerando* escrito (el tresillo del compás 2 del primer pentagrama es reelaborado en seisillos). Del compás 3 al 5 del pentagrama 4 utiliza armónicos por cuartas (derivados del acorde del compás precedente), como un comentario resonante con cuerdas al aire, aprovechando la afinación del instrumento. Los compases 2 y 3 del pentagrama 5 derivan de la interválica de la célula, y recalcan el carácter violento del inicio. El último acorde del pentagrama 5 es otra posición de la mano izquierda, que Nobre emplea en este caso ampliando el registro acórdico.

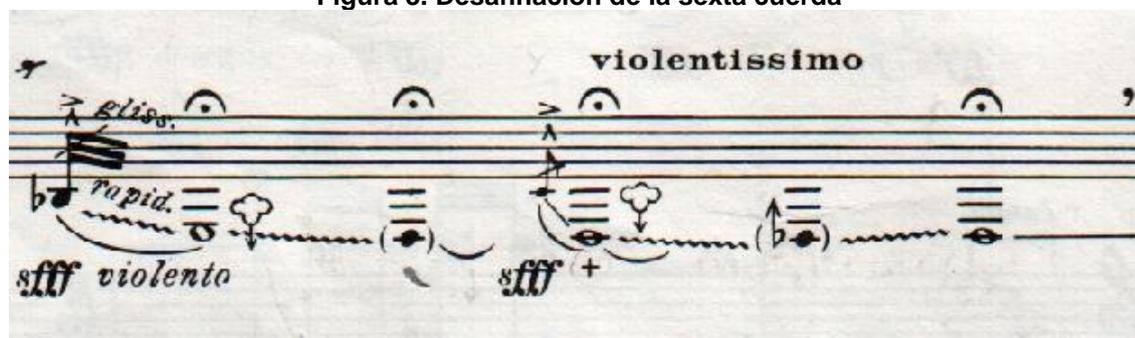
En el compás 1 del pentagrama 6 elabora la nota más aguda del último acorde de la página precedente, en dinámica y con un *accelerando* escrito. El tresillo de negras del compás 2 del pentagrama 6 deriva del

compás 2 del pentagrama 1. Es interesante como el compositor, a través del tiempo, el color o la intensidad trabaja un recurso típico en su lenguaje personal: la nota repetida.

En el compás 3 del pentagrama 6 se repite el acorde final de la primera página *dolcissimo* y *piano*. En el pentagrama 7, seguimos viendo como el compositor recicla los primeros elementos presentados anteriormente, esta vez repitiendo los acordes del compás 2 del pentagrama 4. A continuación, reexpone el armónico *mi* y *si* que utilizó en el compás 3 del pentagrama 4, pero intercalado por los acordes del compás 2 del pentagrama 4 *delicatamente*, como un juego de percepciones donde reubica los mismos elementos reelaborados. Las notas que se mueven *glissando* desde el acorde apoyatura hasta el acorde siguiente del inicio del pentagrama 7 son: *fa sostenido* a *mi*, *do sostenido* a *si*, *mi bemol* a *re* y *fa natural* a *mi*.

Resulta entonces importante concluir que, entre estos acordes, sigue utilizando el mismo intervalo de la primera célula: la segunda menor y mayor pero multiplicadas. Sobre el final del pentagrama 7 repite las notas del compás 2 del pentagrama 5 (*do – re bemol*) pero enarmónicas de aquellas (*do – do sostenido*), utilizando un acorde por cuartas (*do sostenido – fa sostenido – si – mi sostenido*), reminiscencia interválica de las armonías presentadas antes. Ese mismo acorde, lo elabora en el inicio del pentagrama 8 *accelerando* en fusas, como en el compás 2 de pentagrama 1. El *glissando* del pentagrama 8 entre *si bemol* apoyatura y *mi* se presenta violento y propone la desafinación de la sexta cuerda del instrumento. Sobre este recurso se refiere el propio Nobre diciendo que él “quería partir del *mi* para ir al *re*, como una forma musical de hacer una transición. La idea es contrastar entre lo violento y lo lírico, como un puente que lleva a bajar la cuerda a *re*, de manera que sea un elemento musical. El *glissando* es parte, digamos así, del tratamiento del sonido” (M. Nobre, comunicación personal, 23 de diciembre de 2008).

Figura 3. Desafinación de la sexta cuerda



Fuente: Nobre, 1975

Este recurso en el que participa la clavija de la guitarra, utiliza nuevamente el intervalo de segunda mayor que da origen a la obra (*mi* que desciende a *re*) y segunda menor (*re* a *re bemol* y regresa a *re*).

El pentagrama 9 es una elaboración del compás 1 del pentagrama 1, transpuesto una segunda descendente. Este regreso a la célula se diferencia por la rítmica que al acortar los valores de los *re* de la sexta cuerda produce un *accelerando* escrito. El quintillo del final del pentagrama 9 reelabora la nota repetida y desciende por segundas menores (célula). En el compás 1 del pentagrama 10 aprovecha las cuerdas al aire para formar un acorde similar al del compás 2 del pentagrama 4 pero con armónicos.

La sección *marcato e accelerando* del compás 2 del pentagrama 10 deriva de los tresillos y la segunda y tercera menor del compás 1 y 2 del pentagrama 1. La sección del *meno mosso ma agitato* del pentagrama 11 al 14 es una secuencia armónica que tiene como principal finalidad aumentar la tensión de la pieza. Nuevamente los acordes tienen una posición fija de la mano izquierda, y es una elaboración de aquel acorde que empleó en el compás 1 del pentagrama 3. La progresión asciende en el aspecto registral, dinámico y métrico. Muestra una polifonía implícita entre el bajo que canta y el arpeggio acompañante. La rítmica del compás 2 del pentagrama 14 deriva del tresillo del compás 2 del pentagrama 6, y la figuración del compás 1 del pentagrama 15 deriva del compás 1 del pentagrama 8.

Todo desemboca en el clima de la obra en el compás 2 del pentagrama 15, una suerte de reexposición transformada con dos acordes a una distancia de segunda menor (célula) pero con la rítmica del compás 2 del pentagrama 4. El lento del compás 1 del pentagrama 16 es el mismo elemento del compás 3 del pentagrama 4, pero reforzado con séptimas, inversión de la segunda (célula). El arpeggio violento del compás 3 del pentagrama 16 contrasta con los pianos de los armónicos, como fue en la página 2, y todo se relaja paulatinamente en tiempo e intensidad, reelaborando la rítmica del compás 2 del pentagrama 4 y volviendo poco a poco a la quietud de las redondas del inicio.

Cabe destacar que, intercalado a los acordes, en los pentagramas 18 y 19, reexpone el acorde del compás 1 del pentagrama 10, como armónicos y fraccionado en tres momentos (*re - sol* primero, *re - la* después y *si - mi* por último). Es interesante ver que el *fa* de la primera cuerda tiene acento siempre desde el compás 3 del pentagrama 16 al final, para enfatizar la primera célula de la obra (*fa* resuelve en *mi*). En el último *lentissimo* de la obra condensa sintéticamente en un acorde los principales intervalos de la obra: cuarta – tercera y segunda.

Breves reflexiones finales

Ciertas herramientas hacen al lenguaje del compositor. Primero, la presentación de una célula musical con su posterior desarrollo. Por otro lado, el uso de una libre armonía de carácter atonal, nacida en ocasiones del propio instrumento, sin privilegiar polarizaciones y que está sujeta a accidentes. El uso libre de la repetición, la agogía y la dinámica, junto con el timbre y la variación del tiempo juegan un papel fundamental en los contrastes de la expresión. Por último, un proceso circular tripartito en la forma, con un retorno a su génesis.

Se puede asegurar que el empleo de las técnicas extendidas en Nobre juegan un importante papel, incluso para plasmar evocaciones de su tierra. No podemos olvidar que es un compositor brasileño y como tal, sin quitarle perfil universal a su obra, su procedencia latinoamericana nos permite entender mejor su producción.

Referencias bibliográficas

- Béhague, G. (1983). *La música de América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Carlevaro, A. (1979). *Escuela de la guitarra: Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry.
- França, E. (1990). *Marlos Nobre e a Música brasileira, A Arte da Música a través dos tempos*. Río de Janeiro: Ateneu Cultura.
- Grela, D. (1992). *Análisis musical: una propuesta metodológica*. Rosario: Servicio de Publicaciones, Facultad de Humanidades y Artes, U.N.R.
- Kühn, C. (2003). *Tratado de la forma musical*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Marco, T. (2006). *Marlos Nobre, el sonido del realismo mágico*. Madrid: Fundación autor.
- Nobre, M. (1975). *Momentos 1*. París: Max Eschig
- Mariz, V. (1994). *Marlos Nobre: História da Música no Brasil*. Río de Janeiro: Civilizacao Brasileira.
- Schönberg, A. (2000). *Fundamentos de la composición musical*. Madrid: Real Musical.

Ópera al mínimo. La ópera de cámara, un recurso para la formación del cantante lírico en la universidad

Opera to the minimum. Chamber opera: a resource for the training of lyric singers at university

Alejandra María José Tortosa

Técnica Superior en Canto Lírico

alet_alet@hotmail.com

Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

La complejidad que supone el acercamiento al rol de una ópera –en el que se suman las dificultades de las arias y recitativos a las del libreto dramático– se aborda muchas veces, en la formación de los estudiantes, como una suma de fragmentos y no a través de un trabajo concertado y de escena que asuma a la ópera como manifestación artística integral y atravesada por varias disciplinas.

Proponemos utilizar, como herramienta formativa integral, el género de la ópera de cámara, materializada en un taller sobre un título determinado. En un taller de este tipo, suponemos que las voces en formación podrán acercarse a prácticas artísticas complejas, completas, enfrentando el contexto práctico específico del campo del teatro musical moderno.

Este pequeño informe tiene por objetivo exponer los avances que hemos realizado en nuestra tesis sobre la ópera de cámara como herramienta pedagógica. Relataremos nuestra experiencia realizada en la cátedra Escena Lírica a cargo de la licenciada Cecilia Ruiz Posse, perteneciente a la Tecnicatura Universitaria en Instrumentista Musical, orientación Canto (TUIM), intentando resumir y reflexionar sobre las estrategias pedagógicas musicales utilizadas y los logros más destacados hasta el momento de este proceso.

Palabras clave: canto lírico - pedagogía - ópera de cámara

Abstract

Body, art and education. The complexity involved in approaching the role of an opera- in which the difficulties of the arias and recitatives are added to those of the dramatic libretto- is often addressed, in the formation of the students, as an aggregate of fragments and not as a joint scene work which considers the opera as an integral artistic expression involving several disciplines. We propose to use chamber opera genre as an integral educational tool realized in a workshop on a specific title. In a workshop of this kind, we assume that the voices being trained will be able to approach complex, complete artistic practices within the specific practical context of modern musical theatre field. This short report aims to expose the progress made in our thesis on chamber opera as a pedagogical tool. We will share our experience in the "Lyric Scene" Department, led by Prof. Cecilia Ruiz Posse from the Associate Degree in Music Performance aimed at Singing (TUIM) and try to summarize and reflect on the pedagogical musical strategies used and the most outstanding achievements of this process up to now.

Keywords: lyric singing - pedagogy - chamber opera

Introducción

La Universidad Provincial de Córdoba, dentro de la Facultad de Arte y Diseño, y como parte de la oferta educativa del Conservatorio Superior de Música Félix Garzón, ofrece formación a los estudiantes de canto lírico a través de diversos trayectos. En este momento, el Conservatorio cuenta con: el Trayecto Artístico Profesional, la Tecnicatura Universitaria de Instrumentista Musical (TUIM), y el trayecto superior de Licenciatura en Interpretación Musical, orientación Canto. En todos estos trayectos, los estudiantes en su intento de superar la dualidad canto-actuación no solo deben adquirir un dominio técnico vocal adecuado, tal y como todo músico lo hace con su instrumento, sino que simultáneamente deben adiestrarse para vivenciar, extraer y expresar físicamente las emociones inscriptas en el texto y la música las cuales generalmente están escondidas en la enredada codificación de la partitura.

La complejidad que supone el acercamiento al rol de una ópera –en el que se suman las dificultades vocales de las arias y recitativos a las del libreto dramático– se aborda muchas veces, en la formación de los estudiantes, como una suma de fragmentos y no a través de un trabajo concertado y de escena que asuma a la ópera como manifestación artística integral y atravesada por varias disciplinas.

En lugar de dicha fragmentación, puede utilizarse como herramienta formativa el aprendizaje de un título completo, por ejemplo, alguno perteneciente al género de la ópera de cámara. La sugerencia de emplear óperas de cámara, utilizando la denominación del compositor Benjamin Britten, se debe a su característico formato de pequeña envergadura que nos posibilita mayor cantidad de opciones en cuanto al espacio necesario, requiere la participación de ensambles instrumentales y vocales pequeños, y muchas de ellas poseen una duración menor que las óperas estándar. Pero también, a que este género ha sido el elegido

muchas veces por los compositores contemporáneos para sus incursiones en el campo de la ópera y entonces, en él es posible encontrar títulos con temáticas muy actuales y con enfoque musicales contemporáneos.

Nuestro trabajo final de licenciatura está enfocado en una investigación pedagógica sobre implementación de un taller de ópera de cámara para transitar un rol completo. Nos proponemos evaluar – con una metodología de investigación acción y asumiendo, por lo tanto, el doble rol de docente e investigador– el funcionamiento de un taller de este tipo en el cual las voces en formación podrán acercarse a prácticas artísticas completas y complejas, enfrentándose en la praxis a un contexto práctico específico del campo de la ópera de los siglos XX y XXI.

Lo que sigue es una breve descripción de los avances de este trabajo final asesorado por la Lic. Cecilia Ruiz Posse y las coasesorías de la Lic. Gabriela Yaya y el Prof. Evert Formento.

Metodología

El trabajo final de licenciatura que nos hemos planteado consiste en el diseño de una propuesta educativa: un taller para los alumnos de las TUIM. Dicha propuesta educativa se configura como un espacio en el cual se intentará el armado y la presentación de una ópera de cámara, en forma completa, con estudiantes de una carrera en una institución de enseñanza superior dedicada al arte musical.

Desde el punto de vista metodológico, encuadramos nuestro trabajo final como una investigación-acción, la cual “en el campo de la educación se utiliza principalmente como una forma de desarrollo profesional” (Anderson y Herr, 2007, pág. 2).

Los estudiantes, en este caso, están formándose como futuros cantantes líricos profesionales, pero también hay entre ellos quienes se desempeñan como tales en la actualidad, debido a que la TUIM tiene un alto porcentaje de artistas en actividad entre sus alumnos, algo que fue planteado como objetivo en el diseño de la carrera.

Implementación

Nuestra propuesta de trabajo implica el desarrollo de tres etapas que podemos resumir como sigue:

1) Primera etapa: Búsqueda bibliográfica.

a) Recopilación de datos bibliográficos.

b) Comparación de propuestas didácticas referidas al abordaje de roles de ópera en instituciones de educación formal. El resultado de esta búsqueda fue el hallazgo de varios antecedentes: el taller de ópera La ópera desde adentro, implementado en la UNLP durante los años 2013-2016 por Patricia González; el Taller de Ópera Contemporánea del DAMus dirigido por José Luis Sarré creado 2017; el Taller de Ópera del DAMus dirigido por Marta Blanco creado en 2017; el Taller de Ópera Universidad Central de Colombia desde el año 2006 implementado por Alejandro Roca, el Master en Enseñanzas Artísticas e Interpretación de Óperas Conservatori Liceu-Centro Superior de Música en Barcelona; el Master en Vocal Performance The Juilliard School, HDMTK Stuttgart Studio for Vocal Art and New Music Theater, etcétera.

Entre la bibliografía consultada, pueden citarse también la consulta a textos y catálogos sobre ópera de cámara.

c) La realización de relevamientos sobre la cantidad de alumnos de la TUIM y de la Licenciatura en Interpretación Musical: se obtuvieron datos sobre su clasificación vocal, su edad, su formación. En el nivel que más nos interesó, el relevamiento arrojó el resultado de que la TUIM cobija a 10 estudiantes: 5 sopranos, 2 mezzosopranos, 2 tenores y 1 bajo, distribuidos en dos cátedras.

b) La búsqueda de títulos, la escucha de varias obras, la expectación de espectáculos presentados por la Ópera de Cámara del Teatro Colón, y como resultado, el relevamiento de partituras de ópera de cámara, y su acopio (alrededor de 40 títulos relevados de los cuales conseguimos la partitura de unos 15).

c) La realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de canto, maestros preparadores y directores de escena. En estas entrevistas buscamos recabar información acerca de las experiencias tanto a nivel de enseñanza como sobre el armado de una ópera a nivel profesional.

2) Segunda etapa: selección de título y participantes

a) Selección de un título: se elige como título la ópera Mahagonny Songspiel de B. Brecht y libreto de K. Weil. Dicha selección está basada en varias razones, entre ellas: su texto de indudable actualidad, la oportunidad de introducir a los alumnos a la poética del teatro épico “teatro concebido con la intención de despertar la crítica en el espectador y con un claro fin didáctico” (Gaspar Verdú, 2003, pág. 12); la utilización de personajes protagónicos, seis solistas para cada división vocal; y la posibilidad de realizarlo con un acompañamiento al piano sin que el resultado sea inferior, y la participación personal de la autora en una puesta de la ópera en el Teatro Colón, con la consecuente familiaridad con el material.

b) Selección de los cantantes: Se estableció la siguiente designación para los roles: una soprano para el rol de Jessie, una mezzosoprano para el rol de Bessie, un tenor 1 para el rol Charlie, un tenor 2 para el rol Billie, un barítono para el rol de Bobby y un bajo para el rol de Jimmy. Los estudiantes seleccionados pertenecen a la TUIM y algunos de la Licenciatura, dentro de lo que se convino trabajar sobre alumnos profesionalizados

en organismos oficiales y alumnos que no se encuentren en ellos. Dicho colectivo de cantantes puede relevar datos específicos sobre los diversos alcances de la propuesta pedagógica.

3) Tercera etapa: Diagramación de los encuentros

a) Se establecen 10 encuentros con el equipo completo de 3 h cada uno. En cada uno de ellos se abordarán una o dos escenas de la obra. Se establece un asesor idiomático “la entonación, la acentuación y la cadencia de un idioma que son elementos que van a ayudar en la preparación de una obra musical” (Carranza & Alessandroni, 2013).

b) Trabajo de mesa: tres encuentros realizados con la asesora y coasesores. En ellos se establecerán los parámetros generales de la obra, según el contexto histórico, la tendencia estética de sus autores, el análisis argumental, características generales de los personajes, decisiones para el abordaje idiomático.

c) Ensayos parciales: realizados con el fin de enfocar el trabajo sobre aspectos distintos del proceso:

- Escenas con participantes masculinos o femeninos.
- Según la jerarquización dificultades musicales.
- Ensayos generales musicales: donde se trabajan musicalmente el conjunto entero.
- Ensayos escénicos: se transitan las indicaciones, marcaciones en el espacio-tiempo, interacción con demás personajes, acciones.
- Ensayo pre general.
- Ensayo general.

Hasta el momento se han concretado: del punto 3 b) Trabajo de mesa, dos reuniones y del punto 4) Ensayos parciales, seis: con el cuarteto masculino, el dúo femenino y el cuadro mixto “Benarés”. En estos encuentros se ha trabajado las características fonéticas para el abordaje del idioma alemán y del inglés americano, el estilo y fraseo musical general, la identificación de frases individuales, las dificultades rítmicas de algunos números, etcétera.

Conclusiones

No podemos extraer conclusiones sobre el valor de la implementación de una ópera de cámara completa en una institución de enseñanza superior, hasta terminar el trabajo. Sin embargo, lo que hemos realizado hasta ahora –en gran parte debido a los comentarios realizados por varios de los cantantes que participan en el proyecto, y que cuentan, por las razones explicadas anteriormente con una amplia trayectoria profesional– nos afirman, en el convencimiento de que es de vital importancia, implementar alternativas educativas que generen conocimientos transversales, sobre todo en el campo de la formación operística. Estos conocimientos deben promover no solo competencias laborales específicas sino enseñanzas coherentes con las necesidades particulares de los estudiantes, acordes con las necesidades del medio, imbricadas al quehacer artístico y relacionadas con las demandas del medio laboral.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. & Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carranza, R., & Alessandroni, N. (2013). Dicción, Fonética y Técnica Vocal. El Entrenamiento Vocal en clave interdisciplinaria. En *Actas de las 9nas Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina* (s/p). La Plata: Instituto de Historia del arte argentino y americano - Facultad de Bellas Artes UNLP.
- Gaspar Verdú, M. (2003). *Influencia de las puestas en escena brechtianas: el ejemplo de E. Boni*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

La libre improvisación como propuesta pedagógica en contextos educativos

Free improvisation as a pedagogic proposal in educational contexts

Franco Pellini

Lic. en Composición Musical
pellini.franco@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El texto observa la formación de intérpretes musicales y propone un cambio en el aprendizaje técnico para repensar la manera en la que observamos y teorizamos con el fin de generar a través de la libre improvisación una nueva práctica musical integral. Investigación/Acción, trabajo elaborado a través de entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes de la cohorte 2016 de la Licenciatura en Interpretación Musical de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

Palabras clave: libre improvisación – ejecutante – intérprete – práctica – cuerpo.

Abstract

The text studies the training of musical interpreters and proposes a change in technical learning to rethink the way in which we observe and theorize in order to generate, through free improvisation, a new integral musical practice. Research / Action, work done through interviews and surveys conducted with students of the cohort 2016 of the Bachelor of Musical Interpretation (Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba).

Keywords: free improvisation – performer – interpreter –practice – body

La maldición de Pitágoras

El origen de la palabra *teoría* refiere a la observación de la realidad. Es un derivado del verbo *theoréo* (examinar, inspeccionar, observar), verbo que tiene relación con la palabra *Théa* (visión) y con el verbo *Theaomai* (contemplar, mirar, visionar). Es así que idealmente, mediante la observación de ciertos fenómenos, se construía una teoría. Parece que, tras el paso del tiempo, y en la necesidad de establecer conceptos respecto a nuestras prácticas dejamos de observar y las remitimos a lo que la teoría nos dijo de ellas. El diccionario de la Real Academia Española define a la teoría como “un conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación”. Subrayo: con independencia de toda aplicación, prescindiendo de sus aplicaciones prácticas.

Fue en la antigua Grecia, durante el auge de la teorización matemática, cuando comenzó a pensarse la teoría musical. Pitágoras fue el primero en relacionar estas dos disciplinas y encontró una correspondencia entre los números enteros y los sonidos armónicos. Es a través de este descubrimiento cuando comienza, en nuestra opinión, la catástrofe de la teoría musical. Aquello que es equilibrado y matemático será bello.

Los estudios musicales se remiten a teorías antiguas y extremadamente cerradas. Respondemos a esos modelos sin hacernos preguntas, lo que nos lleva a preguntarnos si es suficiente la teoría musical y las formas en la que se aborda para generar un músico sensible, creativo y autosuficiente.

La libre improvisación como propuesta

A través de prácticas musicales de improvisación podemos tensionar la teoría hacia otro lado. Podemos, en efecto, pensar en el proceso creativo como una praxis viva en contraposición a un producto musical como parte de una teoría muerta.

¿De qué nos hablan los libros de improvisación?, ¿qué temas tratan los teorizadores de la libre creación sonora? Les preocupa el factor humano: cómo reconstruir el vínculo entre músicos, entre los músicos y el público, entre los músicos y la sociedad que los contiene (Nachmanovitch, 2004; Alonso, 2007; Matthews, 2012). Pensar la improvisación libre es valorar la práctica musical por fuera de las jerarquías establecidas, se reconstruye lo relacional y se abre paso a la verdadera escucha como necesidad central en la construcción de una música realmente libre y contemporánea. Es una práctica de la libertad, de accionar con solvencia, respeto y verdadera libido hacia el fenómeno sonoro. Consiste en recuperar el impulso fundamental y la fuerza creadora de la energía vital.

Es curioso cómo la teoría dejó de ser una observación de la realidad para convertirse en una regla informativa de cómo deben hacerse las cosas. Esto no solo nos ha quitado la voz, si no que nos ha dejado sordos. Entre la teoría y la práctica incesante y repetitiva de la técnica se genera un círculo vicioso en el cual no hay lugar para la escucha. La teoría nos clarificó hace tiempo cómo deben llevarse a cabo los estudios de la técnica musical instrumental, por consiguiente, nos explica cómo debe sonar un instrumento. Todo aquello que esté por fuera será extra musical, una técnica “extendida”. Nos enseñan a soplar una flauta esperando que no se escuche el aire que hacemos correr en el instrumento, a presionar un acorde en la guitarra sin que

se oiga el movimiento de nuestros dedos en el mástil, todo esto en pos de aquello que suena “bello”. ¡Maldición de Pitágoras!

¿Por qué luchamos en contra de las posibilidades que un instrumento ofrece naturalmente? ¿Cuánto más grande e interesante se vuelve el abanico de posibilidades sonoras y musicales si nos liberamos de los preceptos teóricos con los cuales quieren formarnos? Y principalmente, ¿sabemos que es nuestra tarea cuestionar constantemente los métodos que nos son impuestos por nuestros profesores?

La institucionalización de las prácticas musicales

Las instituciones formativas muchas veces carecen de la valentía que requiere transformar las teorías o las formas de abordarlas. Los sistemas políticos disponen espacios y recursos que permanecen inmóviles durante años y los profesores se apegan a una forma de comunicar sus conocimientos. La antigua figura del discípulo ingresó a las instituciones educativas públicas y causó daño en el desarrollo de los estudiantes. No se les enseña a ser autónomos, se los educa para ser dependientes. Es notable en el caso de los conservatorios cómo se guía a los estudiantes a la elección de un único profesor o profesora de instrumento durante toda una carrera, en muchos casos y particularmente en Argentina, se debe en general a la ausencia de fondos concretos para tal fin. Se evidencia de este modo que no hay interés en fomentar la pluralidad de voces y los debates abiertos dentro de la formación técnica instrumental.

La competencia es feroz, y el enemigo es el otro. En este sentido, Humberto Maturana, biólogo y pensador chileno comenta en una entrevista que le hicieron por Radio Cooperativa de Chile (2013) que “vivimos en una cultura de la competencia”. Para parafrasearlo diría que esto implica la negación de lo que uno hace. Uno hace las cosas en función de lo que hace el otro, y es importante que el otro pierda, sin eso uno no gana. La improvisación libre como propuesta educativa refuerza la relación con el otro. Lo valora y lo requiere para existir. Desarrolla el vínculo a través de la práctica sonora, pondera la escucha como método principal de comunicación. Nos permite reconstruir nuestra técnica y repensar la teoría musical colectivamente. Requiere de pluralidad.

Retornamos a la pregunta ¿qué temas tratan los teorizadores de la libre improvisación? Y pensamos a futuro. Una vez que nos dispongamos a reconstruir vínculos, a escuchar y decidir colectivamente -y esto por ahora en un estrato sonoro, piensen en todo lo que podríamos aplicar esta actitud de respeto y construcción social en la vida diaria para nuestras comunidades- podríamos comenzar a pensar y poner en práctica nuevas formas de hacer y estudiar música, para finalmente, abrirle posibilidades a una nueva teoría, con la esperanza de que con algo de tiempo vuelva a ser desbaratada.

Por qué improvisar o componer siendo instrumentista

En nuestros años de experiencia en la improvisación, hemos caído en la cuenta de una diferencia entre las improvisaciones llevadas a cabo por los intérpretes con formación instrumental y los intérpretes formados como compositores. En los casos en los que hemos oído a instrumentistas, hemos percibido el proceso como una forma de juego en la que se ponen en marcha estructuras muchas veces visitadas durante los estudios de instrumento sin tener consciencia de lo sonoro como material propositivo para construir música coherente. La impresión es la de un accionar sin escucha. Cuando hemos oído a intérpretes compositores, hemos percibido que más allá de la técnica instrumental pura, muchas veces ausente, la búsqueda sonora implica un desarrollo de los materiales que permitan una forma musical coherente.

En este punto es importante mencionar las dificultades que implica la improvisación libre como objeto de estudio. Es casi imposible identificar el grado de intencionalidad ejercido por los músicos en el proceso de improvisar. Por ello trataremos de justificar este pensamiento con algunas ideas respecto a la formación de intérpretes.

Davison y Welsh (1988) dicen que los músicos no están interesados en los procesos por los cuales resuelven problemas musicales, sino solo en los productos finales exitosos. Consideramos este uno de los principales problemas a la hora de estudiar instrumentos. Los estudiantes repiten pasajes complejos de una obra musical una y otra vez sin reflexionar qué es lo que está causando problemas y cómo esa resolución podría aplicarse a pasajes musicales en otras obras. En muchos casos no se ve más allá de la propia línea que debe ser interpretada. No se estudian las relaciones de esta línea con las otras partes de la obra y su estructura. No se estudia cómo ese pasaje sirve para construir forma. No se contextualiza sobre el periodo en el que la obra fue compuesta y como se relaciona con la música de su época. Y en ciertos casos extremos, no se sabe nada respecto del compositor o la compositora (Davison & Welsh, 1988; Robledo Barros, 2004; Dreyfuss, 2007).

En una reciente charla, un trompetista interesado en la libre improvisación se preguntaba por qué su profesor le exigía un enorme tiempo de práctica para lograr el “sonido del instrumento”, ¿acaso el ruido blanco plagado de inarmónicos que provocan los labios sobre la boquilla de la trompeta no es un sonido del instrumento?, ¿no puede considerarse un objeto sonoro típico del instrumento, cuya materialidad, permita la composición de una obra musical o una improvisación libre? Consideramos que el trabajo de buscar el “sonido del instrumento” debería convertirse en una práctica de investigación sobre el propio instrumento con una dinámica especial para generar una disciplina de trabajo mucho más compleja, profunda y acabada. Asimismo, sería importante que los instrumentistas realicen estudios complementarios de composición, para

enriquecer su visión integral de las músicas a interpretar. Tal cual sucede con los estudios complementarios de instrumento en las carreras de composición musical.

Si repensamos las formas de abordar el estudio de instrumento y hacemos hincapié en la improvisación libre, y en otros tipos de músicas contemporáneas nos permitiría, tal cual menciona el músico y psicoanalista Serge Cottet (2017) romper con los hábitos de escucha, reintroducir en la música aquello que ella ha expulsado para constituirse. Es el retorno de lo reprimido musical amordazado durante siglos: el ruido, el crujido, el soplo, el grito, la disonancia en sí misma, la falsa nota, etc.

Por su parte, Robledo Barros (2004) aprecia que el desarrollo de competencias improvisativas para la creación espontánea propias o recreadas mediado por la relación dialéctica entre praxis improvisativa musical y procesos analíticos involucrados de índole estructural, posibilita al alumno el logro de niveles de creatividad en estadios de complejidad creciente.

Es en esta línea que consideramos que quitar la mordaza de aquello que constituye al sonido, que constituye la música y desarrollar competencias improvisativas/ compositivas nos da la posibilidad de enriquecer la práctica como instrumentistas para poseer una visión más amplia y pasar de ser ejecutantes a ser intérpretes.

La ausencia del cuerpo del intérprete

Es curioso cómo interpretar una música correctamente responde al pensamiento crítico del músico instrumentista, a una especie de lectura personal más elevada que la mera repetición de notas en una partitura como bien menciona Laurence Dreyfus (2007) en su artículo "Beyond the Interpretation of Music". Aún asumimos que los instrumentistas tienen el poder de leer o interpretar el pensamiento de alguien correctamente. Algo que nos parece aún más curioso de este texto, y es por ello que hemos elegido mencionarlo, es que se deja entrever que improvisar no se relaciona con interpretar, más bien es abordar la música desde otro marco conceptual. Y es quizás esta idea el problema.

¿Qué es lo que hay más allá de la interpretación?, ¿quién o cuál es la autoridad suprema que nos dirá si la música que estamos ejecutando está correctamente interpretada? Finalmente, la historia es la autoridad que domina la interpretación (Dreyfuss, 2007, pag. 269). Pero ¿quién escribe esa historia? Historiadores y musicólogos han ignorado sistemáticamente la improvisación musical por la imposibilidad de tener un material perdurable a disposición en el cual basar sus estudios. Simplemente eligieron no teorizar sobre ella.

Este mirar para otro lado es precisamente lo que ha separado las prácticas y no ha permitido la posibilidad de músicos integrales. Se separó la composición de la interpretación, la interpretación de la improvisación y se optó por el camino a las especialidades. Inclusive, la improvisación quedó relegada del medio como una especie de arte menor, arte jocosos, divertimento momentáneo o como anécdotas de demostración de habilidades musicales superiores. Recién en el año 1938, Ernst Ferand concibió un material teórico que tuvo como objeto de estudio la música improvisada: *Die Improvisation in der Musik* (Norro, 2007).

Se ha puesto en primer lugar la información, el texto, la música escrita que requiere de la mente de un traductor de partituras para que el mensaje pueda ser transmitido. El pensamiento viene antes, el cuerpo será mero transporte de la interpretación que el instrumentista hace del pensamiento del compositor. En este sentido, Laurence Dreyfuss (2007) afirma que el hecho de que estemos atados a nuestros textos y rara vez nos apartemos de ellos (a diferencia de la mayoría de los otros músicos) significa que el juego sin restricciones sigue siendo un ideal irrealizable, si bien no menos deseable. Por lo tanto, es posible que haya llegado el momento de abandonar nuestro hábito de preguntar: "¿Debería interpretar la música de esta o aquella manera?" Y deleitarme con la riqueza de posibilidades experienciales que se nos presentan como amantes e intérpretes de la música. Porque si podemos capturar este sentido de hacer música en un mundo que desciende tan fácilmente a la brutalidad, podemos superar el mayor desafío y obtener la recompensa más rica. (pág. 272)

Coda

La libre improvisación nos permite poner en duda esta idea que ha dominado los estudios de instrumento y poner en relevancia al cuerpo, que no será únicamente un mediador entre el sonido físico y la cognición mental.

Improvisar colectivamente ayudará al músico instrumentista a romper las ataduras con el texto, con el código musical escrito. En una improvisación lo sonoro no responde a patrones preconcebidos ni a códigos escritos. La música se construye en la inmediatez y es nuestra tarea reaccionar a lo imprevisto. El instrumentista pone en juego su cognición mental al mismo tiempo que el cuerpo acciona y reacciona. Esta práctica requiere de destreza física y entrenamiento, un compromiso que no siempre se asume al estudiar una partitura. Los profesores de instrumento nos dirán cómo se debe posicionar el cuerpo para estar más cómodos al tocar sin preguntarse si esa comodidad o postura es apta para ese singular estudiante. Como dice la Falacia del Nirvana: "Le mieux est l'ennemi du bien"¹.

La libre improvisación como práctica estimula la consciencia física, la escucha, la presencia del músico instrumentista en un tiempo/espacio que existe en relación con otros cuerpos en constante movimiento. La

¹ "Lo mejor es enemigo de lo bueno" (Voltaire. París 1694-1778).

consciencia corporal dinámica se desarrolla entrenando libre improvisación colectiva y permite al estudiante de instrumento aplicar su singularidad a prácticas musicales y artísticas poniendo en relevancia la percepción, la clara consciencia del propio cuerpo, del espacio, y de los otros.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2007). *Improvisación libre, la composición en movimiento*. España: Dos Acordes.
- Cottet, S. (2017). La música contemporánea: la fuga del sonido. *lacanquotidien.fr*, 752. Recuperado de <https://www.lacanquotidien.fr/blog/wp-content/uploads/2017/12/LQ-752-A.pdf>
- Davidson, L. & Welsh, P. (1988). From collections to structure: the developmental path of tonal thinking. En J. Sloboda (Ed.), *Generative processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (pp. 260-285). Oxford: Clarendon Press.
- Dreyfuss, L. (2007). Beyond the Interpretation of Music. *Dutch Journal of Music Theory*, 12(3), 253-272.
- Matthews, W. (2012). *Improvisando, la libre creación musical*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Free Play: la improvisación en la vida y en el arte* (2ª edición). Buenos Aires: Paidós.
- Norro, M. (2008). Composición en tiempo real. En M. de la Paz Jacquier & A. Pereira Ghiena (Eds.), *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCoM* (pp. 203-216). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Recuperado de http://www.saccom.org.ar/2008_reunion7/actas/31.Norro.pdf.
- Radio Cooperativa (3 de enero de 2013). Humberto Maturana: El vivir en la competencia no hace que hagamos mejor las cosas. *Cooperativa.cl* [en línea]. Recuperado de <http://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/desarrollo-humano/humberto-maturana-el-vivir-en-la-competencia-no-hace-que-hagamos-mejor-las-cosas/2013-01-03/185014.html>
- Robledo Barros, R. (2004). Estrategias para el desempeño creativo musical espontáneo y procedimientos interdisciplinarios facilitadores en dicho proceso. *La universidad como objeto de investigación. IV Encuentro Nacional y Latinoamericano*. Tucumán. Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3.htm (consultada en diciembre de 2017).

Del papel al escenario: una aproximación holística al aria de ópera *O quante volte*, de Vincenzo Bellini. Una sistematización de estudio

From page to stage: a holistic approach to the opera aria O quante volte from Vincenzo Bellini. A study systematization

María Carla Fogliatto

Profesora de Canto
carlafogliatto@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En el presente trabajo de investigación, se abordará el aria *O quante volte*, de la ópera *I Capuleti e i Montecchi*, de Vincenzo Bellini y se elaborará una sistematización de pasos obtenidos de la selección de un aria y su proceso de puesta en escena. Se establecerá, también, una red de interconexiones entre los aspectos artísticos y de conocimiento involucrados en el itinerario de la interpretación del aria de ópera dentro del contexto profesional y/o educativo desde una visión holística. Entre los intérpretes se detecta la vacancia en el análisis reflexivo de la propia práctica. Se observa una ausencia de la propuesta de poner en palabras lo elaborado al momento de interpretar una pieza musical. Surge la necesidad de contar con material escrito que contenga una guía de estudio de una obra operística de carácter solista.

Se enmarcará el trabajo dentro de diversas técnicas metodológicas: enfoque cualitativo y autoetnografía. El propósito de la presente investigación es realizar un aporte pedagógico a los cantantes que se encuentran en estadios de formación avanzados, así como también a los profesionales, pretendiendo proponer material de estudio para instituciones formales e informales de educación artística.

Palabras clave: aria de ópera – sistematización – estudio – Bellini

Abstract

The present research work will address within an holistic paradigm the aria *O quante volte*, from the opera *I Capuleti ed i Montecchi*, by Vincenzo Bellini and a systematization will be carried out of the tasks that involve the selection of an aria and its process of staging. A network of interconnections between the artistic and expertise aspects involved in the itinerary of interpretation of the opera aria within the professional and/or educational context from a holistic view will also be established. Among interpreters, vacancy is detected in the reflective analysis of the own practice. There is an absence of the exercise of translating into words what was elaborated when interpreting a piece of music.

There is a necessity for written material that contains a study guide of a solo opera work. The work will be defined within various methodological techniques: qualitative approach and auto-ethnography. The purpose of this research is to make a pedagogical contribution to the singers who are in advanced training stages, as well as to the professionals, trying to propose study material for formal and informal institutions of artistic education.

Keywords: opera's aria – systematization – study - Bellini

Presentación

La ópera es un arte en el que confluyen diversas disciplinas artísticas. Desde los comienzos de ella, a finales del Renacimiento, de la mano de Monteverdi, el cantante solista fue imprescindible para el desarrollo de este género musical, "el vocabulario sistemático de signos y gestos musicales que desarrollaron Monteverdi y sus contemporáneos llegó a representar las relaciones entre los personajes en escena, ya que a los cantantes se les exigió convertirse en actores" (Lawson, 2006, pág. 25).

El cantante de ópera se puede denominar, entonces, cantante-actor, y debe abordar, conocer, dominar un conjunto de conocimientos y técnicas, y aunar diferentes disciplinas al momento de corporeizar un rol operístico. Entre ellas podemos destacar: psicología, teatro, música, historia, sociología, anatomía, filosofía, literatura, fonética e idiomas. Al enfrentarse, así, a un panorama amplio y complejo, el cantante debe tomar decisiones al momento de interpretar un aria de ópera.

Este trabajo se propone desentramar cuáles son aquellos aspectos que merecen ser considerados para el estudio de un aria. A tal fin, se tomará un caso específico, el del aria *O quante volte*, de la ópera *I Capuletti e I Montecchi*, de Vincenzo Bellini.

Cada vez que el intérprete comienza el proceso artístico de posicionarse frente a una nueva interpretación, se enfrenta a desafíos diferentes, de acuerdo al repertorio. Cada cantante lírico, muy probablemente, recorrerá en su carrera el abordaje de un aria de ópera. Se plantea entonces la pregunta: ¿cómo partir de la elección de un aria y llegar a su performance? Al extraer para su estudio y performance un aria de una ópera íntegra, el intérprete se cuestiona: ¿es posible abordar un aria de ópera por separado del resto de su obra completa?, ¿hay una jerarquía de importancia en el listado de pasos a seguir para abordar

un aria?, ¿existe una relación o interconexión entre los diversos ejes a considerar para el abordaje de una pieza vocal operística?

Hay una notoria falta, en la tarea de los intérpretes, de análisis reflexivo de la propia práctica. Se observa una ausencia de la propuesta de poner en palabras lo elaborado al momento de interpretar una pieza musical. Como afirma Rink,

ser capaces de emplear un vocabulario más sofisticado [...] y de comprender mejor las diversas maneras en que la música puede estar organizada, puede resultar provechoso para que los músicos que se esfuerzan por alcanzar una intuición más instruida, un pensamiento consciente más profundo y una mayor capacidad de expresarse verbalmente. (2006, pág. 62)

Sin embargo, vemos la necesidad de contar con material escrito que contenga una guía de estudio de una obra vocal, pues, como dice Rink, “durante mucho tiempo, los músicos han tenido que recurrir a la tradición y la intuición para buscar las respuestas y, aunque aquellas son indudablemente importantes, no son siempre suficientes” (2006, pág. 13).

Para acercarse a una obra vocal es necesario contar con dos pilares: la técnica vocal y el método de estudio. En ambos casos, se observa la falta de conceptualizaciones y sistematizaciones que favorezcan el desarrollo de la técnica vocal, de modo que la guía de estudio esté expresada sin dualidades y destinada a la totalidad de los estudiantes. Esto tiene que ver con que, si a mí me gusta expresarme con imágenes visuales, pero el alumno es predominantemente auditivo o táctil en su percepción del mundo, estaremos des-sintonizados. Esto significa incomprensión, desentendimiento, enojo y, finalmente, rechazo o sumisión. [...] Al alumno hay que ir a buscarlo al lugar donde se encuentra. (Parussel, 2011, pág. 20)

Al momento, como se ha dicho, no existen guías concretas y explícitas de estudio de un aria de ópera, en las que se dejen de manifiesto, con terminología clara y técnica, los conceptos abordados para lograr el objetivo de interpretar una obra vocal.

Para resolver las preguntas aquí planteadas se tomará el caso del aria *O quante volte* de la ópera *Capuletti e i Montecchi* de Vincenzo Bellini. La elección de esta pieza musical se basa en que se trata de un aria de repertorio, en que es un aria representativa del estilo de bel canto, y en que presenta nivel de complejidad y pone en juego todos los elementos necesarios que incluyen diversas disciplinas.

Existen antecedentes acerca del trabajo a realizar para abordar un aria de ópera. En su página web sobre educación vocal, la mezzosoprano Kristen (2015) propone una guía de 3 pasos para preparar un rol operístico. También se puede encontrar en un estudio académico, la tesis doctoral de Margaret Medlyn, en la que se abordan los aspectos observados en la encarnación de personajes operísticos en general. Por otra parte, en la página web de The National Opera Center America se encuentra un artículo (Rincón, 2013) en el que profesionales describen su propio método para el abordaje de un rol de ópera. En su tesis de grado, también el mexicano César Octavio Moreno Zayas (2008) desarrolla un análisis multimodal de un aria operística.

Aun así, lo que se presenta en su mayoría como antecedente es material concebido en lengua extranjera, o bien trabajado desde aspectos generales y no sistematizados. Lo que el presente trabajo se propone es establecer un método de estudio pensado y redactado en lengua española que ofrezca una guía detallada de pasos posibles para el estudio de un aria de ópera. La motivación de generar un protocolo para abordar un aria de ópera se basa en el deseo de lograr un producto artístico pulido y acabado, que se vea beneficiado por la prolijidad en el método de estudio. Motivan nuestra tarea investigativa, 25 años de experiencia vocal y también la experiencia docente.

Esta propuesta es una investigación dirigida fundamentalmente a profesionales y estudiantes avanzados de canto lírico. También es útil para intérpretes de toda índole, así como para docentes, directores y alumnos de música. Contiene en su perfil, además, una propuesta profesional y pedagógica. La investigación tuvo como objetivo principal el de elaborar una sistematización de acciones específicas para el estudio del aria de ópera *O quante volte*, de Vincenzo Bellini en una concepción holística en la que se integren diferentes áreas del conocimiento y de las artes.

Se propuso, también, estudiar y poner en escena el aria *O quante volte*, de Vincenzo Bellini; definir los pasos necesarios para estudiar y llevar el aria de ópera *O quante volte* de Vincenzo Bellini a la performance escénica, y establecer una red de interacciones entre los distintos pasos a seguir para estudiar y llevar un aria de ópera a la performance escénica desde una concepción holística.

La teoría holística

El paradigma que regirá el marco teórico del presente trabajo será el de la teoría holística. Este enfoque es una corriente filosófica introducida por el filósofo sudafricano Jan Christian Smuts (1870-1950) en su libro *Holismo y evolución* (1926). La raíz etimológica de esta doctrina procede del griego *holos*, y se refiere a la integralidad, al todo, significa íntegro, todo, entero, completo. El paradigma implica reconocer que “el todo es mayor que la suma de sus partes”, según el enunciado de Aristóteles, siendo *el todo* el resultado de una suma de relaciones. Esta filosofía usa dos principales métodos:

1. *Hologoría*, es decir, persiguen un conocimiento holístico. Implica relación entre disciplinas. Se construye el todo partiendo desde la pluralidad de distintos campos.

2. *Holopraxis*: es decir, implican una experiencia holística, realizando una práctica de la totalidad.

El presente trabajo no tiene un cierre absoluto y acabado, sino más bien plantea un punto de partida hacia nuevos horizontes de análisis e interpretación, ya que en holística las conclusiones son lugares de inicio, partiendo de la premisa de que el *holos* es continuo.

Cualquier perspectiva que intente explicar el fenómeno vocal (y eventualmente fundar una práctica pedagógica sobre esos conocimientos) deberá adoptar una visión holística, completa, del cuerpo en interrelación (Alessandroni, Sanguinetti & Beltramone, 2014). El instrumento vocal se encuentra dentro del cuerpo, un sistema que es holístico por naturaleza. El canto, entonces, es especialmente indicado para ser estudiado desde una mirada integradora. Así pues, en el presente trabajo se podrá prestar atención a los múltiples factores que intervienen en la producción artística al interpretar un aria de ópera.

También, dentro de la mirada holística, se pretende contemplar los actores que intervienen en la producción artística música. Esta, en efecto, involucra a distintos sujetos:

El compositor: es quien crea, quien concibe la obra musical. No siempre está definidamente separado del intérprete. En los siglos XX y XXI, los roles del compositor y el del intérprete constituyen áreas cuyos límites son altamente débiles. Otra materia en la que se puede encontrar una delgada línea entre la figura de estos dos actores es en la improvisación libre, puesto que aquí se da el proceso denominado por algunos teóricos como composición en tiempo real.

El intérprete: es quien da forma a la obra. Crea, recrea, interpreta, transmite. Con respecto al intérprete cantante, nos centraremos en aquel que debe abordar obras musicales vocales y escénicas.

La audiencia: muchas veces llamada la cuarta pared, es un actor clave en la producción artística. Muchos artistas consideran que sólo al llegar la obra al público se cierra el círculo dando final y verdadero sentido a la obra. De hecho, “en muchas culturas, la separación convencional entre el intérprete y el público nunca ha existido” (Lawson & Rink, 2006, pág. 20).

Se tratará, fundamentalmente, la tarea del intérprete frente a una partitura, pero es desde la mirada holística que se encuentra contemplada la atención a todos los sujetos del proceso artístico, ya que todos ellos conforman un todo más grande que los tres por separado, como elementos fundamentales del producto.

El enfoque cualitativo será la guía para el presente trabajo. Se enmarcará bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, mediante la cual se intenta construir sentido, “el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada” (Vargas Beal, 2007, pág. 12). El postulado más relevante es que la realidad es interpretable. Se observarán los ingredientes de la realidad investigada, los cuales son de una naturaleza cualitativa. Vargas Beal sostiene que estos observables se encuentran en una relación que va de lo simple a lo complejo, tal cual lo serán los pasos propuestos para la interpretación de un aria de ópera. El método de estudio obtenido a partir de este trabajo será la estructura extraída de la realidad que permitirá explicar esa misma realidad estudiada. Las técnicas que se utilizarán serán: registro del discurso, entrevista clínica, video, indagación documental, registro de audio, consultas con profesionales y análisis de la propia práctica.

Dentro de los métodos descriptos por Vargas Beal (2007), y en pos de los objetivos, se seleccionarán los siguientes:

El hermenéutico: se pretende abordar un texto musical (partitura).

El de la investigación teórica.

El de la investigación acción.

El de la observación documental.

Autoetnografía

Se utilizarán estrategias de autoetnografía propuestas por Rubén López Cano en su libro *Investigación artística en música* (2014). Se destacará la autoetnografía descriptiva, que propone relatar lo que se ha hecho o lo que se está haciendo creativamente. Dentro de las estrategias, se encontrarán:

La memoria personal, a partir de la cronología, de la autoinventaria, de la autovisualización.

La autoobservación directa, indirecta, interactiva, por medio de estrategias para recoger datos como el registro de inventario cronológico y por ocurrencia.

La autoreflexión.

Las entrevistas autoetnográficas.

El análisis de artefactos preexistentes.

Todo se centrará en la reflexión sobre la práctica. Es fundamental analizar aspectos como las intenciones de lo que se quiere lograr con la práctica; la evaluación de los resultados o metas de la práctica; los modos en los que se realiza la práctica; la reflexión sobre las sensaciones, emociones o impresiones subjetivas producidas durante y después de la práctica.

Al tratarse el presente artículo acerca de una investigación en proceso, no se cuenta aún con conclusiones. Se puede mencionar una serie de resultados preliminares esperados como producto del trabajo final de licenciatura. Entre ellos, la obtención de una propuesta metodológica que contará de diversos aspectos fundamentales para estudiar un aria de ópera y una relación entre dichas partes. Se espera que las entrevistas y el diario personal arrojen datos concretos que derivarán en la formulación del método propuesto para estudiar el aria mencionada. La aplicación de dicha propuesta metodológica será exitosa y se lograrán

cumplimentar todos los pasos llegando a un producto artístico acabado: la interpretación del aria *O quante volte*, de Vincenzo Bellini.

Referencias bibliográficas

- Alessandrini, N., Sanguinetti, L., & Beltramone, C. (2014). Usos y conceptualizaciones de la voz en la música del siglo XX: entre la investigación científica y la composición musical. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación*, 2(2), págs.74-84.
- Kristen (13 de abril de 2015). 3 Steps to role prep: a guide to learning an operatic role. *Operaversity*. Disponible en: <http://operaversity.com/performance/3-steps-role-prep-guide-learning-operatic-role>
- Lawson, C. & Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. España: Alianza.
- López Cano, R. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. ESMUC. Icm Grup de Recerca.
- Medlyn, M. (2016). *Embodying Voice: singing Verdi, singing Wagner* (Tesis doctoral inédita), University of Wellington, Victoria, Estados Unidos. Disponible en <http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/handle/10063/5134>.
- Moreno Zalaya, C. (2008). *Análisis multimodal de un aria operística: Va tacito e nascosto* (Tesina de licenciatura inédita). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, D.F.
- Parussel, R. (2011). *Querido maestro, querido alumno*. Argentina: Ediciones GCC.
- Rincón, J. (Ed.) (2013). *Opera America's Role Preparation Primer*. Disponible en: <http://www.operaamerica.org/applications/content/article.aspx?id=318>
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. España: Alianza.
- Vargas Beal, X. (2007) *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* España: Etxeta.

Composición, interpretación, obra, grabación: el caso Scelsi

Composition, performance, work, recording: the Scelsi case

Verónica Flores

Prof. de Artes en Música
verosax26@hotmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En este artículo de investigación se pretende colocar en tensión a la figura del intérprete, a través del estudio del compositor italiano Giacinto Scelsi. Ampliando lo señalado por Barthes (1986), en *El grano de la voz*, acerca de los inconvenientes de hablar sobre la obra musical o su interpretación, tratando de superar el uso del adjetivo, se advierte que son muchos los aspectos de la música que revisten dificultades en su definición.

En el proceso de producción de Scelsi, la grabación ocupa el primer lugar, en simultáneo con la composición (cuando, en general, la grabación es, junto a la performance en vivo, el corolario del proceso). Más allá de las observaciones de Dreyfuss (2007) sobre el uso de la palabra interpretación (performance) o de las consideraciones de Arbo (2014) de la grabación como documento o como artefacto que funciona estéticamente, se propone pensar en un Scelsi intérprete, alguien que trae a la realidad la concreción de un pensamiento o idea musical.

Giacinto Scelsi, con sus particularidades, constituye un punto de partida para reflexionar en torno a las funciones del intérprete.

¿Es acaso la falta de difusión de sus grabaciones lo que impide que Scelsi sea considerado intérprete? La respuesta a este interrogante nos remite quizás a la pregunta filosófica de si existe un objeto, si no está siendo observado.

Palabras clave: scelsi – intérprete – producción – grabación – composición

Abstract

In this investigation article, we intend to place strain in the figure of the through the study of the Italian composer Giacinto Scelsi. Widening what was pointed by Barthes (1986) in *The Grain Of The Voice* about the inconveniences of speaking about the musical work or its performance trying to overcome the use of the adjective it is understood that there are many aspects of music that show difficulties in its definition.

In Scelsi's production process, the recording occupies the first place, simultaneously with the composition (when, in general, the recording is, along with the live performance, the corollary of the process). Beyond the observations made by Dreyfuss (2007) about the use of the word performance or the considerations made by Arbo (2014) of the recording as a document or as an artifact that functions aesthetically, Scelsi is proposed as a performer, someone that brings to reality a musical thought or idea.

Giacinto Scelsi, with his particularities, constitutes a starting point to reflect on the role of the performer, the composer, the work and the recording. Is it, perhaps, the lack of broadcasting of his recordings what prevents Scelsi to be considered a performer? The answer to this question takes us maybe to the philosophical issue of whether an object exists if it is not being observed.

Keywords: scelsi – performer – production – recording – composition

Introducción

En *El grano de la voz*, Barthes (1986), parafraseando a Benveniste, señala que la lengua es el único sistema semiótico al que le es posible interpretar otro sistema semiótico. Hablando de la crítica musical, sostiene que "...es evidente que la obra (o su ejecución) se traduce exclusivamente por la categoría lingüística más pobre: el adjetivo" (pág. 262).

Muchos aspectos de la música resisten ser definidos, y el monopolio ejercido por el adjetivo torna dificultoso el pensamiento en torno a dichos aspectos. Tanto la interpretación musical y la figura del intérprete no se encuentran fuera de esta problemática.

A través de la figura del compositor Giacinto Scelsi, con su particular vínculo con la música, y a través de una investigación documental, se puede repensar el rol del intérprete, teniendo en cuenta las posibilidades polisémicas de esta figura.

El caso Scelsi

Giacinto Scelsi, compositor italiano, nacido en 1905, fue un gran autodidacta en el estudio del piano. Fue discípulo de Walther Klein, con quien estudió composición dodecafónica. Su principal inquietud se desarrolló alrededor del sonido y la acústica, siendo uno de los precursores del espectralismo. Más precisamente fueron sus viajes y su contacto con la filosofía oriental los que influenciaron su visión sobre la música:

El sonido en reposo, si se pudiese decir así, es esférico, pero siendo por esencia dinámico, puede tomar cualquier forma, como la de un dodecaedro, un cigarro o una mariposa; en “actividad” es pluridimensional y creativo. Aun siendo de naturaleza cósmica, puede ser “activado” y usado, digamos, también por los hombres (Scelsi, 1993, pág. 31)

Su modo de producción se ajustaba a este pensamiento y concepción del sonido. A través de la improvisación, hacía evidente una revelación: la manifestación una obra que no sería realizable mediante técnicas de composición tradicionales. Su proceso consistía en grabar lo que él mismo tocaba, generalmente en la ondiola y en estado casi meditativo, siendo el resultado una forma completa y acabada. Luego de este registro, un alumno o colaborador de Scelsi (casi siempre Vieri Tosatti)² realizaba la transcripción a notación tradicional, apuntando las indicaciones del autor.

Cabe aclarar que la ondiola es

(Un) instrumento monofónico portátil de teclado, versión italiana del Clavoline, inventado por Constant Martin en 1947. Poseía tres octavas de extensión, pero se ampliaba a seis gracias a interruptores que permitían el cambio de octava. Un oscilador, condensadores, un amplificador y una serie de filtros actuaban directamente sobre los armónicos del sonido, permitiendo modificar el timbre. Este instrumento fue adoptado por Scelsi para sus composiciones, en su búsqueda de una música basada en el sonido (Carboni, 2004, pág.12).

Scelsi se apropia de estas ideas musicales que, según sus propios dichos, existen en otro plano, y se transforma en intérprete de esas ideas, inaccesibles para el común de las personas. Luego de su edición en formato partitura, esas ideas musicales eran (y son) reinterpretadas por otros músicos. Es el mismo compositor el que interpreta (no una partitura tradicional) y que también hace sonar un instrumento y graba el resultado. La existencia de las obras de Scelsi, entonces, dependen de su capacidad como intérprete.

Pensando en la concepción más común acerca de la tarea del compositor, como alguien que crea una obra (con mayor o menor autoedición, como en los casos opuestos de Mozart y Beethoven) y produce una partitura (sean manuscritas o digitales) o una obra grabada (como en la música electroacústica), podemos preguntarnos acerca de Scelsi y las diferentes etapas de construcción de su obra.

En el caso ya mencionado de la música electroacústica o concreta “la obra comienza a existir a través del registro” (Arbo, 2014, pág. 181). Con Scelsi, la obra comienza a existir en el mismo momento de su composición/interpretación/performance/grabación. Sin embargo, finalizada la sesión, la grabación no constituye la obra en sí misma, ya que Scelsi no se inscribe dentro de los compositores de música electroacústica.

Arbo afirma que hay dos maneras de entender el registro musical, una referida al testimonio, es decir, el fruto es un documento, y la segunda, como un fonomontaje, la resultante del ensamblaje de fragmentos de una realidad sonora. Queda claro, entonces, que las cintas del compositor pertenecen a la categoría del testimonio, del documento. Es probablemente el orden en que van aconteciendo los momentos de la composición lo que nos hace dudar en cuanto a la definición y expresión formal de cada uno de esos momentos en el proceso utilizado por Scelsi.

Muchos músicos intérpretes trabajaron estrechamente con Scelsi, como la cellista Frances-Marie Uitti, el cuarteto de cuerdas Arditti y la cantante Michiko Hirayama, y estas asociaciones produjeron interpretaciones (o reinterpretaciones) de sus obras, investigaciones sonoras (como los artefactos creados en colaboración con Uitti para cambiar el timbre del violoncello) y la composición de obras específicas para esos intérpretes.

Sin embargo, en la manera de componer de Scelsi, y en el resultado que era su propia grabación, según el testimonio citado anteriormente, podemos escuchar obras acabadas. Es decir, un “artefacto que funciona estéticamente” (Arbo, 2014, pág. 180) y se identifican con una intención artística.

Si bien existe un proyecto para recuperar, restaurar y digitalizar las grabaciones de Scelsi, muchas de ellas se han perdido, o fueron regaladas por el mismo compositor a algunos de sus colaboradores. A través de ese proyecto, en el que Frances-Marie Uitti jugó un papel clave, se logró clasificar el hallazgo de unas 300 cintas con obras inéditas, que se suman a las otras de las obras ya conocidas. Sin embargo, estas grabaciones no se encuentran aún disponibles para el público en general. Es probable que la falta de difusión masiva de las grabaciones de Scelsi (al menos, todo lo masivo que puede ser la difusión de este tipo de música) sea lo que defina su status de testimonio, y a él mismo como compositor y no como intérprete.

Arbo (2014) sostiene que, para que una grabación documental sea considerada obra de performance, se hace necesaria la existencia de dos condiciones: un registro de la performance y el acuerdo del músico que reconozca el registro como versión final para la publicación. En el proyecto de preservación de las grabaciones del músico italiano, una de las categorías de clasificación fue la de señalar cuales podían tener la calidad para ser editadas en CD en el futuro. Hoy en día, sin embargo, no se puede acceder a ninguna de estas grabaciones. Puede ser que, en un futuro, cuando la edición prometida de esos CD vea la luz, podamos pensar más claramente en las creaciones de Scelsi como registro de performance, y en Scelsi mismo como un intérprete.

² Vieri Tosatti, compositor, fue quien realizó las transcripciones a notación tradicional de las composiciones de Scelsi, y a la muerte de éste, publicó un artículo llamado Giacinto Scelsi C'Est Moi, diciendo no solamente que el propio Tosatti era el autor de las obras de Scelsi, sino que también eran una basura. Semejante revelación causó que la figura de Scelsi fuese considerada un fraude, y descartada por muchos pensadores europeos (Ross, 2015).

Siguiendo la idea de Barthes (1986) sobre la dificultad del lenguaje para delimitar o para referirse a cuestiones musicales, Dreyfuss, en su investigación sobre el uso de algunos términos, indica que la palabra interpretación (utilizada en la actualidad hasta para designar la performance de obras del pasado, en cuya época la palabra interpretación aún no era utilizada para tal fin) es empleada para “elevar el acto de hacer música, dotarlo de alto valor, aún filosófico” (Dreyfuss, 2007, pág. 253).

El término interpretación comenzó a utilizarse en música alrededor de 1840, cuando se inaugura el pensamiento de considerar la composición (en forma de partitura) como un texto, de vaguedad e importancia tales que se hiciera necesaria una lectura o traducción de las intenciones del autor.

En el caso Scelsi, la fuente de sus composiciones (según su propia filosofía) es inaccesible. A esta dimensión solo se puede acceder a través de la meditación, y el producto de esa comunicación se manifiesta a través de la creación musical (recordemos que, para él, el sonido es inmutable, y que la música es la exteriorización temporal y espacial de ese sonido inmóvil).

Es decir, el compositor es intérprete de un algo metafísico, que no es comúnmente inteligible y que necesita de un mediador para manifestarse. Scelsi se consideraba a sí mismo sólo un canal de comunicación. Reusaba tomarse fotografías y sus apariciones públicas eran muy restringidas, en pos de enfocar la atención sobre su obra y no sobre su persona. Esta idea se asemeja al pensamiento de muchos músicos intérpretes que consideran que tienen que deshacerse de su propia existencia para canalizar las intenciones de un compositor. “También ayuda a esas fantasías cuando el compositor fantasma está muerto y enterrado” (Dreyfuss, 2007, pág. 265).

Scelsi cambia entonces al intérprete médium por el compositor médium. Por alguna razón, celebramos a dicho intérprete, mientras que Scelsi nos parece descabellado.

¿Qué es entonces lo que hacen los intérpretes? En un nivel, la respuesta a esta pregunta es obvia: producen realizaciones físicas de ideas musicales, independientemente de que dichas “ideas” hayan sido registradas por escrito, transmitidas oralmente (como en las culturas analfabetas) o inventadas en el momento (como en la improvisación libre) (Clarke, 2002, pág. 86)

Según Clarke, entonces, claramente Scelsi podría ser considerado un intérprete. De todas maneras, suponemos que esta discusión sobre el Scelsi intérprete se encuentra con la misma dificultad que cuando tratamos de considerar sus grabaciones como obras de performance: la falta de difusión de sus cintas y del momento de la escucha.

Conclusión

Dice Arbo (2014) que un registro constituye una prueba de que cierto evento, ya sea la performance, la interpretación o la improvisación ha tenido lugar en un momento determinado. No podemos negar, entonces, frente a la evidencia de las grabaciones que Scelsi realizó en soporte analógico, que algún evento ha tenido lugar. Con su particular manera de acceder al fenómeno musical, cada eslabón de su forma de trabajo genera múltiples sentidos. En la etapa en la que él interpreta realidades inaccesibles y produce una grabación, falta el momento de la recepción.

Scelsi brinda una oportunidad para la reflexión, y la forma en que la difusión de sus cintas al público puede cambiar el status de una simple herramienta de composición (sus cintas-documento) a obra de performance, y pasar del Scelsi compositor al Scelsi intérprete (más allá de las implicaciones históricas del uso del término) resulta quizás, en una variante de la pregunta filosófica ¿existe un objeto si no está siendo observado?

Referencias bibliográficas

- Arbo, A. (2014). Qu'est-ce qu'un enregistrement musical (ement)véridique? En Frangne, P-H y Lacombe, H. ed. *Musique et enregistrement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Barthes, R. (1986) *El "grano" de la voz, en Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Carboni, F. (2004) *Abitare il suono: Giacinto Scelsi e l'ondiola. i suoni, le onde...* (13) pág. 12.
- Clarke, E., Davidson, J., Dunsby, J., Goodman, E., Hill, P., Johnson, P. & Lawson, P. (2002). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza.
- Dreyfus, L. (2007). Beyond the Interpretation of Music. *Dutch Journal of Music Theory – Tijdschrift voor Muziektheorie* 12:3, págs. 253-272.
- Ross, A. Giacinto Scelsi “The Messenger”. *The New Yorker*. Recuperado de http://www.therestisnoise.com/2005/11/giacinto_scelsi.html
- Scelsi, G. (1993). *La forza cósmica del suono. i suoni, le onde...* (4) pág. 31.

El director musical argentino del siglo XXI: un abordaje transdisciplinar de la praxis del/la director/a*The music conductor in the 21st century Argentina: a trans-disciplinary approach to conducting praxis***Hernando Varela**Lic. en Composición Musical
hhvarela@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo toma como objeto de estudio al/la director/a musical y su rol desde la práctica gestual y su técnica de ensayo. Nos preguntamos cuál es la función de la comunicación gestual del/la director/a musical, en qué consiste la técnica de la dirección y si existe un cambio o adecuación de la técnica de dirección frente a las nuevas concepciones sonoras y técnicas compositivas. Por otro lado, de qué manera las (dis)continuidades estéticas en el campo de la composición desde fines del siglo XX y comienzos de siglo XXI repercuten en la re-construcción del rol del/la director/a musical en Argentina y cómo se adecúa la gestión de recursos humanos y recursos artísticos por parte de los directores en una coyuntura de redes de colaboración (Becker, 2008). Nos proponemos un abordaje transdisciplinar tomando herramientas de la *semiótica* (Lotman, 1986), de la *antropología teatral* (Barba, 1994) y la *psicolingüística* (McNeill, 1992). En el estudio del contexto en el que se desarrolla la dirección musical se toman los conceptos de *campo artístico* y *microcosmos social* (Bourdieu, 2010). El trabajo plantea también pensar el diseño de pautas orientativas desde la dirección para que el proceso de interpretación musical (desarrollado en los ensayos) se consolide como una experiencia estética en sí misma. Como casos empíricos se estudian las experiencias de Juan Carlos Tolosa con el *Córdoba Ensemble*, Mariano Moruja con el *Grupo Vocal de Difusión*, Natalia Salinas con el *Ensemble de música contemporánea del DaMUS*, a través de observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas. Se busca contribuir a un debate casi inexistente sobre la práctica de la dirección musical, proponiendo un abordaje latinoamericano del mismo.

Palabras clave: dirección musical – técnica de dirección – interpretación musical – música contemporánea**Abstract**

In this work, we study the music director role considered as the practice of gesture and rehearsal techniques. We ask how conductor's gestures work in communication, what are the elements of music direction technique, and if there has been a change or adaptation in such technique given new conceptions of sound and composition. Also, we ask how does (dis)continuation of composition aesthetics since late 1900 and early 2000 effect the reconstruction of the director's role in Argentina, and how human and artistic resource management adapt to the context of network collaboration (Becker, 2008). We take a transdisciplinary approach applying categories from semiotics (Lotman, 1986), theater anthropology (Barba, 1994), and psycholinguistics (McNeill, 1992). To understand the context in which music direction is imbued, we apply the concepts of artistic field and social microcosm (Bourdieu, 2003). We also propose the design of orientation guidelines by directors so that the process of music interpretation (during rehearsals) builds up to an aesthetic experience in itself. For empirical evidence, we study Juan Carlos Tolosa's Córdoba Ensemble, Mariano Moruja's Grupo Vocal de Difusión, and Natalia Salinas' Ensemble de música contemporánea del DaMUS by means of participant observation and semistructured interviews. We aim at contributing to the almost inactive debate about music direction practice from a Latin-American approach.

Keywords: music direction – direction technique – music interpretation – contemporary

Como primer acercamiento a la praxis de la dirección musical, podríamos determinar que el rol fundamental del/la director/a tiene que ver con propender a un ordenamiento en un espacio-tiempo de las ejecuciones instrumentales de los músicos que dirige, a través de la marcación de impulsos proporcionales que sean claramente perceptibles. Esta idea deviene en un nivel práctico en la marcación de un pulso que permita unificar la construcción de la estructura musical entre varios actores. Como segunda premisa fundamental, encontramos en los manuales sobre técnica de dirección que la mano derecha se encargará de marcar el tempo y la mano izquierda de marcar entradas, dinámicas, indicaciones expresivas. Esta mirada simplista de la tarea del/la director/a sobre el podio puede llevarnos a ciertos equívocos en la construcción de la imagen de un rol que en la praxis se demuestra por demás complejo. Consideramos necesaria la reflexión y el debate sobre la técnica de la dirección y su aplicación a las nuevas tendencias estéticas latinoamericanas para el desarrollo de una propuesta gestual que resulte eficiente en el abordaje de esa música.

Se pone en juego en la interrelación entre director e instrumentistas un proceso de semiosis que es importante analizar para detectar los diferentes elementos que componen la técnica de la dirección. El análisis de la efectividad de una propuesta gestual tendrá entonces que considerar el proceso de comunicación, la transmisión de mensajes no-verbales, variables de decodificación de ciertos códigos y convenciones. En este sentido, observamos un gran potencial analítico el entender a la propuesta de movimientos del/la director/a

como una *conducta gestual*. “Las acciones realizadas por una persona en relación con un plan único, un programa consciente o subconsciente se denominan *conducta*”; “los movimientos que son portadores de determinados significados se denominan *gestos*” (Lotman, 2000, págs. 57-58).

Por otro lado, el análisis de la *conducta gestual* nos permite a la vez observar un amplio espectro de codificación simbólica que excede a las intenciones que pueda tener un/a director/a en el proceso performativo, ya sea en instancia de ensayo o presentación en vivo. Esta plataforma conceptual incluye un análisis entonces de características simbólicas y espaciales del escenario de representación, relación con el público, y demás componentes de la performance.

No podemos dejar de lado que la música es un arte escénico. Aquí toma mayor relevancia la necesidad de entender la presencia corporal y la conducta de un/a director/a en esa *escena*. “El cuerpo aparece (...) como condensador de una multiplicidad de códigos y de sentidos, como el material expresivo más fecundo y efectivo, capaz de traspasar los límites del lenguaje verbal y de expresar lo inefable y lo profundo” (Díaz, 2006, pág. 46).

En la actualidad, podemos observar que la técnica de un/a director/a está compuesta por un gran número de gestos físicos ¿Cómo podemos avanzar en el diseño de herramientas para el análisis de la práctica gestual y su relación con la estructura musical? Richard Ashley (2000), avanza, en este sentido, tejiendo una transversalidad con herramientas de la psicolingüística, con el fin de “comprender cómo es la interacción y el trabajo conjunto entre directores y ensambles musicales a la hora de enfrentar la estructura musical y producir expresivas performances musicales” (pág. 1). Se propone categorizar los gestos que componen la conducta gestual del/la director/a y determinar su función en la praxis interpretativa. Creemos que la herramienta es de suma utilidad, aunque su análisis no profundiza más que en gestos convencionales y naturalizados de una técnica de dirección tradicional.

Un profesional de la dirección musical irá construyendo su conducta gestual a través de la combinación de estos gestos como herramientas concretas y con fines específicos. Estos gestos son determinados a la hora del estudio de la partitura o surgen del mismo una vez incorporados los gestos. De todas formas, existen micromovimientos, formas o maneras en que esa *conducta gestual* se desarrolla, que exceden al intelecto y el plano consciente. Estos modos de interpretación espontáneos de los gestos tendrán que ver con las condiciones físicas del/la director/a, su formación, su relación estética con la música, la interacción con los instrumentistas y la materialidad sonora, su cultura. Como decíamos anteriormente, se ha naturalizado que la técnica de la dirección consiste en la aplicación gestual de ciertas convenciones, como por ejemplo la marcación de esquemas, la *geometría del gesto* (Boulez, 2003), pero existe una experiencia vivencial más sutil, una aproximación empírica que deviene de un compromiso atento entre el gesto y la estética que nos permite aprender, como directores, en cada ensayo. Ese compromiso es esencial y una condición para dominar el saber técnico personal. *Aprender a aprender* “es de enorme importancia para quienes eligen superar los límites de una técnica especializada” (Barba, 1994, pág. 26). Podríamos afirmar que en este punto se diluye la idea del director universal y toma importancia una mirada antropológica sobre el área, para comprender la manera en que aborda su praxis el/la director/a musical latinoamericano/a. En este sentido, consideramos al cuerpo del/la director/a en escena como una categoría estética, como “una posibilidad expresiva y formal” (Díaz, 2006, pág. 47). Sobre esta cuestión problematiza Juan Carlos Tolosa en su obra *Obertura* (compuesta en 2002) al asignarle al director un *solo*.

“(...) luego, el director bifurca en otro tiempo (que él elige arbitrariamente), la música del soporte digital culmina y el director empieza a marcar cambios de compases, crescendi, decrescendi, articulaciones, en total silencio, con lo cual el espectador podría imaginar la música muda que él dirige; hasta le da entradas a los músicos que ya están inmóviles, los cuales no responden” (Tolosa, 2015, pág. 39).

Vemos cómo la búsqueda estética de un compositor borra las fronteras que delimitan las funciones de un/a director/a musical, y nos plantea nuevos desafíos para el análisis de la praxis de la dirección.

De la misma manera que su conducta gestual, se ven interpeladas el resto de las tareas de un/a director/a en relación a su contexto. Si tuviésemos que definir dónde comienza una pieza musical para orquesta, diríamos quizás que ante el primer sonido perceptible, o en el primer levare junto a una respiración colectiva. Pero ¿qué pasa con el ensayo general previo a la ejecución en vivo? ¿El primer ensayo de esa música es simplemente un estadio de preparación o es parte de la interpretación musical? Bourdieu (2010) nos propone que las cosas del arte, en apariencia puras y sublimes, no son diferentes de los objetos sociales y están inmersos en un mundo cotidiano. Tomamos esa idea para considerar que el proceso de la interpretación musical es parte de la obra misma. Es importante que el/la director/a estudie estas diferentes temporalidades de una estructura musical. Si bien escuchamos en tiempo real una música, ésta trae consigo su historia del proceso de interpretación. El devenir de ese proceso tendrá una clara incidencia en lo que podríamos definir como presentación final o función ante el público. Pensemos que, en el ensayo, los músicos intérpretes serán los primeros en ser interpelados por la obra musical y la manera en que esto ocurra repercutirá en la apropiación de la música, los niveles de expresividad, el compromiso con el discurso sonoro, más allá de los aspectos técnicos. El ensayo se nos presenta entonces como un escenario donde lo sonoro y lo visual interpelan a los músicos en el proceso de la interpretación musical. Ese proceso tendrá estructuras formales, articulaciones y diferentes niveles de tensiones, al igual que un discurso sonoro. Pensar en la narratividad del ensayo nos permite dilucidar la responsabilidad del/la director/a musical en el diseño de

estrategias que propendan a una interpretación comprometida. Pensemos al ensayo como una red de colaboración (Becker, 2008) enmarcado en una coyuntura donde las nuevas tecnologías, y nuevas sociedades que estas posibilitan, modifican las formas en que esas redes de colaboración se tejen. En ese sentido, el avance de Pablo Fernández Rojas (2014), desde una perspectiva Wittgensteniana, hecha un poco de luz al asunto. El autor nos propone la confrontación entre una dirección de tercera persona que

“se enmarca en un modelo comunicativo de tipo monológico en el que el/la director/a se proclama la única autoridad en el ámbito normativo orquestal y procura cumplir su función interpretativa tratando a la orquesta como algo que tiene que cumplir con las pautas que él ha establecido en su diseño” (pág. 172)

Por otro lado, una dirección de segunda persona “de tipo dialógico, considerando que nosotros –la orquesta y el director– tenemos que lograr una interpretación musical apropiada tanto desde la partitura como desde nuestras circunstancias.” (Rojas, 2014, pág. 172). Esta última visión presenta claramente una crítica al mandato de que el/la director/a debe construir una imagen sonora ideal de la partitura, para luego acercar lo más posible la realidad sonora a esa imagen. Este debate nos ofrece terreno fértil para la discusión sobre las posibilidades de gestión de los recursos musicales por parte del/la director/a en una coyuntura de redes de colaboración. Por ejemplo, se podría pensar, en particular, en un sonido coral, a lograr emparejando los timbres, o en la construcción de un sonido desde la sumatoria de los diferentes timbres; se podría sugerir indicaciones de fraseo para acercar a un instrumentista a la interpretación deseada de un pasaje, o se podría orientar al músico desde su propia propuesta expresiva para la potenciación de la misma. Esta argumentación presenta, a su vez, una crítica a una visión mercantilista de la práctica de dirección, donde deben lograrse resultados exitosos en el menor tiempo posible y con la menor cantidad de recursos. En contrapartida, creemos que debe pensarse el diseño de pautas orientativas desde la dirección para que el proceso de interpretación musical se consolide como una experiencia estética en sí misma. En este punto, creemos importante poner en diálogo estos argumentos con las experiencias de reconocidos directores musicales de nuestro país, con amplia trayectoria en el estreno de composiciones latinoamericanas. Las categorías conceptuales desarrolladas en este trabajo nutrirán la construcción de instrumentos analíticos con el que abordaremos esas experiencias a través de entrevistas y observaciones participantes.

Referencias bibliográficas

- Ashley, R. (2000). *The pragmatics of conducting: Analyzing and interpreting conductors' expressive gestures*. Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition. Universidad de Keele.
- Barba, E. (1994). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Buenos Aires: Catálogos.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Boulez, P. (2003). *La escritura del gesto: conversaciones con Cécile Gilly*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Díaz, S. (2006). Del cuerpo cotidiano al “cuerpo escénico”: la disolución del personaje. En H. Talima (comp.), *Escenas latinoamericanas* (págs. 45-54). Buenos Aires: Artes del Sur.
- Fernández Rojas, P. (2014). *Normatividad, conocimiento y agencia en el arte de la dirección de orquesta. Un ensayo Wittgensteiniano contra el dogma de una técnica directorial unívoca*. En *Thémata. Revista de Filosofía*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Lotman, Iuri M. (2000). *La Semiósfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tolosa, J. (2015). Uno de los otros. En E. Spinelli (comp.). *Poéticas: en torno a suono mobile*. Córdoba: Suono Mobile Editora.

Ilusiones. Un entrelazado de forma, tiempo y espacio en “L’escalier du diable” de Ligeti y “Relatividad” y “Ascendente y descendente” de Escher

Illusions. Fraying of form, time and space in “L’escalier du diable” by Ligeti and “Relativity” and “Ascending and descending” by Escher

Ana Gabriela Yaya Aguilar

Prof. en Composición Musical
gabayaya@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En este trabajo nos proponemos realizar una comparación entre el Estudio nº 13 del *Segundo Libro de Estudios para piano, L’escalier du diable* de György Ligeti y las litografías *Relatividad* y *Ascendente y descendente* de M. C. Escher. Intentamos, a partir de allí, aportar en la expansión de las categorías analíticas y estéticas utilizadas convencionalmente para pensar la música. Para esta tarea realizamos el análisis formal de las obras, observando afinidades y diferencias, para reflexionar sobre la potencialidad de los conceptos de “ilusión”, “multidimensionalidad”, “temporalidad” y “espacialidad” en el ámbito musical.

Palabras clave: ilusión – multidimensionalidad – temporalidad – espacialidad

Abstract

In this paper we aim to compare Ligeti’s *L’escalier du diable*, from the *Second Book of Études for piano* with M. C. Escher’s Lithographies *Relativity* and *Ascending and descending*. Thus we intend to contribute in the renewal of the analytic and aesthetic categories conventionally used when thinking about music. To achieve this, we analyze the works from a formal perspective, in order to reflect on the concepts of “illusion”, “multidimensionality”, “temporality” and “spatiality” in the musical domain.

Keywords: illusion – multidimensionality – temporality – spatiality

La música del compositor húngaro György Ligeti es uno de los objetos de análisis centrales para la musicología contemporánea. Este interés no se agota en lo estrictamente musical, sino que los estudios de su obra se extienden hacia el particular universo compositivo que el compositor construye. Nos referimos a que aquel ámbito que reúne las técnicas de composición, las influencias e inspiraciones es un ámbito de trabajo en el que Ligeti dialoga con todo tipo de interlocutores y reconoce un gran abanico de influencias: se trata de otros músicos y otras músicas, pero también de literatura, pintura, ciencia y filosofía entre otros. Y con esto no solo nos referimos a las tendencias intelectuales, al clima de época en el que Ligeti trabajaba, sino que también se trata de ideas que se remontan a un pasado lejano y procedencias remotas. György Kurtág insiste sobre ello y pone el énfasis en contrastar influencias similares –Beckett y Ionesco–, con otras totalmente heterogéneas –Bosch, Piranesi, Cézanne, Miró y Escher, al mismo tiempo que resalta la importancia de referencias que trascienden el medio musical. (Kurtág, 2007)

En este trabajo retomaremos la singular vinculación entre Ligeti y Escher que nos permite pensar modos de articulación entre medios artísticos disímiles para, finalmente, apostar a expandir las categorías del pensamiento musical. Para esto ponemos en tensión las obras de Escher *Relatividad* (Litografía de 1953) (figura 1) y la litografía *Ascendente y descendente* (1960) (figura 2-3), con el nº 13 del Segundo Libro de Estudios para piano, *L’escalier du diable* (1993), de Ligeti. Tanto las litografías como la obra para piano trabajan, cada una en su materialidad, con la imagen de la escalera. Estas, en su presentación singular, nos permiten pensar en términos de “ilusión” o “imposibles”, conceptos centrales en la producción de ambos artistas.

Proponemos ir más allá de analogías que puedan esbozarse con cierta inmediatez, para dirigir la mirada a principios constructivos que vinculen a ambos artistas en un nivel formal y lógico. Lo primero a observar es que las obras estudiadas se relacionan de forma evidente a través de un elemento o material común: escaleras (en música representadas por escalas). En las obras que analizamos, tanto escalas como escaleras están dispuestas de una forma tal que generan la sensación de perspectivas y espacios imposibles.

En segundo lugar, recuperamos la noción de “espacios ilusorios” que propuso Llorenç Barber a propósito de Ligeti (Barber 1993). El autor se refiere a los distintos artilugios técnicos que llevan a la música a cobrar sonoridades insospechadas. La ilusión se produce en el campo perceptual: escuchamos lo que nuestros sentidos configuran a partir de lo que el compositor propone. En esta dirección empezamos a vislumbrar las primeras relaciones entre la música de Ligeti y Escher,

Satisfacer y forzar estos límites (de la percepción) y querencias es la cautivante tarea de Ligeti. (...) De ahí que su música se pueble de ilusiones (palabra que Ligeti más repite), alusiones, dobles sentidos, ambigüedades, telarañas, sombras; en el fondo, toda la música de Ligeti es una música de programa sin programa. De ahí sus semejanzas con las pinturas y las literaturas de signo suprarreal: de entre los pintores

gusta citar a Escher, Mondrian, Magritte, y entre los escritores a Lewis Carrol, Franz Kafka, Boris Vian, Jorge Luis Borges. (Barber, 1993, pág. 14)

La ilusión, el caos, lo imposible son algunos de los temas que atraviesa la obra de Escher. El artista trabajó muy consciente de que las paradojas e improbables que realiza en sus obras son producto de nuestra percepción. Así, la realidad y la virtualidad están cuestionadas desde la producción de ilusiones visuales.

En el año 2001, Leiling Chang rescata en la sección *Reportajes en Mundo Clásico*, una visión del mismo G. Ligeti sobre su *Segundo Libro de Estudios para piano*:

Los dos ciclos de estudios encierran varias preocupaciones: la transformación de la limitación técnico-interpretativa en profesionalidad, la interacción entre la imagen mental, la realidad anatómica de las manos y la configuración del piano, el entrelazamiento de lo táctil y lo acústico, el placer físico-motor, el principio de desorden, la geometría, el pensamiento generativo, la complejidad métrica de Conlon Nancarrow y las polifonías africanas, configuraciones rítmico-melódicas donde la simetría y la asimetría son simultáneas, siempre en búsqueda de ilusiones acústicas que recuerdan las ilusiones ópticas de los dibujos de Maurits Escher. (Chang, 2001)

Aquí las palabras del artista son fundamentales para el análisis que nos permite vincular las obras de Escher y Ligeti.

La relación más inmediata entre las litografías de Escher y el estudio de Ligeti tiene que ver con las ya mencionadas “escaleras”. Pero, ¿de qué manera se manifiesta lo “ilusorio” en ellas? La multidimensionalidad dada por los variados puntos de fuga y de gravitación en *Relatividad* es posible gracias a las diferentes disposiciones de las escaleras y porque cada una de ellas propone un recorrido en el cual el punto de llegada está en conflicto con el de partida y con su posición tridimensional.

En *Ascendente y descendente*, Escher retoma el trabajo con escaleras, esta vez con otra ilusión de lo imposible: una escalera que comienza y desemboca en sí misma, que conduce siempre al mismo lugar. El principio constructivo de esta litografía se puede hallar en la noción de “la escalera de Penrose”, en honor a quienes la conceptualizaron, Lionel y Roger Penrose. En el sitio Learnodo se define así:

(...) es una escalera bidimensional que tiene cuatro giros de 90 grados que forman un bucle continuo. Esto significa que una persona podría subir o bajar por esta escalera infinitamente sin llegar a ningún lado. Esta ilusión tan impresionante se llama “escalera imposible” pues no podría existir en tres dimensiones en la vida real. (2012)

En *L'escalier du diable*, las escalas nos conducen invariablemente hacia el registro agudo de forma sostenida y continua. La sensación que produce es la de un ascenso perpetuo que, en términos de lo sonoro, sería imposible de sostener en el tiempo, a la velocidad planteada por Ligeti en un instrumento de solo 88 teclas.

Así, en primera instancia podemos observar cómo las tres obras se proponen vencer las posibilidades empíricas a través de ilusiones.

Existen numerosas ilusiones acústicas: Ilusión de las escalas, melodías fantasmas, sonido holofónico, paradoja del tritono diabólico, el efecto MgGurk, entre otras (Cibermitanios, 2008). Una de las ilusiones sonoras más interesantes es la Escala Shepard: la sensación/ilusión de que un sonido está en ascenso o descenso infinito y continuo. El procedimiento para lograr este efecto es muy simple y reside en la determinación del proceso dinámico que van recorrer dos escalas limitadas, iguales, superpuestas. Cada una de estas escalas, en su registro medio, alcanza la intensidad más alta, mientras que a los extremos graves y agudos la intensidad es menor. Al entrelazar las escalas por su punto medio y repetirlas en *loop*, la sensación que produce es la de un ascenso infinito. Betances (2010, pág. 3) propone un gráfico para ilustrar este fenómeno con escritura tradicional musical (figura 4).

Proponemos que el estudio nº 13 del *Segundo Libro de Estudios* de Ligeti está construido a partir de este principio. La obra comienza con la escala ascendente cromática en registro grave del piano y asciende hasta el do central de forma no regular. En el momento preciso en que la primera escala alcanza la octava ascendente, hace su ingreso la misma escala, desde el mismo registro inicial, duplicando a la primigenia que continúa en ascenso, en avance por duplicación y en octavas paralelas. Cuando esta escala alcanza la nota fa# a distancia de octava y media superior, una nueva entrada de la escala cromática ascendente desde la nota si se presenta desde la voz más grave, esta vez a una octava superior que al inicio. El ingreso de las escalas cromáticas ascendentes se realiza en *stretti*, lo que produce la sensación de ascenso indefinido. Este proceso extiende por todo el registro del piano hasta llegar a límite agudo, aun cuando algunas de las escalas ya han llegado al límite del instrumento. El efecto de la superposición intensifica la sensación que se prolonga por un tiempo más.

Aquí vemos cómo este principio de Shepard es llevado al campo acústico a través del piano. Es también donde encontramos punto de contacto entre los procedimientos constructivos de Escher y de Ligeti, pero no son los únicos. Otro aspecto común que presentan estas obras es el de la multidimensionalidad. En las litografías, la sensación de espacio está dada, principalmente, por la perspectiva. La gravitación hacia diferentes puntos en el plano se produce por la disposición central de un objeto que organiza la disposición del resto de los elementos cercanos. Asimismo, no queremos dejar de mencionar la paleta de grises que oscila entre el blanco y el negro. Todo esto es posible de encontrar en *L'escalier du diable* de Ligeti. Las escalas van apareciendo y desapareciendo de forma caleidoscópica en la textura. Mientras una línea se

encuentra en proceso ascendente ya podemos distinguir otra que comenzó, en otro registro, a movilizarse hacia la misma dirección.

Por otro lado, observamos que las escalas tienen diferentes longitudes. Esto se produce por la cantidad de notas y su duración. En las secciones y subsecciones centrales de este estudio, la perspectiva cambia y encontramos escalas con otras duraciones. Cabe resaltar la sección que comienza a partir del c. 18 en la que el ascenso escalístico está interpolado por mini-estructuras descendentes generando así la doble sensación simultánea de subir y bajar. Otra vez aquí la emergencia de una situación paradójica.

Mencionamos también que parte del efecto “caleidoscópico” del movimiento de las escaleras está dado por el trabajo de modulaciones rítmicas y métricas que el compositor realiza.

Aparte del tiempo, el fenómeno sonoro también necesita espacio. La propagación del sonido se realiza por un medio elástico, tiene una velocidad específica y ocupa un espacio determinado. Podemos pensar así que esta disposición del sonido en el espacio y el tiempo también pueda condicionar o influir en la manera de pensar en su forma. La cualidad del espacio está presente en nuestra vivencia del fenómeno sonoro.

Ligeti, al reflexionar sobre la forma musical, hace hincapié en dos cuestiones muy interesantes: la función o comportamiento de los elementos hacia el interior de la forma, y, por otro lado, el espacio. Por un lado, el compositor propone revisar el lugar que ocupa y la función que realizan los diferentes elementos constitutivos de la música. Por otro lado, nos propone pensar que la “forma [musical] es una abstracción de una configuración en el espacio” (Ligeti, 2011).

Aquí nos detenemos, en el lugar en que la forma se propone como una abstracción de la cual generamos una imagen interior en la que tiempo y espacio confluyen y se vuelven algo nuevo. Vivimos la forma musical en el tiempo, pero generamos una imagen de la forma de manera retrospectiva. Ligeti afirma “la imaginación crea relaciones en el espacio sobre varios planos” (Ligeti, 2011) y propone diversas asociaciones y diferentes niveles de espacios: el espacio de la altura del sonido, la que evoca verticalidad, la intensidad que produce la sensación de lejanía o cercanía, espacios armónicos que son producto de diferentes relaciones que se entretienen en el espacio-tiempo, relaciones sintácticas que relacionamos con el rol o lugar que ocupan elementos en el todo, como un “fenómeno arquitectónico”, entre otros.

En otras palabras, nos dice “Esto no es más que la acción combinada de asociación, abstracción, recuerdo y presunción que hacen hacer este juego de relaciones y que expresa nuestra manera de concebir la forma musical posible” (Ligeti, 2011)

Así como podemos observar una dimensión espacial en la música y el pensamiento musical de Ligeti, también podemos encontrar un momento temporal en la producción de Escher. Nos referimos a la tensión dramática contenida en el instante, aquella que nos demanda que fijemos nuestra atención en un punto u otro y recorramos las escaleras y los caminos ilusorios para posicionar nuestra mirada en un lugar u otro, mientras cada uno de esos puntos implica una tensión y una imposibilidad que nos pide seguir con la mirada otro destino posible y, con ello, otro camino, que finalmente nos lleva al punto de partida. Es este recorrido el que plantea un movimiento que dinamiza, temporaliza lo simultáneo, al mismo tiempo que no se rinde al hechizo y mantiene su especificidad de “espacial”. Nos referimos a ese eterno retorno, al lugar de origen del recorrido que no nos permite plegarnos a ninguna linealidad temporal ni a ningún devenir otro.

En este recorrido observamos la complejidad del universo creativo de György Ligeti y el modo en que esas influencias permiten disolver las fronteras específicas del medio sonoro. Para ello, el diálogo entre su estudio para piano y la obra de Escher fue especialmente fructífero y nos permitió, además, potenciar esa ruptura de los límites del arte en tanto esas tensiones reaparecen una y otra vez en cada caso, reconocer cómo lo visual/simultáneo penetra en lo sonoro/temporal y cómo a su vez podemos reinterpretar lo visual, temporalizándolo, sin violentar a su vez sus especificidades.

Referencias bibliográficas

- Baber, L. (1993) Los espacios ilusorios de Ligeti. Introducción general al programa de conciertos “Ligeti: integral de su obra para piano y clave”. Fundación Juan March. Madrid. Disponible en: <http://www.march.es/musica/detalle.aspx?p5=1701>
- Betances, J. (2010) Escalas de Shepard en el estudio para piano “L’escalier du diable” de György Ligeti. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/view/15128592/escala-de-shepard-una-ilusion-acustica-jose-betances>
- Chang, L. (2001) A propósito del segundo libro de Estudios para piano de György Ligeti. Mundo Clásico. Disponible en: <http://www.mundoclasico.com/ed3/documentos/393/proposito-segundo-libro-Estudios-para-piano-Gyorgy-Ligeti>
- Cibermitanios (2008) Las mejores ilusiones auditivas. Disponible en: <http://www.cibermitanios.com.ar/2008/04/las-mejores-ilusiones-auditivas.html>
- Escher, M.C. (1953). *Relatividad* [litografía]. Recuperado de: <https://goo.gl/LTwfxz>
- Escher, M.C. (1960). *Ascendente y Descendente* [litografía]. Recuperado de: <https://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/relativity/>
- Kurtág, G. (2007) *Kylwryia – Kálvária* On György Ligeti. “Drei Gespräche mit Bálint András Varga und Ligeti-Hommagen”. © Bálint András Varga and György Kurtág. Translated by John Lambert. Universal Edición

Musil Salón. Disponible en: <http://musiksalon.universaledition.com/en/article/kylwyriakalvaria-on-gyogy-ligeti>

Learnodo, (2012) *Penrose stairs explanation. Impossible stairs*. Disponible en: <https://learnodo-newtonic.com/penrose-stairs-explanation-impossible-stairs>

Ligeti, G. (2011). *De la forma Musical*. Disponible en Consonanzastravaganti: <http://consonanzastravaganti.blogspot.com.ar/2011/06/gyogy-ligeti-de-la-forma-musical.html>

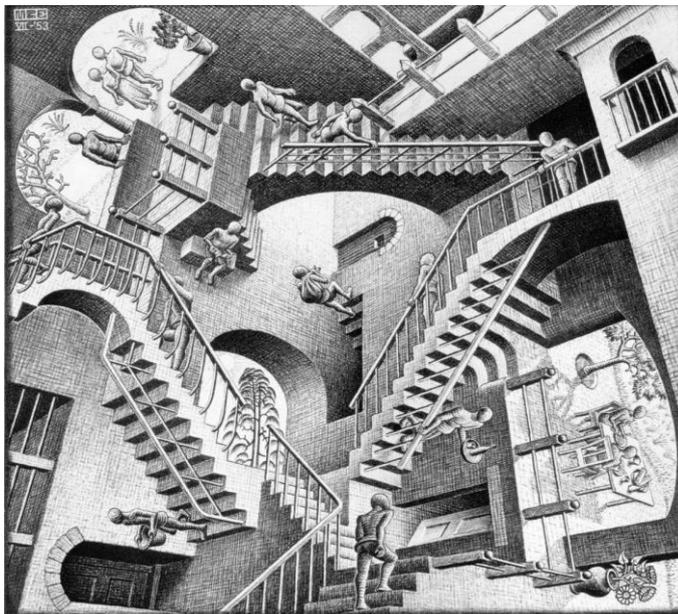
Corpus documental

Escher, M. C. (s/f) *Gallery Selected Works by M.C. Escher*. Disponible en: <https://www.mcescher.com/gallery/back-in-holland/relativity/>

Ligeti, G. (1986): "Etudes pour piano. Deuxième livre". (Mainz - Londres - Madrid - New York - Paris - Tokio - Toronto. Schott Musik International GmbH & Co. KG, Mainz.

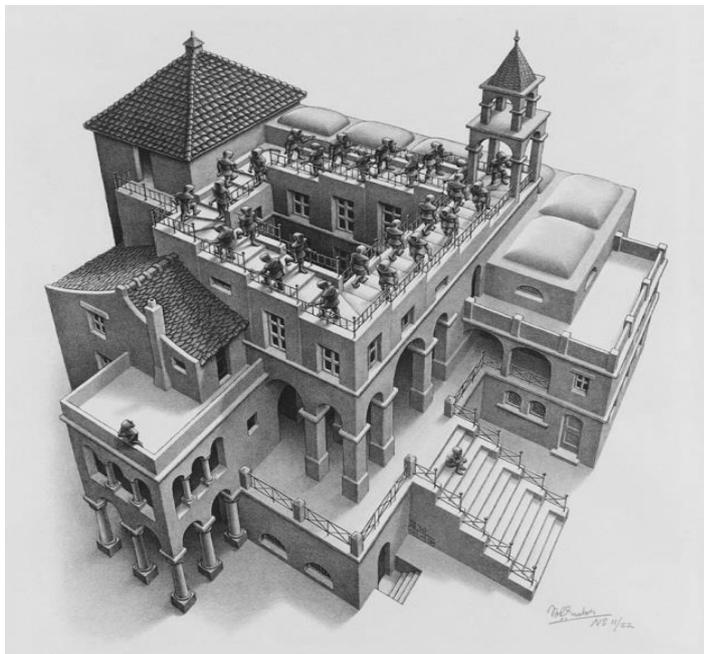
Anexo - imágenes referenciadas en el texto

Figura 1. Relatividad



Fuente: Escher, 1953

Figura 2. Ascendente y descendente



Fuente: Escher, 1960

Figura 3. Detalle de “Ascendente y Descendente”

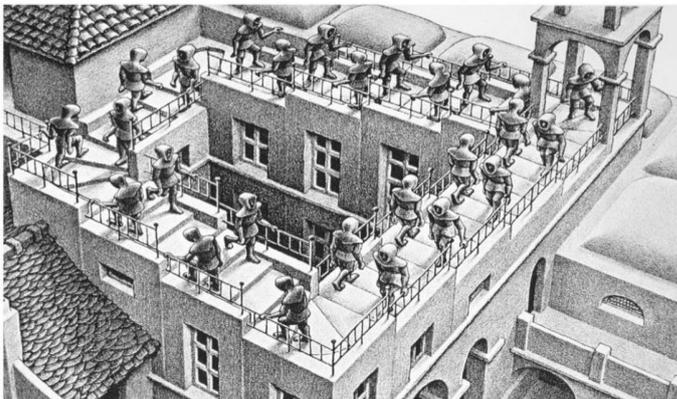


Figura 4: Escala Shepard



Procesos creativos críticos en la composición de una pieza musical para cuarteto vocal femenino

Creative critical processes in the composition of a musical piece for female vocal quartet

Emiliano Terráneo

emiterraneo1@gmail.com

Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo es el resultado de una reflexión sobre el proceso creativo que tuvo lugar en la composición de una pieza musical para cuarteto vocal femenino, realizada entre marzo y julio de 2018, durante una estadía de intercambio en la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Esta obra, titulada *Ensayo sobre el primer capítulo de Orlando (1928) de Virginia Woolf*, se inscribe dentro del campo de la música contemporánea y, por eso mismo, busca una crítica de los modos hegemónicos de pensar, hacer y escuchar música. En este trabajo se explican, argumentan y ejemplifican diversos tópicos en relación a la pieza compuesta. Estos son: la traducción intersemiótica (Julio Plaza) como técnica poética y como política; las posibles relaciones entre literatura, lenguaje, sonido y música; la forma del ensayo como forma crítica; la relación entre música y política a través del uso del tiempo; y, por último, algunos comentarios sobre la relación entre feminismo y música desde el punto de vista compositivo. Estos tópicos, en su conjunto e interrelacionados, configuran, según nuestra perspectiva, un modo crítico de componer música en la contemporaneidad. Por la naturaleza de los mismos, los resultados de esta reflexión tienden a presentarse más como inquietudes y preguntas abiertas sobre la producción musical que como modos fijos y únicos de pensarla. Esto se debe también a la metodología utilizada basada en la investigación/acción, en la cual se concibe a la composición como un laboratorio donde se ponen en juego diversas relaciones entre diferentes prácticas, conceptos y contextos. Es por eso que este texto se propone como una autoetnografía analítica y crítica.

Palabras clave: procesos creativos – música contemporánea – composición – crítica

Abstract

This paper is the result of a reflection on the creative process that took place in the composition of a piece of music for female vocal quartet, composed between March and July 2018 during an exchange stay at the Federal University of Minas Gerais, Brazil. This work, entitled "Essay on the first chapter of Orlando (1928) by Virginia Woolf", is part of the field of contemporary music and, for that reason, seeks a critique of the hegemonic ways of thinking, doing and listening to music. In this work, various topics are explained, argued and exemplified in relation to the composite piece. These are: the intersemiotic translation (Julio Plaza) as a poetic technique and as a politic; the possible relationships between literature, language, sound and music; the form of the essay as a critical form; the relationship between music and politics through the use of time; and, finally, some comments on the relationship between feminism and music from the point of view of composition. These topics, as a whole and interrelated, configure, according to our perspective, a critical way of composing music in contemporary times. Due to the nature of these, the results of this reflection tend to be presented more as concerns and open questions about musical production than as fixed and unique ways of thinking about it. This is also due to the methodology used based on action- research, in which the composition is conceived as a laboratory where different relationships between different practices, concepts and contexts are brought into play. That is why this text is proposed as an analytical and critical autoethnography.

Keywords: creative process – contemporary music – composition – critics

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos describir y analizar algunos elementos que formaron parte del proceso de creación de una obra musical para cuarteto vocal femenino bajo la óptica de los problemas estéticos a los que dicho producto intenta dar respuesta. Este análisis tiene el objetivo de fundamentar una perspectiva crítica sobre el acto de componer, basándose en el intercambio conceptual entre el análisis técnico-musical y disciplinas como la estética y la filosofía política. Para ello, este texto utiliza la autoetnografía como medio para formular preguntas sobre los problemas o desafíos mencionados. Al final de este texto se presenta una reflexión sobre la necesidad de seguir preguntándonos con mayor profundidad sobre las implicaciones que tiene hoy en día la práctica compositiva.

La idea originaria de *Ensayo sobre el primer capítulo de Orlando (1928) de Virginia Woolf*, título de la obra compuesta (en adelante ECOW) fue realizar una traducción intersemiótica de *Orlando*, obra literaria publicada en 1928 por Virginia Woolf. Esta idea se fue enriqueciendo y transformando hasta abarcar problemas como la relación entre forma y crítica, entre uso del tiempo y política y entre feminismo y creación artística, entre otros.

La traducción intersemiótica

Entender la creación artística como una instancia en donde se ponen en juego relaciones entre objetos, significados y acciones permite abrir el abanico de posibilidades que se presentan al comenzar un proceso creativo. Esas relaciones no son arbitrarias, ya que se constituyen a partir las experiencias previas de cada persona. De este modo, componer también puede ser un ejercicio autobiográfico donde se asume, en primer lugar, la historia propia del compositor o la compositora.

En el caso que se presenta, tomar como un elemento de partida una obra literaria para hacer música es el reflejo no solo de afinidades sino también de búsquedas artísticas personales. En primer lugar, ésta decisión supuso el desafío de determinar formas de relacionar diferentes artes y, por eso, definiremos en primer lugar el concepto de traducción intersemiótica.

Según Julio Plaza (1987), la traducción intersemiótica tiene su base en la transformación de un conjunto de signos en otro conjunto de signos. El adjetivo "intersemiótica" hace referencia a los diferentes paradigmas que contextualizan a los signos y sus posibles interacciones. En el caso de la obra creada, el original se inserta en el campo de la literatura, mientras que la traducción se inserta en el campo de la música.

Para analizar el contacto entre ambas artes es necesario determinar sus semejanzas y diferencias. El primer punto en común es el ordenamiento temporal de ambas. La literatura y la música se conforman, en el marco de la clasificación occidental de las artes, a través de una sintaxis basada en la atención al desenvolvimiento de los eventos y a las relaciones que se establecen entre ellos. Por esta razón, ambas prácticas pueden complementarse (como en la ópera o la canción en general) y asemejarse. Ejemplos de esto último se dan cuando la música es explicada o entendida como una narración o como un discurso y también se encuentran en la poesía simbolista, que daba un lugar muy importante al sonido de las palabras.

Por otra parte, la intertextualidad en ambas es posible gracias a la estrecha relación entre sus materiales (el lenguaje en la literatura, el sonido en la música). Esa relación se puede dar en tres niveles: el nivel fónico, que hace referencia a las cualidades materiales del sonido; el nivel morfosintáctico, que alude a las combinaciones posibles de sonidos; y el nivel semántico, que se relaciona con el ordenamiento de esas combinaciones para la producción de sentido y de formas.

Durante el proceso creativo de ECOW, se buscó experimentar de forma múltiple estas relaciones, de tal manera que la obra final no fuese una representación de la obra original, sino un juego con la misma. A modo de ejemplo, en el nivel fónico se utilizaron palabras del libro, pero también se tomaron las mismas como objetos sonoros para la construcción de texturas y de elementos formales. En el nivel morfosintáctico, no solo se tradujeron diferentes ordenamientos temporales del libro, sino que también se modificaron sus cualidades. Por ejemplo, asignar un fortísimo o un acorde menor a palabras que en principio son narradas.

En el nivel semántico, las relaciones entre signos literarios y musicales exceden lo técnico para fundirse en los contextos sociales que los sostienen. En este punto, la pregunta principal es: ¿cómo dialogar musicalmente un componente ideológico que en el original no es explícito? Una posible respuesta es que el o la artista puede tomar el contexto de su original para hacer una doble crítica: a dicho contexto y a su propio contexto actual de producción. En este sentido, la formación vocal femenina, la inclusión de femicidios o la discusión de estereotipos de la belleza masculina presentes en la obra final son un ejemplo de una posible lectura del feminismo latente en el original.

La forma del ensayo como crítica

A medida que la obra fue tomando forma surgió un problema común a la creación artística: ¿Cómo disponer los elementos y las relaciones encontradas? Fue aquí que la forma del ensayo, como género literario traducido a música, vino a dar una posible respuesta.

Adorno (2003) llama al ensayo la "forma crítica *par excellence*", por ser esa crítica inmanente. En este género, el parámetro de objetividad es la propia experiencia humana individual, con su complejidad inherente. Por esa razón, el ensayo es tanto abierto (porque niega una sistemática) como cerrado (ya que no se propone producir conocimiento, en el sentido científico, aunque exponga hechos y reflexiones). Los textos ensayísticos pueden oscilar de la verdad a la ficción y de la pretensión de objetividad a la subjetividad única porque no se guían por la lógica discursiva. Así, la discontinuidad, el conflicto, lo efímero, lo transitorio, la experimentación continua y la autorrelativización son esenciales al género. De este modo, el ensayo nunca llega a una conclusión, sino que dispone nuevas relaciones entre cosas preexistentes y por eso, para el autor, posibilita la noción de que lo históricamente producido puede ser objeto de la teoría.

En ECOW, esto es traducido a través de los contenidos y las formas. En cuanto a los contenidos, la selección del material literario evidencia en primer lugar esa lectura. Luego, se incorporan también materiales biográficos de las cantantes y materiales autobiográficos. Estos contenidos interactúan en la pieza sin tener necesariamente una dialéctica particular.

En el plano de la forma, el ensayo se presenta a través de la organización y las conexiones entre los materiales. Algunos procedimientos ensayísticos son la presentación de materiales efímeros y transitorios, la presencia de secciones que plantean conflictos y nunca son resueltos, la conexión entre materiales sonoros y semánticos aparentemente disociados, pero sin consecuencia alguna o la negación adrede del discurso lineal, dada por la repetición excesiva o por detenimientos abruptos de procesos lineales. Por último, en esta

pieza, no hay ninguna conclusión última. Hacia el final, la acción se detiene para dar lugar a un silencio que invita a la libre interpretación.

Música, tiempo, política

Pensar en el aspecto político de la traducción intersemiótica y en la forma crítica del ensayo implica definir una postura política sobre el arte y, específicamente, sobre la práctica de componer música.

Julio Plaza (1987) considera la traducción intersemiótica como una nueva relación entre forma y contenido. En este sentido, la poética de este proyecto creativo es indisoluble de su política, ya que se contraponen dos objetos distantes en tiempo y espacio en un mismo tiempo y espacio. Así, se presenta un diálogo crítico que permite ver lo nuevo en lo viejo.

Esta visión, donde crítica y creación son parte de una misma práctica, comparte algunos puntos con el pensamiento del filósofo posestructuralista Jacques Rancière. Para el autor, en la contingencia en que ocurre el hecho artístico, se rediseña lo visible (y lo posible) y se redistribuye el reparto de lo sensible. Esa redistribución se sitúa en el concepto de disenso, entendido como un conflicto entre el régimen de sensibilidad policial (en pocas palabras, la “verdad” construida por las convenciones sociales) y el régimen de sensibilidad política (un “juego” con esa verdad, un desplazamiento). En este sentido, para Rancière, el arte crítico es aquel que pone en juego sus propios límites, sin pretender mostrar una verdad, pero sí jugando con ella, evidenciando las redes que la sostienen y proponiendo alternativas (Terráneo, 2017). En fin, si la traducción intersemiótica es una transformación de un conjunto de signos en otro, es decir, una reconfiguración de lo sensible, debe asumirse su potencial político a priori.

Esta política del arte permite hacer sensibles otras reconfiguraciones de tiempo, alternativas a aquella visión hegemónica sobre el mismo. En este sentido, el arte puede correrse de la linealidad y homogeneidad aparente del tiempo y proponer estructuras circulares, aleatorias, indeterminadas, entre otras, que privilegien la subjetividad histórica de la experiencia humana individual. Esto es crucialmente importante en la música, arte consagrada históricamente como fundamentalmente “temporal”.

En ECOW, se pueden encontrar procedimientos compositivos que tienden a deconstruir la idea de tiempo hegemónica. Estos procesos son el tiempo métrico no audible (cuando los eventos sonoros no coinciden con el pulso que las intérpretes sienten a partir de la marcación del director o de la directora); el tiempo de la palabra (siempre subjetivo, donde los parámetros del sonido son variables y dependen de factores emocionales); el tiempo vertical (la repetición invariable de eventos sonoros, sin direccionamiento alguno); y la superposición de tiempos diferentes en diferentes planos de la textura. En la forma, ninguna temporalidad se muestra como la original o la auténtica, ya que cada momento de la obra configura a su modo una relación entre tiempo objetivo y tiempo subjetivo.

Composición y feminismo

Julio Plaza se detiene a pensar también la función decodificadora de la traducción intersemiótica. Esto quiere decir que la obra resultante también puede entenderse como una lectura de las condiciones históricas, políticas y económicas de producción de la obra original. En el caso de ECOW, fueron dos los aspectos en que el feminismo tuvo su lugar.

En primer lugar, lejos de pensar el arte como la enunciación de la verdadera solución a las desigualdades sociales y culturales que oprimieron a las mujeres por siglos en el sistema patriarcal, pensamiento subyacente en el feminismo panfletario de la autora de *Orlando*, ECOW se propone solamente denunciar y asumir esa situación. Aquí hay una postura estética: el arte no puede hacerse cargo de ninguna verdad. Por otra parte, la obra final se propone empoderar a la mujer no solo como intérprete sino como portadora de una experiencia concreta y una capacidad de enunciarla. Para esto se utiliza como material la biografía de cada una, se les hace preguntas, se las invita a compartir lo que sienten y piensan y también a crear conjuntamente la obra.

Hacia un modo crítico de componer

Una vez finalizado el proceso creativo, se puede decir que algo se aprendió. Presentamos algunas frases que, aunque parezcan conclusiones, son invitaciones a seguir preguntándonos las implicaciones poéticas y políticas que tiene hoy en día la creación y producción artística.

Primero, la traducción intersemiótica es un posible punto de partida que nos invita a crear relaciones nuevas entre lo ya conocido. Segundo, el pensamiento teórico puede nutrir notablemente la creación, sin por eso “racionalizar” o “intelectualizar” el acto creativo, siempre contingente. Tercero, es imposible pensar en arte “apolítico”, ya que las reconfiguraciones de lo sensible que propone siempre adscriben a lo policial (en términos de Rancière) o a su crítica. Cuarto, es posible pensar en arte crítico y feminista, que discuta desde sus límites las construcciones hegemónicas del uso de los cuerpos y las violencias que sufren las minorías excluidas. Por último, es posible crear una música que ponga en juego las temporalidades subjetivas, en sintonía con la reivindicación de la experiencia individual como parámetro del pensamiento.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. (2003). “O ensaio como forma” em *Notas de literatura*. São Paulo: Editora 34.

- Plaza, J. (1987). *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Terráneo, E. (2017). “La música como uso del tiempo” en *Avances*, N°27 (2017-2018). Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Editorial Brujas.

La especialización de la técnica guitarrística a través de la formación orquestal

The specialization of the guitar technique through orchestra training

Juan Andrés Ciámpoli

Lic. en Composición Musical
juaciampoli@hotmail.com
Facultad de Arte y Diseño

Resumen

Este trabajo de investigación plantea la necesidad que tiene la comunidad de Guitarristas de la Provincia de Córdoba en especializar la técnica instrumental a través de la formación orquestal. El autor del proyecto describe su experiencia en su formación como intérprete. Como parte de la recolección de datos, se realizaron entrevistas a guitarristas, directores de orquestas y profesores de guitarra; reconstruyendo trayectorias formativas y experiencias personales de diferentes músicos que hayan tenido o no, en su etapa formativa, la experiencia de orquesta y los resultados obtenidos en cada caso. Se realizó un análisis de esas trayectorias formativas. Compartiremos en este trabajo las observaciones de ensayos de diferentes orquestas que cuenten con guitarristas en su formación.

Palabras clave: evaluación – planificación – análisis – formación – especialización.

Abstract

The research work raises the need for the community of Guitarists of the Province of Córdoba to specialize instrumental technique through orchestral training. The project author describes his experience in his training as an interpreter. In addition, interviews are conducted with guitarists, orchestra conductors and guitar teachers; reconstructing formative trajectories and personal experiences of different musicians who have had or not, in their formative stage, the orchestra experience and the results obtained in each case. Analyzes of these training trajectories are carried out. We will share in this work the observations of rehearsals of different orchestras that have guitarists in their training.

Keywords: evaluation – planning – analysis – training – specialization

Introducción

En general, los intérpretes de guitarra clásica de la ciudad de Córdoba, realizan su formación académica a través de un proceso individual, tomando clases con distintos profesores, dentro de la ciudad, en otras ciudades, en instituciones estatales o privadas, para cumplir con los objetivos de los programas académicos. A lo largo del tiempo, van cumpliendo etapas en su formación, interpretando obras solistas y de cámara en distintas audiciones. En el momento de profesionalizar las actuaciones, van gestionando sus propios conciertos solistas y en algunas ocasiones comparten escenarios con otros músicos. En su etapa formativa, los guitarristas clásicos completan su aprendizaje con materias en grupo, tales como conjunto de cámara y orquesta de guitarras en Nivel Medio o Superior. En el momento de terminar la formación de grado y recibir el título de Tecnicatura o Licenciatura en Interpretación Musical, el músico llega al punto de mayor incertidumbre de su carrera. En esta instancia, el intérprete sabe que el proceso de aprendizaje orquestal se detiene, con la idea instaurada de que la guitarra no es un instrumento sinfónico. De esta manera, los músicos reconocen que no podrán continuar en una especialización orquestal, como sí lo pueden realizar otros instrumentos, salvo que su formación continúe en el extranjero.

No tenemos en Córdoba una orquesta de guitarras profesional o académica, fuera del plan de estudio de un conservatorio. Es decir, una orquesta de guitarra estatal, en la que los músicos profesionales o en especialización encuentren un espacio de perfeccionamiento instrumental.

¿Qué es una orquesta de guitarras?

Una orquesta de guitarras es una agrupación integrada por músicos intérpretes de guitarras. Todos los músicos interpretan el mismo instrumento, misma afinación y registro. La variedad expresiva, melódica, armónica, tímbrica que tiene la guitarra, garantiza la riqueza sonora en las interpretaciones de obras. Un director especialista en dirección orquestal y especialista en guitarra (no necesariamente intérprete de guitarra) aborda repertorios de diferentes géneros, estilos y épocas, desde la música renacentista hasta la contemporánea, abarcando repertorio de la música popular. Se interpretan obras originales escritas para esta formación o adaptaciones y arreglos. El proceso de aprendizaje se enfoca en una evolución a través de la diversidad de repertorio y creciente de dificultad. Las orquestas de guitarras crean un espacio para el desarrollo del guitarrista, ofreciendo al mismo tiempo una propuesta sonora innovadora tanto para el público como para los intérpretes, arregladores y compositores.

Complemento en la formación

El trabajo grupal/orquestal ofrece a todos los músicos de diferentes instrumentos un complemento en su formación técnica instrumental. En estas experiencias grupales, el músico desarrolla manejos del pulso, cambios métricos, de carácter, dinámicas, sonidos, planos sonoros, protagonismo, acompañamiento, conoce repertorio, se los guía en la investigación y en el análisis de las partituras, realizando una formación integral de todo lo aprendido.

Interrogantes que incentivan el trabajo de investigación

¿Cómo se insertan los guitarristas de Córdoba en el panorama cultural? ¿Qué hacen en favor del desarrollo cultural de nuestro territorio? ¿Por qué estos productos culturales de reconocida calidad técnico-artística aún no son aceptados por amplios sectores de la población? ¿Por qué motivo no encontramos salas llenas en conciertos para guitarra solista, o en conjunto de cámara, siendo la guitarra un instrumento identificador de nuestra cultura? ¿Por qué el sonido de la guitarra es considerado aún hoy como con falta de proyección? ¿Se puede explorar aún más la sonoridad intimista de la guitarra? ¿Podremos aprovechar la proyección sonora de una orquesta de guitarras? Cuando se realiza cualquier análisis acerca de la guitarra en concierto, surge una realidad: en nuestra provincia, no se han logrado niveles masivos de aceptación de este tipo de música. Si bien sus expresiones son compartidas por algunos sectores de la sociedad, no están avaladas por la mayoría. La defensa de valores culturales de una región comienza con la formación, la organización y planificación. Es importante unir a la comunidad guitarrística en Córdoba en un plan de trabajo en la formación como intérpretes. Esto es, la unión de los instrumentistas en todos sus niveles, poniéndonos de acuerdo en la construcción de criterios sonoros y en la especialización. Estos aspectos están claramente unidos a la defensa de los valores culturales que nos identifican. La inexistencia de orquestas académicas en guitarra clásica, para la formación de guitarristas profesionales, la escasa interacción de la sociedad con estas expresiones musicales, promueven este proyecto.

Experiencia personal y entrevistas

Mi formación profesional como intérprete de la guitarra clásica estuvo guiada por excelentes docentes en clases individuales. En ellas, me mostraron el camino en la formación académica, en la técnica y el repertorio. Esa formación se complementó en España, donde las clases individuales se articulaban con la formación orquestal. Esa articulación se promovía a través de la planificación de los docentes, abordando repertorio propio del programa de cada año lectivo y qué elementos se trabajaban en cada uno de ellos. La experiencia de complementar el estudio de las clases individuales con las clases de orquesta de guitarras en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, me permitió adquirir conocimientos sólidos, que luego los pude aplicar en mi vida profesional. El trabajo orquestal me brindó una formación integral. Por otro lado, se abordaba el análisis de la obra, para comprender el aspecto formal, dónde se ubicaban las melodías, el acompañamiento, etcétera. Se trabajaban los aspectos armónicos, melódicos, tonalidades, modulaciones e improvisaciones. Se desarrolló el aspecto tímbrico, y sonoro en cada uno de los intérpretes, unificando el tipo de ejecución y el sonido uniforme. Esto me permitió adquirir un sonido con amplitud de volumen, equilibrando la fuerza en las distintas dinámicas. Una vez que finalicé la carrera, obtuve el título de Licenciado en Música, especialidad Guitarra, el trabajo orquestal no se detuvo. En la ciudad de Madrid, hay una Orquesta Profesional de Guitarras (Universidad Autónoma de Madrid), donde los músicos provenientes de diferentes instituciones pueden integrarla. Se realiza una audición seleccionadora, elevando el nivel de la orquesta.

Esta experiencia y los resultados obtenidos los apliqué desde mi regreso a la Argentina en el año 2007, donde comencé a trabajar en el Método Suzuki. En estos más de 11 años de trabajo, pude aplicar los contenidos aprendidos en mi etapa formativa, logrando excelentes resultados en los guitarristas clásicos. A lo largo de estos años, se realizó una gran cantidad de conciertos y viajes a distintas ciudades de Argentina y Brasil. En estos encuentros se mostraron resultados, se compartieron experiencias, charlas y brindé distintas capacitaciones a estudiantes y docentes.

Una tarea pendiente es poder trasladar esa experiencia a nivel profesional en la ciudad de Córdoba. Agrupar a los egresados de la guitarra clásica de esta ciudad en una orquesta que sea integradora de los músicos que provengan de distintas instituciones, estatales o privadas y encentren un espacio de especialización. Que la orquesta de guitarras de la ciudad de Córdoba sea una formación estable y de fomento de la cultura y que su sonoridad sea parte de nuestra identidad cultural.

Creo fundamental, para poder lograrlo, una investigación sobre los niveles, la técnica, el repertorio, las orquestas de diferentes partes del mundo y sus resultados.

Para este trabajo, se realizaron entrevistas personales a músicos, docentes y estudiantes de guitarra clásica.

Análisis de las entrevistas

En las entrevistas personales a músicos, docentes y estudiantes a guitarrista clásico, se pudo observar que el músico necesita para su formación el trabajo en conjunto. A lo largo de su formación académica, los músicos en general tienen falencias interpretativas por la falta del trabajo grupal. Los guitarristas que sí pasan por la formación orquestal resuelven claramente esas dificultades en la interpretación y adquieren solvencia

en el abordaje de obras solistas, de cámara y orquestales. Se puede observar que hay orquestas de nivel inicial y medio en el conservatorio o proyectos privados de orquesta. Las planificaciones de repertorio orquestal se dan principalmente en algunas instituciones de forma interna, poniéndose de acuerdo los docentes de cátedra, del programa y de los criterios que se tomarán para su abordaje. El proyecto de la presente propuesta va más allá, pretende lograr la planificación del conjunto de instituciones de la provincia, y un punto de encuentro al terminar la formación de grado a través de una orquesta de guitarra con fines académicos, en un espacio neutral, donde todos los músicos encuentren un espacio de especialización.

Justificación y problematización

La guitarra se ha adoptado como un instrumento referente de nuestra cultura. A lo largo de nuestra historia, grandes intérpretes y compositores han desarrollado su creatividad, plasmando su sonoridad como representación del valor cultural de un país en todas sus expresiones artísticas. Asimismo, es un instrumento valorado en todo el mundo, forma parte de la representación cultural de muchos países alrededor del mundo. Hay un gran número de reconocidos concursos, cursos de perfeccionamiento, becas, encuentros, festivales, *master class*, orquestas de guitarras, etcétera, que hablan del valor que se les da a compositores e intérpretes de este instrumento.

La guitarra clásica en Córdoba necesita obtener el prestigio y valoración que sí tiene en otros países. Uno de los objetivos principales de la formación orquestal es que los intérpretes hagan que su sonoridad llegue a un público más amplio. Lograr que los auditorios donde se interpreten repertorios para guitarra, tengan mayor convocatoria de público, esto sólo se podrá lograr gracias a la unificación de esfuerzos de la comunidad guitarrística de una ciudad, dejando de lado el trabajo individual de los intérpretes. La guitarra es un instrumento referente de las expresiones culturales de este país y necesita ser reconocida como tal, se tiene que garantizar un espacio de formación e investigación a través de un proceso de planificación y formar a instrumentistas e investigadores. En estos últimos años, este esfuerzo está dando sus frutos con la consolidación de festivales de guitarras, *master class* de reconocidos guitarristas que vienen de distintas partes del mundo. Hemos podido observar que los estudiantes de guitarra de distintas partes del país eligen la ciudad de Córdoba como centro integrador de su formación académica. En estos festivales, se ha podido observar la buena predisposición a estos encuentros formativos y los importantes resultados obtenidos en los músicos.

Orquesta de guitarras en el resto del mundo. Resultados

Orquesta de Guitarras de Barcelona “con más de 25 años desde su creación, es considerada una de las pioneras en el mundo en esta formación y reconocida como una de las mejores orquestas de guitarras de la actualidad” (Orquesta de Guitarras de Barcelona, s/f, <https://goo.gl/w7NFBs>). Esta actividad didáctica se fue transformando en un proyecto mucho más ambicioso y con una gran proyección, muchos de sus integrantes actualmente desarrollan su carrera profesional como solistas. Todo el material que se interpreta es fruto de un constante trabajo de investigación y adaptación de un repertorio, hasta ahora, casi inexistente.

Orquesta de Guitarras de Madrid, está dirigida por el experimentado guitarrista Masayuki Takagi. Nace con la vocación de promover y difundir los valores de la guitarra española y, al mismo tiempo, constituir un punto de encuentro para guitarristas que continúan su especialización guitarrística después de su formación de grado (Guitarras de Luthier, s/f, <https://goo.gl/sqKU11>).

En Buenos Aires, tenemos una gran orquesta de guitarra escuela, donde agrupan, del mismo modo que este proyecto plantea, a los guitarristas de distintas instituciones para una formación grupal. Creada por Juan Falú y Roberto Calvo. La agrupación musical **El Guitarrazo** está compuesta por más de treinta intérpretes, de todas las edades, dirigidos por Roberto Calvo y Román Giúdice. La convocatoria tuvo una respuesta masiva e inmediata, lo que demuestra el fuerte arraigo que este instrumento tiene en nuestro acervo cultural (El Guitarrazo, s/f, <https://goo.gl/umV14E>)

Planificación de repertorio

El presente estudio plantea una planificación de repertorio específico, desarrollo de un material orquestal, abordando diferentes repertorios, épocas, estilos, géneros que ayuden a la formación profesional del músico, a través de un organismo de orquesta de guitarra, destinado a producir cambios frente a la problemática de la falta de continuidad en la especialización guitarrística a través de un perfeccionamiento grupal, orquestal, profesional. Se está organizando un cronograma de obras de formación académica, unificando criterios de interpretación y técnica específica, a través de un repertorio orquestal. Se analizan los resultados obtenidos en esta formación y especialización en orquestas de todo el mundo.

La orquesta pondrá en valor el repertorio de identificación cultural de nuestro país, con el objetivo de realizar a lo largo de varios años de trabajo y planificación un archivo musical de música argentina para formación orquestal de guitarras. Tendrá como objetivo principal la recopilación y la conservación de obras olvidadas y promoviendo repertorio nuevo.

Referencias bibliográficas

- El guitarrazo (s/f). Inicio. Disponible en: <https://elguitarrazo.bandcamp.com/album/el-guitarrazo>
- Guitarras de Luthier (s/f). Agenda de actividades. Disponible en: <https://www.guitarrasdeluthier.com/es/agenda/orquesta-de-guitarras-de-madrid/42>.
- Orquesta de Guitarras de Barcelona (s/f) Currículum. Disponible en: <http://orquestaguitarrasbarcelona.com/curriculum-2>.

Reflexiones sobre interpretación musical y anacronismo

Reflections on musical performance and anacronism

Daniel Halaban

Lic. en Composición Musical
danielhalaban@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba
Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El objetivo de este trabajo es problematizar la relación entre interpretación musical e historia de la música a partir de los modos de interpretación, según la sistematización de Hermann Danuser (1992). Se trata de los modos “tradicional”, “actualizante” e “histórico-reconstructivo”, este último en su resurgimiento fue renombrado como “históricamente informado”. Procuraremos, a través de algunas propuestas teóricas de Didi-Huberman (2009, 2011), Bloch (1985) y Adorno (2011), realizar una lectura a contrapelo de la “interpretación históricamente informada” y tensionarla con el “modo actualizante”. De este modo, intentaremos mostrar, con algunos ejemplos, cómo la interpretación musical tiene el potencial de revelar el carácter anacrónico de las obras musicales. Es decir, cómo puede traer a la superficie las temporalidades heterogéneas que trabajan al interior de ellas, lo “profético” inscripto en la música del pasado y lo que de esas obras “sobrevive” en la música del presente.

Palabras clave: Interpretación musical – anacronismo – filosofía de la música

Abstract

In this paper we aim to problematize the relationship between musical performance and music history taking as a point of departure the different modes of performance as categorised by Hermann Danuser: the “traditional mode”, the “actualizing mode” and the “historical-reconstructive mode” -the last one is also known as “historically informed performance (HIP)” since its “resurgence” in the 1960’s and 1970’s. Thus, we intend to show, by way of analysing some recordings, the potential of musical performance in revealing the anachronistic character of musical works; i.e.: to bring to the surface the heterogeneous temporalities that conform the musical work, the “prophetic” of past music and what “survives” from these works in contemporary music.

Keywords: musical performance – historically informed performance – anachronism – prophecy – survival [nachleben]

Los tres modos de interpretación musical

La taxonomía que propone Hermann Danuser (1992) de los modos de interpretación del repertorio de la música académica compuesto entre la Edad Media y el Posromanticismo, se organiza a partir de distintas concepciones históricas. El autor señala:

Cuando nos preguntamos cuáles son los modos fundamentales de traer una obra musical de un tiempo anterior al presente de manera que en la escucha se permita una experiencia estética, se pueden pensar en tres tipos ideales de horizontes temporales (pág. 13).

A partir de la concepción de historia, de la relación del presente con el pasado, Danuser distingue el “modo tradicional”, el “modo actualizante” y “el modo histórico-reconstructivo” (págs. 13-17).

El modo tradicional está ligado al “mainstream” interpretativo del repertorio de la música burguesa de los siglos XVIII y XIX. Allí se incluye desde los clásicos vieneses hasta Mahler, incluyendo a J. S. Bach y Händel (Danuser, 1992). Este modo de interpretación parte de la premisa de que “debemos encontrar en la subjetividad del intérprete el fundamento final de la expresión” (pág. 16). Se trata de poner en juego los “sentimientos del intérprete” (p. 16), apropiarse de la obra por encima de la objetividad del texto musical. Algunos intérpretes que trabajan en esta línea son Marta Argerich o Gidon Kremer.

El modo actualizante se orienta por la idea de traer al presente obras musicales del pasado. Su repertorio abarca la música compuesta desde la Edad Media hasta el siglo XIX y emplea técnicas y criterios del presente. Se trata de “interpretar el pasado según el estado actual del espíritu” (pág. 17.). En este sentido Adorno (2006) sugiere que “la reproducción siempre tiene su fuerza e idea en el estado más avanzado de la composición, y de ahí es de donde se nutren todas las intenciones interpretativas decisivamente nuevas” (pág. 57).

La actualización de la música del pasado propone una dialéctica entre el “estado actual” de la técnica musical y la “fidelidad con la obra” [Werktreue]. Esto, según Adorno (2011), consiste en llevar a la superficie la objetividad de la obra, las relaciones allí inscriptas. Sin embargo, estos contenidos objetivos cambian en el tiempo; tanto en la recepción y la reproducción, cuanto en sí mismos (Adorno, 2004). Un representante paradigmático de este modo de interpretación es Glenn Gould.

El modo histórico-reconstructivo fue un movimiento surgido a principios del siglo XX de la mano de músicos como Karl Nefs y la Schola Cantorum Basiliensis o Arnold Dolmetsch. Se apuntaba a interpretar “música antigua” intentando lograr la máxima fidelidad o rigor histórico posibles respecto del texto musical. Para ello, se realizaba un trabajo muy cercano con musicólogos, se estudiaban las fuentes, se utilizaban los instrumentos originales, o reproducciones de ellos y se ajustaba la interpretación de manera estricta a la partitura (Danuser, 1992).

Esa idea de fidelidad absoluta fracasó: en términos epistemológicos, porque no es posible reconstruir el pasado en sus inagotables dimensiones; en términos musicales, debido a que la ejecución estricta de la partitura olvida las convenciones de interpretación reguladas por la comunidad musical de la época (Adorno, 2011), resultando en una lectura literal del texto, que no consideraba dinámicas, articulación, fraseo, etcétera.

Sin embargo, entre las décadas de 1960 y 1970 se produjo un renacimiento en las interpretaciones “reconstructivas” de música antigua con un cambio de enfoque sustancial: ya no se trata de transportarnos musicalmente al pasado, sino de traer el pasado a nuestros días para que irrumpa en el “mainstream” cultural (Dreyfus, 1983). Este resurgir del interés por la historia de la música con otro enfoque pasó a llamarse “interpretación históricamente informada”. Entre sus intérpretes se incluye a Jordi Savall, Jos van Immerseel y Nikolaus Harnoncourt.

Este movimiento se ocupa del estudio histórico y de fuentes para construir versiones que recuperen los instrumentos de época, pero también las convenciones, habilitando un fraseo y articulaciones específicas (Wells, 2006). Paradójicamente, este modo de interpretar aleja la obra de su horizonte original, produciendo un “desgarramiento del objeto de su contexto habitual (...) [que] fuerza una mayor conciencia [de él]” (Erich en Dreyfus, 1983, pág. 306). Esto, sumado a la ampliación progresiva del repertorio, produjo una constante “novedad” (pág. 314). Así, la música “prometía progreso al producir fuentes siempre ‘renovadas’ de rarezas musicales para el futuro” (pág. 314).

Esta tensión entre novedad y trabajo sobre fuentes produjo diversas discusiones en los ámbitos musicológico e interpretativo. Una de ellas, central para nuestro problema, discutió en torno a la pregunta por si este tipo de interpretación implicaba “autenticidad”, que en las prácticas histórico-reconstructivas significaba restauración. Un debate sobre este problema tuvo un lugar central en un número de la revista “Early Music” del año 1984.

Entre los musicólogos que intervinieron en esa ocasión, resaltamos la intervención de Richard Taruskin quien resignifica el término “autenticidad” y con ello desplaza el problema: “autenticidad, por su parte, es saber lo que se quiere decir y de dónde proviene ese conocimiento. Incluso más que eso, la autenticidad es conocer lo que uno es, y actuar de acuerdo con ese conocimiento” (Taruskin, 1996, pág. 44).

El autor rechaza las ideas de “Werktreue” y de “objetividad”. Para Taruskin, la historia y lo auténtico son el presente individual, mientras que el pasado y los estudios históricos se transforman en un mero abrevadero poético del que se extrae inspiración para realizar una versión renovada de alguna obra que ha escapado al repertorio burgués.

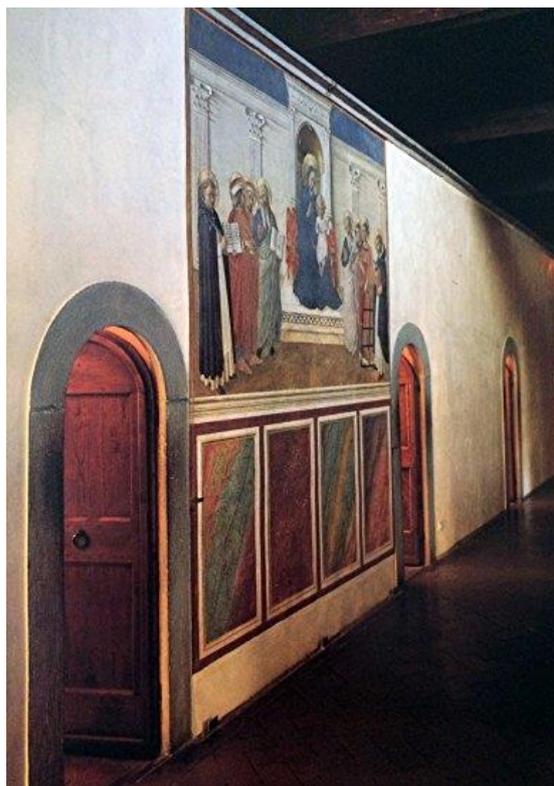
Estamos frente a una paradoja. Mientras que la interpretación actualizante apostaba a recuperar la objetividad por medio de una superficie sonora “contemporánea”, la interpretación históricamente informada dirige su sonoridad “arcaizante” hacia un despegarse de la obra, del texto musical y de la historia para irrumpir –en la recepción– como algo nuevo.

Anacronismos

Cuando en *Ante el tiempo* Didi-Huberman se propone “una arqueología crítica de la historia del arte capaz de desplazar el postulado panofskiano de la “historia del arte como disciplina humanista” (2011, pág. 35), necesita repensar la temporalidad de las imágenes en todas sus dimensiones. Si bien Didi-Huberman se ocupa de pensar las artes visuales, su manera de pensar la historicidad y la temporalidad de las obras resulta sugerente para pensar también las de las obras musicales, puesto que concepto de “imagen” involucra mucho más de lo que aparece ante el ojo.

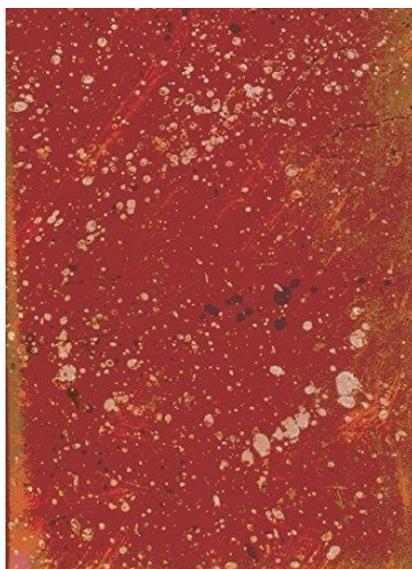
Así, su recorrido comienza con un fresco de Fra Angelico que se encuentra bajo la “Virgen de las sombras” en el convento de San Marcos, Florencia. En este lugar, el autor observa agudamente la tensión entre la *Santa Conversación* allí representada y otro fresco ubicado por debajo de estas, con características totalmente inesperadas en una pintura renacentista, como veremos a continuación.

Figura 1. Fra Angelico (1450) La virgen de las sombras, Fresco y tempera, San Marco, Florencia



Fuente: Ream, 2014

Figura 2. Detalle de la parte inferior de Fra Angelico (1450), La virgen de las sombras, Fresco y témpera, San Marco, Florencia



Fuente: Bouvier, s/f

A partir de esta imagen, el autor comienza su "arqueología crítica" que interroga la propia historicidad, los "modelos de tiempo, de los valores de uso del tiempo en la disciplina histórica que quiso hacer de las imágenes su objeto de estudio" (pág. 35). Para ello, la primera tarea del autor es recuperar la potencia del "anacronismo", precisamente el tipo de "error" o "exceso" que es habitualmente rechazado por las historiografías tradicionales. Así, Didi-Huberman nos propone dejar de lado las interpretaciones "eucr nicas" de la historia que apuntan a una "concordancia de tiempos" en la que debemos "interpretar el pasado con las categorías del pasado" (pág. 36). Pero el problema es que "el anacronismo afecta todas las contemporaneidades" (pág. 38), es decir, no hay una homogeneidad estilística ni de pensamiento que se

subordine a un “Zeitgeist”, sino que se trata de recuperar esos momentos que escapan al concepto que intenta subsumir, temporalmente, todos los particulares en una noción general.

Para desarreglar la eucronía al mismo tiempo que sedimentar los estratos temporales, Didi-Huberman apela al concepto warburgiano de “supervivencia” o “sobrevida” (*Nachleben*) que obliga a la reflexión sobre la transmisión de un conjunto de fuerzas o latencias (que no son meramente estilísticas, sino histórico-culturales, casi en algún sentido antropológicas). En este sentido no habría un pasado definitivamente sido que sólo el historiador (en nuestro caso, el intérprete) puede evocar, sino que esa pervivencia se da constitutivamente, inmanentemente en la propia obra (Didi-Huberman, 2009).

Profecías o la tarea del intérprete anacrónico

La historia del arte es una historia de profecías. Sólo puede ser descripta desde el punto de vista del presente inmediato, actual; pues cada época tiene una posibilidad nueva, pero no transmisible por herencia, que le es propia, de interpretar las profecías que le son dirigidas y que el arte de las épocas anteriores contiene. No hay tarea más importante para la historia del arte que descifrar las profecías, lo que -en las grandes obras del pasado- les daba valor en la época de su redacción. ¿Qué porvenir? De hecho, pero no siempre un futuro inmediato, y nunca un futuro completamente determinado. No hay nada que esté más sujeto a transformaciones en la obra de arte que este sombrío espacio del porvenir donde fermenta. (Benjamin en Didi-Huberman, 2011, pág. 145)

Nos permitimos reproducir en su totalidad esta extensa cita que toma Didi-Huberman de *París, capital del siglo XIX*, de Benjamin, puesto que es una apertura para la articulación de esta “historia del anacronismo” con una interpretación musical –a esta altura podemos agregar– crítica.

Así como el historiador de las artes visuales con las imágenes, la tarea del intérprete musical es descubrir las profecías, pero, a diferencia de aquél, se trata de volverlas apariencia, de hacerlas sensible y con ello, en cada interpretación, hacer estallar la temporalidad, tanto de la obra como texto, cuanto de la historia de las interpretaciones. La “fidelidad” no es con el pasado de la obra, sino con su porvenir, que, como indica Benjamin, cambia y se construye en cada aparición. Y para pensar estos momentos proféticos, es necesario hacer visible la “pre-historia” contenida en la obra, es decir, cuales son los rasgos “de pasado” que hay en todo “presente”. Así, no se trata de optar por “más o menos pasado”, sino de cómo se concibe ese pasado para que la obra siga teniendo porvenir, “post-historia”.

¿Cuál es la apuesta? Una interpretación musical que muestre el contenido profético de las obras musicales. No se trata de tomar partido por la interpretación actualizante o por la históricamente informada, sino de indagar allí donde ellas abren el anacronismo y, con él, una historia de lo futuro.

Tomemos por ejemplo dos versiones del clave bien temperado. La grabación de Glenn Gould (1963 y 1968) y la de Kenneth Gilbert (1990). La primera es un caso de interpretación actualizante que utiliza un piano moderno y un fraseo y articulaciones muy personales. Con estas decisiones interpretativas Gould logra diferenciar tímbricamente las voces y construir un entramado polifónico complejo en el que se manifiesta la tensión entre la gravitación de la estructura armónica y la independencia de las voces, propia del “anacronismo” bachiano (Bloch, 1985). Además, hace un uso del estudio de grabación totalmente novedoso para la tradición de “música clásica” que produce una interpretación “nueva” (Hecker, 2008).

La versión de Gilbert está interpretada en un instrumento que imita lo más cercanamente posible al modelo de un clave flamenco de mediados del siglo XVIII (Distler, 1990). Dicho instrumento está “bien temperado” y se toca con el máximo rigor respecto al texto. Sin embargo, al escuchar esta versión con atención emerge algo nuevo. No se trata de la “novedad” de Dreyfus (1983), una sonoridad inesperada en apariencia cuya fuerza radica en que nuestros oídos solo estén acostumbrados a las versiones tradicionales.

Se trata de que la estela armónica que el instrumento con su afinación “de época” deja en el devenir sonoro y nos recuerda a dos obras del compositor de Nueva Música Mathias Spahlinger –el tercer movimiento de “Farben der Frühe”, para siete pianos, y el primer movimiento de “gegen unendlich” para clarinete bajo, trombón, piano y cello. En la primera, los armónicos naturales resultantes de la repetición del do# dejan una estela similar a la de la versión de Gilbert; en “gegen unendlich”, el trabajo con la microintervállica y el timbre nos arroja un infinito número de matices entre notas “iguales”, revelando los límites del temperamento igual.

Hacia el final de este recorrido es útil dejar en claro que no se apunta a una síntesis entre el modo actualizante y el históricamente informado. En vez de ello, proponemos mantener la tensión entre ambos, puesto que así se revelan supervivencias y profecías de las obras. Se trata de que cada uno de estos modos de interpretación se apropie del anacronismo y lo potencie. Ninguno de estos modos de interpretación alcanza la objetividad plena, a ambos se les escapa una dimensión de aquel “original que falta”, es por eso que se debe mantener la tensión entre estas apuestas interpretativas, buscar en el espacio que se abre entre ellas las temporalidades heterogéneas que le son propias a las obras musicales y que solo así pueden emerger.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (2011). Sobre el problema de la reproducción, en *Escritos musicales VI. Obra completa*, 19. págs. 424-428. Madrid: Akal.
- Adorno, Th. (2006). La maestría del maestro, en *Escritos musicales I-III, Obra completa*, 18. págs. 53-67. Madrid: Akal.

- Adorno, Th. (2005). *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*. Frankfurt. Suhrkamp
- Adorno, Th. (2004). "Transformación de las obras" en *Teoría estética. Obra completa, 7*. pág. 257-258. Madrid: Akal.
- Bloch, E. (1985) Philosophie der Musik en *Geist der Utopie*. págs. 49-208. Frankfurt. Suhrkamp.
- Bouvier, M. (s/f) "Un geste figural. Fra Angelico, La Madone des ombres", en *Pour un atlas des figures*,
Extraído de: www.pourunatlasdesfigures.net consultado el 02/12/2018
- Danuser, H. (1992). "Die drei Modi der Interpretation" en Danuser, H. (Hg.) *Musikalische Interpretation*. Laaber. Laaber-Verlag
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Madrid: Abada Editores.
- Distler, J. (1990). Reseña Kenneth Gilbert's Well-Tempered Clavier. Disponible en: <https://www.classicstoday.com/review/reference-recording-kenneth-gilberts-well-tempered-clavier/>
- Dreyfus, L. (1983). "Early music defended against its devotees", en *The musical quarterly*, vol. 69, págs. 297-322. Oxford: Oxford University Press.
- Hecker, T. (2008). "Glenn Gould, the vanishing performer and the ambivalence of the studio". En *Leonardo Music Journal*, vol. 18 págs. 77-83. Cambridge: MIT Press.
- Ream, A. (2014) "Madona of the Shadows" en *Figuring the Unfigurable. Symbolism in Florentine Art and Culture*. Extraído de: <https://figuringtheunfigurable.wordpress.com/2014/08/05/madonna-of-the-shadows/> Consultado el 02/12/2018
- Taruskin, R. (1996). "El movimiento de la autenticidad", en *Quodlibet Nº 5, junio, 1996*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Walls, P. (2006). La interpretación histórica y el intérprete moderno. En Rink, J. (ed.) *La interpretación musical*. Madrid: Alianza.

El pianista acompañante. Una revisión del rol y sus posibilidades áulicas

The Piano accompanist. A revision of the role and its possibilities within the classroom

María Gabriela Fernández

Prof. en Perfeccionamiento Instrumental
gabyferspiano@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El estudiante de canto, entre otros instrumentistas, realiza comúnmente diversas ejercitaciones y prácticas para el desarrollo de su oficio. Entre ellas, la práctica cantada con acompañamiento de un pianista es una de las actividades centrales en su proceso de estudio. El rol del pianista acompañante no se circunscribe a simplemente tocar el piano y acompañar al cantante. Éste desarrolla diferentes trabajos, de varias características y formas, a través de los cuales se beneficia y potencia el desarrollo del cantante en formación. Este trabajo tiene por objetivo, por un lado, revisar la categoría de “pianista acompañante”, la denominación y la definición del término, y examinar las características y funciones del rol. Por otro lado, nos proponemos realizar una sistematización preliminar de las actividades básicas propias de este rol basada en el relevamiento de las actividades áulicas realizadas entre los años 2013 y 2017 en la cátedra de Instrumento Principal “Canto” del Ciclo de Licenciatura en Interpretación Musical de la Universidad Provincial de Córdoba. Este primer relevamiento dio como resultado la posibilidad de ordenar las acciones del rol en ese contexto educativo en función de las exigencias propias del espacio curricular. Estas acciones abarcan aspectos pedagógicos, musicales e interpretativos-expresivos. Entendemos que la importancia de este trabajo reside en que, al repensar al “pianista acompañante” en este contexto, las posibilidades del rol se amplían en múltiples direcciones, a favor del crecimiento del cantante-intérprete y en pos de un mejor aprovechamiento del rol en miras a la exigencia de la versatilidad que exige el numeroso y diverso repertorio puesto en juego.

Palabras clave: pianista – piano – acompañamiento – acompañante – cantante

Abstract

Singers, among other musicians, usually practice different exercises in order to improve their skills. Among them, singing rehearsal along with piano accompaniment is one of the key activities in the study process. The role of the pianist is not limited to playing the piano and accompanying the singer. The piano accompanist performs various tasks, of different characteristics and in different ways, from which the vocalist in training profits and further develops his or her skills. Through this article we aim at, on the one hand, revising the category “piano accompanist”, the term and its definition, and examining the characteristics and functions of the role. And on the other hand, we intend to elaborate a preliminary systematization of the essential tasks that are part of this role based on information gathered from Singing Track classes of the Musical Interpretation Degree of the Provincial University of Córdoba (Universidad Provincial de Córdoba) between 2013 and 2017. This first data collection and analysis allowed us to organize the tasks of the role in the educative context to suit the needs of the course. These tasks cover pedagogic, musical and interpretative-expressive aspects. By rethinking and redefining the role of the piano accompanist within this context, we believe this work can make a valuable contribution to broaden its possibilities in multiple ways. This will, in turn, enrich the singer and benefit his or her own growth while making the accompanist's role more profitable, in order to meet the versatility demanded by the numerous and diverse repertoire involved.

Keywords: pianist – piano – accompaniment – accompanist – vocalist

Introducción

Este trabajo propone cuestionar el rol del pianista acompañante (PA) que se dedica al abordaje de obras con alumnos de canto en el aula y en conciertos de cátedra y analizar las ejercitaciones y prácticas del oficio: su rol docente, el maestro preparador y el intérprete.

Sobre mi propia experiencia

Actualmente, me desempeño en el rol de pianista acompañante en la cátedra de Canto de la carrera Licenciatura en interpretación musical. Esta carrera de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) es un ciclo de complementación curricular de dos años de cursado, creado en el año 2013, único en la zona, donde asisten alumnos de diversas formaciones académicas de diferentes lugares del país.

La cátedra de Técnica Instrumental - Canto, es una materia troncal en el plan de estudio de la carrera. Está conformada por la profesora de canto, la pianista acompañante y los alumnos (veinte aproximadamente entre Técnica Vocal I, II y III). Los alumnos asisten con la profesora de canto y trabajan la técnica vocal, aspectos relacionadas con el aparato fonador y un repertorio en clases teórico-prácticas, individuales y colectivas.

El repertorio es elegido por la profesora de canto teniendo en cuenta las particularidades vocales del alumno, su recorrido artístico y los niveles exigidos en el plan de estudio. El estudio del repertorio tiene como objetivo mejorar los recursos vocales para el desarrollo de la voz, tanto en relación a su calidad sonora como interpretativa. Las obras musicales son trabajadas por la profesora de canto y la pianista a lo largo del cuatrimestre.

El PA toca al piano el acompañamiento de las obras conjuntamente con el alumno que canta la melodía. El acompañamiento pianístico es sumamente variado, abarca obras escritas específicamente para canto y piano como en el caso de los lieder de Schubert, Schuman, Wolff, Brahms, Chanson de Fauré, Duparc. Canciones populares de compositores de diferentes períodos estilísticos y nacionalidades en las que cada compositor le ha dado un papel particular al acompañamiento y las composiciones escritas para orquesta o diversas formaciones instrumentales como en el caso de las óperas, cantatas, oratorios donde el pianista interpreta las transcripciones para piano.

En el primer grupo, los compositores escriben acompañamientos donde el piano tiene un papel protagónico en lo musical e interpretativo, el acompañamiento refuerza, subraya y exprime la expresión de la palabra cantada. El piano no está subordinado a la melodía, es independiente, es un personaje más del poema logrando un resultado final conjunto, una interacción mutua.

El pianista debe diferenciar el toque fiel al estilo y escritura del compositor, interpretar, según el momento musical y expresivo de la obra, cuando tiene que sobresalir la voz y cuando debe colaborar el acompañamiento para ayudar al discurso musical.

En el acompañamiento de obras orquestales el pianista interpreta las transcripciones para piano realizadas por un compositor, teniendo que readaptar la partitura muchas veces a las posibilidades técnicas del piano (suprimir notas, agregar, cambiar de registro, etcétera). El pianista Gerardo Casalino agrega:

en estas obras, luego de analizar las partituras, la orquestación, juego con las texturas, los diferentes toques para acercar a los cantantes a la estructura orquestal, teniendo presente la sonoridad de los diversos instrumentos que intervienen y que sirven de guía en la ejecución para cuando llegue el momento de hacerlo con la orquesta (G. Casalino comunicación telefónica, julio, 2018)

Actualmente, la cátedra de canto tiene un nuevo enfoque, conjuntamente con la profesora Patricia González, estamos articulando el estudio y práctica de los alumnos de canto con otras materias del plan de estudio (Conjunto de Cámara, Ritmos latinoamericanos, Música del siglo XX) e incorporando otros instrumentos en la interpretación del repertorio.

En este cuatrimestre, estamos desarrollando un proyecto "Mozart", en donde los alumnos cantan arias de ópera solistas, en dúos, dúo y coro, tríos, acompañados por el piano e incorporando la representación escenográfica y el vestuario representativo de la época. Este proyecto será presentado en el ciclo de conciertos de la licenciatura en sala Farina de la Ciudad de las Artes, en un concierto del proyecto "música para el alma", en el ciclo de concierto de la Facultad de Ciencias Exactas. Para el año próximo será presentado en el conservatorio provincial de música Luis Gianneo de la ciudad de Cruz del Eje y en la ciudad de Deán Funes.

¿Qué hace aquí el pianista acompañante? En este proyecto el pianista acompaña al piano las arias de ópera. Su trabajo consiste en:

- Estudiar las partituras de las obras teniendo en cuenta que la partitura es una transcripción de la música de la orquesta. El pianista deberá adaptar al mismo a las posibilidades técnicas y expresivas del piano, ya que estas partituras admiten nuestras adaptaciones al toque de cada uno porque no todas las que encontramos editadas son idealmente pianísticas.

- Asistir a los ensayos acordando con el cantante en el aspecto técnico musical, expresivo e interpretativo y atendiendo a todos los aportes de la profesora de canto en cuanto al carácter de la obra, dinámicas, expresión de los personajes, incorporando todo lo trabajado en la ejecución final.

- Interpreta al piano conjuntamente con los alumnos en las arias solistas, dúos, tríos, dúos y canto en los conciertos programados de la cátedra.

Presentación del término pianista acompañante

Múltiples son las denominaciones con las que se llama al músico especializado en interpretación pianística que ejerce como pianista al lado de otro músico, el pianista acompañante o el colaborador de cantantes, o el pianista repertorista o maestro preparador de cantantes.

Tal vez, ingresar a definiciones de *acompañamiento ligadas a la música* esclarezca la idea del pianista acompañante:

- "Sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces" (Real Academia Española, 2017).

- "En el terreno de la música, el acompañamiento es el apoyo armónico que, a través de voces o instrumentos, se le confiere a la melodía principal de una obra" (Wikipedia, 2018).

- "Sostén de una melodía principal" (Salvat, 1978, p. 26).

- El término acompañamiento implica la presencia de un ejecutante principal (cantante u otros instrumentistas) al que se provee un fondo más o menos subordinado y a cargo de uno o más ejecutantes (pianista, orquesta).

En el siglo XIX el vocablo "acompañamiento" cambió de significado, lo cual se debió al aumento de importancia

del virtuoso. Las composiciones cambiaron el papel del acompañante exigiendo tanta habilidad técnica al pianista como por parte del cantante (Scholes, 1970, p. 47).

- Muchos cantantes famosos son desconsiderados en el trato que otorgan a sus acompañantes, exigiendo una diferencia artística indebida, una limitada intensidad de sonido del piano, etc. Indudablemente existen muchas canciones en las cuales el papel del pianista es de importancia secundaria, pero en las composiciones de cámara el piano adquiere un mismo nivel de importancia. El pianista debería insistir en sus derechos, o mejor aún el cantante debería insistir en concedérselos, es decir que su nombre debería aparecer en un lugar prominente del programa, dándose por descontado que está incluido en el aplauso del auditorio (Scholes, 1970, p. 47).

El profesor Gerardo Casalino¹ nos plantea en sus conversaciones, que “el pianista en la cátedra de Canto no se limita a tocar el piano, acompañando, como se consideraba anteriormente el acompañamiento un mero soporte armónico muy en segundo plano, como apoyo a un cantante. El pianista es protagonista principal en la interpretación de la obra y en su trabajo previo de estudio”.

Por su parte, la profesora Adriana Ledesma y la profesora Mariela Carrera del Conservatorio Félix T. Garzón a cargo de la unidad curricular Técnica Instrumental Canto, del trayecto artístico profesional, nos dicen: “El término pianista repertorista se refiere generalmente al que trabaja con cantantes y maneja una gama de recursos fundamentales para la formación del cantante”.

El material bibliográfico sobre el tema en particular es escaso, propongo analizar los diferentes roles del pianista acompañante desde mi propia praxis, y en la de mis colegas pianistas acompañantes de Córdoba que ejercen esta tarea en distintos organismos públicos y privados.

El PA en el aula es un docente, es maestro preparador de la obra a estudiar, y en el escenario es un intérprete, protagonista principal en el dúo *canto y piano*.

Rol docente

El pianista guía al alumno desde el primer contacto que tiene éste con la obra objeto de estudio, en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje de una obra del repertorio asignado, acompaña el seguimiento del proceso de profundización de la obra que se logra a través de los ensayos. También planifica el tiempo del ensayo (horarios establecidos) y establece pautas de trabajo para optimizar el tiempo y llegar a concretar los objetivos propuestos.

- Exige al alumno que tenga el material de estudio en óptimas condiciones para él y para el pianista (legible, organizado) y que estudie su parte antes de ir a los ensayos.
- Tiene un control de la asistencia de los ensayos y del estudio del repertorio de los alumnos
- Participa como miembro del tribunal evaluador.

El pianista conjuntamente con la profesora de canto:

- Ayuda al alumno a contextualizar la obra, a establecer los rasgos estilísticos que debe tener en cuenta en el estudio de la obra, incentiva al alumno que investigue sobre el compositor, año de nacimiento y muerte, su formación (era pianista, director de orquesta),
- Incentiva a investigar sobre las circunstancias que rodearon la composición de las obras, la época y el lugar donde fue compuesta la obra, a quien está dedicada, si es parte de un ciclo de lieder, debe averiguar qué quiso expresar el autor en la obra.
- Supervisa la comprensión del sentido del texto de la obra que desea cantar La mayoría de las obras están escritas en otro idioma: alemán, francés, italiano, latín, por lo tanto, el alumno debe traducir el texto y manejar la fonética del idioma original de la obra.
- Incentiva a analizar la relación entre lo que dice el texto y la música.
- Evalúa si la obra ha sido suficientemente trabajada en todos sus aspectos para ser expuesta al público en audiciones de la cátedra, conciertos públicos y exámenes.

Maestro preparador

El pianista ensaya la obra con el cantante y estudia su parte con anterioridad, teniendo en cuenta que la dificultad técnica pianística que estas obras presentan es comparable a cualquier obra para piano sólo.

En la primera etapa de trabajo, el pianista escucha la interpretación del canto, supervisando la fidelidad de la melodía en cuanto a los elementos musicales, lo rítmico, lo melódico, la afinación y el texto, y proporciona el acompañamiento pianístico escrito por el compositor.

El ensayo de la obra es crucial en el trabajo áulico, es el momento en el que pianista y cantante acuerdan sobre los diferentes parámetros estilísticos e interpretativos que deben trabajar a partir del análisis musical de la partitura: movimiento, tonalidad, compás, comienzo, textura, estructura formal, ritmo, melodía armónica.

Como así también acuerdan de antemano conjuntamente con la profesora de canto la imagen sonora, estética que deseamos obtener en todos los órdenes: tempo de la obra, carácter, dinámicas, sonoridad, timbres y analizan la relación de la palabra con la música con respecto a la intencionalidad y expresividad del texto.

¹Profesor jubilado de técnica instrumental piano del conservatorio Félix T. Garzón. Pianista repertorista de canto lírico

Todos estos elementos se trabajan en el ensayo con el fin de lograr una versión original de la obra.

Intérprete

El PA interpreta la obra en audiciones y conciertos de la cátedra. Ambos intérpretes establecen una comunicación, interactúan permanentemente, están en continua conexión escuchándose durante la ejecución de la obra, acordando con un gesto el comienzo de la obra, y cada una de las entradas del cantante, detenciones, cambios de movimiento, y carácter

El pianista dirige la interpretación, escucha el canto del alumno y va adaptándose en todo momento a la recreación de la partitura, se adecua a la forma de frasear del cantante, al volumen en que canta, a su timbre de voz a los cambios de tempos, a la expresión del texto, al sentir de la interpretación, fundiéndose en la misma intención. Además, realiza gestos musicales y respiraciones necesarios para lograr la comunicación con el cantante.

Agrega la profesora Marimé Pretel², en un intercambio personal: “Más allá del trabajo técnicos inherentes a la obra, el pianista apoya, contiene humanamente al cantante y dedica tiempo al ensayo para lograr una misma idea musical, haciendo de esta una difícil tarea que se logra con respeto y por amor a la música de por medio.

Conclusiones

Definir el rol de profesor pianista acompañante permite dilucidar con claridad cuál es su campo de actuación en el momento de la clase, y cuál es su deber en su accionar docente. La labor del pianista acompañante es diferente y complementaria a la del profesor de canto. Se adapta a las necesidades de los alumnos y les brinda la posibilidad de construir la interpretación de la obra, enriqueciéndolo en el proceso de estudio desde su rol docente, de maestro preparador, e intérprete.

La práctica cantada con acompañamiento brinda al alumno una visión total de la obra, lo forma para entenderla, lo entrena en adoptar una postura interpretativa de la obra y le permite desarrollar la capacidad de percepción del contexto armónico, del desarrollo polifónico y del sentido formal y estructural.

El ejercicio de esta tarea posibilita al PA un crecimiento en su desarrollo personal y profesional, y le exige estar continuamente perfeccionando su hacer. Por otra parte los pianistas acompañantes en la ciudad de Córdoba son muy solicitados, no solo en el ámbito educativo: pianista acompañante de la cátedra de canto del TAP del conservatorio, de la TUIM, de la Licenciatura en interpretación musical de la UPC sino también en ámbitos profesionales (pianista de coros institucionales, pianista de orquestas) y privados.

La tarea de los pianistas acompañantes es compleja, exigente e irremplazable y no siempre valorada. Quienes asumimos este compromiso lo hacemos con vocación y amor a la música y con el deseo de lograr los mejores resultados artísticos y educativos.

Las dificultades con los estudiantes radican en la falta de regularidad en el estudio, en la asistencia a clase, y en la preparación del material (partituras). Pero, por otro lado, la tarea trae muchas satisfacciones, se disfruta de observar el avance de los alumnos en sus interpretaciones y por sobre todo de hacer música todo el tiempo y poder compartirla con otros cantantes y público en general en las audiciones y conciertos.

Referencias bibliográficas

Scholes, P. (1970). *Diccionario Oxford de la música*. Buenos Aires: Sudamericana

Salvat (1978) *Diccionario Enciclopédico*. Barcelona: Salvat Editores.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Disponible en: <http://www.rae.es/>

Wikipedia. *La enciclopedia libre*. (2018) *Acompañamiento musical*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Acompa%C3%B1amiento_musical

² Profesora de técnica instrumental piano del conservatorio Félix T Garzón, pianista acompañante de los coro de la escuela de niños cantores Domingo Zipoli.

Desarrollo de dispositivos de limpieza y líneas de diseño para la mejora de la producción textil artesanal con lana de oveja en Pampa de Olaen

Development of cleaning devices and design lines for the improvement of craft textile production with sheep wool in Pampa of Olaen

*Mariana E. Accornero**
Lic. en Pintura
marianaaccornero@yahoo.com.ar

*Eduardo Frank***
Méd. Veterinario
frank.agro@ucc.edu.ar

*Varinnia Jofre**
Dra. en Artes
varinniaj@hotmail.com

*María Ahumada**
Méd. Veterinaria

*Carola Rossetti**
Dis. de Indumentaria

*Marcela Mambrini**
Lic. en Diseño

*Héctor Rodríguez**
Productor e investigador en papel artesanal de fibras vegetales

*Marcela Alarcon Garino**
Téc. en Arte Textil

Mónica Santa Cruz, Olga Tissera*, Paula González*, Fabiana García**

*Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba
**Facultad de ciencias Agropecuarias. Universidad Católica de Córdoba

Resumen

El rescate de la actividad ovina ofrece oportunidades de mejora a las personas, grupos sociales y comunidades locales de productores, permitiendo movilizar sus capacidades y recursos. Con ese fin se propone este proyecto interdisciplinario que une producción y diseño. Para la producción se requiere limpiar, abrir y homogeneizar la lana, un proceso previo que permite los pasos posteriores: la hilatura, un proceso industrial con las fibras animales para la elaboración de hilos o lanas, para transformarlos en telas de distinto uso: indumentos, accesorios, alfombras, tapizados, o el fieltro, que logra formar estructuras más rígidas pero que conservan las características de las fibras animales que lo conforman. El costo de procesamiento industrial previo es alto. Nuestra propuesta es aportar tecnología y diseño al centro de acopio primario de Pampa de Olaen para mejorar considerablemente la rentabilidad y permitir la producción de un producto amigable con el ambiente. Desde el diseño se propone agregar valor a la producción textil artesanal de la provincia. El objetivo general de este proyecto es desarrollar dispositivos que permitan clasificar, limpiar y mezclar adecuadamente las fibras animales con limpieza no húmeda, y realizar diseños de prototipos de productos textiles novedosos e identitarios de la región, con telas y fieltros desarrolladas con las mismas fibras. Este proyecto conforma un consorcio formado por el Programa Sustentabilidad Productiva de Pequeños Rumiantes en Áreas Desfavorecidas (SUPPRAD) de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), como coordinador; y el Equipo de Investigación Textil de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que trabaja desde 2014, y como beneficiarios a los productores de Pampa de Olaen y artesanos textiles de la región noroeste de la provincia de Córdoba. Se desarrollaron dos líneas de diseño y un prototipo de limpieza mecánica de lana para mejorar la calidad de la materia prima.

Palabras clave: diseño textil – lanas criollas – sustentabilidad

Abstract

The revival of sheep farming related activities offers work related opportunities that can contribute to the improvement of the quality of life of people, social groups, and local communities of producers, enabling the use of their skills and resources. To this end, we propose this interdisciplinary project that combines production with design.

The first stage of the production consists of cleaning, opening, and homogenising the wool in order to prepare it for the subsequent steps: the wool spinning, an industrial process by which animal fibres are

converted into spun yarns or woollen material, which can then be transformed into fabrics for different uses e.g. clothing, accessories, rugs, upholstery, or felting which mats together animal fibres into more rigid structures, thereby retaining their main characteristics. The previous industrial processing is costly. Our proposal is to provide the technology and design at the primary collection centre level in 'Pampa de Olaen', which will considerably improve profitability, allowing at the same time the production of a more environmentally friendly product. From an innovative textile design, we propose to add value to the province's artisanal textile production. The general objective of this project is to develop devices that allow satisfactorily classifying, cleaning and mixing of animal fibres, by means of non-damp cleaning techniques. In addition to using the fabrics and felts crafted with the same fibres for the design of novel prototype textile products that reflect the distinctive cultural identity of the region. This project forms a consortium of: the SUPPRAD Program of the Faculty of Agricultural Sciences of the Catholic University of Córdoba, as Coordinator, and the Textile Research Team of the Faculty of Art and Design of the Provincial University of Córdoba, which have been working on the project since 2014, with the producers of 'Pampa de Olaen' and textile artisans of the Northwest Region of the Province of Córdoba as beneficiaries. Two design lines and a mechanical sheep wool cleaning prototype were developed to improve the quality of the raw material.

Keywords: textile design – local wool – sustainability

Antecedentes del equipo de investigación

El Programa de Sustentabilidad Productiva y Promoción de Áreas Desfavorecidas (SUPPRAD), se conformó en el año 2002, integrado por docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Católica de Córdoba y otras instituciones universitarias, ONG y organismos provinciales. Casi en simultáneo se inició el desarrollo de la tecnología local de descordado de fibras de llama y cabra criolla productora de *cashmere*. La conjunción del equipo académico y los integrantes externos del programa SUPPRAD han permitido desarrollar una industria inexistente en nuestra país, que es la fibra cachemira (*cashmere* en inglés) proveniente de la Patagonia argentina.

El Equipo de Investigación Textil de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba se conformó en el año 2013 con el objetivo de recuperar materias primas, técnicas, diseños y saberes textiles de las sierras de Córdoba. Entre 2013 y 2015 el proyecto de investigación se abocó a la reconstrucción de tecnologías y prácticas que perviven en la memoria de artesanos textiles de las serranías, y evocan a la producción textil prehispánica de la provincia.

Problemas de la materia prima

En nuestro país, por otro lado, se produce básicamente lana de vestir al haberse perdido la influencia en los mercados de lanas de tapicería. En un trabajo con lana del centro del país (incluyendo Córdoba) se determinó que en un 76,4% serviría para tapicería (Gomez et al., 2013), proporción casi igual a la de Nueva Zelanda, segundo productor mundial de lanas (Elliot, 1979 como está citado en Carnaby & Elliott, 1980). El factor adverso es el sistema de comercialización que no es eficiente para estos tipos de fibras. El agregado de valor a la producción primaria y la oferta de un producto clasificado y ya depurado y mezclado podrían modificar la situación planteada (Russel, 2009). Sobre este aspecto, el diseño textil innovador puede apostar a una puesta en valor de una materia prima hasta ahora bastante desconocida (Martino, 2013).

La lana es una fibra natural que tiene propiedades físicas y químicas únicas que le permiten ser extremadamente versátil. Puede ser caliente o fría, puede ser casual o formal y tiene la capacidad de absorber la humedad. Su capacidad de interacción con el medio la califican como una fibra inteligente natural (Collie, 2009). Además, los consumidores la perciben como renovable, "sostenible" y "ecológica".

La experiencia en el programa SUPPRAD sobre la tecnología del descordado de fibra de llama y cabra criolla productora de cachemira (Frank et al., 2009; Frank, 2011) se puede trasladar al preprocesamiento de las lanas criollas de Córdoba con el apoyo tecnológico de expertos mecánicos y textiles. El desarrollo de la tecnología de descordado AM2 llegó a ser exitoso en el proceso de las fibras especiales, pero no se había experimentado con lanas de oveja criolla (Adot & Frank, 2015).

Se puede plantear la hipótesis: aplicar mejoras en el procesamiento y el diseño ayuda a mejorar la comercialización e incrementar el ingreso del productor ovino del área central de la provincia de Córdoba.

Proceso de descordado artesanal y resultados obtenidos

El proceso de descordado artesanal llevado adelante por la cooperativa Pampa de Olaen, consiste en lavado y secado de la lana criolla, apertura de la fibra y limpieza en seco, y peinado artesanal de la lana, lo que facilita el hilado en rueca. El resultado es una lana más suave y de mejor calidad.

Figura 1. Proceso artesanal de limpieza en seco. Cooperativa Pampa de Olaen



Fuente: elaboración propia

Se realizaron hilados y tejidos con esta fibra en telares verticales y de cintura, con resultados óptimos. Se ha probado el top en la producción de papel de lana, proyecto experimental de nuestro equipo de investigación, lo que da por resultado un papel compacto, firme, flexible e imposible de rasgar. Es un papel que permite ser modelado, cosido o bordado, grabado, sublimado, etcétera. Una máquina descerdadora industrial en Córdoba permitiría optimizar la calidad y cantidad de materia prima.

Figura 2. Pruebas de grabado sobre papel de lana. Varinnia Jofre



Fuente: elaboración propia.

Resultados de los ensayos de descerdado de lana criolla para fieltro

Como parte final del proyecto se descerdaron tres tipos de presentaciones de lana del mismo origen: top industrial elaborado en CoproLan (Curuzú Cuatiá, Corrientes), muestras de vellones solo peinadas manualmente y la otra parte de los mismos vellones que fueron descerdadas con la máquina de laboratorio creada con el proyecto. Con los tres productos se elaboró fieltro usando la misma técnica y se elaboraron indumentos cuya evaluación arrojó como resultado una mención muy favorable para los dos productos descerdados (tanto top como mecha) y un resultado desfavorable para el fieltro obtenido de la muestra solo peinada a mano. Esto permite concluir existe ventaja en el proceso de descerdado aún en lana del tipo criollo, además de lo que se hace con fibras especiales de camélidos y de caprinos.

Figura 3. Pruebas en prototipos logrados en fieltro con lana criolla descerdada. Olga Tissera



Fuente: elaboración propia

Procesos de diseño sustentables e identitarios

Se tomaron representaciones textiles de Traslasierra, región que ha mantenido viva la tradición textil. Se utilizaron fibras de lana de oveja criolla de la Cooperativa Pampa de Olaen, a la que se realizó el proceso de descerdado. La lana de oveja es considerada la reina de las fibras, de propiedades inigualables: renovables, no contaminantes y biodegradables. En este proyecto se han planteado dos líneas de diseño: *Chasca Arqueológica*: una línea de diseño desarrollada por la diseñadora Carola Rossetti (2018), a partir de las experiencias previas de recuperar y rediseñar los registros de indumentaria y accesorios textiles en estatuillas de cerámica, de las culturas Henia y Camiare que habitaron las sierras de Córdoba en el periodo

prehispánico. Se usaron técnicas textiles tradicionales y tintes naturales. Este proyecto toma partido por línea de la vuelta a lo natural, lo artesanal y la moda lenta.

Figura 4. Diseños Rossetti



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Prototipo diseño. Mónica Santa Cruz



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Gorro de fieltro y vincha tejida



Fuente: Paula González

Chasca etnográfica: Línea de diseño inspirada en la producción textil artesanal etnográfica de Traslasierra, desarrollada por la diseñadora Marcela Mambrini (2018), recuperando técnicas en vías de extinción como el caracolillo y el pelo cortado. Fue realizado por las tejedoras: María Genoveva Celestina Caminos: Tulumba: Contreras: Cruz de Caña: María de Oliva, Villa Bustos: Anónima, Cruz del Eje: Valenzuela: Totorá Huasi, Departamento Pocho; María Inés Papy y Conjunto de Tejedoras: Cañada Larga, Traslasierra; Anónima: Cañada Larga, Traslasierra, recuperada de María Inés Papy.

Figura 7. Diseños Mambrini



Fuente: elaboración propia.

Cada indumento ha sido pensado y diseñado desde la posibilidad de que el usuario pueda interactuar modificando y transformando determinadas partes de éste, ya sea desde la opción de seleccionar piezas con diferentes diseños, colores y técnicas textiles (cortes de cuellos y puños) como así también largos totales de la prenda y mangas. De esta manera, el indumento permite obtener diferentes variaciones de diseño en un mismo producto a través del desmontaje y/o ensamblaje. Se produce un codiseño entre usuarios y diseñadores. El hecho de concebir el producto ensamblando o desmontando en determinadas partes y optar por diversidad de colores, técnicas textiles, contexto de uso, permite crear preferencias, gustos particulares, vínculos emocionales con el usuario (lo lúdico participe en la interacción entre el usuario y el producto). Estos aportes de diseño permiten una prolongación del uso de la prenda, innovación y valor agregado al textil e indumento.

Referencias bibliográficas

- Adot, O. G. & Frank, E. N. (2015). Industrialization and commercialization of the Fibre of South American Camelids in Argentina. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 2 (1), págs.52–59.
- Collie, S. R. (2009). Intelligent wool apparel. En N. A. G. Johnson & I. M. Russell (Eds.), *Woodhead publishing in textiles* (págs... 308-320). Boca Raton, USA: CRC Press.
- Carnaby, G. A. & Elliott, K. H. (1980). Bulk: a wool trait of importance to the carpet industry. *New Zealand Society of Animal Production*, 40, págs.196-204.
- Frank, E. N. (2011). Producción de fibra en camélidos sudamericanos. Avances en su procesamiento y mejoramiento genético. *Archivos Latinoamericanos de Producción Animal*, 19(Suplemento 1), págs. 25-31.
- Frank, E. N., Hick, M. V. H., Prieto, A. & Castillo, M. F. (2009). Efectos del descordado sobre la calidad de la fibra obtenida de camélidos sudamericanos y cabra criolla patagónica. *32º Congreso Argentino de Producción Animal R.A.P.A., Suplemento 1*, págs.134-135.
- Gómez, M. B., Hick, M. V. H., Aguirre, S., Castillo, M., Castillo, M. F., Prieto A. & Frank, E. N. (2013). Exploración del potencial de producción de lanas para tapicería en la región semiárida central del país. *36º Congreso Argentino de Producción Animal R.A.P.A., Suplemento 1*, pág.125.
- Martino, C. (2013). La experimentación con la materialidad como herramienta de acción esencial para la innovación y el uso eficiente de los recursos en los procesos de diseño (Tesis de Maestría inédita). Facultad de Arquitectura, Universidad Católica de Córdoba.
- Russell, I. M. (2009). Wool as a natural renewable fibre. En N. A. G. Johnson & I. M. Russell (Eds.), *Woodhead publishing in textiles* (págs. 61-85). Boca Raton, USA: CRC Press.

Hacia una ciencia del diseño. Análisis hermenéutico crítico de las principales estrategias metodológicas que definen la especificidad científica del diseño

Towards a science of design. Critical hermeneutical analysis of the main methodological estates that define the scientific specificity of design

Alejandra Perié
Dra. en Arte
alejandraperie@gmail.com

Carolina Menso
Lic. en Diseño Gráfico
caromenso@gmail.com

David Rincón
Mgter. en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano
pronom@yahoo.com

Sebastián Aguirre
Lic. en Diseño Gráfico
visualaguirre@gmail.com

Sebastian della Giustina
Lic. En Diseño Gráfico

Mauro Sawczuk
maurosawczuk@gmail.com

Facultad de Arte y Diseño. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

El presente trabajo 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 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?

El proceder del diseño ha sido imaginar cómo debieran ser las cosas, ideando artefactos y acciones para conseguir los fines deseados. Por su proceder, es 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”, invita a revisar la especificidad en que se postulan los razonamientos en el diseño. Un abordaje del diseño capaz de postular 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 representa, ya se trate del conocimiento y la investigación, como del diseño y la proyectación, 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

Palabras clave: ciencia del diseño – ciencia proyectual – métodos del diseño – proceso de diseño

Abstract

The present paper constitutes a set of reflections derived from a research developed in our institution towards formal research (preconvocational 2015-2016, FAD, UPC). The project reflects –critically and hermeneutically– the methodological procedures in the design area, from its constitution as an autonomous discipline to the present. The main question that guides our research is: How could the designer were able to spot in the same act, the investigation problem, obtain the necessary information and stablish the most convenient method of work? what design? the design procedure has been to imagine how things should be, creating artifacts and taking actions to achieve the desired results. By its procedure, is that the types of typical reasoning of science are not always the most appropriate for a project investigation. Herbert Simon, when

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.

introducing the conditional "how things should be", invites us to review the specificity in which the reasoning in the design is postulated. A design approach, able to postulate research lines of "scientific cut" must have analytical diagnoses of this methodological processes, in order to strengthen the production of expert knowledge. The purpose of any methodological emphasis, at the university level, is to ensure that research projects achieve internal coherence and sufficient integrity. All the process of making decisions represents, either knowledge and research, such as design itself, a combination of tactical and strategic components. In an academic space orientated to design, we must ask ourselves if the design implicates, activities interwoven with research or scientific research and in what sense the research component and the knowledge immanent to the design, approaches and differs from the investigation and the knowledge of the natural and the Social Sciences.

Keywords: design science – project science – design methods – design process

Desde la consolidación disciplinar del diseño –a comienzos del siglo veinte–, el mismo ha ido desarrollando e incrementando un interés por la construcción –con un cierto grado de autoconsciencia– de sus propios saberes; lo que implica inclusive –entre otras preocupaciones– una descomposición analítica y una teoría crítica del conjunto de creencias que lo determina en tanto representaciones y prácticas ideológicas. Dicho esto, último en un sentido clásico de ideología como doctrina que encamina un conocimiento y unas destrezas técnicas bajo una promesa utópica que, en este caso, es la optimización –sobre todo material– del medio ambiente. Se puede afirmar que la hermenéutica crítica del diseño es una entre otras preocupaciones, pues el grueso de los saberes aportados o sistematizados por la disciplina se orientan y encuentran su razón de ser en la consecución (teleológica) de efectos sobre el mundo. En función de tal contraposición o divergencia de propósitos y esfuerzos, es menester admitir que una parte sustantiva del conocimiento del diseño como disciplina sea no solo del-diseño sino acerca-del-diseño.

En esta breve existencia del diseño como disciplina y en este doble proceso (centrífugo [a] y centrípeta [b]) de construcción de los saberes del diseño, sus métodos, sus procedimientos, así como sus procesos y esquemas de trabajo han sido objeto de ambas orientaciones; ya [a] para ver aumentada su capacidad de resolver problemas frente a un mundo de comitentes, usuarios y/o consumidores (haciendo diseño), o bien [b] para conocer el funcionamiento –inclusive lógico– de los procesos de toma de decisión en el acto de diseñar (sabiendo acerca del diseño). En este último caso [b], a esta última objetivación (científica y no utilitaria) de los métodos, procedimientos y esquemas de trabajo; completando el proceso ya en un sentido teórico crítico, también el conocimiento del diseño ha sido guiado por [b1] un interés emancipatorio tal como podría sopesarse en el trayecto intelectual que abarca un arco complejo que se extiende entre las concepciones de razón e interés de Karl Marx y la *economía política del signo* de Jean Baudrillard (1969).

En un poco más de un siglo, el diseño ha producido un conjunto de textos que se orientan en ambas direcciones: [a] prescribiendo métodos –con una finalidad práctica– para un desempeño ajustado al éxito en la esfera profesional y [b] concentrando sus esfuerzos en saber acerca de la disciplina, sus posibilidades, sus creencias y sus promesas. Al momento de intentar una consideración conjunta de los textos (libros, manuales, etcétera) dedicados a los *métodos del diseño* (los métodos que orientan a los diseñadores en la secuencia de tomas de decisión en el propio acto de diseñar), una investigación se encuentra –necesariamente– con textos orientados en ambas direcciones. Por un lado, libros que se ocupan de una suerte de epistemología del diseño, en los cuales el problema del método queda imbricado en una trama más amplia y profunda en la que éste se relaciona con los alcances inclusive cognitivos del diseño (de autores tales como T. Maldonado, M. Bense, A. Moles, H. Simon, W. F. Haug y G. Selle, J. Gros, J. Llovet, etcétera). Por otro lado, también el método del diseño es formulado y presentado por otros textos, que tienden más bien a la divulgación y consolidación del oficio y se dirigen –fundamentalmente– a estudiantes y profesionales en formación (B. Munari, Ch. Jones, N. Chaves, N. Cross, etcétera). En este contexto, la pregunta por la *heurística del diseño* (provisionalmente: la manera de buscar la solución de un problema mediante métodos que orientan la indagación, el descubrimiento y la selección de alternativas) se distribuye –con mayor o menor consciencia– en este conjunto heterogéneo. A partir de este estado de la cuestión, el presente proyecto tiene la pretensión de avanzar registrando, comparando y criticando esta serie o sistema de posiciones al respecto, llevando a cabo una hermenéutica crítica de esta región de una posible ciencia del diseño.

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. Así, la disciplina en sí misma se ve reducida a la idea y a las habilidades y capacidades relacionadas con una praxis profesional instalada en la división mercantil de las competencias útiles. Por esta razón –y por otras– a los saberes teóricos específicos del diseño les corresponden muy diversos grados de profundidad, publicidad, autoconsciencia, rigurosidad, y criticidad, y se hallan dispersos y confundidos a la hora de establecer algunos parámetros para reconstruir un horizonte metodológico disciplinar. No obstante, el simple comentario y las más básicas prescripciones enunciadas con un fin didáctico constituyen el mismo aparato teórico que los textos que se mencionan como parte de las bases no ya profesionales sino epistemológicas del diseño ¿Cómo

producir un entrecruzamiento entre las representaciones teóricas de la disciplina o –siquiera– de sus estrategias heurísticas y metodológicas?

Esta investigación se propuso en sus inicios realizar una interpretación hermenéutico-crítica de una serie de formulaciones que han constituido el conjunto de métodos y determinaciones metodológicas características del campo del diseño, desde su constitución como disciplina autónoma hasta la actualidad. Con la pretensión de (i) estudiar, ordenar, y hacer un análisis crítico de estos métodos (generalmente pensados y comunicados a través de esquemas y diagramas espaciales), (ii) interrogar sus bases epistemológicas y las representaciones disciplinares por ellos implicadas y, (iii) elaborar documentos escritos y materiales visuales que organicen y comuniquen los resultados obtenidos. La pregunta principal interroga sobre qué tipo de cientificidad hay en las formulaciones del diseño sobre sus propios métodos.

El proceder del diseño ha sido el de imaginar cómo deberían ser las cosas, ideando artefactos y acciones para conseguir los fines deseados. Por la propia modalidad de su proceder habitual es que muchas veces los tipos de razonamientos típicos de las ciencias (naturales o sociales) no siempre son los más adecuadas para una investigación proyectual. Como afirmara Herbert Simon (1973), la introducción del verbo condicional “cómo debieran ser las cosas” probablemente invita a revisar la especificidad en que se postulan los razonamientos en el diseño. 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. Se conviene en que el propósito de todo énfasis metodológico –de nivel universitario, especialmente– es asegurar que los proyectos de investigación alcancen niveles de coherencia interna e integridad suficiente.

Otras preguntas formuladas 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 veinte años?
- Siguiendo dicha literatura: ¿Cómo puede referirse a una ciencia proyectual?
- ¿Qué esquemas recurrentes pueden identificarse que permitan realizar una tipología de los métodos proyectuales mediante una reflexión metateórica?

Esto direccionó a pensar en cómo llevar a cabo una reflexión crítica en torno a una serie de procedimientos que han constituido la metodología propia del campo del diseño, desde su constitución como disciplina autónoma hasta la actualidad, interpretando documentos y materiales bibliográficos que han sido paradigmáticos en los espacios académicos.

En algún sentido se considera que las acciones para lograr una reflexión crítica podrían ser las siguientes:

- 1) Desarrollar elementos conceptuales que permitan integrar una comprensión de los fenómenos caracterizados como «heurísticos» en la cual resulte de incidencia el sentido de la actividad creadora o productora de diseño.
- 2) Construir un marco conceptual orientado a afianzar todo tipo de 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) Realizar revisiones del marco metodológico habitual en las investigaciones proyectuales, delimitados normalmente en una literatura de corte pedagógico y de mediano rigor científico, con el fin de completar, organizar y profundizar la noción de metodología o heurística del diseño.

Los criterios metodológicos apuntan al abordaje del estudio y la interpretación de un conjunto de casos (bibliográficos). El recorte de los casos relevados y listados se direccionó teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Textos paradigmáticos² centrados en el análisis de cómo es el proceso de diseño; cómo se diseña sin prestar atención o hacer consciente que el diseño es solucionar un problema.
- Textos paradigmáticos centrados en el análisis de cómo es el método para abordar la construcción y resolución del problema de diseño; cómo hay que diseñar, teniendo en cuenta que diseñar es resolver un problema.
- Textos paradigmáticos centrados en el análisis de cómo se da la incidencia de la heurística en la conformación de una ciencia del diseño (mundos posibles, ciencias de lo artificial, ciencia y proyectación).
- Textos paradigmáticos centrados en el análisis de cómo se establecen lógicas de razonamiento, comportamiento y acciones de orientación heurística, propias del diseño (heurística del diseño).

A continuación, se expone el corpus de textos originalmente seleccionados para llevar a cabo la tarea de análisis e interpretación:

- Ambrose-Harris (...) *Basics Design: Design Thinking* (...). Traducción castellana: *Metodología del diseño* (Barcelona: Parramón, 2010). [metodología del diseño]
- Breyer, G & Romberg, O. (1972) *Jornadas de Experiencias Visuales* (Tucumán: UNT) [heurística del diseño]
- Breyer, G. (2008) *La Escena Presente* (Buenos Aires: Infinito) [heurística del diseño]
- Breyer, G. (2007) *Heurística del diseño* (Buenos Aires: Nobuko) [heurística del diseño]

² Por paradigmáticos entendemos aquellos textos que han desencadenado discusiones de relevancia institucional en los ámbitos específicos del diseño.

- Herrera Batista, M. Á. (2010) "Investigación y diseño: reflexiones y consideraciones con respecto al estado de la investigación actual en diseño" En: No Solo Usabilidad, nº 9, 2010. Disponible en: nosolousabilidad.com. ISSN 1886-8592 [heurística y metodología proyectual]
- Llovet, J. (1977) *Ideología y Metodología del Diseño*. Barcelona: Gustavo Gili. [metodología y teoría del diseño]
- Lupton, E. (2011). *Graphic Design Thinking: Beyond Brainstorming*. New York: Princeton Architectural. Traducción castellana: (2012) *Intuición, acción, creación*. Barcelona: Gustavo Gili. [metodología proyectual]
- I.E.S. Chacel, Rosa Dpto. de Matemáticas (resumen) George Polya: Estrategias para la solución de problemas [heurística]
- Guy, J. (2008) *The Culture of Design*. Londres: Ed. Sage Publications. Traducción castellana: (2010) *La cultura del diseño*. Barcelona: Gustavo Gili. [metodología del diseño]
- Maldonado, T. (1961) "El diseñador como solucionador de problemas", en *Vanguardia y racionalidad*. pp. 125-129. Barcelona: Ed. Gustavo Gili. [heurística y metodología proyectual]
- Simon, H. (1969) *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press. Traducción castellana (1973) *Las ciencias de lo artificial*. Madrid: ATE. [heurística y heurística del diseño]

En este sentido, todo proceso orientado a una toma de decisión –considerada esta en su sentido más general– representa, con variaciones para cada paso (ya se trate del conocimiento y la investigación, como del diseño y la proyectación), una combinatoria de componentes tácticos y estratégicos. Motivo por el cual, en un espacio académico orientado al diseño, estamos obligados naturalmente a preguntarnos si el diseño como disciplina implica en sí mismo actividades imbricadas con la investigación o la investigación científica. Debemos aclararnos 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. Su rango diferencial permitirá una aproximación a la comprensión del amplio "abanico" conceptual involucrado con la problemática del estudio metodológico del diseño.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1972). *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI.
 Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
 Simon, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial*. Madrid: ATE.

**La investigación como insumo de un proyecto creativo de construcción colectiva.
Experiencia áulica en la elaboración de comunicaciones para la Universidad Provincial de
Córdoba**

*Research as input for a creative project of collective construction.
Classroom experience in building communication for the Universidad Provincial de Córdoba*

Adalberto Lorenzati

Mgter. en Administración
betolorenzati@gmail.com
Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Las producciones de los estudiantes suelen ser expuestas al docente quien evidencia fortalezas, debilidades, y realiza aportes. Con la intención de ampliar esta perspectiva se realizó una práctica áulica en la que los estudiantes realizaron propuestas de mejoras a los trabajos realizados por sus compañeros, como requisito previo se había establecido que estas debían ser formuladas en sentido positivo, y no como defecto, ya que tenían por objetivo enriquecer sus producciones. Esta experiencia se realizó en el marco de la asignatura Deontología Profesional de la carrera de Diseño Gráfico y Publicitario. Se tituló: “Enredados: concientización en el uso de las redes sociales”. Sus objetivos se centraron en reconocer y analizar esta problemática, para posteriormente realizar comunicaciones gráficas que tiendan a tal fin.

En una primera etapa, se relevó información primaria para lo cual se realizó una investigación de carácter cuantitativo, que se complementó con el análisis crítico de videos y lecturas de los sociólogos Simon Sinek (s.f.) y Zygmunt Bauman (2011). Posteriormente, se conformaron grupos de trabajo, que realizaron una secuencia de actividades que incluyó la generación de una marca para cada equipo, el relevamiento de información, y la producción de piezas gráficas que luego fueron enriquecidas por otros equipos colegas, y ulteriormente, atendiendo a las sugerencias de mejoras, se realizaron las piezas definitivas.

Finalmente, y con el objetivo de que los trabajos realizados contribuyan a la concientización vinculada al uso de las redes sociales, y que a la vez trasciendan el aula, se implementaron las producciones en las distintas facultades de la Universidad Provincial de Córdoba.

Palabras clave: diseño – proceso – investigación – creación.

Abstract

Students’ productions are usually submitted to the teacher, who points out strengths and weaknesses and provides further suggestions. With the aim of enhancing this approach, a class procedure was carried out in which students gave constructive feedback to their classmates’ productions. The main premise was that this feedback should be formulated in a positive sense, rather than pointing out defects, since the objective was to improve each other’s performance.

The title given to this experience was “Entangled: raising awareness about the use of social media”, and it was part of the subject “Deontología Profesional” (Professional Deontology) of the career of Graphic and Advertising Design. Its main objectives were to identify and analyze this problem and to be able to produce graphic material aimed at tackling it.

At a first stage, primary information was surveyed through quantitative research. This study was completed with critical analysis of videos and articles by the sociologists Simon Sinek and Zygmunt Bauman.

At a later stage, students formed groups and they were assigned a series of activities. These tasks included: producing a brand for each team, surveying relevant information and producing graphic material. These works were later commented on and enriched by fellow teams and then, taking these suggestions in consideration, the final material was produced.

With the aim of using these works to raise awareness about the use of social media and making them visible and useful beyond the classroom, the final works were displayed at several Schools of the Provincial University of Córdoba.

Keywords: design – process – research – creation.

Introducción

Esta ponencia expone el proyecto titulado “Enredados: concientización en el uso de las redes sociales” realizado en el marco de la asignatura Deontología Profesional de la carrera Tecnicatura en Diseño Gráfico y Publicitario de la Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Enea Spilimbergo de la Universidad Provincial de Córdoba. Este escrito reúne las distintas instancias llevadas a cabo: Investigación y análisis; secuencia didáctica; implementación, y finalmente una conclusión.

1. Primera etapa: investigación y análisis

La información ayuda a entender problemas, y a la vez conforma las bases para generar producciones creativas, al respecto Jorge Frascara dice: “la investigación está a la base de las ideas, es el motor que las genera, y sirve para entender situaciones, desarrollar diseños y evaluarlos” (2018, p. 28), por ello realizamos un sondeo y un análisis sociológico.

Se diseñó e implementó un sondeo interpretativo de carácter exploratorio a través de una encuesta incluida en google drive, con diez preguntas cerradas. Esta fue previamente testeada por profesores, los cuales sugirieron modificaciones que se implementaron antes de realizar el relevamiento. La encuesta fue subida a las redes, desde donde fue compartida por los estudiantes. La etapa de relevamiento fue realizada entre el 07 junio y el 07 de Julio del 2017, y la muestra abarcó 500 casos. Las preguntas estaban orientadas a indagar acerca de la frecuencia de uso de redes sociales y acerca de diferentes opiniones que pueden tener los usuarios en torno a temas vinculados con su uso como los efectos psicológicos, los riesgos, etc. En el anexo 1 pueden verse los resultados, y, a continuación, presentamos una lectura de ellos.

Análisis descriptivo de los datos obtenidos

A partir de las respuestas obtenidas, podemos observar que la herramienta utilizada con mayor frecuencia es WhatsApp, y, en segundo lugar, Facebook. Al respecto, parece observarse un ciclo de vida en cada una de estas aplicaciones y redes, que nos dan a entrever que el WhatsApp está atravesando en la actualidad por un gran uso, en tanto que Facebook perdió vigor.

El segundo dato relevante tiene que ver con la frecuencia de uso de las redes sociales: el 84,7% de los usuarios afirma que está en las redes sociales todos los días más de una hora, lo que configura una forma particular de relación. Además, se puede ver que la mayor participación en las redes se focaliza en observar posteos, reaccionar, comentar y compartir algunos de ellos; mientras que los contenidos de creación propia conforman una mínima cantidad. En otras palabras, la mayoría participa en función de creaciones de otros.

La participación en las redes, por otra parte, se focaliza en temas familiares y de amigos, o hobbies. Con posterioridad, aparecen cuestiones de índole política, económica y hasta profesional. Es probable, no obstante, que estos resultados fueran diferentes según circunstancias particulares, como, por ejemplo, la existencia de una campaña electoral, que probablemente cambiaría los porcentajes.

En lo que refiere a las opiniones de los usuarios, el 97,8% considera que solo algunas personas hacen uso correcto de las redes, en tanto que una minoría -2,2%- sostiene que todos hacen un uso correcto de ellas. Así pues, una mayoría de los encuestados estima que el uso de las redes sociales puede tener consecuencias psicológicas; de estos, un 61,6% considera la ansiedad y la depresión entre sus posibles efectos.

Por otro lado, el 81,5% de los encuestados consideró que el uso de las redes sociales está teniendo consecuencias negativas en la comunicación interpersonal. El 91,9% reconoce la existencia de conflictos derivados de comunicaciones realizadas en las redes, en tanto que el 87,1% afirma conocer situaciones en las que personas se han arrepentido de subir comentarios e imágenes a las redes. A su vez, un 61,5% respondió que algunas veces vio fotografías propias que hubiera preferido que no aparecieran en las redes, producto de la incorporación de otro usuario.

Análisis sociológico

Para pensar estos resultados, se trabajó con la entrevista realizada al escritor Simon Sinek en la que hace referencia al perfil de los *millennials* (2017), las particularidades de su crianza, y la adicción y la impaciencia que manifiestan producto del uso desmedido de las redes sociales.

A partir de esto, los estudiantes formularon algunas reflexiones, entre las que destacamos las que siguen:

“... asusta el no tener tanta conciencia del problema y también incomoda...”

“... está tan naturalizado que estemos todo el día con los celulares que cuando no lo tenemos sentimos que algo nos falta y nos ponemos ansiosos. La ansiedad está creada por el estímulo constante y por la respuesta inmediata”

“...es increíble ver la potencia que tiene la necesidad constante de participar en las redes sociales, de mostrar y vivir tu vida a través de ellas, es como si no compartimos no lo vivimos, o nunca pasó...”

“...nos dejó pensando sobre la forma en cómo vivimos, y nos relacionamos”

Uno de los equipos sugirió que, si bien las redes sociales plantean desafíos, también presentan oportunidades y pueden servir para difundir sus trabajos, se hizo mención, a modo de ejemplo, de la promoción de la música que realiza un estudiante. Los estudiantes también plantearon sugerencias para enfrentar esta problemática, de la cual surgieron los siguientes aportes:

“... cuestionar lo que estamos haciendo (...) acercándonos, teniendo contacto con la naturaleza. Reflexionar esto con nuestra familia, con amigos...”

“... buscar alternativas para controlar la ansiedad como practicar un deporte, hobbies”

“... enriquecer el contacto cara a cara, saber dialogar con otra persona”

“... fomentar en las escuelas la socialización y juegos en equipo independientes de la tecnología (...) enseñar a escuchar”

“... empezar por uno mismo y enseñar con el ejemplo ...”

A los efectos de complejizar nuestra temática a posteriori nos adentramos en la mirada de Zygmunt Bauman (2011). Para ello, se seleccionaron y analizaron algunos de sus aportes en los que hace referencia a las redes sociales: el pensador las vincula a la pérdida del diálogo, a la liviandad en la reflexión, y al desvanecimiento de la intimidad (2011, pág. 115).

2. Segunda etapa: secuencia didáctica

Luego de haber analizado los datos tanto numérica como teóricamente, se realizó una serie de pasos concatenados en equipos integrados entre dos y cuatro estudiantes. En diversas fases de este proceso subyace la intención de enriquecer las diversas producciones, por lo que se solicitaron actividades individuales y posteriormente se las sometió al debate en cada uno de los equipos. Al respecto Jorge Frascara dice que resulta

imprescindible incluir el trabajo en equipo en las aulas de diseño. Los estudiantes deben aprender a trabajar con otros, con otros que tengan diferentes habilidades y conocimientos. Deben aprender a reconocer estas diferencias y a intercambiar ideas sin encariñarse demasiado con las propias. (2018, pág. 38)

La secuencia didáctica se llevó a cabo en las siguientes etapas:

Generación de marca. Cada equipo seleccionó un nombre y una representación gráfica identificadora. Las decisiones adoptadas fueron argumentadas, lo cual permitió poner en práctica los conocimientos profesionales. *Relevamiento de información.* Los estudiantes captaron datos, comentarios, y fotografías publicadas en las redes sociales que perjudicaron a sus enunciadores. Cabe aclarar que el número de comentarios, capturas de pantallas o información vinculada a este punto, debió ser igual al número de integrantes de cada equipo.

Selección de dato relevante. De los datos, comentarios y fotografías precedentes, cada equipo seleccionó uno de ellos atendiendo a sus consecuencias, y fundamentaron el motivo de dicha elección.

Relevamiento de gráficas. Se realizó una búsqueda de piezas centradas en generar concientización respecto del uso de las redes sociales. Este relevamiento incluyó tantas gráficas como número de integrantes de cada equipo.

Elección de gráfica. De las piezas anteriores, cada uno de los equipos seleccionó una de ellas atendiendo a los criterios de creatividad y eficacia comunicacional.

Producción de gráfica original. Los estudiantes realizaron producciones que respondieron al objetivo del proyecto. Al igual que en puntos precedentes, cada equipo presentó tantas piezas originales como cantidad de integrantes, y cada una de ellas fue identificada por el nombre de su autor.

Selección de gráfica original. Cada uno de los equipos eligió una de las producciones realizadas en la etapa anterior atendiendo a su concepto, criterios de diseño, creatividad y eficacia comunicacional.

Propuestas de mejora. Cada equipo realizó sugerencias de mejoras para otros grupos colegas. Las propuestas fueron formuladas en sentido positivo ya que tenían por objetivo enriquecer y no cuestionar sus producciones. Al respecto Mariana Maggio dice que

aprendemos en colaboración, con la ayuda del otro y otros, con sus miradas, sus aportes, sus puntos de vista. El enfoque sociocultural de la educación pone su principal énfasis en este argumento. No es igual aprender con otro que no hacerlo. Con el otro uno crece en perspectiva, puede mirar con otros ojos y cuando lo hace aprende, además de lo que aprende, que todo es relativo. (Maggio, 2012, pág. 77)

Cada equipo realizó propuestas a tres grupos colegas. A los efectos de que todos contaran con sugerencias, se determinó una propuesta asignada según la cual cada equipo debió realizar aportes al inmediato posterior, es decir, el grupo uno le propuso al dos; el dos al tres, y así sucesivamente, en tanto que el equipo diez hizo lo propio con el uno. Las restantes dos intervenciones resultaban de libre elección.

Elaboración de gráfica enriquecida. Atendiendo a las sugerencias de mejoras recibidas y al criterio propio, cada equipo perfeccionó su pieza, y quedaron en total diez producciones gráficas enriquecidas entre todos los estudiantes del curso.

Selección de concepto. De las diez producciones precedentes el curso procedió a seleccionar una de ellas, atendiendo al criterio de Jorge Frascara sobre lo cual dice

Cuando se trata de hacer que el público abandone una conducta indeseable, no es aconsejable intentar prohibir esa conducta. Hay que tratar de crear un valor de cambio, de reemplazar esa conducta habitual por otra que debe presentarse como más deseable (2004, pág. 22)

Luego de analizar la totalidad de las piezas, los estudiantes realizaron una votación anónima y seleccionaron la que lleva el siguiente concepto: *una conexión real es lo que necesitas. Mira más allá de la pantalla.* Esta gráfica se incluye en el anexo 2.

Asignación de institución. Se realizó un sorteo para asignar a cada equipo una de las casas de estudio de la Universidad Provincial de Córdoba. A partir de esta selección, debían realizar la adecuación del concepto seleccionado previamente al ámbito de estudio correspondiente.

Producción gráfica definitiva. Cada equipo elaboró tantas gráficas como número de integrantes, posteriormente seleccionaron una de ellas que ulteriormente fue sometida a la mirada y enriquecimiento de todo el curso, tras lo cual realizaron las correcciones pertinentes que llevaron a concluir su producción.

Cabe aclarar que la presentación de cada una de las fases se realizó a través de dos soportes, uno virtual, y otro en papel, con fechas predeterminadas e incluidas en un documento. El material virtual de cada una de las fases fue incorporado al Google Drive para que los estudiantes tuvieran acceso a todas sus producciones.

Los criterios para evaluar este proceso contemplaron: honestidad intelectual en las producciones; ajustes a los requisitos formales de presentación, en especial puntualidad; claridad, coherencia y consistencia en la producción, y aportes de mejoras para otros equipos.

Tercera etapa: implementación

Las exposiciones de las producciones conforman un elemento motivador para los estudiantes, al respecto Mariana Maggio afirma que “el hacer público conlleva relevancia y sentido social, lo que aumenta el compromiso en la calidad de producción” (2012, pág.163).

Atendiendo a lo anterior, y a la vez al objetivo de trascender el aula, se realizó una muestra con las producciones de todos los estudiantes en la Escuela Lino Enea Spilimbergo entre los días 25 de septiembre y el 7 de octubre del año 2017. Posteriormente se colocaron en forma temporal las gráficas generadas por los equipos en la fase nueve, y finalmente se establecieron las producciones definitivas en las distintas escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba.

Asimismo, la investigación realizada fue motivo de un artículo publicado en el Diario del Centro del País (Lorenzati, 2018), y en la actualidad se están realizando conferencias en diversas facultades de la Universidad Provincial de Córdoba.

Conclusión

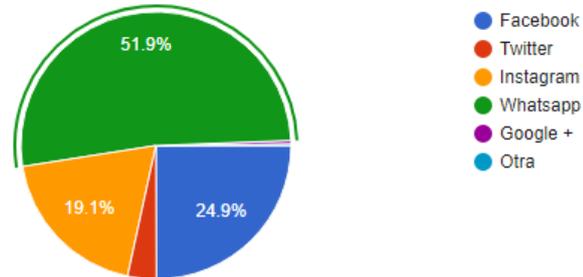
El trabajo en equipos centrado en miradas colaborativas propició una construcción enriquecida. Para hacerlo realidad, entendimos como prioritario realizar una planificación didáctica con actividades programadas al detalle, acompañadas de objetivos realistas, aspectos que intentamos reflejar en esta ponencia.

Lo hecho demandó trabajo, tiempo y constancia; la intención de servir lo vale sobradamente, por ello a modo de cierre compartimos las palabras del profesor Pablo Ferreiro “cada persona será más o menos feliz en la medida en la que sirva a los demás ... y, para servir, hace falta tener un máster en paciencia y un doctorado en constancia” (Belletich, 2015).

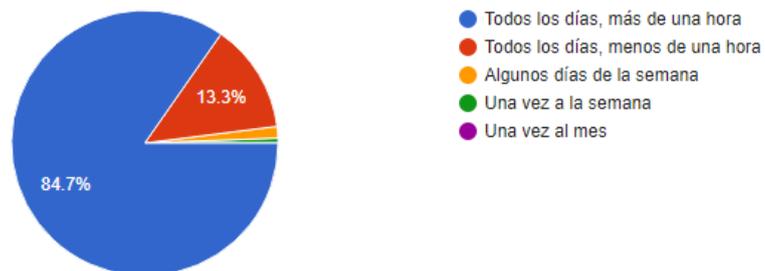
Anexos

Anexo 1. Resultados del sondeo

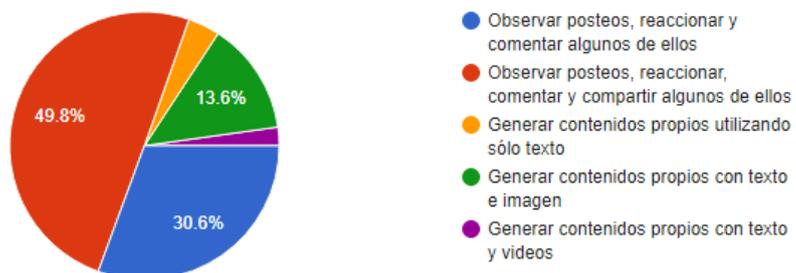
¿Cuál es la red social que utilizas con mayor frecuencia?



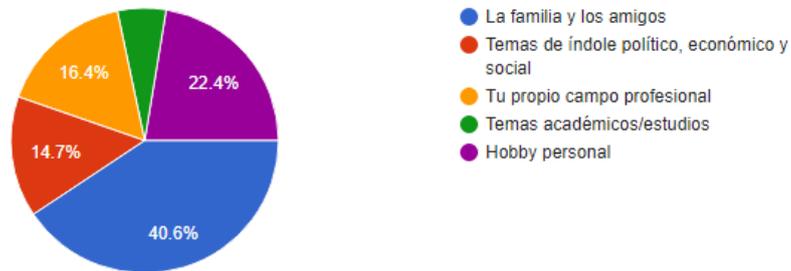
¿Con qué frecuencia utilizas las redes sociales?



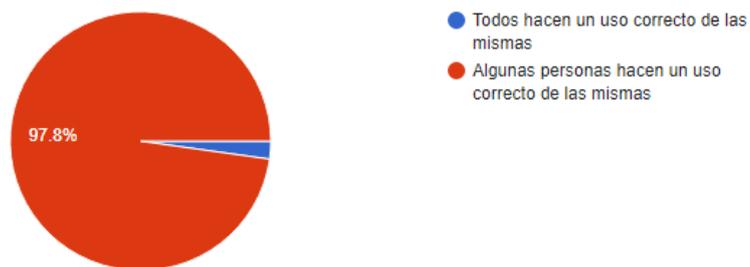
Tu participación en las redes sociales se focaliza mayormente en



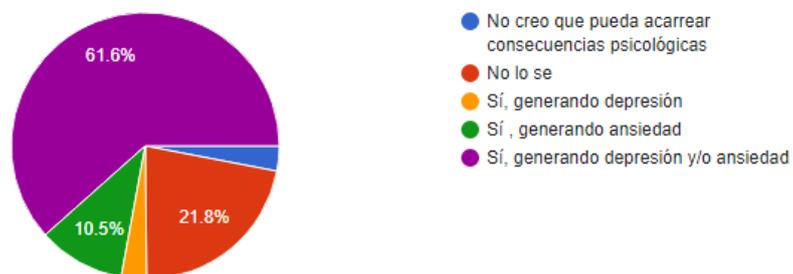
Los temas sobre los que participas en las redes sociales se centran en cuestiones vinculadas a



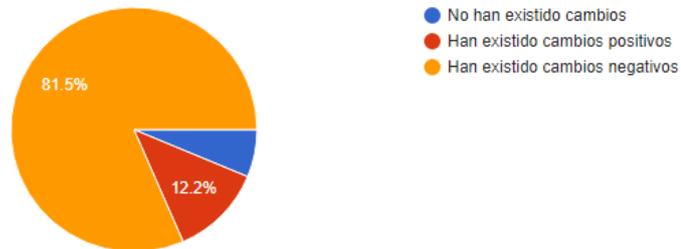
Con respecto al uso de las redes sociales consideras que



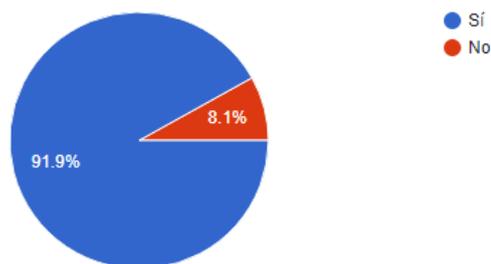
¿Crees que el uso de las redes sociales en algunas personas puede tener efectos psicológicos?



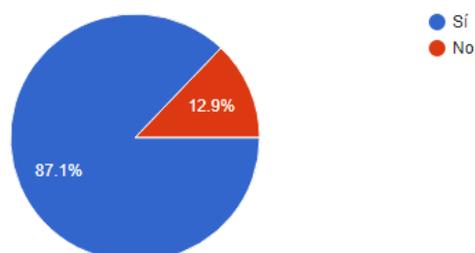
¿Qué crees que está sucediendo con la comunicación interpersonal -cara a cara- a partir de surgimiento de las redes sociales?



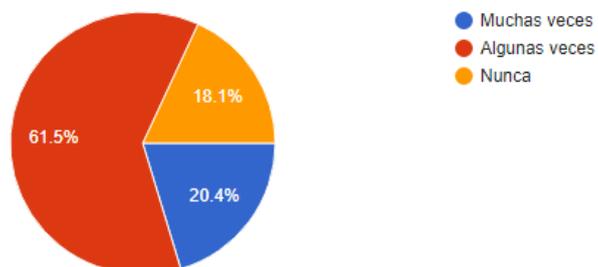
Conoces alguna situación en la que se generaron conflictos personales y/o malos entendidos derivados del uso de las redes sociales?



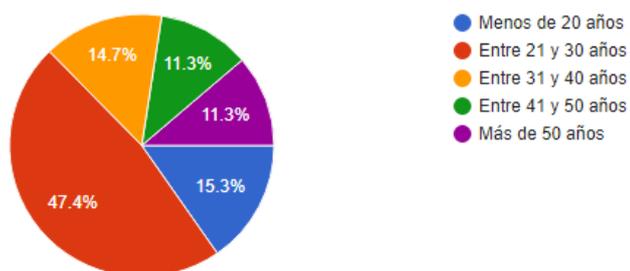
¿Conoces alguna situación en que personas cercanas se hayan arrepentido de realizar algún comentario o subir una fotografía a una red social?



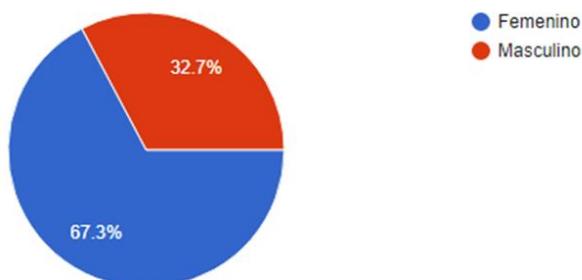
¿Alguna vez has visto una foto en la que apareces y hubieras preferido que no la hubiesen subido?



Indica tu edad



Género



Anexo 2. Concepto seleccionado



Anexo 3. Gráficas instaladas en las Instituciones de la UPC

Escuela Superior “Lino E. Spilimbergo”



Escuela Superior Integral de Teatro “Roberto Arlt”



Escuela Superior “Dr. J. Figueroa Alcorta”



Facultad de Educación y Salud “Dr. Domingo Cabred”



Conservatorio Superior de Música “Félix T. Garzón”



Escuela Superior “Marcelo Montes Pacheco”



Escuela Superior de Cerámica “Fernando Arranz”



IPEF



Genérica



Teatro



Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2011). *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belletich, E. (20 de julio de 2015). Si no te diviertes enseñando, dedícate a otra cosa. *udep[Hoy]* [periódico en línea]. Obtenido de <http://udep.edu.pe/hoy/2015/si-no-te-diviertes-dando-clase/>
- Frascara, J. (2004). *Diseño para la gente. Comunicaciones de masa y cambio social*. Buenos Aires: Infinito.
- Frascara, J. (2018). *Enseñando diseño*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infinito.
- Lorenzati, A. (24 de Agosto de 2018). Acerca del impacto que tienen las redes sociales en nuestras vidas. *El diario del centro del país*. Recuperado el 7 de Septiembre de 2018, de <http://www.eldiariocba.com.ar/acerca-del-impacto-que-tienen-las-redes-sociales-en-nuestras-vidas/>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sinek, S. (s.f.). *La verdad sobre los millennials* [video]. Recuperado el 23 de Junio de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=yKK5BwvTIs8&t=85s>
- Zygmunt, B. (9 de Enero de 2016). "Las redes sociales son una trampa". (R. D. Querol, Entrevistador) Recuperado el 07 de julio de 2017, de https://elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html.

La extensión universitaria en el diálogo de saberes

Mariela Edelstein

Licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba). Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Docente de la UPC.
marielae@upc.edu.ar

La Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación realizada este año en nuestra universidad provincial se constituyó como una experiencia de dos días intensos en los que interactuaron investigadores, docentes, profesionales, jóvenes tesisistas, expertos, responsables de gestión académica y referentes de gobierno. Dialogaron saberes de las aulas, de los libros; se pusieron en cuestión experiencias y territorios de áreas de conocimiento diversas; danzaron y circularon cuerpos y palabras. Y en esos días, con la investigación como excusa, nos pudimos encontrar; es por eso que en este texto quiero reflejar ese encuentro.

En primer lugar quisiera celebrar esta publicación, porque no es lo mismo un encuentro que solo queda en una anécdota; es parte de la misión que tenemos como universitarios que divulguemos, que salgamos de nuestro "claustro", que comuniquemos. Una de las funciones principales de las ciencias es salirse de sí mismas y ponerse disponibles. Por eso, el sentido de este material.

Esta jornada estuvo atravesada por una multiplicidad de sentidos y de sentires, y yo que circulé por allí, quería compartir tan solo una arista de la reflexión, un enfoque de la cuestión de las cosas que pasaron que no constituyó un eje en sí mismo, ni estuvo marcado en el programa, pero que nos atravesó desde todas y cada una de las conferencias, disertaciones y exposiciones. Este punto de vista al que me refiero tiene que ver con la extensión, con los territorios y con los colectivos que allí están, fuera del mundo académico, fuera de las aulas pero que entran una y otra vez. Esta Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación no fue la excepción.

Previo a entrar en el análisis, me parece importante elegir algunas palabras. Elegimos *vinculación* y *diálogo*, y dejamos de lado la transferencia entonces para otro momento. Ahora pensemos en la extensión como vinculación, como un lazo que teje redes con hilos diferentes. Esos hilos son los que se vuelven trama que desestabiliza certezas. Porque no hay ya en este tiempo una investigación que tenga sentido si no forma parte de la trama social de la que el investigador y la ciencia forman parte. De la sociedad y las comunidades en las que habita la universidad, que es plural o no es.

Algunas consideraciones acerca de lo que entendemos por extensión pueden servir de marco orientador al análisis propuesto. La extensión universitaria es considerada, en el contexto de las universidades públicas, como una de las funciones esenciales que conjuntamente y de manera integrada con la investigación, la docencia y la gestión constituyen los pilares básicos sobre los que se construye un modelo de universidad democrática y comprometida socialmente, en su permanente búsqueda hacia la excelencia, la pertinencia y la equidad social. En el Plan Estratégico 2012-2015 de la Red Nacional de Extensión Universitaria dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional sus miembros plantean: "Entendemos la extensión como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal (...) se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias (...) Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa (...) La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, y debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares".

Se comprende que la extensión hacia problemas sociales, por ejemplo, puede hacerse desde cuatro planos diferentes: a) desde un grupo de investigación radicado dentro de la universidad; b) desde una cátedra, a partir del accionar docente; c) como staff de la universidad, en carácter de funcionarios de esta; d) sin dependencia organizacional alguna, del estilo voluntariado. Luego de este análisis, podemos inferir que la extensión universitaria tiene fuertes y profundas raíces como campo abierto de interacción con la comunidad. Sin embargo, entendemos que aún falta mucho camino por recorrer.

Una mirada, enfocada a partir de este concepto/función, a los trabajos presentados por diferentes equipos que se reconocen a sí mismos como de "investigación" y que se desempeñan en el ámbito de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) nos puede indicar los caminos que estos equipos están recorriendo, y, por lo tanto, la orientación que puede tomar el camino institucional, ya que las investigaciones que circulan y se divulgan en nuestra comunidad son un modo de ser institución, son un modo en el que nos miran los otros.

Se presentaron en la jornada un total de 72 trabajos provenientes de las unidades académicas de la UPC y de otras instituciones universitarias nacionales. Lejos de pretender llevar a cabo en este texto un

análisis cuantitativo de estas exposiciones, me propongo realizar una lectura orientada a observar el modo en que esta concepción de la extensión ingresó en los trabajos.

En primer lugar, podemos decir que estos están atravesados por diferentes perspectivas de análisis: género, territorio, generación y derechos humanos fueron las más destacadas. Por otro lado, el eje con mayor incidencia en los trabajos es el educativo, sobre el cual se desarrollan experiencias centradas en las aulas del propio nivel superior, generadas a partir de la práctica docente como cátedra del nivel superior. Observamos además análisis de la educación de nivel inicial, primario y secundario. Asimismo, se realizan entradas a la educación no formal a partir de miradas sobre el juego, la primera infancia y los adultos mayores.

Se presentaron, además, trabajos vinculados a las políticas públicas, al patrimonio, al arte, al turismo, a la educación física y a los deportes. En menor medida, pero también con presencia en los diferentes campos de conocimiento, algunos de los proyectos se centraron en análisis teóricos e históricos.

En los diálogos que se fueron propiciando a lo largo de dos intensos días de trabajo, fue significativa la presencia o el atravesamiento de la extensión tal como la entendemos en nuestra universidad, más allá de que no fuera esta uno de los ejes explícitos de organización de las mesas de discusión de la jornada. De eso se trata asumir el compromiso social al que adherimos como profesionales, como docentes y como ciudadanos.

