

ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 7 - 2022





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 7, 2022.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Académico:

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

Comité Editorial:

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Prof. Mariano Fagés (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Rodrigo Chiarani (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Comité Evaluador Permanente:

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)



Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

Comité de Comunicación y difusión

Tco. Univ. Alejandro Brandolin (UNSL- Argentina)

PU. Tatiana Escudero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Andrea Rojo - Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Rocío Auderut - Pasante PROICO 4-1920 (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Diseño:

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico:

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Hugo Viano (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Equipo de Traducción:

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)



Índice de Contenidos

Editorial	6
<i>Alicia Neme</i>	6
Afectividad en argentinos al inicio de la cuarentena por covid-19	10
<i>Horacio Daniel Garcia - Maximiliano Sapino - Deborah Elizabeth Lucero - Maria Cecilia Muñoz</i>	10
Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe	32
<i>Elena Heritier - Cristina Pérez</i>	32
Recopilación y Balance en torno al Conversatorio: Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación. Contexto y coyuntura.....	47
<i>Mayra Yanín Arana - Ivana Elizabeth Aro - María Luz Escobar</i>	47
Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984)	66
<i>Josefina Ramos Gonzales - Mariana Trembinsky</i>	66
Representaciones y prácticas de lectura. Implicancias de la lectura en formato virtual en el ingreso a las carreras de Prof. y Lic. En Psicología	82
<i>Adelina Peton</i>	82
El podcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica.....	104
<i>Anuar David Cichero</i>	104



Editorial

Esta revista ofrece un espacio de diálogo entre autores y lectores. Espacio que se ve enriquecido por los resultados de las investigaciones materializadas en la escritura. El producto de toda actividad de investigación científica se consolida en un ámbito concreto, no abstracto. La ciencia tampoco se comporta de manera independiente de la situacionalidad histórica en que se realicen las prácticas investigativas, y por consiguiente los sujetos investigadores siempre se encuentran insertos en una trama histórica, socio-política y cultural, lo que lleva a la actividad científica a generar conocimientos disponibles para la sociedad.

Nos encontramos con una multiplicidad de miradas a la realidad que nos rodea, miradas que escriben, miradas que leen e interpretan, miradas que se cruzan y se vuelven a reunir entre lectores y escritores.

En este séptimo número, presentamos la escritura de seis trabajos de investigación que los podemos agrupar en temáticas comunes tales como: dos trabajos abordan la pandemia en sus diversas facetas, uno de ellos hace hincapié en la afectividad y otro destaca cómo la pandemia modificó las trayectorias educativas. Luego presentamos dos artículos que plantean el tema de políticas educativas, uno de ellos enfocado en la escuela y otro en la educación superior. Por último, presentamos dos propuestas que toman como eje la lectura, como una herramienta valiosa para la formación de los estudiantes.

En el primer artículo, que se denomina *Afectividad en argentinos al inicio de la cuarentena por covid-19*, analiza la repercusión en la afectividad que produjo la pandemia, generada por la expansión del Covid-19, la rapidez de su transmisión lo convirtió en una urgencia sanitaria mundial. En nuestro país se resolvió decretar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a partir de marzo de 2020, en líneas generales se puede observar que produjo varias expresiones psicológicas de severidad y persistencia. En dicho

contexto, presentan un estudio sobre el impacto que causó en la afectividad de las personas, en este caso se realizó según la escala de PANAS y ERQ. La investigación intenta responder a los siguientes cuestionamientos, que se direccionan a saber sobre la incidencia del confinamiento en el plano emocional de los argentinos, cuáles fueron las estrategias regulatorias que resultaron prioritarias y si existen diferencias atribuibles al género.

En el siguiente trabajo, denominado *Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe*, en el contexto de pandemia durante el año 2021, se propone problematizar, desde la perspectiva institucional y áulica, las prácticas de las asignaturas Didáctica de las Ciencias Naturales II y Práctica Profesional e Investigación Educativa IV, pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Realiza un análisis basado en tres ejes que son: las trayectorias educativas de quienes están transitando el cuarto año de acuerdo al Plan de Estudios, el despliegue de acciones institucionales en la puesta en marcha del profesorado y por último el Plan de Estudios. El recorrido destaca las políticas educativas en la Educación Superior, para ubicar el Profesorado en Educación Primaria en el contexto de la UNViMe, y se detiene, especialmente, en los sujetos que cursan el cuarto año del PEP, en sus características particulares y en las diferentes situaciones que se dieron en el cursado de forma virtual, en el transcurso de la pandemia que les tocó atravesar.

En el trabajo *Recopilación y Balance en torno al Conversatorio: Las Políticas Educativas, entre el ajuste y la innovación*, las autoras rescatan los aspectos más significativos del conversatorio realizado sobre los cambios en la educación escolar y su impacto en la comunidad, que tuvo lugar el día 23 de junio del 2022 en el Auditorio Mauricio López. En el presente trabajo se proponen recuperar algunos aspectos de los diálogos sobre políticas educativas escolares, los espacios de debate y discusión sobre las condiciones

del trabajo docente en formato escolar en la provincia de San Luis. El tema que subrayan refiere al trabajo docente en los nuevos formatos escolares, ponen de manifiesto la tensión que se generó entre los proyectos educativos, que se ponen en práctica desde el año 2000 y que consideran que han perjudicado al sistema educativo en general y al colectivo docente, gremios, padres y estudiantes. Propuestas que dibujan el actual escenario educativo de la provincia de San Luis.

El trabajo denominado *Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984)*, se propone analizar las políticas educativas de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a partir de las gestiones que realiza el DINEMS entre 1983 y 1984. Período en que se produce la paulatina democratización de los ISFD, que se ve afectada por su contexto histórico en el que se produce, es decir por los vaivenes de la política nacional, que muestra que la transición democrática debió luchar contra los resabios de tendencia conservadora del gobierno militar, es por ello que en algunas gestiones se pueden identificar políticas educativas del período de facto, que se modifican con la implementación de nuevas políticas educativas, que se espera que regulen la vida institucional en concordancia con el proyecto educativo democrático.

En el artículo *Representaciones y prácticas de lectura. Implicancias de la lectura en formato virtual en el ingreso a las carreras de Prof. Y Lic. en Psicología*, abordan el tema de la lectura académica en el primer año de la carrera, como una de las causas que podrían llegar a producir el desgranamiento, ya que la entrada a la universidad comprende apropiarse de otras formas de lectura y representaciones sociales que se construye en el contexto de una comunidad particular. Es por ello que se cuestionan cuándo se opta por una lectura en formato digital y en este caso, si el celular cumple alguna función de soporte para dicha forma de leer. De todos los modos de

lectura que se pueden realizar en la actualidad, confeccionan una indagación por medio de encuestas y entrevistas, para observar qué pros y contras señalan los estudiantes sobre los diversos formatos que se ofrecen para la lectura. Las prácticas de lectura son un proceso en constante cambio, directamente relacionado con la comunidad de pertenencia y el momento histórico, es por ello que desarrollan el resultado de la investigación cualitativo interpretativa basado en el estudio de casos.

El autor de El pódcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica, expone sobre la lectura relacionada directamente con el aprendizaje, en este sentido presenta una experiencia de intervención didáctica como recurso de animación a la lectura a través del pódcast literario. Este último cumple dos funciones, por un lado, nos acerca a la lectura en voz alta de textos literarios y por otro, contribuye a la circulación de contenidos en el ámbito educativo. El punto de partida es considerar que en las prácticas de enseñanza, la lectura comprende desentramar significados, interpretar y transformar la realidad, es una vía de acceso al conocimiento y la cultura. Con respecto a la experiencia, se presenta una propuesta de intervención didáctica, realizada durante el dictado del Taller de la práctica docente I, del 2º año del Profesorado Universitario en Letras, en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), dicha propuesta busca destacar la importancia que los docentes de lengua y literatura cumplan el papel de mediadores entre los libros y sus lectores.

Las/os invitamos a recorrer juntas/os el presente número.

Alicia Neme

San Luis, diciembre de 2022



Afectividad en argentinos al inicio de la cuarentena por covid-19

Affectivity in argentinians at the beginning of the covid-19 quarantine

Horacio Daniel Garcia

hdgarcia69@gmail.com

*Facultad de Psicología (FAPSI) de la Universidad Nacional de San Luis.
(UNSL). Doctor en psicología. Prof. Resp. Metodología de la Investigación I.
Director del proyecto de investigación PROICO 12-0420.*

Maximiliano Sapino

maxisapino@hotmail.com

FAPSI-UNSL . Prof. Auxiliar Metodología de la Investigación I.

10

Deborah Elizabeth Lucero

debo22.dl@gmail.com

*Estudiante avanzada de la FAPSI, UNSL. Integrante del Proyecto de
Investigación: Personalidad desde una perspectiva sistémico-integradora:
su relación con variables cognitivas y afectivas (PROICO 12-0420).*

Maria Cecilia Muñoz

mceciliam136@gmail.com

Estudiante avanzada de la FAPSI, UNSL. Integrante del Proyecto de Investigación: Personalidad desde una perspectiva sistémico-integradora: su relación con variables cognitivas y afectivas (PROICO 12-0420).

Resumen

La pandemia implicó cambios inesperados en diferentes niveles. En esta investigación se analiza el impacto que esto causó en la afectividad de las personas y variables asociadas. Se aplicó la escala PANAS y ERQ a personas argentinas y se observó una preocupación moderada por contagiarse de COVID, mayor intensidad de emociones positivas y un predominio de la reevaluación cognitiva. Sin embargo, las mujeres presentaron niveles de tristeza y angustia superiores que los hombres a pesar de que éstos utilizan la supresión expresiva. Tener familiares en el grupo de riesgo resultó en mayores niveles de afecto negativo. Se concluye con remarcar la importancia de considerar el impacto emocional que pueda causar cualquier política pública que implique el aislamiento de las personas.

11

Palabras clave: Emociones – Regulación emocional – Aislamiento - COVID-19

Abstract

The covid-19 pandemic implied unexpected changes at different levels. This research analyzes the impact this caused on people's affectivity and associated variables. The PANAS and ERQ scales were applied to Argentinian individuals and a moderate concern about catching the COVID virus, greater intensity of positive emotions and a predominance of cognitive reappraisal were observed. However, women showed higher levels of sadness and distress than men, despite their use of expressive suppression. Having relatives in the risk group resulted in higher levels of negative affect. We

conclude by stressing the importance of considering the emotional impact that any public policy involving the isolation of individuals may cause.

Keywords: Emotions - Emotion Regulation - Isolation - COVID-19

Introducción

A finales de diciembre del 2019 se reportaron casos de neumonía atípica de origen desconocido en Wuhan, China. Poco después se identificó al agente etiológico como un nuevo coronavirus llamado SARS-CoV-2 y a la enfermedad que produce se la denominó COVID-19. La velocidad de transmisión en China, y luego alrededor del mundo, lo convirtió en una emergencia sanitaria mundial, siendo declarada el 11 de marzo del 2020 como pandemia por la Organización Mundial de la Salud. En Argentina, el día 20 de marzo se decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, mediante el Decreto 297 (2020), situación sin registros recientes en nuestro país, y que supuso un importante impacto emocional. Hecho que alentó la realización de este estudio, orientado a efectuar un relevamiento de las principales preocupaciones asociadas a la pandemia y las emociones suscitadas.

12

Eidman, Arbizú, Lamboglia y Correa (2020) han señalado que las vivencias ligadas a la pandemia, y a la implementación del aislamiento social preventivo y obligatorio, han promovido variadas manifestaciones psicológicas con distintos grados de severidad y persistencia. Ramírez-Ortiz, Castro-Quintero, Lerma-Córdoba, Yela-Ceballos y Escobar-Córdoba (2020) identificaron un amplio despliegue de efectos psicosociales a nivel individual y comunitario; la mayoría de ellos vinculados con trastornos del sueño, del estado de ánimo, principalmente de ansiedad, depresión y trastorno por estrés postraumático.

Es sabido que las emociones representan una variable omnipresente y central del normal funcionamiento del psiquismo humano; matiza nuestra comprensión de la realidad y determina, muchas veces, el modo en que nos enfrentamos a ella. La condición adaptativa de la emoción difiere en mucho

a la de nuestros antepasados pretéritos. Hoy en numerosas situaciones debemos regular los estados emocionales para adaptarnos al entorno laboral y/o social. En ausencia de estrategias y habilidades emocionales adecuadas, estos intentos de regulación pueden no ser exitosos (Hervas, 2011).

Se entiende por regulación emocional a aquellos de procesos dirigidos a modular las emociones y el comportamiento con la finalidad de lograr metas personales, ajustándose al contexto, favoreciendo el bienestar individual y social (Eisenberg y Spinrad, 2004). Este concepto, así como el bienestar psicológico, están vinculados a la salud de la persona en su contexto (Mairean, 2015). En términos adaptativos, la regulación implica no solo un posible control de las emociones sino, además, un monitoreo y evaluación constante de la experiencia emocional, para lo cual se destaca la importancia del entendimiento y la conciencia de los estados emocionales (Medrano y Trogolo, 2014). En consecuencia, podremos entender la desregulación emocional como un patrón desadaptativo de regulación, que implica un fracaso de la regulación o interferencia en el funcionamiento adaptativo (Pérez Díaz y Guerra Morales, 2014).

En base a estos conceptos, buscamos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuál fue la incidencia del confinamiento obligatorio en el plano emocional de los argentinos? ¿Qué estrategias regulatorias resultaron prevalentes? ¿Existen diferencias en las variables atribuibles al género?

Objetivos

- Explorar la incidencia del confinamiento por Covid-19 en el plano emocional.
- Indagar diferencias en las variables analizadas según género y según posean o no familiares en el grupo de riesgo
- Estudiar la posibilidad de identificar relaciones entre las variables en estudio

Método

Diseño: Se trata de un estudio de campo, de carácter transversal, a nivel exploratorio, cuya clasificación se corresponde con un diseño ex post facto, retrospectivo, de un grupo y medidas múltiples (Montero y León, 2007).

Participantes: Se trabajó con una muestra accidental, no probabilística, de 292 personas residentes en distintas regiones de Argentina (69,2% mujeres, 30,5% varones y un 0,3% que no declaró su género). La edad media de los participantes fue de 35,86 años (DE=12,47). Respecto al nivel de formación académica se observó que el 28,8% había completado el secundario, un 15,1% poseía formación terciaria y el 56,2% tenía un título universitario.

Instrumentos: a) *Cuestionario elaborado ad hoc:* orientado a valorar distintos aspectos asociados a la pandemia. Se diseñaron 10 ítems que evaluaron características socio-demográficas y 15 ítems con opciones de respuesta en una escala likert de 10 puntos orientadas a evaluar niveles de preocupaciones, temores y afectividad. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,61 para el instrumento, teniendo en cuenta las variables cuantitativas. b) Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) de Gross y John (2003), validado en población argentina por Porro-Conforti y Andrés (2011). Conformado por 10 ítems diseñados para evaluar la Reevaluación Cognitiva (seis ítems) y la Supresión Emocional (cuatro ítems), que se responden en una escala Likert con 7 opciones (1: totalmente en desacuerdo a 7: Totalmente de acuerdo). En nuestro trabajo se obtuvieron índices de consistencia interna de 0,78 (Reevaluación cognitiva) y 0,74 (Supresión emocional), c) Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS), de Watson, Clark y Tellegen (1988), adaptada a población argentina por Moriondo, Palma, Medrano y Murillo (2012). Los índices de consistencia interna obtenidos han sido de 0,73 (Afecto positivo) y 0,82 (Afecto negativo)

Consideraciones éticas: el acceso al instrumento estuvo precedido de un consentimiento informado, que incluyó: voluntad expresa de participación;

confirmación de haber recibido y comprendido información exhaustiva y detallada sobre la investigación y la posibilidad de hacer preguntas; corroboración de mayoría de edad y criterios éticos de anonimato y preservación de datos.

Procedimiento estadístico

Inicialmente se procedió a efectuar un Análisis descriptivo mediante el programa estadístico SPSS versión 25, posteriormente, y previo al análisis inferencial, se corroboró por medio de la prueba Kolmogorov-Smirnov que la mayoría de las variables no se ajustaba a una distribución normal, por lo que los cálculos inferenciales se realizaron mediante pruebas no paramétricas.

Resultados

Gráfico 1.

Porcentaje de participantes que pertenecen al grupo de riesgo.

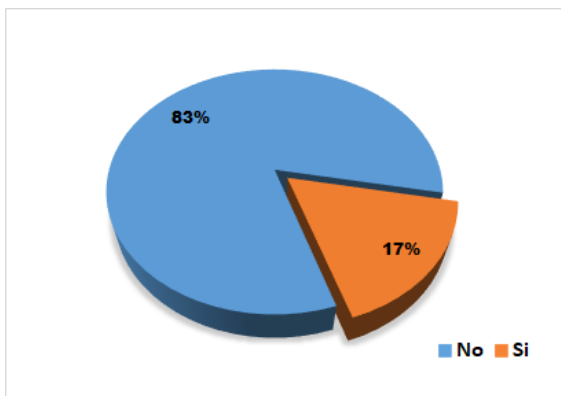


Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para las variables en estudio.

		Mínimo	Máximo	Media	Desv. Est.	
	Temor de contagiarse de Coronavirus	1	10	4,91	2,62	
	Probabilidad cree que tiene de contagiarte de Coronavirus	1	10	4,73	2,49	
	Probabilidad de fallecimiento de personas cercanas a causa del Coronavirus	1	10	3,69	2,53	
	Cumplimiento del ASPO	1	10	8,37	1,84	
	utiliza tecnologías conversar con personas por las que siente afecto come más de lo habitual	1	10	8,34	2,10	
	ha modificado sus hábitos de sueño	1	10	6,04	2,65	
	se encuentra pendiente de la información relacionada con el COVID-19	1	10	6,47	3,13	
	reflexiona acerca de distintos aspectos de la vida que antes no revestían demasiado interés	1	10	6,23	2,53	
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	se ha sentido alegre y de buen humor	1	10	6,87	2,78	
	se ha sentido tranquilo y relajado	1	10	6,51	1,99	
	se ha sentido activo y con ganas de hacer cosas	1	10	6,05	2,42	
	se ha sentido activo y con ganas de hacer cosas	1	10	6,46	2,32	
	se ha sentido triste y angustiado	1	10	4,83	2,50	
	se ha sentido ansioso e irritable	1	10	5,67	2,65	
	se ha sentido solo	1	10	3,96	3,02	
	ERQ	Reevaluación cognitiva	8,33	100	68,67	20,19
		Supresión expresiva	1	100	43,41	24,62
PANAS	Afecto positivo	1	95	57,35	18,24	
	Afecto Negativo	1	80	33,99	19,14	

La tabla 1 ofrece puntajes transformados de las variables que conforman los instrumentos EQ-R y PANAS, a los efectos de obtener estadísticos comparativos entre las variables que los conforman. En el momento de la

recolección de datos, la preocupación por contraer la enfermedad fue relativa ya que se encontró, en una escala de 1 a 10, una media de 4,91 y una desviación estándar de 2,62; valores concordantes con la estimación de la probabilidad de contagio personal ($M=4,73$; $DE=2,49$). Asimismo, los participantes estimaron una probabilidad de que alguien del entorno próximo fallezca en torno a una media de 3,69 ($DE=2,53$).

El nivel de acatamiento de las medidas sanitarias de confinamiento fue elevado, se registró una media de 8,37 y una desviación estándar de 1,84, en una escala de puntuación de 1 a 10.

Tras los primeros 30 días de aislamiento se ha registrado una marcada intensidad en el uso de diversas tecnologías para facilitar la comunicación con las personas más cercanas afectivamente ($M=8,34$; $DE=2,10$). Así también se ha registrado una tendencia a reflexionar acerca de distintos aspectos de la vida que antes no revestían demasiado interés ($M=6,87$; $DE=2,78$); modificaciones en los hábitos de sueño ($M=6,47$; $DE=3,13$); estar atento a la información relacionada con la pandemia ($M=6,23$; $DE=2,53$) y comer más de lo habitual ($M=6,04$; $DE=2,65$).

En relación a la afectividad, se han encontrado niveles sensiblemente superiores de emociones positivas. En orden decreciente, los participantes han señalado sentirse, al momento de la evaluación, alegres y de buen humor ($M=6,51$; $DE=1,99$); activos y con ganas de hacer cosas ($M=6,46$; $DE=2,32$); tranquilos y relajados ($M=6,05$; $DE=2,42$); ansiosos e irritables ($M=5,67$; $DE=2,65$); tristes y angustiados ($M=4,83$; $DE=2,50$) y con sentimientos de soledad ($M=3,96$; $DE=3,02$). Estos datos son confirmados por los valores hallados en la Escala PANAS, donde se observa niveles más elevados de Afecto positivo ($M=57,35$; $DE=18,24$), en comparación con los de Afecto Negativo ($M=33,99$; $DE=19,14$). En relación a la Regulación Emocional se observó un predominio en la implementación de las estrategias adaptativas: Reevaluación cognitiva ($M=68,67$; $DE=20,19$), en comparación con Supresión expresiva ($M=43,41$; $DE=24,62$).

Tabla 2.

Análisis de diferencias según Género.

	Mujeres	Varones	U de	Z	Valor	
	Rangos	Rangos	Mann-		p	
	Prom.	Prom.	Whitney			
Temor de contagiarse de Coronavirus	153,98	127,89	7377,5	-2,45	,014	
Acatamiento del confinamiento	155,87	123,60	6995,0	3,13	,002	
	Triste y angustiado	152,19	131,96	7739,0	1,90	,050
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	Uso de tecnologías para conversar con personas cercanas	152,75	130,67	7624,5	2,15	,031
	Reflexionar acerca de distintos aspectos de la vida...	155,94	123,45	6982,0	3,06	,002
ERQ	Supresión expresiva	133,81	170,16	6661,0	-3,41	,001

En la tabla 2 se verifica que las mujeres presentaron valores más elevados en Temor de contagiarse de Coronavirus ($p=0,014$), en el acatamiento de las medidas de confinamiento ($p=0,002$), en los niveles de tristeza y angustia ($p=0,05$), en el uso de elementos tecnológicos para comunicarse con seres queridos ($p=0,031$) y en la tendencia a mostrarse más reflexivas sobre aspectos trascendentales de la vida ($p=0,002$). En cambio, los hombres tendieron a un uso más intenso de la Supresión Expresiva como estrategia de regulación emocional ($p=0,001$).

Tabla 3.

Análisis de diferencias según Familiares en el grupo de riesgo.

		No N=70 Rango Prom.	Si N=222 Rango Prom.	U de Mann- Whitney	z	Valor p
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	alegre y de buen humor	163,82	141,04	6557,50	- 1,99	,046
	tranquilo y relajado	165,79	140,42	6420,00	- 2,20	,027
	ansioso irritable	124,39	153,47	6222,50	- 2,52	,011
PANAS	Afecto negativo	91,47	111,76	3298,50	- 2,03	,041

La tabla 3 exhibe que, los participantes que poseen algún familiar cercano en el grupo de riesgo, tienden a experimentar menor intensidad tanto de alegría y buen humor ($p=0,046$) como de tranquilidad y relajación ($p=0,027$). Además, este grupo, en comparación con quienes no tienen familiares en el grupo de riesgo, han presentado valores más elevados en las variables Ansioso e irritable ($p= 0,011$) y Afecto negativo de la escala PANAS ($p= 0,041$).

Tabla 4.

Análisis correlacional entre las variables en estudio y Edad.

		Edad
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	Ansioso e irritable	Coef. Rho ,249**
		Sig. (bilateral) ,000
	Modificado sus hábitos de sueño	Coef. Rho ,202**
		Sig. (bilateral) ,001
PANAS	Afecto negativo	Coef. Rho ,281**
		Sig. (bilateral) ,000
	Afecto positivo	Coef. Rho ,242**
		Sig. (bilateral) ,000

La tabla 4 refleja asociaciones de baja intensidad que sugieren que a mayor edad de los participantes se han presentado menores niveles de ansiedad e irritabilidad ($p=0,000$) así como menores alteraciones en los hábitos de sueño ($p=0,001$). Teniendo en cuenta la Escala de Afectividad (PANAS) se ha observado que los participantes más jóvenes tienden a presentar niveles más altos de Afecto negativo ($p=0,000$) y, concomitantemente, más bajos de Afecto positivo ($p=0,000$).

Tabla 5.

Análisis correlacional entre las variables en estudio y la Escala de Afectividad.

		PANAS	
		Afecto negativo	Afecto positivo
Temor de contagiarse	Coef. Rho	,310**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Probabilidad de contagiarse	Coef. Rho	,267**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	Coef. Rho	,257**	-,238**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
ha modificado sus hábitos de sueño reflexionar acerca de distintos aspectos de la vida	Coef. Rho	,267**	
	Sig. (bilateral)	,000	
ERQ	Coef. Rho	-,283**	,378**
	Sig. (bilateral)	,000	,000

En la tabla 5 se muestra que la dimensión de afecto negativo de la Escala de Afectividad (PANAS) presenta asociaciones positivas, de baja intensidad, con las variables: Temor de contagiarse ($p=0,000$), percepción acerca de la Probabilidad de contagiarse ($p=0,000$), alteración de los hábitos de sueño ($p=0,000$) y tendencia a reflexionar sobre distintos aspectos de la vida. En tanto, la dimensión de afecto positivo presenta una asociación negativa con alteración de los hábitos de sueño ($p=0,000$). Por otro lado, se ha encontrado que mayores niveles de la estrategia de regulación emocional Reevaluación

cognitiva se asocian con niveles más bajos de Afecto negativo ($p=0,000$) y más altos de Afecto positivo ($p=0,000$).

Tabla 6.

Análisis correlacional entre las variables en estudio y Reevaluación cognitiva.

			Reevaluación cognitiva
Con qué intensidad, luego de 30 días de ASPO, ...	alegre y de buen humor	Coef. Rho	,351**
		Sig. (bilateral)	,000
	tranquilo y relajado	Coef. Rho	,352**
		Sig. (bilateral)	,000
	activo y con ganas de hacer	Coef. Rho	,371**
		Sig. (bilateral)	,000
triste y angustiado	Coef. Rho	-,281**	
	Sig. (bilateral)	,000	
ansioso e irritable	Coef. Rho	-,245**	
	Sig. (bilateral)	,000	

Según se observa en tabla 6, se ha encontrado que, a mayores niveles en el uso de la estrategia de regulación emocional Reevaluación cognitiva, los participantes han mostrado menores niveles de tristeza y angustia ($p=0,000$) y de ansiedad e irritabilidad ($p=0,000$), así como valores más elevados en las variables alegría y buen humor ($p=0,000$), tranquilidad y relajación ($p=0,000$) y activo y con ganas de hacer cosas ($p=0,000$).

Discusiones y conclusiones

Luego de 30 días de confinamiento por la pandemia, los niveles de preocupación por contraer la enfermedad, fue relativa, del mismo modo lo fue con la percepción de la probabilidad de contagiarse por el virus y la percepción acerca de la probabilidad de muerte de algún familiar cercano. Entendemos que este hecho posiblemente puede ser explicado por la implementación precoz de las medidas de confinamiento, lo que evitó, en

principio, la experiencia de contagios cercanos. De tal modo, el riesgo de la enfermedad y sus consecuencias sólo estaba mediado por los medios de comunicación y la información que se recibía, además de que el impacto en zonas del interior del país fue más progresivo.

Respecto al nivel de acatamiento de las medidas sanitarias, los participantes reportan niveles que pueden ser considerados altos. Macassi (2020) describe un comportamiento distinto en la población peruana. Expresa que condiciones idiosincrásicas y socioculturales, entre otras, limitaron la eficacia de las medidas de confinamiento, lo que se tradujo en un acentuado crecimiento de contagios. En Argentina, Prado, Braguinsky y Biagini (2020) describen inicialmente un altísimo nivel de acatamiento de las medidas de confinamiento, aunque en las semanas siguientes observan una merma considerable motivada por las necesidades materiales y económicas de la población con menores recursos. Cordero y Cesani (2020), en un estudio realizado en la provincia de Tucuman, encontraron un nivel menor de acatamiento semanas después de nuestro estudio.

Observamos que durante este tiempo las personas se apoyaron significativamente en recursos tecnológicos para mantener el contacto con los familiares y amigos. En este contexto, Sánchez-Ordóñez y Sánchez-Vázquez (2020) han destacado el potencial de este recurso, particularmente en los adultos mayores, recomendándolo como una de las intervenciones psicosociales de mayor impacto orientada a preservar los vínculos afectivos. Asimismo, Buitrago-Ramírez, Ciurana-Misol, Fernández-Alonso y Tizón-García (2020) lo han recomendado con la finalidad de mantener y aumentar la organización y cohesión de los equipos de trabajadores sanitarios.

También se ha registrado una marcada tendencia a la reflexión profunda. Guerrero-Castañeda y Hernández-Cervantes (2020) entienden que la reflexión, la espiritualidad y distintas formas de introspección, facilitan el despliegue de la resiliencia; a partir de las prácticas y las creencias personales

se desarrollan estrategias que le permiten a la persona afrontar situaciones complejas y difíciles.

Los participantes describieron sentirse más alegres y de buen humor, activos y con ganas de hacer cosas, así como también tranquilos y relajados. En oposición, mostraron menores niveles de ansiedad e irritabilidad, tristeza y angustia y de sentimientos de soledad. Estos datos fueron corroborados por los valores hallados en la Escala PANAS, en la que se observaron niveles más elevados de Afecto positivo, en comparación con los de Afecto Negativo. Siempre contextualizando el momento en el que fueron relevados los datos, éstos parecen contradecir parcialmente el estudio realizado por Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas (2020), quienes informaron una alta prevalencia de incertidumbre, miedo y angustia. Bruno, Márquez-Rodríguez y Grinberg (2020) han señalado que los niveles de ansiedad e intolerancia a la incertidumbre son sensibles a la evolución temporal del confinamiento y a la composición particular de la muestra, ya que la experiencia de los participantes respecto de las medidas de aislamiento han sido diferentes según las jurisdicciones dependiendo de la cantidad de contagios y restricciones impuestas. En particular, encontraron que al transcurrir la pandemia los niveles de tolerancia a la incertidumbre fueron aumentando y señalan que ciertas conductas desadaptativas vinculadas a esto tales como la búsqueda excesiva de información, la evitación o la toma de decisiones impulsivas, disminuyeron a medida de que se fue confirmando una menor incidencia de contagiados y fallecidos. En nuestro estudio, al momento del relevamiento de los datos, observamos una fuerte incidencia en la modificación de los hábitos de sueño, estar pendiente de la información relacionada con la pandemia y comer más de lo habitual. Al respecto se ha señalado que tanto la preocupación por infectarse, como la exposición a la información negativa de la enfermedad, genera en las personas ansiedad y depresión que suelen aumentar a medida que transcurre el aislamiento (Scholten et al., 2020).

Al analizar posibles diferencias entre sexos se encontró que las mujeres presentaron mayores niveles de: temor al contagio, acatamiento de las medidas de confinamiento, tristeza y angustia, uso de elementos tecnológicos para comunicarse con seres queridos y en reflexión sobre aspectos trascendentales de la vida. Otros estudios llevados a cabo en Argentina durante el confinamiento han arribado a conclusiones similares. Johnson, Saletti-Cuesta y Tumas (2020) han identificado en las mujeres mayores niveles de miedo, angustia, responsabilidad, cuidados y valorización de la interdependencia, así como una mayor actitud de introspección y reflexión por los efectos que la pandemia generaría. La explicación de los investigadores sobre esta diferencia se apoya en el argumento de los efectos de la socialización masculina, que obstaculiza la expresión emocional en determinados contextos. Este razonamiento pareciera justificarse con los datos de nuestra investigación que denotan un uso más intenso de la estrategia de regulación emocional Supresión Expresiva en los hombres.

Por otro lado, los datos obtenidos nos permiten identificar que los participantes con familiares cercanos en el grupo de riesgo, tienden a experimentar menor alegría y buen humor, menor tranquilidad y relajación, y mayores niveles de ansiedad, irritabilidad y de afecto negativo. Resultados similares han sido obtenidos por Rosero-Bolaños, Carvajal-Guachavez y Bolaños-Benavides (2020), quienes en adolescentes escolarizados colombianos han identificado una fuerte percepción de riesgo y de temor a la muerte de un familiar, y por Vásquez, et al., (2020) en un estudio de carácter cualitativo realizado en Honduras. Se ha identificado que, la preocupación más comúnmente reportada, y el mejor predictor del temor al SARS-CoV-2, es la salud de los seres queridos (Valero-Cedeño, Vélez-Cuenca, Duran-Mojica y Torres-Portillo, 2020). Debemos decir que la preocupación es un estado de intranquilidad elicitada por algún suceso o situación que representa una amenaza al bienestar del ser humano (Ruiz-Mamani, Morales-García, White y Marquez-Ruiz, 2020) y que, como tal involucra procesos cognitivos y

emocionales vinculados a la anticipación de las consecuencias negativas (Valero-Cedeño, et al., 2020).

El análisis de relaciones ha puesto en evidencia que los participantes más añosos tienden a manifestar menores niveles de ansiedad e irritabilidad, menores alteraciones en los hábitos de sueño y menores índices de afecto negativo. Datos concordantes con los aportados por Losada-Baltar, Márquez-González, Jiménez-Gonzalo, Pedroso-Chaparro, Gallego-Alberto y Fernandes-Pires (2020), quienes a partir de una muestra de 1.501 españoles hallaron menores niveles de ansiedad y tristeza en adultos mayores.

Por otro lado, se ha encontrado que niveles elevados de afecto negativo se relacionan con un mayor temor al contagio, probabilidad de contagiarse, alteraciones de los hábitos de sueño y tendencia a reflexionar sobre aspectos trascendentes de la vida. En cierta medida, y de manera general, estos datos se ajustan a la descripción de Eysenck (1967), quien describió como característica del neuroticismo, la tendencia a experimentar emociones negativas intensas en respuesta estresores, acompañada por la percepción generalizada de la incapacidad para afrontar las situaciones apremiantes. En estos casos, la tendencia a reflexionar podría entenderse como una respuesta adaptativa a la presencia de sintomatología emocional, a diferencia de la rumiación negativa (Joorman, Dkane y Gotlib, 2006).

Respecto a la regulación emocional, los datos confirman que mayores niveles de Reevaluación cognitiva se asocian con niveles más bajos de Afecto negativo, menores niveles de tristeza y angustia y de ansiedad e irritabilidad, y más altos de Afecto positivo, alegría y buen humor, tranquilidad y relajación y activo y con ganas de hacer cosas. Al respecto Gross y John (2003) habían concluido que el uso regular de esta estrategia se encuentra relacionado con un mayor afecto positivo, menores niveles de afecto negativo, mejor funcionamiento interpersonal y mayor bienestar en general.

En conclusión, los resultados presentados en este trabajo evidencian el rol importante que juegan las emociones ante cómo transitamos situaciones poco cotidianas. A diferencia de otros trabajos mencionados anteriormente, en esta muestra se observó una predominancia de emociones positivas tales como sentirse alegre y de buen humor, relajados y tranquilos, lo cual se ve reflejado incluso en los valores que se observan en la escala PANAS. No obstante, los participantes sí reportan haber tenido cambios en sus hábitos de sueño, de alimentación y manifestaron haber estado atentos a la información relacionada con la pandemia.

Además, se observó que la prevalencia de emociones positivas resultaba menor en personas que tienen familiares pertenecientes al grupo de riesgo, mientras que, a su vez, las mujeres presentaban niveles de tristeza y angustia más elevados que los hombres. Éstos últimos por su parte presentan menor temor al contagio y menor nivel de acatamiento respecto a las medidas de aislamiento. En cuanto a la edad, las personas con mayor cantidad de años tienden a presentar menores niveles de emociones negativas y mayor estabilidad en cuanto a los hábitos de sueño.

Respecto al afecto positivo, quienes presentan mayores niveles de este tipo de emociones realizaron menos cambios en sus hábitos de sueño por lo que podría pensarse en estudiar de manera más profunda si efectivamente mantener rutinas puede impactar positivamente en el estado de ánimo frente a este tipo de situaciones que implican adaptaciones intensas.

Es posible pensar que el análisis de algunos de los resultados reflejados en este estudio, debe tomar en consideración las particularidades que tomaron las medidas sanitarias en diferentes lugares del país, ya que su aplicación y adopción fue dispareja en función de la realidad local. Es por ello que algunos datos que no lograron niveles significativos, podrían lograrlo si se evaluaran grupos más representativos de cada situación.

Para finalizar, es importante resaltar que, a partir de los resultados expuestos, resulta indispensable tomar en consideración las modificaciones que se producen a nivel emocional en la población a partir de las diferentes medidas adoptadas por parte de los gobiernos frente a la pandemia. Además, es imprescindible que el desarrollo de políticas públicas referidas al control y prevención de la propagación del virus sean abarcativas, es decir que no sólo tiendan a evitar la enfermedad física, sino que además no vayan en detrimento de otros aspectos como la salud mental, entendiendo a ésta como parte de la salud integral.

Referencias Bibliográficas

- Bruno, D., Márquez-Rodríguez, F.N. y Grinberg, M. (2020). Caracterización del impacto en salud mental de la pandemia covid-19. IV Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y profesión": Desafíos para la construcción de una psicología regional. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5 (2), 301-324
- Buitrago-Ramírez, F., Ciurana-Misol, R., Fernández-Alonso M. C. y Tizón-García J. L. (2020). Salud mental en epidemias: una perspectiva desde la atención primaria de la salud española. *Atención Primaria*, 52 (2), 93-113. DOI: [10.1016/j.aprim.2020.09.004](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.09.004)
- Cordero, M.L. y Cesani, M.F. (2020). Percepción de inseguridad alimentaria en Tucumán (Argentina) en el contexto de pandemia por COVID-19. *Revista de Salud Pública, Edición Especial*, 9-21. DOI: [10.31052/1853.1180.v0.v0.28988](https://doi.org/10.31052/1853.1180.v0.v0.28988)
- Decreto 297/2020, de 11 de marzo de 2020, *Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 20 de marzo de 2020, nº 34334, pp.3-6
- Eidman, L., Arbizú, J., Lamboglia, A. J. y Correa L. (2020) Salud mental y síntomas psicológicos en adultos argentinos de población general en

- contexto de pandemia por COVID-19. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 24 (2), 1-16
- Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339.
- Eysenck, H. J. (1967). Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. *British Journal of Educational Psychology*, 37 (1), 81-98.
- Gross, J. J. y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotional regulation process: Implications for affect, relation-ships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Guerrero Castañeda, R. F. y Hernández-Cervantes, Q. (2020). El cuidado de sí y la espiritualidad en tiempos de contingencia por COVID-19. *Cogitare Engermagem*, 25, e73518
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19 (2), 347-361.
- Johnson, M.C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25 (1), 2447-2456. DOI: [10.1590/1413-81232020256.1.10472020](https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020)
- Joorman, J., Dkane, M., y Gotlib, I. (2006). Adaptive and maladaptive components of rumination? Diagnostic specificity and relation to depressive biases. *Behavior Therapy*, 37, 269-280.
- Macassi, S. (2020). Comunicación para el cambio de comportamientos y estrategias sanitarias del gobierno peruano frente al COVID-19. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 145, 235-258.
- Mairean, C. (2015). Individual differences in emotion and thought regulation processes: implications for mental health and wellbeing. *Synposion*, 2 (2), 243-260.

- Medrano, L. A., y Trógolo, M. (2014). Validación de la escala de dificultades en la regulación emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13 (4), 1345-1356.
- Montero, O., y León, I. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862
- Moriondo, M., Palma, P., Medrano, L. A. y Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 187-196.
- Pérez Díaz, Y. y Guerra Morales, V. M. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86 (3), 368-375
- Porro-Conforti, M. L. y Andrés, M. L. (2011). Tipo de expresividad emocional y tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3 (1), 10-18. DOI: [10.5872/psiencia/3.1.21](https://doi.org/10.5872/psiencia/3.1.21)
- Porro-Conforti, M.L. y Andrés, M.L. (2011). Tipo de expresividad emocional y tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3 (1), 10-18.
- Prado, G. S., Braguinsky, G. y Biagini, G. (2020). Pandemia del COVID-19: Estado, comunicación y construcción social en Argentina. En C. Tetelboin-Henrion, D. Iturrieta-Henríquez, y C. Schor-Landman (Coords.), *América latina sociedad, política y salud en tiempos de pandemias* (pp.193-207). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Ramírez-Ortiz J, Castro-Quintero D, Lerma-Córdoba C, Yela-Ceballos F, Escobar-Córdoba F. Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Colombian Journal of Anesthesiology* 48 (4), e930. DOI: [10.5554/22562087.e930](https://doi.org/10.5554/22562087.e930)

- Rosero-Bolaños, A.D., Carvajal-Guachavez, J.L. y Bolaños-Benavides, E.F. (2020). Percepción de riesgo frente al Covid-19 en adolescentes escolarizados colombianos. *Revista boletín REDIPE*, 10 (2), 201-217
- Ruiz-Mamani, P. G., Morales-García, W. C., White, M., y Marquez-Ruiz, M. S. (2020). Propiedades de una escala de preocupación por la COVID-19: análisis exploratorio en una muestra peruana. *Medicina Clínica*, 155 (12), 535–537. DOI: [10.1016/j.medcli.2020.06.022](https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.06.022)
- Sánchez-Ordóñez, R. y Sánchez-Vázquez, J.F. (2020). El aislamiento del adulto mayor por el COVID-19: consecuencias e intervenciones psicosociales durante la cuarentena. *Studia Zamorensia*, 19, 33-41.
- Scholten, H., Quezada-Scholz, V., Salas, G., Barria-Asenjo, N.A., Rojas-Jara, C., Molina, J., García, J.E., Jorquera, M.T.J., Marinero Heredia, A., Zambrano, A., Gómez Muzzio, E., Cheroni Felitto, A., Caycho-Rodríguez, T., Reyes-Gallardo, T., Pinochet Mendoza, N., Binde, P.J., Uribe Muñoz, J.E., Estupiñán, J.A. y Somarriva, F. (2020). Abordaje psicológico del COVID-19: una revisión narrativa de la experiencia latinoamericana. *Revista Interamericana de Psicología*, 54 (1), e1287. DOI: [10.30849/ripijp.v54i1.1287](https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i1.1287)
- Valero-Cedeño, N.J, Vélez-Cuenca, M.F., Duran-Mojica, A.A. y Torres-Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión?. *Revista de Enfermería Investiga*, 5 (3), 63-70.
- Vásquez, G., Urtecho, O., Aguero-Flores, M., Díaz-Martínez, M., Paguada, R., Varela, M., Landa-Blanco, M. y Echenique, Y. (2020). Salud mental, confinamiento y preocupación por el Coronavirus: un estudio cualitativo. *Revista Interamericana de psicología* 54 (2), e1333. DOI: [10.30849/ripijp.v54i2.1333](https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i2.1333).
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.



Recibido: 22/08/2022

Aceptado: 22/11/2022

Cómo citar este artículo:

García H., Sapino M., Lucero D., Muñoz M (2022), Afectividad en argentinos al inicio de la cuarentena por covid-19. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 7, San Luis, 10-31.





Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe

Challenges in institutional and classroom practices. A first approach to the educational trajectory of the first cohort of Primary Education Teachers at UNViMe

Elena Heritier

eheritier@evirtual.unvime.edu.ar

Escuela de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional de Villa Mercedes, sede Justo Daract. Profesora en Ciencias Biológicas y Bióloga por la UNC, Especialista en Educación en Ciencias por la UdeSA, Máster en Gestión y Auditorías Ambientales especializada en Educación Ambiental por la Universidad Europea Miguel de Cervantes, doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Docente, investigadora y extensionista de la UNViMe y la UNLPam. Forma parte de Proyectos de investigación de la UNViMe y la UNLPam vinculados a la formación docente y políticas educativas con énfasis en temáticas transversales. Ha participado del dictado de diferentes seminarios y cursos destinados a graduados de las carreras de Educación Primaria e Inicial.

32

Cristina Pérez

crisunvime@gmail.com

Escuela de Ciencias Sociales y Educación, Universidad Nacional de Villa Mercedes, sede Justo Daract. Profesora en Ciencias de la Educación por la

UNSL, Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas por la FLACSO. Docente, investigadora y extensionista de la UNViMe y el IFDC-SL, vinculados a la formación docente y las prácticas profesionales. Ha participado en diferentes congresos, seminarios y cursos destinados a graduados de las carreras de educación primaria y secundaria, docentes en actividad, directivos y supervisores del sistema educativo de la provincia de San Luis.

Resumen

El escrito tiene como objetivo iniciar un proceso de problematización y reflexión de las prácticas en un plano institucional y áulico desarrolladas en el año 2021 en el contexto de pandemia desde las asignaturas Práctica Profesional e Investigación Educativa IV y Didáctica de las Ciencias Naturales II, pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Identificamos tres aspectos que orientaron este trabajo: las trayectorias educativas del estudiantado que cursó el cuarto año; el despliegue de acciones institucionales considerando la puesta en marcha del profesorado; y el Plan de Estudios. Éstos se entraman con las siguientes dimensiones: características de la profesión y cultura académica universitaria, el Derecho a la Educación Superior y a la inclusión educativa en la universidad. Hay una serie de resortes institucionales que están en pleno proceso de construcción y desarrollo al tratarse de la primera cohorte. En relación con los desafíos institucionales propendieron a evitar el desgranamiento y abandono. Pero al mismo tiempo, habilitaron el desarrollo de hábitos y prácticas como estudiantes próximas/os a graduarse alejados del Perfil de Egresado. Creemos oportuno proponer que, en sus distintos niveles de concreción, es necesario repensar el trabajo vinculado al acompañamiento de la trayectoria educativa como una manera de revertir esta situación.

Palabras clave: Profesorado de Educación Primaria, Prácticas Institucionales, Prácticas Áulicas, Trayectorias Educativas, Contexto de pandemia

Abstract

The purpose of the writing is to initiate a process of problematization and reflection of the practices at an institutional and classroom level developed in the year 2021 in the context of the pandemic from the subjects Professional Practice and Educational Research IV and Didactics of Natural Sciences II, belonging to the Teachers of Primary Education of the National University of Villa Mercedes. We identified three aspects that guided this work: the educational trajectories of the student body that completed the fourth year; the deployment of institutional actions considering the implementation of the teaching staff; and the Study Plan. These were interwoven with the following dimensions: characteristics of the profession and university academic culture, the Right to Higher Education and educational inclusion in the university. There are a series of institutional springs that are in the process of construction and development as it is the first cohort. In relation to institutional challenges, they tended to avoid shelling and abandonment. But at the same time, they enabled the development of habits and practices as students close to graduating far from the Graduate Profile. We believe it appropriate to propose that, at its different levels of concretion, it is necessary to rethink the work linked to the accompaniment of the educational trajectory as a way of reversing this situation.

Keywords: Primary Education Teachers, Initial Teacher Training, Institutional Practices, Classroom Practices, Educational Trajectories, Pandemic Context

Introducción

El objetivo de este trabajo es iniciar un proceso de problematización y reflexión de las prácticas en un plano institucional y áulico desarrolladas en el año 2021, quienes estuvieron atravesadas por el contexto de pandemia (COVID 19). Las unidades curriculares involucradas son Didácticas de las Ciencias Naturales II y Práctica Profesional e Investigación Educativa IV pertenecientes al Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes. En esta primera aproximación tendremos en cuenta tres aspectos sobre los cuales realizaremos el recorrido en este trabajo: las trayectorias educativas de quienes están transitando el cuarto año de acuerdo al Plan de Estudios; el despliegue de acciones institucionales considerando la puesta en marcha del profesorado; y el Plan de Estudios.

En los primeros apartados recuperaremos algunos aspectos teóricos relacionados con algunas de las problemáticas presentes en la universidad actual que se vinculan con dimensiones tales como: las características de la profesión y cultura académica universitaria, el Derecho a la Educación Superior y a la inclusión educativa en la universidad. Asimismo, describiremos el contexto de la UNViMe y el surgimiento del PEP; para luego aproximarnos a algunas características de los sujetos que formaron parte de la primera cohorte del PEP donde se recuperarán las problemáticas universitarias identificadas y se entamarán con los aspectos seleccionados. En los últimos apartados daremos a conocer algunas decisiones tomadas en un plano institucional en el contexto de pandemia y cómo repercutieron de alguna manera en las prácticas áulicas de las asignaturas en cuestión. Finalmente, exponemos algunas reflexiones a modo de cierre.

Pretendemos realizar un primer aporte en relación a los desafíos que estamos transitando como parte de una comunidad universitaria en construcción que ha finalizado recientemente la implementación de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria, la cual estuvo atravesada por la situación sanitaria. Asimismo, es un punto de partida que abre nuevos interrogantes que invitan a seguir pensando y reflexionando como colectivo universitario.

Algunas consideraciones vinculadas a políticas educativas y aspectos teóricos en la Educación Superior

La educación superior universitaria en Argentina desde sus inicios, estuvo atravesada por diferentes cambios político-económicos que incidieron en el desarrollo de la misma y que implicaron redefiniciones en la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad. Según Noriega y Montiel (2014) algunos de ellos se vinculan con la creación de la Ley de Educación Superior N° 2451, en tanto repercutió en la expansión de la matrícula del nivel superior seguido de un proceso de masificación, que, si bien el acceso era irrestricto, estaba condicionado por cupos definidos. Asimismo, no fue acompañado con medios, dispositivos políticos e institucionales necesarios que permitieran dar respuesta a las diversas situaciones dentro del espacio universitario que posibilitaran un proceso real de democratización de la universidad e igualdad de oportunidades (Noriega y Montiel, 2014; García de Fanelli, 2015). A partir de esto, algunas instituciones definieron acciones políticas y pedagógicas para implementar programas tendientes a acompañar a aquellas/os estudiantes que eran excluidos del sistema. Otros cambios estuvieron relacionados con reformas introducidas en la LES como la Reforma Puiggrós en el año 2015 donde, entre otros aspectos, establece que además de que el acceso sea irrestricto, no sea excluyente, es decir, no esté condicionado por cupos definidos. Por otra parte, se pusieron en marcha políticas tendientes a articular la universidad con el desarrollo económico y social, local y/o regional (García de Fanelli, 2018).

Un aspecto que podemos vincular a lo mencionado anteriormente puede asociarse con la expansión sostenida de la oferta formativa en nuestro país en el periodo 2000-2015, esto implicó la apertura de nuevas universidades estatales y privadas a lo largo del territorio diversificando la formación de grado cuya génesis, en parte, la encontramos en las demandas de la propia sociedad (Fernández Lamarra et al., 2018).

El Profesorado de Educación Primaria de la UNViMe en contexto

La UNViMe se encuentra dentro de las universidades nacionales cuyo origen se vincula con los últimos procesos mencionados en el apartado anterior: la territorialización y regionalización impulsadas por expectativas en relación al desarrollo regional y personal de los jóvenes como consecuencia del impacto de la Promoción Industrial y Provincial de la ciudad de Villa Mercedes provincia de San Luis. Es así que en el contexto de un gobierno democrático donde hubo un incremento significativo de la Participación Universitaria en un presupuesto Nacional posibilitó la creación de esta universidad hacia el año 2009.

Actualmente, la UNViMe desarrolla sus funciones en dos sedes: Villa Mercedes y Justo Daract, ubicada aproximadamente a 39km SE de la primera. La organización administrativa responde a un modelo conformado por un Consejo Superior, un Rectorado, Vicerrectorado, Secretarías, Departamentos y Escuelas. Las Escuelas poseen un/a Director/a y un/a coordinador/a para cada carrera de grado. Una de las Escuelas es la de Ciencias Sociales y Educación conformada por dos carreras: Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria cuyas sedes se encuentran en la ciudad de Justo Daract. Estos profesados nacen como un deseo y una demanda de la propia comunidad daractense donde están radicados, coincidiendo con lo expuesto en párrafos anteriores por los autores Fernández Lamarra et al. (2018).

Algunas consideraciones sobre los sujetos que transitaron el cuarto año del PEP

El profesorado inició su dictado en el año 2018. Es así que, en el año 2021, la primera cohorte estaba transitando su último año de cursada según el Plan de Estudios y, por lo tanto, en ese momento aún no contaba con graduados/as. Relacionado con el Derecho a la Educación Superior (Noriega

y Montiel, 2014; García de Fanelli, 2015) y el proceso de territorialización (Fernández Lamarra et al., 2018) es que ambos aspectos los vimos reflejados, en la primera cohorte del PEP cuya matrícula de ingresantes fue de 174. El estudiantado de esta primera cohorte se caracterizó por poseer el 50%, una edad de entre 30 a 50 años, ser madres y/o solteras con hijos a cargo, convivir en grupos familiares numerosos. En otras palabras, observamos que era un grupo muy diverso y que el contexto de pandemia profundizó algunas diferencias vinculadas a los contextos heterogéneos de procedencia. En este sentido, por ejemplo, como plantea Gros (2015) hoy día un aspecto clave es el acceso y conectividad como posibilitadores de la construcción del conocimiento.

En nuestro caso en concreto, encuestas realizadas en el año 2020 a estudiantes que en el año 2021 estaban transitando el cuarto año del PEP y arrojaron que un 88,4% se conectaba principalmente a las clases desde un dispositivo móvil y otros lo combinaban con el uso de computadoras en sus diversos formatos: “[...] para realizar los trabajos (sólo celular) y esto hace que no vaya al mismo ritmo que los demás” (encuestado 3). Asimismo, un amplio porcentaje contaba con un solo dispositivo que debe compartir con el resto del grupo familiar: “se me complica considerando que mi hijo mayor también necesita de las tecnologías digitales para acceder a sus clases” (encuestado 25) o directamente no tiene.

En relación con la conectividad un 49,3% contaba con un servicio domiciliario pago y el resto utilizaba el servicio gratuito brindado por el gobierno o las compañías móviles: “...el internet no es tan bueno en este barrio...” (encuestado 10), “La gran demanda de conectividad de las antenas del gobierno, hace que el internet colapse en algunos momentos” (encuestado 5). En relación al manejo de TIC un 43,2% consideraba que tenía un buen desempeño seguido de un 39% que consideraba a su desempeño regular: “Me cuesta un poco porque hay métodos que no usaba y no sabía cómo hacerlo” (encuestado 31). Mientras que un poco más del 13% lo consideraba

entre muy bueno y excelente. Por último, había un pequeño grupo que lo consideraba nulo.

Las dificultades presentadas por las/os estudiantes sobre el manejo de las TIC y la conectividad, lleva a replantearnos de qué manera el Derecho a la Educación Superior puede hacerse real en las distintas trayectorias educativas cuando el acceso y manejo de las tecnologías es tan heterogéneo y limitado. Esto teniendo en cuenta que es una de las características del aprendizaje ubicuo, entendido como la capacidad para la flexibilidad y adaptación a contextos diversos y en constante dinamismo.

En términos institucionales se vuelve un enorme desafío teniendo en cuenta lo que expone Gros (2015) sobre cómo el acceso y la conectividad son cruciales para la construcción de conocimientos. En este caso en particular, algunas definiciones institucionales que se tomaron para revertir dicha situación fue suspender la asistencia como requisito para regularizar las asignaturas, habilitar una plataforma virtual "Moodle" para que las diferentes unidades curriculares plantearan su propuesta pedagógica y dejaran el material disponible para que cada estudiante acceda en los momentos que les fuera posible. En base a esto último, y considerando las realidades que atravesaban los sujetos, se sugirió combinar clases sincrónicas y asincrónicas dejando la libertad a cada docente de grabarlas o no. Por otra parte, también se habilitó la implementación de grupos de WhatsApp para tener una comunicación más directa con las y los estudiantes. No obstante, no incidió de manera muy positiva ya que en vez de propender a la institucionalización del uso de la plataforma Moodle, llevó a que un gran porcentaje de estudiantes no se habituara ni usara el aula virtual impactando negativamente en hábitos y prácticas que se pretendían instalar, en este caso en particular, en estudiantes que estaban cursando el último y cuarto año del profesorado, como por ejemplo, el acompañar a generar autonomía, teniendo en cuenta que estaban próximos a finalizar su formación inicial.

Profundizando en las definiciones institucionales en el marco del ASPO

Luego de haberse declarado el ASPO con la consecuente suspensión de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo en Argentina en el año 2020, las coordinaciones y dirección de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación, a partir de diferentes encuestas realizadas al estudiantado, llevaron a cabo una serie de reuniones virtuales con la planta docente del primer cuatrimestre del 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} año (el 4^{to} año estaba por implementarse) que consistieron en conversar sobre la realidad socio pedagógica del estudiantado con la finalidad de velar por los derechos y deberes de las/os actoras/es entendiendo esto como una obligación ineludible como servidores públicos. El resultado se concretó en un documento denominado "Consensos Pedagógicos" tendiente a transformar, reestructurar y regular diferentes aspectos de la profesión y cultura académica universitaria teniendo en cuenta el contexto de pandemia y las voces de los distintos actores de la comunidad involucrados. Podemos mencionar, por ejemplo, el contrato pedagógico, los consensos didácticos y las estrategias de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

40

Otras de las modificaciones importantes realizadas fue la suspensión transitoria del sistema de correlatividades del Plan de Estudios del profesorado. Este documento sintetiza las decisiones tomadas con relación a la manera en que se organizan pedagógica y administrativamente los estudios, los objetivos de aprendizajes, entre otros (Abdala, 2007). Asimismo, el régimen de correlatividades tiene la finalidad de organizar el cursado de las actividades académicas de modo tal, que el estudiantado logre apropiarse de conocimientos y competencias que le permitan alcanzar los objetivos de aprendizajes estipulados en el Plan de Estudios (Oloriz, et al., 2021). En otras palabras, orienta la trayectoria educativa del estudiantado, ya que estipula qué debe haber cursado y/o aprobado para poder acceder al cursado de la siguiente unidad, lo que supone apropiarse de ciertos saberes

que se consideran las bases sobre lo que posteriormente se continuará construyendo en el recorrido de formación inicial.

Al levantarse varias de las correlatividades preestablecidas las/os estudiantes que estaban transitando el último año de la carrera no tenían aprobadas un alto porcentaje de las asignaturas cursadas, solo un 8% tenía cursado y aprobado tercer año y un 46% segundo año completo. De esta manera, se encontraban cursando en paralelo diferentes años sin implicar esto una genuina apropiación de los saberes tal lo expresado por una estudiante: "siento que hacemos las cosas por cumplir y no estamos logrando apropiarnos de los conceptos" (encuestada 109). Esto es consistente con lo que plantean Oloriz et al. (2021) en términos de la finalidad que posee el sistema de correlatividades en un Plan de Estudios, como se mencionó en párrafos anteriores, y donde también concluyeron que la suspensión de tal régimen lleva a la falta de apropiación e integración de saberes iniciales.

Por Plan de Estudios, la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales II sólo tiene una correlativa: Didáctica de las Ciencias Naturales I. Por otra parte, Práctica e Investigación Educativa IV tiene dos: Práctica Profesional e Investigación Educativa I y Práctica Profesional e Investigación Educativa II (por Plan de Estudio se encuentra en tercer año, pero se dictó en el cuarto año debido a la ASPO). En este marco, la suspensión del régimen de correlatividades no impactó directamente en ambas asignaturas. No obstante, nos encontramos con una matrícula conformada por 88 estudiantes que cursaban en simultáneo diversos años (desde primero a cuarto). Esto también se mostró en la baja participación real en las clases sincrónicas a pesar de que las estudiantes se conectaban. A su vez, se reflejó en las entregas de actividades donde se evidenció la falta de apropiación de diferentes conocimientos, necesarios para las unidades curriculares en cuestión. En resumen, complejizó el poder alcanzar los logros propuestos en el Plan de Estudios tales como diseñar e implementar propuestas de intervención áulicas articulando saberes disciplinares con estilos y modos de

enseñanza en distintos contextos y/o modalidades educativas; y generar dispositivos de análisis de prácticas desarrollando capacidades inherentes a la actividad docente.

El despliegue pedagógico-didáctico de la Didáctica de las Ciencias Naturales II y la Práctica Profesional e Investigativa IV en el contexto de pandemia

Partiendo de las definiciones institucionales en el marco de la ASPO y teniendo en cuenta las características del estudiantado, desde las unidades curriculares cuyas responsables somos las autoras de este trabajo, realizamos propuestas didácticas que consistieron en ofrecer en la plataforma *Moodle*, facilitada por la institución, una diversidad de espacios y recursos que fueron desde la habilitación de foros de consulta, trabajos en la wiki, grabaciones teóricas, encuentros sincrónicos para el intercambio, devoluciones cualitativas de entregas de tareas, entre otros. No obstante, no tuvimos en todos los casos una respuesta favorable por parte del estudiantado ya que identificamos, por ejemplo, una ausencia de las lecturas propuestas, de manejo de los distintos contenidos que se desarrollaban y resolución de actividades alejadas de lo que efectivamente se solicitaba. En este sentido, se observa también que el contexto y la forma en que los distintos actores trataron de dar una respuesta al mismo desde sus lugares limitó en cierto modo las diversas propuestas de enseñanza acercadas por el equipo docente en tanto algunos/as estudiantes expresaron por ejemplo que algunas/os docentes “aplican programas que no conocemos” (encuestado 72), sumado a que en muchos casos implicó el apropiarse de las herramientas y recursos para resignificar dichas propuestas que vayan más allá de un uso superficial de las tecnologías como explicita Gros (2015).

Como parte de esta comunidad en construcción, nos llevó a reflexionar: ¿Cómo pensar en una pedagogía que integre el uso de la tecnología como herramienta cognitiva? Identificamos esto como un desafío en las prácticas

institucionales y áulicas relacionado a lo que López López y Samek (2009) denominaría como una tercera/cuarta generación de derechos donde se incluyen, entre otros, los derivados de las TIC: *Derechos a la comunicación y a la información, derechos en la red y derechos de los menores*. Esto lleva a considerar la exclusión digital equivalente a la exclusión social. Aquí podríamos recuperar, como menciona Pérez Centeno (2017), el concepto de profesión académica universitaria (sujetos que forman parte de la institución, funciones de los académicos y administrativos, espacios que comparten, normativas, entre otros) que ha sido afectada por los procesos de internacionalización y regionalización de la Educación Superior que se desarrollaron paralelamente con los procesos de globalización y desarrollo de las TIC, los cuales se hicieron mucho más evidentes en el contexto de pandemia en tanto desafiaron y movilizaron a estudiantes y docentes en relación a sus propios roles a los cuales el Profesorado de Educación Primaria no estuvo exento. Asimismo, la profesión académica forma parte de una cultura académica entendida como aquellas actitudes, creencias, normas y valores de los académicos en relación a su trabajo (Yang 2015) pero que también se entrama con la idea de organizaciones que tienen sus propias culturas, es decir que hay ciertos comportamientos consistentes con las normas, valores y actitudes comúnmente aceptados (Rhoads y Hu, 2012).

Identificamos también, de manera general desde nuestras asignaturas, ciertos hábitos por parte del estudiantado que obstaculizan su propia trayectoria educativa que tiene que ver con la no respuesta a las propuestas pedagógicas compartidas como por ejemplo: retraso en el cronograma de lecturas, demora en rendir las asignaturas, ausencia en el manejo de saberes propios de las disciplinas, de habilidades psicolingüísticas que tienen que ver con la escritura académica, la oralidad, la identificación de ideas clave en un texto, la elaboración de mapas y/o esquemas conceptuales, técnicas de estudio, entre otros. Si nos situamos en el momento de la carrera que se encuentran cursando y recuperamos lo explicitado en el perfil de egresados

del profesorado, se evidencia en un gran porcentaje del estudiantado características acordes a un/a estudiante ingresante, más que a uno/a próximo/a a graduarse. De aquí nos surge el interrogante ¿Qué pasa con esas/os estudiantes, cómo se reconocen ellas/os en su propio recorrido, casi graduados de Educación Primaria? ¿Dónde y cómo se autoperciben? Tal vez, el acompañamiento a esta heterogeneidad en las trayectorias educativas propias del acceso irrestricto y el Derecho a la Educación Superior requiere aún de revisiones, definiciones y políticas en un plano institucional y curricular. Tengamos en cuenta que en definitiva las/os estudiantes cursan porque el mismo Plan se los habilita, pero más allá de esto ¿Cómo llegan al último trayecto de su recorrido? ¿Qué herramientas, saberes lograron construir y apropiarse que son necesarios para desenvolverse en un cuarto año?

A modo de cierre

Recuperando los tres aspectos identificados sobre los cuales realizamos nuestro recorrido en este trabajo: las trayectorias educativas del estudiantado que transitaba su último año de acuerdo al Plan de Estudios, el despliegue de acciones institucionales, y el Plan de Estudios; no podemos perder de vista que en el recorte temporal realizado el profesorado se encontraba implementando la primera cohorte y que por lo tanto hay una serie de resortes institucionales que están en pleno proceso de construcción y desarrollo. Algunos de ellos, frente a esta situación de emergencia sanitaria, fueron tendientes a evitar el desgranamiento y abandono. Sin embargo, parte de las consecuencias parecieran haber propiciado un escenario de relajamiento en relación a sus hábitos y prácticas como estudiantes próximas/os a graduarse que identificamos en nuestros equipos de cátedra.

En base a lo expuesto creemos que, en sus distintos niveles de concreción, se necesita un trabajo más cercano al acompañamiento de la trayectoria educativa para poder pensar de manera conjunta cómo empezar a cambiar

esta situación, lo que entre otros aspectos también lleva a preguntarnos y abrir la reflexión sobre: ¿Cómo el/la estudiante se da cuenta de que para hacer una Práctica Profesional e Investigación Educativa IV necesita efectivamente haberse apropiado de manera genuina de los diferentes saberes propios de las didácticas específicas? ¿Cómo podemos pensar institucionalmente propuestas que permitan acceder a las herramientas, la tecnología de tal modo que se haga real que las TIC estén al servicio de las/os estudiantes para que puedan seguir su trayectoria académica y no queden excluidos de la Universidad?

Bibliografía:

- Abdala, C. (2007). Currículum y Enseñanza. Claroscuro de la Formación Universitaria (Vol. 2). Editorial Brujas.
- Centeno, C. P. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración y Conocimiento, 6(2), 226-255.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M., y Aiello, M. (2018). La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional. Buenos Aires, Argentina: UNTREF.
- García de Fanelli, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX. Propuesta educativa, (43), 17-31.
- García de Fanelli, A. (2018). La Nueva Agenda de las Políticas Universitarias. En S. Gvirtz, y A. Camou (Eds.), La universidad argentina en discusión (pp.269-278). Buenos Aires, Argentina: Editorial Granica.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. E K S, 16(1), 58-68.
- López López, P., y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. Educación y biblioteca, (172), 114-118.



- Noriega, J. E., y Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 88-103.
- Oloriz, M. G., Ferrero, E. L., y Lucchini, M. L. (2021). Impacto de la suspensión de correlatividades en el cursado de actividades académicas. *Congresos CLABES*.
- Rhoads, R. A. y Hu, J. (2012). The Internationalization of Faculty Life in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 351-365.
- Yang, R. (2015). Reassessing China's Higher Education Development: A Focus on Academic Culture. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 527-535.

Recibido: 13/03/2022

Aceptado: 28/11/2022

Cómo citar este artículo:

Heritier E., Pérez C. (2022), Desafíos en las prácticas institucionales y áulicas. Una primera aproximación a la trayectoria educativa de la primera cohorte del Profesorado de Educación Primaria en la UNViMe. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 7, San Luis, 32-46.





Recopilación y Balance en torno al Conversatorio: Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación. Contexto y coyuntura

Compilation and Balance around the Discussion: Educational Policies: between adjustment and innovation. Context and situation

Mayra Yanín Arana

aranamayra020@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis; Docente en varias escuelas provinciales: autogestionadas, estatales, digitales y privadas, desde el 2014 al 2019. Auxiliar de primera exclusivo de la Cátedra Política Educativa para los Profesorados en Educación Especial e Inicial, desde el 2019 a la actualidad; integrante del PROICO 04 1218 "La relación Sociedad- Estado-Educación en el contexto de emergencia de Reformas de Tercera Generación" desde el 2020 a la actualidad.

47

Ivana Elizabeth Aro

aroivana4@gmail.com

Profesora en Ciencias de la Educación; docente y tallerista suplente en escuelas públicas de la provincia de San Luis; integrante del PROICO 04 1218 "La relación Sociedad-Estado-Educación en el contexto de emergencia de las Reformas de Tercera Generación" desde el 2020 a la actualidad.

María Luz Escobar

escobarmarialuzce1@gmail.com

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL); Docente desde el 2009 en varias escuelas provinciales: públicas, privadas, autogestionadas, rurales. Profesora de Formación Ética en el CEN° 16 "Tucumán" localidad de Beazley. Auxiliar exclusivo de la materia Problemática Pedagógica Didáctica de los distintos Niveles del Sistema Educativo II, desde el 2021 hasta la actualidad. Integrante del PROICO 24 1218 "La relación Sociedad-Estado- Educación, en el contexto de emergencia de las Reformas de Tercera generación" desde el 2022 hasta la fecha.

Resumen

En este trabajo, haremos un recorrido en torno al Conversatorio: Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación, que tuvo lugar el día 23 de junio del 2022 en el Auditorio Mauricio López, en el marco del paro docente de 48 horas de la Universidad Nacional de San Luis, convocado por la CONADU Histórica en rechazo a la propuesta salarial del gobierno nacional. Dicho conversatorio formó parte de una actividad de visibilización de la realidad de las condiciones de trabajo docente, particularmente en los nuevos formatos escolares de la provincia de San Luis.

Esta actividad fue realizada por el proyecto de Investigación PROICO 04-1218 La relación Sociedad-Estado-Educación en el contexto de emergencia de las Reformas de Tercera Generación, en conjunto con la cátedra de Política Educativa para los Profesorados de Educación Especial y Profesorado de Música Latinoamericana.

En el transcurso del Conversatorio, y en el camino recorrido por sus panelistas, nos pareció interesante que no quedarán estos relatos solo en lo vivenciado, sino poder recuperarlo y contextualizar, organizar y dejarlo documentado, añadiendo también lo que está sucediendo en la Provincia actualmente

Palabras clave: políticas - educación - docentes - ajuste - innovación

Abstract

In this work, we will analyze the Conversation Session "Educational Policies: between adjustment and innovation", that took place on June 23, 2022 at the *Mauricio López Auditorium*, National University of San Luis. This event developed during a 48-hours university teachers' strike, convened by the union known as *CONADU Histórica*, to reject the salary proposal of the national government. It was part of an activity to draw attention to the reality of teachers' working conditions, particularly for the new school formats in the province of San Luis.

This activity was conducted by the research project "*PROICO 04-1218: The Society-State-Education relationship in the emergency context of the third Generation Reforms*, in conjunction with the chair of Educational Policy for teachers of Educational Policy for Teachers of Special Education and Teachers of Latin American Music".

During the session, and considering the panelists' contributions, we found it interesting to abstain from limiting these stories to mere experiences, but rather to contextualize, organize and document them, also adding what is currently happening in the province.

Keywords: policies - education - teachers - adjustment - innovation

Importancia y propósitos de la realización del Conversatorio

El Conversatorio: Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación, tuvo lugar el día 23 de junio del 2022 en el Auditorio Mauricio López, dirigido a estudiantes de los distintos profesados de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, docentes universitarios, docentes provinciales y público en general, en el marco del paro docente de

48 horas de la Universidad Nacional de San Luis, convocado por la CONADU Histórica en rechazo a la propuesta salarial del gobierno nacional, que consistió en mantener el 41% ya acordado en marzo adelantando cuotas.

Dicho conversatorio formó parte de una actividad de visibilización de la realidad de las condiciones de trabajo docente, particularmente en los nuevos formatos escolares de la provincia de San Luis.

Las Reformas educativas en San Luis han sido ejecutadas históricamente en un marco de represiones y persecuciones al colectivo docente, dichas transformaciones han construido el actual escenario educativo de la provincia. Por tal motivo, se consideró oportuno poner en debate el intento de reforma del Estatuto Docente, las propuestas de innovación escolar, las condiciones materiales del trabajo docente, entre otras.

Luego de una sucesiva serie de experimentos de políticas neoliberales que se han aplicado desde el 2000 en adelante se ha logrado perjudicar tanto al Sistema Educativo, como al colectivo docente, gremios, padres y estudiantes que se vuelven rehenes de políticas nefastas que tienden al desmantelamiento de la escuela pública en su conjunto y sobre todo a la fragmentación y debilitamiento del colectivo docente, que no es azaroso, sino que producto y reacción hacia este movimiento que históricamente en la provincia, ha sido el opositor más fuerte, presentándose como la principal resistencia ante el avance hacia la educación pública y acoplado en sus filas a otros sectores como empleados estatales de la salud, judiciales, padres, estudiantes, entre otros.

Por esto mismo, consideramos relevante la realización de este conversatorio visibilizando la realidad educativa provincial.

Los propósitos de esta actividad fueron: generar espacios de debate y discusión sobre las condiciones de trabajo docente en la provincia de San Luis en el contexto actual que contribuyan a la generación de posibles objetos de estudio en la temática; aproximar a lxs estudiantxs de lxs profesorados en a

una lectura histórica de los procesos de lucha docente que se dieron en respuesta de políticas de ajuste en educación; recuperar relatos de experiencias de participación política de distintos actores de la sociedad puntana y dar a conocer el trabajo que realiza el proyecto de investigación a fines de iniciar a lxs estudiantes en el trabajo investigativo.

Los contenidos que se trabajaron a través del relato de las panelistas previamente seleccionadas, por su trayectoria y conocimiento fueron:

- Políticas Educativas, luchas docentes y resistencias locales. Conflictos del 2004 y el 2010 relatado por Amanda Arce integrante de la agrupación Docente Autoconvocados.
- Lo público y lo privado en la provincia de San Luis desde el 2004 hasta la actualidad, marcos regulatorios en la educación provincial, expuesto por Soledad Correa, Secretaria General de UTEP.
- La problemática de la Educación Especial en el contexto actual, abordado por Nora Moronta, docente en Educación Especial y graduada de la UNSL.

Recuperando las voces y la historia de nuestra realidad provincial.

Desde 1983, la provincia de San Luis está gobernada por los hermanos Rodríguez Saá y afines a su partido. Adolfo Rodríguez Saá fue gobernador durante cinco períodos consecutivos desde 1983 hasta 2001. María Alicia Lemme fue gobernadora durante un período, desde 2001 hasta 2003, Alberto Rodríguez Saá fue gobernador durante dos períodos consecutivos, desde el 2003 hasta el 2011, Claudio Poggi, fue gobernador durante un período, desde 2011 hasta 2015, Alberto Rodríguez Saá, es el gobernador actual, desde 2015. Se puede vislumbrar así, que los hermanos Rodríguez Saá han sido reelectos en varias oportunidades, logrando centralizar un poder continuo, apoyado en el clientelismo político y una oposición muy débil. Esto favoreció

la implementación de políticas neoliberales, en todos los ámbitos de la realidad social, entre ellas la educación.

Desde el 2000 en adelante, San Luis ha sido pionera en implementar proyectos educativos que tienden a la privatización, fragmentación y vaciamiento del sistema público educativo. En abril de 1999 se quiso aprobar la Ley de creación de las "Escuelas 2001", también llamadas "Escuelas Charter", pero no se pudo debido a la resistencia de los docentes y de la comunidad en general. En agosto de ese mismo año, el Poder Ejecutivo bajo el Decreto N° 2562 creó de igual manera, las Escuelas Experimentales Autogestionadas, que consistían en que Asociaciones civiles sin fines de lucro, a través de una licitación y llamado a concurso, presentaban un Proyecto Educativo Institucional, que sería evaluado posteriormente y si lo ganaban, se les otorgaba una licencia para su funcionamiento con financiamiento público, a través de una Unidad de Subvención Escolar por alumno. Esta es la primera propuesta de privatizar la gestión dentro de una institución pública ya que el Estado no es más el que administra, contrata sus docentes y gestiona estas instituciones sino la Asociación Civil. En el año 2000 se sancionó la Ley N°5195 Escuelas de Fondo Educativo, creando un Consejo Escolar Interno, formado por el director, un docente y un padre, quienes debían ser los responsables de los resultados y de la administración financiera de dicho fondo y quienes contrataban al personal docente suplente. En el año 2001 el Poder Ejecutivo a través del Decreto N° 138, creó las "Unidades Educativas" donde se propuso una nueva organización de las escuelas por categoría, pero esta normativa no llegó a ejecutarse por resistencia de las autoridades de las escuelas. En el 2001 también, se sancionó la Ley N° 5253 de Educación Pública de Gestión Privada que en el Art. 12 creaba los "Bonos de Equidad Educativa" cuyo ideólogo fue Milton Friedman, por lo cual, con estos bonos el Estado provincial otorgaba a los padres un monto de dinero como ayuda económica para que sus hijos pudieran asistir a escuelas privadas. Esto se aplicó durante 2002 y 2003. En el año 2003 el Poder

Ejecutivo a través del Decreto N° 156 creó las Escuelas Públicas Experimentales Desconcentradas, siendo muy similares a las Autogestionadas pero con la diferencia de que no se llamaba a licitación pública para la gestión de la Escuela, sino que el Poder Ejecutivo designaba en forma directa a la Comisión Organizadora de Gestión Educativa.

Este periodo es recuperado en el relato de Amanda Arce, cuando dice:

"Asistimos después a la implementación del Decreto 2562 el 13 de agosto de 1999 que fue el de las Escuelas Autogestionadas o escuelas charter o 2001. La ley 5195 del 26 de enero del año 2000 sobre el Fondo de Educación aplicado en la misma línea de las autogestionadas, éstas quedan en manos de Asociaciones Educativas con una subvención estatal importante por alumno, el fondo es entregado a las escuelas que lo soliciten, para lo cual se forma el Consejo Escolar, y podrán buscar aportantes como la municipalidad, estado nacional, también privados, podrán realizar transacciones comerciales, ventas de servicio, espacios publicitarios etcétera. Para lograr un financiamiento autogestionado, en el Art. 2° y en el Art. 5° se hace alusión a la preparación, capacitación, aptitudes teniendo como referencia final los resultados del trabajo docente. Le siguieron las escuelas Desconcentradas, todas en el mismo sentido trayendo precarización laboral y educativa, trabajo por mérito, quita de responsabilidad al estado, autofinanciamiento con lo que se consumó la privatización"

En estos tiempos, hubo mucha resistencia tanto de padres, como de docentes. El colectivo docente históricamente ha sido un gran opositor de estas políticas educativas, que, si bien muchas se han implementado, en otras se han tenido que dar marcha atrás. Amanda Arce en cuanto a esto, relata lo que sucedió en 2003/2004, hecho que se conoce popularmente como EL PUNTANAZO, donde miles de docentes se movilizaron y fueron brutalmente reprimidos.

"(...) Llegamos al 2004, inicia el ciclo lectivo y nos encontramos con el nombramiento de interventores en 64 escuelas. En la escuela Lucio Lucero los docentes convocan a padres y estudiantes a asambleas donde se resuelve no aceptar la intervención. Se llama a las autoridades educativas ministeriales y se expulsa a la interventora Rinaudo con una toma de la escuela. Se instala la Carpa de la dignidad en Plaza Independencia donde se concentran los docentes de diferentes escuelas. Desde el Lucio Lucero nos organizamos para visitar escuelas donde se organizaban asambleas y se resolvían medidas: cortes de calle, festivales, asambleas con padres y estudiantes. El gobierno termina de encender la llama con un pedido a la legislatura de ratificación de leyes. Había dado marcha atrás con las intervenciones. Surgía como necesidad la organización docente que ya no contaba con sindicato alguno. Toman la posta, docentes que habían actuado con la Coordinadora de Padres y nace ASDE. Al mismo tiempo el gobierno había entrado en conflicto con otros sectores: viales, municipales, Iglesia. Así se organizan marchas conjuntas y surge la Multisectorial. Junto a un petitorio de doce puntos, los docentes pedíamos que se ratificara el viejo estatuto docente. Con las modificaciones graves lo ratifican, pero el Poder Ejecutivo lo veta. La movilización de la comunidad educativa era permanente y elaboramos un estatuto en la carpa. Los días 27 y 28 nos movilizamos a la legislatura. Se corta la ruta y se exige la aprobación de nuestro estatuto. Sobre tablas los legisladores aprueban el del Poder Ejecutivo y resolvemos tomar la legislatura, los legisladores no se animan a salir, todos permanecemos allí. Hay que destacar la movilización. Los docentes del interior que se organizaban y venían, se quedaban como aquella noche del 29 de abril en que se produce en horas de la madrugada una feroz represión. La respuesta del pueblo fue inmediatamente llamar a Paro general y movilización el 30. Los medios nacionales ya se habían instalado en la provincia por la noche y se ordenó una nueva represión: heridos graves, 4 manifestantes detenidos en una ciudad invadida por el humo de las gomas y también por los gases lacrimógenos. A esta altura también estaba instalada

la dirigencia de CTERA que junto a la Secretaria general de ASDE, no legalizada aún, son convocados por el gobierno para el tratamiento de un nuevo estatuto. Alejados de las bases todavía movilizadas en mayo se sancionó un Estatuto hecho a medida del gobierno. Se consuma la traición de los dirigentes nacionales y provinciales. Frente a esto la docencia en pie se autoconvoca en asamblea y en el aula magna de esta universidad se destituye a los traidores, se pasa a un cuarto intermedio y en la próxima asamblea se nombra una comisión directiva provisoria, encargada de continuar con la organización del sindicato. No sin conflictos, persecuciones y sanciones a docentes.”

Este acontecimiento es importante porque logró aunar la lucha docente y complementar con distintos reclamos de otros sectores que cuestionaban la situación social, económica y política que acontecía en la realidad provincial. El logro que se obtuvo tras la lucha docente en el marco de esta Multisectorial fue la sanción de la Ley Nº 5648 “Estatuto del Personal Docente”, donde los docentes provinciales recuperaron algunos de los tantos derechos quebrantados silenciosamente durante décadas. Estatuto que en la actualidad se encuentra en debate ya que, a través del llamado a paritaria docente, después de muchos años sin hacerlo, el Gobierno Provincial puso en agenda la modificación del mismo, llevado a cabo por un Equipo Técnico. Esto produce malestar nuevamente en el colectivo docente.

Soledad Correa dijo al respecto: *“Las luchas se han dado, esto que tengo en la mano (estatuto) es producto de luchas en conjunto muy importantes, que lograron en el marco de la revisión de leyes del 2004, conseguir esto. Y hoy nos encontramos frente a una marcha para el día martes 8 de junio, donde nos volvemos a encontrar otra vez para defender nuestro estatuto, donde hay cuestiones que necesitan revisar porque dan cuenta de la antigua Ley Federal de Educación. Pero, en un contexto en donde en paritaria se plantea la quita de derechos sin más, tenemos que ir a luchar”*

Siguiendo con la línea histórica de los sucesos que acontecieron en el espacio educativo, en el 2010, hubo otra lucha docente importante, cuyos reclamos principales eran las condiciones del trabajo docente, y el pedido de un aumento salarial. Por esto se realizó una huelga de cinco semanas, que como respuesta del gobierno provincial obtuvo como clara represalia a los docentes que se adhirieron, el descuento de los días no trabajados, dejando a estos trabajadores en extrema vulnerabilidad y logrando el disciplinamiento y posterior desmovilización del colectivo. Otra represalia fue la sanción de la Ley N° 0738 "Escuela Pública Digital", ley que descalifica el trabajo de los docentes, ya que el docente no tiene el rol de enseñar, sino que facilita o media entre el conocimiento que se encuentra en los softwares educativos previamente diseñados por la Universidad de La Punta.

Amanda Arce relata sobre la lucha de este periodo: *"Ya en 2010 la docencia gana las calles y reclama aumento salarial. Se forma la junta gremial con UTEP, SADOP, ASDE, UDA y la fundación AMPPyA. En un principio se realizaban asambleas conjuntas, luego de cada negociación con el gobierno. Se había convocado a pedido de las bases Paro indefinido con movilización. Luego los dirigentes resolvieron hacer asambleas por separado, nos dividieron, empezaba el comienzo del fin con una nueva traición. Sólo ASDE realizó asambleas abiertas donde nos integramos los Autoconvocados. Las negociaciones gremiales culminaron en el levantamiento del paro sin consulta a las bases con un aumento en cuotas muy por debajo de lo exigido. Descuentos compulsivos y que no fueron negociados por los burócratas sindicales y con sanciones, sumarios y traslados a docentes que no fueron defendidos por los sindicalistas."*

En 2011 se sancionó la Ley N° 0752 "De estímulo educativo y concientización del ahorro, estampillas escolares ahorro para mi futuro", se trata de un incentivo económico anual, equivalente a mil doscientos dólares, que buscaba estimular a los alumnos a finalizar sus estudios. En el año 2013 el Poder Ejecutivo a través del Decreto N° 1723 creó el Plan educativo 20/30, que

continuaba con las propuestas de incentivo económico, esta vez para realizar, completar o finalizar la secundaria en las Escuelas Públicas Digitales, a través de una beca de ochocientos pesos mensuales por estudiante. En el año 2013 se sancionó la Ley Nº II-0860 "Beca Puntana al mérito, Bandera Argentina", otra propuesta con incentivo económico, ahora para los abanderados de la secundaria de escuelas públicas y privadas de la provincia, para que realicen la totalidad de sus estudios universitarios.

En 2016 se inaugura en la Provincia, otro formato escolar llamado Escuela Generativa, un proyecto pensado y publicitado por el Gobernador Alberto Rodríguez Saá, que busca instalar la idea de una ruptura con el formato escolar "tradicional" y la puesta en agenda de "innovar". Estas escuelas dependían del Programa Innovación Educativa y hoy dependen de Gestión Calidad Educativa. La primera escuela creada es la Escuela Corazón Victoria, en un club de fútbol y se firman convenios con otros 6 clubes de fútbol más. Fueron formalizadas mediante el Decreto Nº1206/16. En 2018 se sanciona un decreto para crear Generativas Rurales sobre la base de las ya existentes (comunes y digitales) y recién en 2019 se sanciona la Ley con un total de 14 artículos, enmarcada como Escuela de Gestión cooperativa y gestión social contemplado en el Art. 14 de la Ley Educativa Nacional Nº 26206/06.

Soledad Correa dice al respecto "Con el tiempo se fueron generando distintas alternativas y distintas escuelas. Tenemos escuelas autogestionadas y ahora también escuelas generativas. Entonces cuando salgan a trabajar se van a encontrar también con este tipo de escuelas, en donde los trabajadores, que son colegas no entran por el Estatuto Docente. La escuela generativa aparece por primera vez en el 2016. La primera que se crea es en la escuela "Corazón Victoria", se hacen contratos de trabajo que duran tres meses primero, o seis meses, algunos un año y en diciembre tienen la inmensa preocupación de saber si van a tener trabajo o no. Ahora aparecen colegas docentes que son monotributistas y van a seguir siendo monotributistas si no se logra modificar esta situación."

Esta variedad de formatos educativos y normativas que los acompañan, visualizados en el recorrido histórico que se hizo en este escrito y que a la vez, se han recuperado a través del relato de las panelistas, muestra claramente como se ha buscado fragmentar al colectivo docente ya que el Estado provincial deja de ser el empleador y designa estas funciones tanto a asociaciones civiles, como el caso de las autogestionadas, u organizaciones o clubes de fútbol, como en el caso de las generativas, también esto impide la posibilidad de unificar los reclamos a través de la lucha, y el poder de sindicalizarse de estos trabajadores; además ataca las condiciones de trabajo docente, teniendo que aceptar las reglas de juego, sobre todo porque los docentes que ingresan son docentes noveles, recién recibidos, que encuentran en estas escuelas la única posibilidad de ingresar al mundo laboral ya que acceder al sistema público es muy difícil, porque en él no se crean cargos nuevos o son escasos, y se está avanzando también con el cierre de divisiones, modalidades e instituciones, que se busca desde el gobierno provincial convertir en escuelas generativas.

Soledad Correa dice: *"Antes uno se recibía y se inscribía en la Junta de Clasificación Docente, salía un llamado y te presentabas, según el puntaje que tenías ingresabas en la docencia. Ese era el método de ingreso, bajo los términos del Estatuto Docente, que marca los derechos y obligaciones que tenemos, pero el problema más serio que estamos advirtiendo es la pérdida de derechos, porque cuando hablamos de salarios es muy importante y podemos pelear por más, pero cuando perdemos derechos la cosa se complica mucho más. Hoy desgraciadamente hay un avance de un tipo de escuelas sobre las nuestras. Tenemos una escuela pública de gestión estatal y nos construyen una generativa, nos rodean y la gente ve enormes estructuras muy lindas, coloridas, pero, donde se desconoce lo que ocurre dentro, hay docentes muy jóvenes, porque son las primeras opciones que tienen los jóvenes recién recibidos. Entonces nos encontramos con escuelas que están adentro, lo que sucede es que docentes que se recibieron de*

educación física tienen que enseñar historia, geografía. Esto está pasando dentro de estas instituciones educativas y los demás lo desconocen. Si esto no se visibiliza y seguimos debatiendo, lo más factible es que sigan existiendo."

En este conversatorio se invitó a una docente de Nivel Especial, Nora Moronta, debido a su trayectoria y formación en el tema. Esta docente hizo un recorrido sobre las normativas y la realidad de la educación especial en la Provincia de San Luis. El ajuste y el desmantelamiento de esta modalidad está en sintonía con lo que fue aconteciendo en el sistema público común, escrito anteriormente; por lo cual nos parece muy rico respetar esta exposición casi en su totalidad.

"En San Luis las primeras escuelas especiales, se fundan en la década del 50 del siglo pasado, muy marcadas por el Modelo Médico, es decir cada una atendiendo a un tipo diferente de discapacidad, e incluso a personas no discapacitadas pero que no tenían cabida dentro de los circuitos "normales" de educación, como, por ejemplo, niños/as y jóvenes con problemas de conducta, inasistencias, abandono, huérfanos, además de problemas visuales, motores, etc.

Es así como una de las escuelas especiales que conformó posteriormente el Centro 21, fue un desprendimiento de lo que fue la Colonia Hogar. Esa escuela fue creada como Especial N°5 para la Derivación y Adaptación de irregulares sociales (...) En ese contexto, la Ley de Educación de ese momento en San Luis era la Ley Provincial de Educación N° 4947- HCN-95, que a las personas con discapacidad las denominaban con características especiales, que progresan de manera diferente a través de una estructura educativa y diseño curricular específico. Estas características especiales, permiten incluir en ella, a los sujetos clasificados como "irregulares sociales", es decir, todo aquel que no se ajusta a la norma, niños y jóvenes pobres, que tenían inasistencias, que repetían, que no encajaban en la escuela común. Por lo cual, todos ellos podían ser absorbidos por la escuela especial que atendía esas características

especiales. Esta normativa, tiene una concepción de la discapacidad como déficit individual, propia del modelo médico y una visión funcionalista de la sociedad, donde los discapacitados y aquellos que tienen características especiales, son disfuncionales, por lo cual las instituciones deberán insertarlos a través de los trabajos de las prácticas específicas de la educación especial.

(...) A partir de finales de los noventa, con la aplicación de políticas neoliberales que produjo mucha pobreza y lucha exclusión, irrumpe un nuevo mandato en las escuelas y es el de la integración, había que integrar y las escuelas comunes debían recibir o retener a estos niños que antes estaban en escuelas especiales, como una exigencia a las escuelas. El término que se utiliza para referirse a las personas discapacitadas es las necesidades educativas especiales(...)

Con el siglo XXI, se instala fuertemente el término inclusión, no solo en los ámbitos educativos, sino que, además los trasciende. Todo es inclusión, todo debe ser inclusivo y la escuela tiene que ser inclusiva si o si (...)

Siguiendo con lo que estaba sucediendo en San Luis y en Argentina, este periodo de inclusión se da con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206, la Educación Especial, deja de ser un sistema paralelo, para transformarse en una Modalidad del Sistema Educativo (...) En San Luis, la ley tuvo poco impacto en lo referido a las escuelas especiales ya que continuaron trabajando de la misma manera, y el gobierno tardó más o menos 16 años en redactar una Resolución que reglamentara el acceso y la inclusión dentro de la escuela común de las personas con discapacidad para estar y permanecer; recién fueron homologados, en 2019 y plasmados en la resolución provincial 270, en agosto de 2021. Poco se ha trabajado en la formación docente para posibilitar cambios profundos en las instituciones que permitan transformarse en ámbitos hospitalarios con la diversidad. Lejos de ello, se fueron produciendo directivas ministeriales que obligaban a las escuelas a recibir a alumnos y alumnas con discapacidad. Además de instar

a C.E.T.A.AP (Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje), a no derivar alumnos/as a las escuelas especiales. Por lo cual, es normal en las escuelas comunes escuchar expresiones como: "yo no sé qué hacer con él", "no estoy formada", "tendría que ir a escuela especial", "si no trae pareja pedagógica, no puede estar en el grado".

Es así como la histórica falta de acompañamiento por parte del Ministerio de Educación, en la transformación de las escuelas para que puedan ser significativas para todos, junto a las malas condiciones laborales de los docentes, hacen que las prácticas inclusivas, queden relegadas a voluntades individuales y solo en algunos casos en instituciones (...)

Después, en el 2003/2004 comienza la campaña de desprestigio hacia las escuelas especiales y sus cierres, aludiendo que segregaban, son discriminatorias, ese era el discurso oficial de ese momento, en su intento de hacer desaparecer las escuelas, y ante la imposibilidad de lograrlo por decreto, a causa de las luchas y reclamos, el gobierno provincial comenzó a tomar medidas de ahogamiento paulatino. Por más de cuatro años y desde el 2012, no permitió que se cubrieran las vacantes que se iban produciendo. No se nombraba reemplazo ni para el personal docente, ni técnico, ni personal de maestranza, ni profesores de áreas especiales, llegando a tener más de 36 cargos vacantes, en ese período. Además, no se producían derivaciones de alumnos/as por parte del Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje, en adelante C.E.T.A.AP, al Centro. Dejaron de atender la infraestructura de las escuelas, provocando graves problemas como cortes permanentes de agua, filtraciones en los techos que arruinaron bibliotecas y mobiliario, explosiones en calderas, fue realmente dramática esa situación. El argumento oficial era que había demasiado personal para la población escolar con que se contaba, pero era porque CETAAP no derivaba a ningún chico. Pero en el cálculo, excluían todos aquellos alumnos con que las escuelas especiales trabajaban en la escuela de nivel primario. Por un lado, pedían inclusión y por otro se castigaba a las escuelas por no tener alumnos dentro del Centro. Por otro

lado, los años de abandono estatal, hacían imposible aumentar la matrícula, por falta de personal docente. Todos los intentos de reorganización del centro a lo largo de los años no se construyeron sobre acuerdos y participación.

En el 2016, al fin se logró que se cubrieran las vacantes y se atendiera la infraestructura edilicia. Este cambio posibilita un trabajo más democrático entre el personal del Centro para determinar las debilidades y errores en la organización que finalizó en una propuesta que fue evaluada por el ministerio.

La propuesta tiene una nueva organización ya no determinada por patologías sino adaptada a las diferentes trayectorias que un sujeto con discapacidad puede necesitar a lo largo de su escolaridad. El decreto que avala estos cambios fue firmado por el gobernador, en agosto de 2020, por lo cual toda la Institución se encuentra en pleno proceso de cambio a partir del nombramiento de una nueva jerarquía”

Balances

Consideramos que las políticas educativas que evidenciamos en el relato de las distintas panelistas no solo apuntan al empobrecimiento de la calidad educativa, vaciando de contenido, eliminando modalidades, dadas las propuestas pedagógicas que se plantean, sino también y puntualmente a la pauperización del trabajo docente, a la pérdida de sus derechos, a la precarización de sus condiciones laborales en donde la carrera docente no avizora un futuro muy alentador, ya que los docentes noveles no tienen muchas posibilidades de ingreso en el sistema público convencional, y deben conformarse con las reglas de juego impuestas.

Aquí reside el punto neurálgico de la lucha que provocan estas nuevas formas de gestión que implican entre otras cuestiones; salarios bajos, la intensificación horaria, el trato clientelista y arbitrario, excesivo control y la nula posibilidad de defensa, ya que se fragmenta también la forma de contratación, quedando en manos de gestiones privadas, con lógicas

sumamente empresariales, como por ejemplo en el caso de las Escuelas Autogestionadas, una Asociación Educacional, o en el de las Escuelas Digitales o Generativas, la Universidad de La Punta.

Estas formas encubiertas (porque intentan esconderse fundamentadas en un proyecto innovador, con nuevas formas de relación entre Estado y Educación), de explotación del trabajador, el trabajo mal remunerado, los contratos de corta duración, tienen que ver con formas de gestionar la mano de obra que no son nuevas en el Capitalismo.

Así, esta nueva estrategia que adopta el Estado va legitimando su desresponsabilización en cuanto a garantizar el derecho a la educación, tercerizando el servicio educativo y desentendiéndose de los procesos educativos y del reclamo docente.

Luego de más de una década de las últimas luchas docentes en San Luis, vemos en la actualidad una incipiente reagrupación de fuerzas donde la docencia se pone en pie de lucha para hacer frente a estas políticas educativas, para eso es necesario solidarizarnos, reagruparnos y generar espacios de debate en torno a los pasos a seguir. En este sentido, la realización del conversatorio, pensado con dicha temática específica, busca visibilizar, aunar fuerzas y planificar estrategias de acción que tiendan al accionar en masa, en conjunto, con ideales y objetivos comunes, dejando atrás el individualismo para pensarnos como parte de una clase social, la clase social trabajadora, en esto los educadores tenemos mucho que decir para frenar la implementación de las políticas de ajuste como las reformas laborales y educativas. La lucha docente en San Luis no está aislada de los procesos de lucha que se han abierto en el resto del país como por ejemplo en San Juan donde los docentes fueron reprimidos por luchar contra las consecuencias de la crisis de la pandemia, el desplome de los salarios y las condiciones de trabajo y estudio, tras un año y medio de escuelas cerradas y una precaria educación a distancia, una infraestructura escolar obsoleta, la

sobre utilización de los edificios en varios turnos, conviviendo hasta tres modalidades diferentes en una misma escuela.

La degradación del salario docente no viene solo, va de la mano con el intento de extender la jornada laboral, con la intensificación de la jornada de trabajo en consonancia con el acuerdo del gobierno nacional y el Fondo Monetario Internacional.

En tiempos de crisis, donde lo público en general parece ser blanco de ataque sistemático, su defensa y en particular la defensa de nuestras escuelas públicas se vuelve necesaria y urgente.

Referencias Bibliográficas:

Banco Mundial (1996) "Resumen", en Prioridades y estrategias para la educación, Washington, D.C., Estados Unidos.

Carbonell Sebarroja, Jaime (1996) "Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela". En Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. España.

Decreto de Escuelas Experimentales Desconcentradas N° 156 de 2003

Decreto de creación del Nivel Secundario Rural Generativo N°1979 de 2018

Grabaciones del Conversatorio "Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación"

Ley de Escuelas Experimentales Autogestionadas N° 4914

Ley de Escuelas Generativas N° II-1011 de 2019

Ley de Escuela Pública Digital No II-0738 de 2010.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006

Pelayes, Olga (1993) El proyecto neoconservador y la Ley Federal de Educación, mimeografiado, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Pelayes, Olga (2007) "Reformas del Estado y nuevas formas de regulación de la educación. Ley Nacional de Educación: la reforma de la transformación educativa", en Revista de Temas Sociales Kairos, Año

11, Nº19, Abril de 2007, en <http://www.revistakairos.org/k19-archivos/Pelayes.pdf> Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.

Pelayes, Olga (2011) "Las políticas neoliberales en la Provincia de San Luis. 'Reinvención' del Estado y de la educación", en Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales Argonautas, Año 1, Nº1, Agosto de 2011, en <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/14%20Pelayes.pdf>

SAFORCADA, Fernanda; MIGLIAVACCA, Adriana y JAIMOVICH, Analía. (2006). "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los '90" En libro "Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?". Editorial Novedades Educativas. Pág. 205/220. Buenos Aires. Argentina

SANTE DI POL, Redi (1987) "Educación, libertad, eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo" Revista de Educación Nº 283. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. España

Whitty, Geoff (1986) "Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del Thatcherismo", en Fernández Enguita, Mariano (ed.) Marxismo y Sociología de la educación, Akal, Madrid, España.

Recibido: 31/08/2022

Aceptado: 22/11/2022

Cómo citar este artículo:

Arana M., Aro I., Escobar M. (2022), Recopilación y Balance en torno al Conversatorio: Las Políticas Educativas: entre el ajuste y la innovación. Contexto y coyuntura. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 7, San Luis, 47-65.



Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984)

The first efforts of the National Directorate of Secondary and Higher Education (DINEMS) for democratization in the Higher Institutes of Teacher Training during the last democratic transition in Argentina (1983-1984)

Josefina Ramos Gonzales

josefinaramosg@gmail.com

Becaria Doctoral (IICE/UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA-FFyL). Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA-FFyL) . Profesora Interina concursada en Talleres de Práctica y Residencia ENS 7.

66

Mariana Trembinsky

marianatrembinsky@gmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA). Docente adscripta de la materia "Pedagogía/ Educación 1" de la carrera de Cs. de la Educación (FFyL-UBA). Becaria de grado (ESTÍMULO- IICE- FFyL-UBA)

Resumen:

Este artículo aporta contribuciones sobre los rasgos más sobresalientes de las gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) encargadas de proyectar la política educativa destinada al subcircuito de Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD) durante la última transición democrática. En este sentido, se reconstruyen y analizan las últimas dos gestiones correspondientes a la etapa posdictatorial desde diciembre de 1983 hasta fines de 1984, cuando dicha institución aún nucleaba la conducción de ambos niveles. Finalmente, se sistematizan los avances, retrocesos y estancamientos en la reglamentaciones y normativas correspondientes a las dos gestiones referidas, a modo de brindar un balance sobre la política educativa propiciada para el sector en el período seleccionado.

Palabras clave: Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD), última transición democrática, gestiones ministeriales, Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS).

Abstract:

This article provides contributions on the most outstanding features of the efforts of the National Directorate of Middle and Higher Education (DINEMS) in charge of projecting the educational policy aimed at the sub-circuit of Higher Teacher Training Institutions (ISFD) during the last democratic transition. In this sense, the last two administrations corresponding to the post-dictatorial stage are reconstructed and analyzed from December 1983 to the end of 1984, when said institution still nucleated the leadership of both levels. Finally, the advances, setbacks and stagnation in the regulations and norms corresponding to the two referred managements are systematized in order to provide a balance on the educational policy promoted for the sector in the selected period.

Key words: Higher Teacher Training Institutions (ISFD), last democratic transition, ministerial efforts, National Directorate of Middle and Higher Education (DINEMS).

Introducción

Durante el gobierno de Raúl Alfonsín, el ámbito estatal que nuclea las Instituciones Superiores de Formación Docente (ISFD) asiste a varios vaivenes administrativos. El más importante, es el giro que experimenta la organización estatal del Nivel Superior no universitario, ya que desde su conformación original establece por primera vez para la conducción de las ISFD un carácter independiente y autónomo de otros niveles del sistema educativo.

En el transcurso de la segunda mitad del siglo XX, las ISFD habían experimentado al menos dos transformaciones que podrían emparentarse con el modelo de gestión universitaria. Una transformación acontece durante el gobierno de Arturo Frondizi cuando el INSP Joaquín V. González (JVG)(Decreto N° 8.736/61), el Lenguas Vivas (Decreto N° 8488/61) y más tarde el Instituto Superior del Profesorado Técnico (Decreto N° 910/65) conforman un subgrupo de ISFD pionero en iniciar procesos de mayor participación de los claustros a través de la creación de consejos directivos para la gestión del gobierno institucional (Ramos Gonzales, 2021c). El otro cambio, ocurre durante el Onganiato (1966-1970) por medio del Decreto de Ley N° 18001/1968 mediante el cual las Escuelas Normales Superiores suprimen el Ciclo de Magisterio de los planes de estudio del Nivel Medio que son reemplazados por los Ciclos Superiores Complementarios, consagrando así, el pasaje de la formación docente inicial al Nivel Superior (Sigal y Dávila, 2005: 148).

No obstante, las ISFD continuaban nucleándose en dependencias ministeriales comunes con los establecimientos de Nivel Medio. Deberán

esperar hasta el desdoblamiento de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DIMENS) en octubre de 1984, cuando se constituye la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) como nuevo ente (Decreto N° 2800/84) que asume el gobierno de los establecimientos terciarios de carácter nacional no universitarios, desligándose de la conducción de las instituciones de Nivel Medio que van a quedar a cargo de la Dirección Nacional de Nivel Medio (DINES).

Este artículo se focalizará en las primeras intervenciones para la democratización de los ISFD en el período anterior al desdoblamiento del ámbito estatal referido, analizando la política educativa propiciada sobre: los planes de estudio, los gremios estudiantiles y los Reglamentos Orgánicos Institucionales (ROIs). Para tal propósito se abordará la primera etapa entre diciembre de 1983 y fines de 1984, donde se revisará la gestión de la Prof. María Luisa Olsen Serrano Redonnet con una normativa procedente del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) y que trascendió los comicios democráticos; y la gestión de Graciela Mabel Meroni quién entre otras intervenciones se encargará de la primera reglamentación para la legalización de los gremios estudiantiles.

Tensiones entre tendencias procesistas y democratizantes en las dos últimas gestiones de la DINEMS (1983-1984)

Durante esta etapa, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) adopta un carácter mixto, ya que hasta finales de 1984 estará a cargo de la conducción de los establecimientos de Nivel Medio y Nivel Superior no universitario. Este rasgo afecta varias dimensiones de la vida institucional en los ISFD y tiene una incidencia directa en la implementación de los postulados del Proyecto Educativo Democrático (Wanschelbaum, 2014), que a continuación analizaremos en cada una de las dos gestiones que conforman este primer período.

En el marco de la dirección de **María Luisa Serrano Radonnet**, quien mantenía una abierta simpatía con el gobierno militar, se habían pergeñado estrategias continuistas en este organismo. Tal es así que la funcionaria emitió escasos meses antes de los comicios democráticos de octubre, la Circular N° 142/1983, mediante la cual pretendió asegurar la pervivencia de la pedagogía procesista (Kaufman y Doval, 1996) en uno de los ámbitos centrales de los Profesorados de Enseñanza Primaria (P.E.P) y Profesorados de Enseñanza Preescolar (P.E.P.E), ambos anexos a la Escuelas Normales Superiores: los Departamentos de Aplicación.

“Dirección Nacional Educación Media y Superior. Circular 142

Buenos Aires 22 de agosto de 1983

Sr/Sra. Rector/a

Tengo el agrado de dirigirme a usted para hacerle llegar el nuevo ‘Reglamento para Departamentos de Aplicación’ aprobado por Resolución N. 871 del 21 de junio de 1982 que figura como anexo de la presente, el que comenzará a regir a partir de 1984.

A la brevedad se remitirán a las escuelas normales aclaraciones sobre la implementación del citado reglamento.

Saludo a usted con toda consideración.” (Circular N° 142/1983)

En los anexos de dicha circular sobresale el anhelo por continuar reverenciando los símbolos nacionales, así como los principios cristianos, la actitud de perfeccionamiento y de reciclaje permanente, el rol de la conducción centrado en el cumplimiento disciplinar y la vigilancia espontánea (Circular N° 142/1983, artículo 54). Asimismo, establecía precisas indicaciones para el cuerpo docente sobre “la pulcritud, moderación y armonía en los colores de su vestimenta a fin de constituirse como un modelo de

identificación” (Circular N° 142/1983, artículo 18) para los alumnos de la escuela primaria y los estudiantes de la formación docente.

Otra herencia de la conducción de Radonnet será el plan de estudio 146/82 elaborado durante la gestión de Cayetano Licciardo. Se trataba de un curriculum promotor de un estricto régimen de equivalencias y correlatividades que, aún con el pedido explícito de anulación desde la Mesa Pro Coordinadora Terciaria, la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Unión de Docentes Argentinos (UDA), se aplicó hasta 1984, año en el cual volvería a entrar en vigor el Plan de estudio anterior al PRN.

El recambio curricular requerido fue registrado por la prensa con este titular: *“Tratarán hoy los terciarios sus planes de estudio”* (Clarín, 1984) evidenciando los tironeos en la Dirección frente a las peticiones académicas realizadas por el estudiantado a los flamantes funcionarios de la democracia. En el mismo, puede leerse:

“Dirigentes estudiantiles terciarios se entrevistaron con el titular del gabinete de asesores de Educación, Carlos Alconada Magliano, quien les aseguró que próximamente se reimplantaría el plan de estudios 283/73 vigente hasta 1976.

El plan vigente durante el último período constitucional, que estaba a punto de ser reimplantado, fue objetado a último momento por funcionarios que colaboraron con el ministro Cayetano Licciardo y que aún continúan en la DINEMS” (Clarín, 1984).

Estas demandas se van a desarrollar en simultáneo al despliegue de maniobras continuistas en distintas dependencias ministeriales, que reflejaron los vaivenes de la “arena” política de un Estado en pleno proceso de recambio de funcionarios proclives al período de facto. Aquí coincidimos con Popkewitz (1994) cuando afirma que la normativa insta relaciones de poder y formas de concebir la realidad. En el caso de la DINEMS, implicó la

tendencia a la pervivencia de un curriculum adscrito a la pedagogía procesista o su recambio por el de vigencia durante el último período democrático.

En este cuadro posdictatorial, asume **Graciela Mabel Meroni** como primera Directora de la era democrática en la DINEMS. Debía encargarse de reglamentar las leyes propiciadas por el Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) y el Poder Ejecutivo para remover las limitaciones y los condicionantes heredados del autodenominado PRN (Decreto N° 148/76) o precedentes a este período (Decreto N° 6123/67) que habían menoscabado los rasgos más democráticos de los ROIs en lo referente al cogobierno, la libre agremiación y los concursos docentes.

El primer paso en este sentido se da en marzo de 1984 cuando el Poder Ejecutivo de la Nación (PEN) faculta al MEyJ a cargo del Dr. Alconada Aramburu para nombrar nuevas autoridades que reemplazarían a los Rectores interventores en los ISFD (Decreto N° 922/84). Se esperaba de los nuevos Rectores Normalizadores (Decreto N° 922, 1984; Art. 2) que asumieran como parte de sus funciones la elaboración de anteproyectos para regular la vida institucional en sintonía con el proyecto educativo democrático.

Otro de los desafíos de esta etapa consistió en la legalización de los gremios estudiantiles. Se trató de un proceso atado a las concepciones de participación que tuvo el alfonsinismo sobre las juventudes de Nivel Secundario y Nivel Superior no universitario, que estuvieron expresadas en los primeros documentos de la era democrática orientados a prescribir sobre este tema crucial.

El ciclo lectivo de 1984 se inicia con el trascendido de que el MEyJ otorgaría un marco regulatorio para el desarrollo de la agremiación estudiantil en los establecimientos secundarios. Se trató de la Resolución N° 3/84 que reemplazó la denominación de *gremio* por la de "asociación" con funciones

centradas en actividades recreativas y culturales; y en consecuencia proscribió la actividad política y sindical (anexo 1 y 2). Allí se lee:

“Los Rectores o Directores autorizarán el funcionamiento de asociaciones de estudiantes, con el fin de procurar la formación integral de los alumnos y su participación cívico-democrática, y posibilitar en el marco jurídico y disciplinario propio de la escuela media, actividades curriculares y extracurriculares de carácter cultural, social o deportivo, que permitan el ejercicio de la solidaridad, la convivencia, el respeto mutuo y el accionar gradual protagónico y responsable para el mejoramiento de las instituciones. Dichas asociaciones funcionarán bajo la atención y responsabilidad directa de los Rectores o Directores” (Subrayado propio, reformulación del artículo 174 Decreto N° 150.073/43).

Además, esta reglamentación es refrendada diez días después por el Decreto N° 898/84 referente al Reglamento General para los establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial con dos alcances: deroga el artículo 173 que prohibía a Rectores, Directivos y el personal docente jerarquizado de los establecimientos educativos atender peticiones colectivas de los alumnos y; reformula el artículo 174 con concepciones y fundamentos que el primer gobierno de la transición democrática concibió para la participación de las juventudes.

Si bien apuntaron a revertir las proscripciones del autodenominado PRN que había intentado a sangre y fuego disciplinar al movimiento estudiantil, también presentará sus limitaciones o incluso contradicción con los postulados del proyecto educativo democrático. En efecto, de acuerdo con las declaraciones de la titular de la DINEMS “*La prohibición de la política partidista entronca con todo el estilo que ha guiado siempre al Nivel Medio*” (La Nación; 07/06/1984).

En esta dirección, la Asociación Estudiantil fue un dispositivo de participación que reemplazó la concepción de gremio estudiantil. Más explícitamente en palabras de Graciela Meroni *“forma parte de un proyecto pedagógico para el adiestramiento de actividades de participación y comportamiento cívico como etapa preparatoria de los adolescentes”* (La Nación; 07/06/1984).

En suma, la denominación prescripta apuntó a institucionalizar la participación de las juventudes en una versión escolarizada que ponderó el carácter cultural, social y deportivo por sobre la dimensión políticas de reconstrucción de estos espacios de participación. No obstante, el artículo 2 (Anexo I y II) referente a su reglamentación sufrió varios vaivenes producto de la movilización estudiantil, hasta ser reemplazado en noviembre del mismo año por la Resolución N° 78/84, que otorgó modificaciones más próximas a las demandas del estudiantado modificando los anexos cuestionados.

Uno de los momentos más álgidos de este fluctuante proceso fue la marcha convocada el 7 de junio de 1984, pues estuvo precedida por una circular emitida desde DINEMS con la recomendación a las autoridades de disuadir al alumnado de participar en dicha movilización. La respuesta fue una concurrencia masiva de 6.000 estudiantes marchando bajo la lluvia hacia el edificio del Palacio Pizzurno por la derogación de la Resolución N° 3 al grito de *“circular, circular, continuista militar”* y *“grite, carajo, la circular abajo”* en clara respuesta a los intentos disuasivos propiciados por las autoridades y denunciando su semejanza con las prácticas imperantes en un período que aparentemente estaba “concluido”. Finalmente, el 27 de junio el MEyJ recepcionó a una comisión de representantes estudiantiles de 15 establecimientos educativos para discutir la posible reforma de la Resolución N° 3.

La oscilación que sufre esta resolución hasta derogarse aspectos centrales de su versión original en noviembre de 1984 estuvo relacionada a una cuantiosa

producción de circulares expedidas desde la pluma de Meroni en DINEMS. De este conjunto de regulaciones, algunas prescriben sobre la puesta en marcha de las polémicas Asociaciones Estudiantiles (Circulares N° 38/84, 71/84 y 234/84) mientras otras directamente contienen mensajes que versan sobre la "esperable" conducta que las juventudes debían asumir: la libertad, la solidaridad, la preservación del medio ambiente, la vestimenta escolar, el cooperativismo, etc. (Circulares N° 72/84, 77/84, 101/84,, 124/84,, y 54/84), todas fueron intervinientes en la contienda por la institucionalización de la Resolución N° 3 caracterizada finalmente al año siguiente por la DINEMS, como "*proyecto pedagógico de educación socio-cívica*" (Circular N° 57/85).

Ahora bien, en paralelo a este escenario, tuvieron lugar varias reuniones que los representantes estudiantiles del sector de los ISFD venían sosteniendo con diferentes autoridades ministeriales desde diciembre de 1983 para concretar la legalización de los Centros de Estudiantes (CdeEs) en los Profesorados.

Con estas peticiones como reivindicación principal, tiene lugar el 8 de febrero de 1984 una reunión con el Ministro de Educación, Carlos Alconada Aramburu y el Director Nacional de Asuntos Universitarios, Hugo Storani, quienes reciben a dos representantes de INSP "JVJG" y la ENS N. 2 "Mariano Acosta". Al concluir el intercambio los estudiantes expresaron:

"Aún no está permitida la actividad estudiantil ni que nos reunamos los miembros de la mesa en los colegios, pero está dada la media palabra del ministro que ya ordenó el estudio de los antecedentes sobre el tema" (La Nación; 09/02/1984).

En efecto, el sector perteneciente a la Enseñanza Superior no universitaria no tenía una legislación clara en cuanto al libre funcionamiento de sus gremios estudiantiles. Una situación que no detendría la orientación participativa impulsada con anterioridad y que desde 1983 venía dando curso a la consolidación de las formas de organización en todas las ISFD: cuerpos de

delegados, comisiones provisionales, asambleas estatutarias y centros de estudiantes, entre otras.

“En una conversación los dirigentes estudiantiles manifestaron su inquietud por no haber logrado hasta el momento una decisión clara y precisa sobre su actividad en el Nivel Terciario no universitario” (La Nación; 13/2/1984).

Esta dilatación en la reglamentación solicitada entró en sintonía con la postergación de una legislación clara y homogénea que alcanzará a todo el sector de ISFD constituido por 150 mil estudiantes, sobre las formas de gobierno institucional y los concursos docentes. Las comunidades educativas de los profesados encabezadas por un germinal movimiento estudiantil seguían peticionando:

“La inmediata normalización de los establecimientos mediante el llamado a concurso para cubrir cargos directivos y docentes, la derogación de la legislación que prohíbe la participación estudiantil en el Consejo Directivo y la autonomía de los institutos terciarios” (Clarín, 15/02/1984).

De esta forma, se plantearon “viejas demandas en un clima constructivo” (Clarín, 15/02/1984), a la vez que se reiteraron “las legendarias banderas de lucha de este segmento del estudiantado” (Clarín, 15/02/1984).

Finalmente, el 29 de febrero luego de entrevistarse la Mesa Pro Coordinadora con funcionarios de la cartera educativa, lograron la autorización para organizar sus Centros de Estudiantes y peticionar colectivamente ante las autoridades. De esta forma se subsanó la omisión del MEyJ que, mediante una resolución que eliminó el decreto de La Torre luego de una vigencia de medio siglo, sólo autorizó la formación de centros en los niveles medio y universitario (Clarín, 29/02/1984).

En contraste, las reglamentaciones sobre el cogobierno institucional y las reformas de los planes de estudio deberán esperar para su legislación hasta 1987. Será recién hacia el final del alfonsinismo cuando se abrirá una segunda etapa que tiene al frente de la DINES a César Cascallar Carrasco y Ovide Menin, quienes avanzan mediante su gestión en las legislaciones postergadas.

Reflexiones finales:

Durante la etapa analizada, la DINEMS resultó un ámbito donde confluyeron tendencias conservadoras de períodos anteriores que luego se encontrarán reforzadas por los lineamientos educativos heredados del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN). Esta confluencia produjo un encuadre normativo específico que resultó el punto de partida para las transformaciones educativas futuras, estableciendo condicionantes y oportunidades para el período democrático en ciernes.

Una novedad será la normativa propiciada por el MEyJ y reglamentada por la DINEMS desde donde se otorgó el encuadre legal que rigió el funcionamiento de los Centros de Estudiantes para los establecimientos del Nivel Medio y Superior, dado el carácter mixto de su conducción.

Con respecto al Nivel Secundario, la reglamentación examinada en torno a las Asociaciones Estudiantiles afectaba directamente la gestión de los Rectores de las Escuelas Normales Superiores quienes también conducían en el Nivel Superior los profesorados para Enseñanza Primaria (P.E.P) y la Enseñanza Preescolar (P.E.P.E) y que representaban, el subgrupo de profesorados más numeroso dentro de las ISFD.

En particular, los profesorados van a sortear la censura sobre la libre actividad partidaria dentro de las ISFD iniciando un proceso de movilización desde los primeros meses de 1984. A diferencia de la universidad que ya le había arrebatado al autodenominado PRN la libre agremiación con las primeras

elecciones de los centros de estudiantes desde 1982 (Buchbinder, 2005), los terciarios van a comenzar el proceso de recuperación de sus gremios estudiantiles a partir de 1983 (Ramos Gonzales, 2021a).

Con respecto a las reglamentaciones para los planes de estudios, se demandan en la prensa gráfica desde la voz del estudiantado con la intención de interrumpir la pedagogía procesista. No obstante esta posible tendencia a la renovación curricular resulta limitada ya que la DINEMS únicamente reglamenta un retroceso a los planes de estudio precedentes al PRN.

Finalmente, los rectores normalizadores como nuevas figuras de autoridad institucional habilitada desde el PEN asumirán la tarea de reglamentar para cada ISFD los concursos docentes y la institucionalización de los Consejos Directivos (CDs) en aquellos institutos con antecedentes en el cogobierno y autonomía institucional. Esta será, una tarea nada sencilla que en lo sucesivo requirió de la elaboración de proyectos para cada ISFD que a su tiempo deberían ser aceptados (o resistidos) por las comunidades de los ISFD.

Al concluir el período analizado es posible afirmar que las ISFD acceden por primera vez en el siglo XX a una conducción estatal exclusiva destinada a los establecimientos de Educación Superior no universitaria con la creación de la DINES. Esta nueva organización ministerial a posteriori impulsará en los últimos años del alfonsinismo una legislación común a todo el sector aún pendiente en materia de planes de estudio, cogobierno y concursos docentes.

Bibliografía:

- Aruguete, E. (2006). Lucha política y conflicto de clases en la posdictadura. Límites a la constitución de alianzas policlasistas durante la administración Alfonsín. *Los años de Alfonsín. ¿ El poder de la democracia o la democracia del poder*, 413-460.
- Buchbinder, P. (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.

- Kaufman, C. Y DOVAL, D. (1996). Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983). Cuadernos. Paraná, Entre Ríos - Fac. Cs. Educación – UNER
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*.
- Ramos Gonzales, J. (2021 a). La experiencia estudiantil en las Instituciones de Formación Docente en contexto de la guerra por las Islas Malvinas / The student experience in Teacher Training Institutions in the context of the war for the Malvinas Islands. *Revista de Educación*, 0(23), 37-53. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5085
- Ramos Gonzales, J. (2021 c) "Aportes para la comprensión del resurgir en el movimiento estudiantil terciario en Argentina: (1979-1981)" *Revista, Realidad Económica*, 51 (343), 73-93. Recuperado de <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/176/141>
- Ramos Gonzales, J. 2022 "*La historia reciente de los Institutos Superiores de Formación Docente en la actualmente denominada Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de las formas de organización y las pedagógicas críticas emergentes en los años precedentes al ascenso del neoliberalismo (1984-1988)*". [Tesis Doctoral presentada] Facultad de Filosofía y Letras Universidad se de Buenos Aires
- Sigal, V. Y Dávila, M. (2005) *La Educación Superior No Universitaria en Argentina*. Siglo XXI editores, Argentina.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, docencia y tecnología*, (48), 75-112.

Fuentes documentales

Prensa

Clarín; 29/02/1984. Tratarán hoy los terciarios sus planes de estudio.

Clarín; 15/02/1984. Alumnos terciarios con el ministro de Educación.
La Nación; 07/06/1984. Malestar oficial por la acción estudiantil.
La Nación; 09/02/1984. Se legalizan los centros de los institutos terciarios.
La Nación, 13/2/1984. Los alumnos terciarios reclaman una decisión sobre los centros.

Decretos, circulares, resoluciones, documentos, leyes

Decreto N° 150.073/43. Aprobación del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza dependientes del entonces Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Decreto N° 8.488/61. ROI Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas.

Decreto N° 8736/61. ROI Instituto Nacional Superior del Profesorado (luego denominado "Joaquín V. Gonzalez").

Decreto N° 910/65. ROI Instituto Superior del Profesorado Técnico.

Decreto N° 6123/67. Suspensión de la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes en las IFD.

Decreto N° 148/76. Intervención del Ministerio de Cultura y Educación (MCE) al JVG.

Decreto N° 2800/84. Creación de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES)

Decreto N° 922/84. Nombramiento de autoridades normalizadoras en los ISFD.

Decreto N° 898/84. Derogación del Art. 173 y sustitución del Art. 174 del Reglamento General de 1943.

Resolución N° 3/84. Propiciar la creación de Asociaciones Estudiantiles en el nivel medio.

Resolución N° 78/84. Modificación del Art. 2 de la Res. 3/84. (S.C.E).

Plan de estudio N° 146/82.

Circular N° 142/1983. Reglamento para Departamentos de Aplicación
Resolución N°. 871. (DINEMS)

Circular N° 38/84. Organización y funcionamiento de las Asociaciones
Estudiantiles en el nivel medio. (DINEM).

Circular N° 71/84. Sobre las Asociaciones Estudiantiles. (DINEM).

Circular N° 72/84. Mensaje a los estudiantes sobre la libertad. (DINEM).

Circular N° 77/84. Mensaje a los estudiantes sobre el Medio Ambiente.
(DINEMS).

Circular N° 101/84. Día mundial de la cooperación. (DINEM).

Circular N° 124/84. Res. Ministerial N° 69 S.E. Establecer la no
obligatoriedad del uso del uniforme en los establecimientos
educacionales del nivel primario, medio y superior. (DINEMS).

Circular N° 234/84. Actividad de los Centros de Estudiantes (Res. N° 78
S.C.E). (DINEMS).

Circular N° 54/84. Mensaje a los estudiantes sobre solidaridad.

Circular N° 57/85. Envío de material informativo para los Centros de
Estudiantes. (DINEM)

Recibido: 31/08/2022

Aceptado: 28/11/2022

Cómo citar este artículo:

Ramos Gonzales J., Trembinsky M. (2022), Las primeras gestiones de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) para la democratización en los Institutos Superiores de Formación Docente durante la última transición democrática en Argentina (1983-1984). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 7, San Luis, 66-81.

Representaciones y prácticas de lectura. Implicancias de la lectura en formato virtual en el ingreso a las carreras de Prof. y Lic. En Psicología

Reading representations and practices. Implications of reading in virtual format at the beginning of the course of study of Teaching and Bachelor's degree in Psychology.

Adelina Peton

adelinapeton@gmail.com

Es Profesora en filosofía (2013) y se encuentra finalizando la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especializando en docencia Universitaria en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Sus temas de investigación son: Trayectorias académicas, políticas de ingreso y permanencia, sociología e historia de la lectura.

Docente de Introducción a la Filosofía para Educación Física, en el Departamento de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; en el Colegio Nacional Rafael Hernandez dependiente de la Universidad de la Plata y en colegios secundarios provinciales. Fue coordinadora de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Psicología, UNLP (2019-2022).

82

Resumen

Este artículo está enmarcado en la tesis "Representaciones sociales acerca de la lectura académica en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP durante el año 2022". La investigación versa sobre las representaciones que los/as ingresantes construyen acerca de la lectura durante el trayecto introductorio y el primer cuatrimestre de su carrera,

consideradas como marcas de pertenencia a una comunidad disciplinar. Nos centraremos en el uso y sentido que le dan los/as estudiantes a la lectura en formato digital; así también como en las transformaciones de las clases por uso de diversas tecnologías. Se presentan los resultados obtenidos mediante encuestas, entrevistas en profundidad a nueve ingresantes y observaciones de clases, respecto a preferencias y modos de leer en formatos virtuales. En el artículo se pretende responder: ¿Ante qué situaciones se prefiere leer en el formato virtual? ¿Qué funciones cumple el celular al interior de la clase como formato de lectura? ¿Qué diferencias existen de las formas de apropiarse los formatos digitales entre los/as ingresantes? ¿Qué ventajas y desventajas reconocen los/as estudiantes de lectura en estos formatos?

Palabras clave: Universidad, Prácticas y Formatos de Lectura, Representaciones Sociales.

Abstract

This article is framed in the thesis "Social representations about academic reading in first year students of Psychology at the UNLP during the year 2022". The research deals with the representations that students construct about reading during the introductory course and the first four month of their course of study, considered as marks of belonging to a disciplinary community. We will focus on the use and meaning that students give to reading in digital format; as well as transformations of classes due to the use of different technologies. The results obtained through surveys, in-depth interviews with nine new students and classroom observations regarding preferences and ways of reading in virtual formats are presented. The article aims to answer the following questions: In what situations is reading in virtual format preferred? What functions does the cell phone play in the classroom as a reading format? What are the differences in the ways of appropriating digital formats among students? What advantages and disadvantages do students recognize in reading in these formats?

Key words: University, Reading Practices and Formats, Social Representations

Introducción.

En este trabajo presentaremos los resultados preliminares de la investigación “Representaciones sociales acerca de la lectura académica en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP durante el año 2022” enmarcada en mi tesis para la maestría en educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, nos centraremos en los formatos de lectura en los/as leen quienes ingresan a la universidad.

La investigación se centra en la lectura académica, teniendo en cuenta los estudios de Paula Carlino realizados sobre la educación superior en la Argentina (Carlino, 2005). En dichos estudios, ha fundamentado la necesidad de trabajar la lectura y escritura en el primer año de los estudios universitarios, como un punto clave para disminuir el desgranamiento en la educación superior. Desde el campo de estudios sobre la alfabetización académica y de la lectura y escritura por disciplina (WID por sus siglas en inglés) se problematizan la falta de espacios y de enseñanza de las formas de escritura y lectura académica durante el primer año de los estudios superiores (Carlino; Estiene, 2004, Carlino, 2012, Castelló, 2014). Desde esos estudios es claro que en la actualidad a la universidad le corresponde trabajar sistemáticamente la lectura, la escritura y la oralidad “a través del curriculum” (Carlino, 2005), es decir, al interior de las diversas asignaturas y espacios académicos. Según los/as referentes de esta corriente, la lectura y la escritura tienen particularidades por disciplina: “Las culturas lectoras universitarias, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas para los ingresantes” (Carlino y Estienne, 2004, p. 2). Nuestro interés es conocer en profundidad cómo conciben los/as estudiantes estas reglas, que representaciones poseen al

llegar a la universidad y cómo se va transformando durante el primer año estas maneras de entender la lectura académica.

Según Cassany y Morales entendemos a una disciplina como una comunidad con prácticas letradas específicas:

Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno (Cassany y Morales, 2008, p.3)

Consideramos de gran interés conocer qué representaciones de la lectura tienen quienes ingresan a una disciplina académica en una comunidad en particular, dado que si bien estas maneras de leer y concebir la lectura son propias de la universidad dialogan con formas de entender la lectura adquiridas en otros espacios académicos y no- académicos. En esta investigación se registran las representaciones de los/as estudiantes al ingresar a la carrera y en el transcurso del primer año para conocer cómo se han transformado las representaciones de la lectura académica durante el primer año de estudio. Cómo venimos argumentando cada comunidad de lectores/as (Chartier, 2005) construye miradas, concepciones, representaciones y prácticas propias de lectura.

Los/as ingresantes no se insertan solo en una comunidad disciplinaria, sino que también construyen su inserción con modos históricos y culturales de leer. En este sentido Cassany dirá "es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales" (Cassany,2006, p. 38). Cada comunidad construye modos específicos de leer y discursos que legitiman esos modos de leer, la lectura tiene un componente social y un componente histórico que refiere a cómo se van transformando las representaciones y

maneras de concebir la lectura, en este trabajo nos centraremos principalmente en un aspecto de este componente histórico: ¿En qué formatos los/as estudiantes prefieren leer? ¿Cómo modifican los formatos de lectura las prácticas de lectura?

Realizamos la investigación el año en el que la facultad volvió a la educación presencial; posterior a la virtualización forzosa del 2020 y 2021 originada por las medidas de distanciamiento social preventivo y obligatorio generadas para prevenir el COVID 19. Consideramos que la virtualización total de la educación de los años precedentes puede haber generado transformaciones en los modos, formas y representaciones de la lectura que aumentan el interés por nuestro objeto de estudio.

Se eligió definir el objeto de estudio cómo representaciones sociales entendiendo éstas como “modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social” (Castorina, Barreiro, Toscano, 2005, p. 208). En este sentido las representaciones remiten a un pensamiento que puede ser compartido entre una diversidad de sujetos y refiere a temáticas compartidas, el mismo ayuda a estructurar una práctica.

Además, nos parece adecuado estudiar representaciones sociales porque hemos decidido estudiar la lectura como práctica social en una comunidad determinada y en este sentido según Castorina, Barreiro y Toscano (2005) las representaciones al ser un pensamiento compartido por un conjunto de sujetos facilitan la comunicación y la interacción social. Será objeto de indagación de esta investigación cuán compartidas son las representaciones acerca de la lectura académica, de quienes ingresan a la facultad de psicología.

Compartimos dos aspectos del marco teórico de la investigación que muestran el recorte que realizamos del objeto de estudio.

Prácticas de lectura: Un concepto central, para referir a lectura como proceso en continuo cambio, se trata de una práctica cultural en palabras de Rockwell “las prácticas culturales no son acciones aisladas que registramos, presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con el escrito, otorgarles sentido a los textos” (Rockwell, 2001, p. 14). La lectura, lejos de ser únicamente un proceso individual, puede también inscribirse en procesos y prácticas colectivas, para entenderlo cabalmente es necesario mirar a quienes leen en función a la comunidad en la que están, entre otras variables.

Para aproximarnos a las prácticas de lectura en la universidad, es importante destacar que la forma en que leemos refiere a la comunidad que pertenecemos, pero también a un momento histórico determinado, un ejemplo de esto es el cambio de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa, pero de forma más reciente podemos referirnos al cambio que se introdujo a través de las fotocopias, transformación que implicó familiarizarse con leer capítulos de libros (en la lectura recomendada en las cátedras) en vez de libros completos. Estas prácticas refieren a condiciones materiales (por ejemplo, acceder a diversidad de libros porque es a través de fotocopias) y modelan la forma en que leemos y el contenido de aquello leído. A la relación entre la materialidad del objeto a leer y la práctica de la lectura Chartier lo resume de la siguiente manera “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer ... y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1992, p. 80). Para realizar un estudio que incluya las prácticas de lectura en los primeros años de la universidad es necesario analizar, la materialidad en la cual se lee (fotocopias, libros, Tablet, celular, computadora) pero también cómo esa comunidad se apropia de ese formato, es decir lleva adelante efectivamente la lectura.

En este mismo sentido, las prácticas de lectura son mediadas por la cultura y proporcionan un “puente entre los recursos culturales y la evidencia

observable de los actos de leer en ciertos contextos” (Rockwell, 2001, p. 14). En estas prácticas el sujeto acoge sus experiencias previas, su historia cultural, para crear nuevos significados ante su mundo y hacia el otro, los cuales se transforman. Entonces, este concepto no refiere únicamente a un modo de leer entendido como disposición corporal o a las formas que podemos visualizar de forma externa de cómo se lee sino también a las formas en las cuales se interpretan los textos.

La esfera simbólica de las prácticas de la lectura refiere a que no solo leemos según las formas dispuestas en nuestra comunidad sino también a que entendemos lo que leemos en función de esa comunidad, en este sentido la praxis se entiende anexando los sentidos que le dan los sujetos que la llevan adelante.

Precisiones metodológicas

Esta investigación es de corte cualitativo interpretativo, desde la perspectiva de un estudio de casos, como describe Stake (2005) para poder construir el caso necesitamos múltiples técnicas, además nuestro objeto de estudio también requiere ser estudiado por técnicas diversas por esto realizamos encuestas, entrevistas en profundidad y observaciones de clases.

Realizamos una encuesta al inicio del Trayecto Introdutorio. El objetivo de realizar la encuesta al inicio de la cursada radica en tener información de la diversidad de estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología (en el mismo ingreso existe un porcentaje de desgranamiento) y poder contraponer, de forma posterior en las entrevistas en profundidad, las perspectivas acerca de la lectura que aparecían antes de cursar y las que aparecieron durante el año. La encuesta exploratoria está destinada al primer momento de la investigación en donde comenzamos a identificar el contenido de las representaciones sociales de lectura de los/as ingresantes (Abric, 1994;54)

Al finalizar el ingreso realizamos entrevistas en profundidad a 4 docentes, 9 estudiantes con trayectorias diversas (3 con experiencia en educación superior, 3 de reciente egreso del secundario y 3 que no estudiaron de forma reciente). Las entrevistas en profundidad definida como un tipo especial de conversación estructurada, dirigida y estructurada por la investigadora, caracterizado por “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión que tienen los informantes de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 2000: 101).

Por último, se realizaron 12 observaciones de clase; 6 del trayecto introductorio y 6 del primer cuatrimestre de las siguientes materias: Psicología 1, Introducción a la filosofía y Biología humana. Las observaciones de clases sirvieron para mirar escenas de lectura, así como también revisar que intercambios tuvieron estudiantes y docentes acerca de cómo deben leerse los textos académicos y las dificultades que pueden encontrarse.

En este trabajo nos centramos principalmente en el análisis y evaluación de la encuesta del ingreso y las entrevistas en profundidad a los/as ingresantes, mencionamos algunos aspectos de las observaciones de clases que dialogan con la mirada de los/as estudiantes.

Soportes de lectura

Analizar las representaciones de lectura en la actualidad implica analizar por lo menos en parte, qué relación tienen los/as estudiantes con otros formatos de lectura que no sean el papel, estas transformaciones implican preguntarse si se lee diferente por estar en contacto con múltiples textos a través de internet, Chartier (2018) ha considerado que la transformación del soporte papel al soporte digital es una revolución aún mayor que la revolución de la imprenta. Si bien hoy sabemos que la lectura no es totalmente digital, gran

parte de los textos están digitalizados lo que induce a considerar que este formato va en aumento.

Otra característica de importancia según Chartier es la posibilidad de intervenir los textos, en muchos formatos el lector puede ser un editor más, recortar, construir su propio texto aparte o fusionar varios textos en uno nuevo para su uso: “Todos los textos son leídos sobre el mismo objeto y en las mismas formas. Se crea así una continuidad textual que ya no diferencia los discursos en función de su materialidad propia” (Chartier, 2018, p. 3), la lectura digital además dosifica al texto, es una lectura discontinua y fragmentada comparable con la forma que se lee una enciclopedia, Darton (2003) hace alusión a una práctica similar a comienzos de la modernidad “A diferencia de los lectores modernos, que siguen el desarrollo de un relato de principio a fin, los ingleses de esa época leían dando saltos en el escrito y pasaban de un texto a otro” (Darton, 2003, p. 127). Se leían varios textos a la vez y se copiaba los fragmentos interesantes en un cuaderno llamado libro de lugares comunes, esta forma leer por fragmentos, y no un texto completo se señala cómo forma actual de leer y aunque la tecnología la facilita y permite estar en contacto de forma rápida con múltiples archivos y páginas, la cita de Darton puede ejemplificar que la relación formato-práctica no es una relación de causalidad y aunque los/as lectores realizan las prácticas que tienen disponibles en ese momento histórico también las reconstruyen de formas creativas.

Otro aspecto que muestra la enorme revolución del soporte digital, es la pérdida del referente material para jerarquizar los textos (Chartier; 2018), aparecen ante nuestros ojos como iguales, en el papel se podía organizar el texto cómo objeto de consumo según su formato, y el libro era la estructura privilegiada frente a cualquier otro impreso, en la era digital el lector debe organizar esta jerarquía sin estándares predefinidos de cuál es el formato prioritario.

Analizar las prácticas de la lectura en este medio, implica también considerar que herramientas nuevas necesitan los/as lectores/as, dado que en la red la información no tiene ningún filtro a diferencia por ejemplo de lo que sucedía en cualquier biblioteca que los libros estaban ahí porque habían sido seleccionados. Así, la lectura digital exige competencias en alfabetización informacional (navegar en la Red, seleccionar, comprender y usar de manera adecuada los textos), además de las competencias críticas que requiere la lectura en cualquier soporte.

Resultados preliminares

En este apartado vamos a examinar las preferencias en los formatos de lectura que los/as estudiantes manifestaron en la encuesta del ingreso y en las entrevistas, así como también los usos observados de las tecnologías en las diversas clases.

En la encuesta de lectura del ingreso los dos soportes que los/as estudiantes eligieron más fueron fotocopias y libros, estos datos no pueden trasladarse a porcentajes porque se podían marcar varias opciones, de los 158 encuestados/as, 139 marcaron como una de sus opciones las fotocopias que fue la opción más elegida y 129 libros, la tercera opción fue la computadora elegida solo por 27 estudiantes. Se observa que existe una gran predilección por los formatos físicos, pero de la combinación entre encuesta, observaciones y entrevistas deducimos que esto no significa que los/as estudiantes lean mayormente en fotocopias y libros.

Cuadro N° 1: Formato de preferencia en la lectura.

Formato de preferencia	Cantidad de estudiantes
Fotocopias	139
Libros	129

Computadora	27
Teléfono	19
Tablet	4

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

Ante la pregunta ante que situaciones preferían leer en formato digital un 70% respondió cuando no se consigue el material en formato físico, un 20% que lo preferían con lecturas vinculadas al entretenimiento y sólo un 10% respondió que prefería leer de este modo con el objetivo de estudiar. En esta segunda pregunta se ve cómo la lectura en formato digital no es la preferencia, pero es práctica ante una dificultad económica o de organización para imprimir los textos. Las dos preguntas combinadas nos dan un indicio que la elección masiva de la fotocopia no implica que mayormente se lea en este formato, seguiremos desarrollando esta idea, pero el formato virtual no implica para los/as estudiantes una elección por comprensión, pero sí les resulta práctico y por eso en muchos casos leen de esta manera.

No es posible dividir que formato de lectura se elige en función de las trayectorias de los estudiantes, pero sí podemos observar que en el caso de los/as 3 estudiantes con trayectoria en la educación superior conocen en qué situación es útil cada formato y pueden estudiar en ambos; es posible ejemplificar esto con el testimonio de Agustín que señaló las ventajas de ambos formatos:

Yo soy muy pragmático si capaz tengo la bibliografía en la computadora la leo, pero hay textos que capaz si conviene tenerlos en papel porque es otra cosa sinceramente es distinto te manejas desde otro lado al ser físico y al escuchar el ruidito del papel es otra cosa, pero también tene en cuenta que son caras las fotocopias y es mucho el contenido. Yo me hallo en las dos formas, pero sí notó que son diferentes a la hora de llevar adelante la lectura, lo bueno que tiene la virtualidad es que queda todo en una nube entonces vas y lo buscas sabes que está ahí. No se te

arruga no se te mancha, pero el otro día salí de cursar y tenía el físico y me tire en el solcito a leer, y creo que si no lo tenía físicamente no lo iba a leer, en el celular me iba a dar mucha fiaca estar leyendo. Son cosas sencillas, pero te dan otras ganas de leer. (Agustín)

Este estudiante muestra en su relato que conoce ambos formatos y los puede utilizar sin dificultad, incluso que los/as textos de los teóricos los lee en el celular e imprime los textos de los prácticos, tiene una estrategia para elegir que texto leer en cada tecnología. Las ventajas que señala de estos formatos fueron señaladas por otros estudiantes, aquí se puede ver que la fotocopia aparece como un formato generalizado los/as estudiantes saben de qué manera manipularla y leer allí, mientras en las entrevistas sólo 2 (uno con experiencia en educación superior y otra estudiante que no) han encontrado que pueden organizarse mejor en este formato.

La consideración que la fotocopia permite leer de forma cómoda en variados espacios y posiciones se repite en tres estudiantes, en el caso de la estudiante que terminó otra carrera universitaria, refiere la posibilidad de leer la fotocopia de cualquier manera también como algo propio de su hábito de estudio:

Porque el celu es un garrón podés ver un mail, pero en el caso de esta carrera que es 85% lectura es muy difícil por el celular. Eso entra en la dificultad ¿no? Pero tiene que ver con la tecnología, yo soy media reacia a la tecnología, soy más del libro del papel, de lo tangible. Yo me siento medio presa en la computadora en el sentido de, para leer un librito que son 500 o 600 hojas, yo terminaba hasta patas para arriba en el piso. Entonces en la compu, tengo que estar sentada de una determinada manera (Ángeles)

Las fotocopias los libros son para los estudiantes entrevistados/as formatos que permiten libertad y movilidad, perciben que la lectura por computadora o por celular nos indica una posición preestablecida de estudio para estos/as

estudiantes, Albarrello también reconoce esta limitación en el formato digital principalmente en la computadora:

Esta libertad de movimiento que habilitó el libro portátil se ha visto reducida con la lectura en la pantalla de la computadora de escritorio. Como sostienen distintos investigadores, la PC de escritorio nos ha retrotraído al scriptorium medieval, que implicaba tener ocupadas ambas manos, el texto expuesto en formato vertical y obligaba a permanecer sentados con la espalda rígida (Albarrello, 2019, p. 52).

La rigidez que caracteriza a la lectura por computadora, para otra estudiante se vuelve una ventaja y acá podemos ver que el formato está relacionado con la apropiación que ha hecho el estudiante de él. Abril una estudiante que recientemente termino el secundario considera que cuando lee en formato físico puede trasladar los textos a cualquier lado, pero eso lo relaciona a la lectura por placer y la lectura vinculada al estudio prefiere leerla en la computadora:

Me pasa que lo disfruto más cuando es así novelas y eso, los que leo por placer me gusta más en físico. Los puedes trasladar, te puedes ir a la plaza a leer tranquilamente. Y es más poético el ambiente. Pero cuando tengo que estudiar y eso, prefiero estar sentada en mi casa. Y más concentrada sino me voy un poco. (Abril).

Se puede observar que el formato en sí mismo no es el que tiene las ventajas, otra estudiante con una trayectoria similar considero "Mayormente los tengo impresos, porque en el celular me distraigo", depende de que con que tengan asociado el instrumento y las formas en que estén acostumbrados/as a estudiar, aparecen las desventajas o ventajas del formato.

En las entrevistas pudimos observar que en el celular se ve un uso desigual de la herramienta de los/as tres estudiantes que manifestaron que por diversos motivos leían en el celular solo 1 explicó que sabía marcar los textos, las otras dos estudiantes marcaron que tenían dificultades para estudiar de

esta manera. Los siguientes fragmentos corresponden a dos estudiantes que no estudiaron durante la virtualidad, y hace varios años no estudian de forma periódica:

Me cuesta mucho la virtualidad. Los libros prefiero que sean en papel. Poder subrayarlos y eso. Hay veces que los tengo que leer desde el celular, porque es mucha plata, y me cuesta un montón. -Yo lo separo por párrafos y leo cada uno y voy tomando apuntes. Pero se me complica por el celular, me re pierdo. (Jessica)

No tenía para marcar, nose ni como hice, con lo digital me resultaba difícil se me complicaba, no puedo comprar los textos, justo hoy en el teórico me puse a pensar eso que los voy a tener que leer por medio del celular pero si quiero marcar algo como hago (Kenia)

Ambas comentaron que leían en el celular, porque que no tenían computadora y los textos les resultan muy caros, en el caso de Kenia también manifestó una dificultad para saber que texto tenía que fotocopiar y no hace un análisis de que podría estudiar mejor de otra manera, incluso su expresión remite a una falta de reflexión de sus prácticas de estudio “nose ni cómo hice”. En estas dos estudiantes se puede ver que se cruzan dificultades económicas (no tener computadora, no poder comprar todos los textos) con un desconocimiento de formas de estudio por medio del celular, no hay elección de este formato de estudio, ni es un formato que reconozcan que les sirva para estudiar. En trabajos que reconstruyen las formas de lectura en la pandemia también nos encontramos con la elección de lectura en el celular por temas de costos y no por elección relacionada a la comprensión (Albarello, 2020)

Leer en formato digital, principalmente en el celular implica un reaprender a leer y utilizar nuevas herramientas específicas, Kenia y Jessica nos muestran en las entrevistas con la incomodidad con este formato que aún no conocen plenamente como estudiar leyendo en el celular

Este desconocimiento de herramientas de estudio a través del celular lo podemos relacionar con la encuesta inicial: dónde tomar apuntes mientras leen es la práctica que los/as estudiantes más eligieron en formato virtual cómo puede verse en el cuadro 2, consideramos que toman apuntes mientras leen porque no tienen la posibilidad de intervenir el texto (en papel el subrayado es la práctica más elegida por amplia mayoría, Cuadro 3).

Cuadro N° 2. Prácticas de lectura en formato virtual.

Práctica en formato virtual	Cantidad
Escribo ideas y aclaraciones	51
No marco los textos	49
Utilizó un programa para subrayar textos	41
Corto y pego en word	33
Marco párrafos	17

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

La opción que le sigue es no marco los textos, se puede observar que la lectura en este formato implica una dificultad para subrayar e intervenir los textos, sólo 41 estudiantes (menos de un tercio de los/as encuestados/as) respondieron que usan programas para marcar los textos en formato digital.

En la comparación entre las prácticas elegidas en cada formato destacamos las heterogéneas prácticas elegidas en el formato digital las vinculamos con la diversa apropiación que tienen los/as estudiantes del formato, mientras que de los 158 estudiantes, 143 eligieron como una de las maneras de estudiar subrayar las ideas principales (cuadro 3) en el formato digital suman 141 las tres opciones más elegidas, en el formato papel los/as estudiantes se asemejan en el reconocimiento de que al leer para estudiar es importante marcar textos, en el formato digital, son dos prácticas muy heterogéneas las que aparecen en las primeras opciones.

Consideramos que otro signo de falta de conocimiento de herramientas para leer en el formato es que en papel además de la opción privilegiada subrayar ideas principales, 56 eligieron señalar párrafos y 37 escribo síntesis al margen, se prioriza escribir e intervenir el texto, se puede ver en la comparación formato papel y formato digital que los/as estudiantes tienen la diversidad de formas de intervenir una fotocopia incorporada, consideran que los textos deben subrayarse, priorizan prácticas de intervención del texto como escribir preguntas e ideas al margen; en cambio en el formato digital 49 estudiantes respondieron que no marcan los textos y 33 contestaron corto y pego en un world, podemos ver que en este formato el texto se dispersa. Esta característica Chartier la reconoce en la lectura digital cuando argumenta que puede “ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales” Chartier, 2010, p. 37), es decir en la argumentación de este autor la lectura se expande porque se buscan datos en internet sobre lo que se lee, aquí vemos una expansión en el sentido de que se reflexiona o construyen ideas sobre lo leído en otro lugar.

Cuadro N° 3. Prácticas de lectura en formato papel.

Práctica formato papel	Cantidad
Subrayar ideas	143
Señaló párrafos	56
Escribo síntesis al margen	37
Escribo preguntas	33

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas.

La práctica de escribir ideas y aclaraciones que la podemos equiparar a copiar lo principal en un cuaderno, en una hoja aparte, o en el resumen mientras se lee lo que describimos en formato de estudio. Esta práctica se vio de forma reiterada, en las observaciones de clase; leer en el celular y simultáneamente copiar en sus cuadernos y fue referenciada por tres de los estudiantes

entrevistados. La coincidencia de esta práctica en las tres técnicas de investigación nos sugiere que es una práctica cotidiana en esta forma de estudio y que por tanto es importante analizarla con profundidad.

Revisemos cómo explican esta forma de estudio un estudiante con experiencia en educación superior y una estudiante sin experiencia:

Pero si me manejo bastante con lo virtual, porque a veces no me alcanza para comprar las copias, pero prefiero siempre la fotocopia, poder marcar e ir escribiendo con lápiz al lado alguna consulta o algo que por ahí me surge. Pero en el caso que lo tenga que leer virtualmente lo voy haciendo con tranquilidad e ir volcando algunas cuestiones a la hoja tratando de explicar lo que dice el texto (Rodrigo)

No marco los textos en formato digital, eso es un pro que tiene el papel puedes hacer los resúmenes ahí mismo, tienes más facilidad y tardas menos tiempo simplemente subrayando. En virtual voy tomando apuntes, pierdo más tiempo, pero me fui acostumbrando y siento que me queda más, volviendo a escribir y releendo lo mío. (Abril)

98

En estos relatos se puede ver que la preferencia no se termina trasladando a formato de lectura, ambos señalaron que veían ventajas en leer y subrayar sin embargo leen en formato virtual. En el trayecto introductorio y en las dos clases del primer cuatrimestre que se dedicó tiempo a la lectura se vio esta metodología, incluso en alguna ocasión el apunte se realiza de forma conjunta, entre dos se lee en el celular y se señala que anotar.

Una ventaja de esta práctica es que implica producción de parte del estudiante, se puede subrayar gran parte de lo leído, hay que reflexionar y decidir qué ideas se van a escribir en el cuaderno, pero por la complejidad de los textos universitarios es difícil considerar que en la primera lectura se puede entender y anotar lo principal, al no tener el texto subrayado el estudiante no puede fácilmente revisar párrafos o ideas sobre las que tiene dudas.

Las ventajas que los/as estudiantes le reconocieron al formato virtual diferencian entre celular y computadora, sólo un estudiante con un importante recorrido en educación superior eligió el celular como dispositivo para leer; mientras que una estudiante recién egresada del secundario eligió la computadora. Revisemos en primera instancia las ventajas de leer en el celular:

Si por suerte encontré algunas aplicaciones que te permiten poner notas al costado colores, y está bueno porque te equivocas y podés borrar, jugas un poco con eso. Hay bastantes yo la que uso se llama PDF element. Lo voy guardando con el nombre de las materias, teórico y práctico. A mí me hizo el hábito la planificación semanal de qué texto tengo que leer eso me ayudó mucho, porque si no a veces leía algo que no iba en el programa pasaban dos semanas y no lo veíamos. Planificar y eso me ayudó mucho. (Agustín)

Este estudiante referencia las posibilidades de marcar que te da el celular, y es una herramienta que utiliza principalmente para leer en el tren, marca en el celular e incluso mostró como utiliza un sistema para marcar con distintos colores según los temas que aparecen en el texto. Tal como menciona este estudiante encontramos otra observación de una lectura comprensiva o de estudio en este dispositivo, se han visto situaciones donde quien lee en el celular tiene un buen manejo del texto, pero estas situaciones no son comunes, y en el caso del estudiante entrevistado maneja esta herramienta, pero también tiene entrenamiento en lectura académica porque se encuentra terminando otra carrera universitaria.

La otra ventaja que le encuentra a este dispositivo deviene de que tiene una computadora y los textos luego los organiza allí, esto le ayuda en la planificación poder tener carpetas por materias: “lo guardo en el drive y después lo guardo en la computadora por si pasa algo”. Si bien la organización en el drive puede darse con sólo un celular, para completar la

manera de organizarse este estudiante refiere que utiliza la computadora para almacenar los textos.

Conclusiones

En los resultados compartidos podemos ver que existe un crecimiento de la lectura virtual, los/as estudiantes recurren a leer en celular y en computadora, aunque en términos de preferencias eligen la fotocopia por encima de estas tecnologías. En relación a los resultados que compartimos haremos breve análisis de aspectos positivos y negativos de este aumento de la lectura en este formato en el estudio y en las clases.

Los/as estudiantes referencian la lectura en el formato virtual cómo económica y práctica, ayuda a organizar el material de estudio e implica reducido esfuerzo de tiempo y dinero; ya no es necesario para los/as estudiantes organizarse de forma previa a una clase para llevar el texto que van a leer allí esto ayuda a la dinámica dado que en las clases observadas la gran mayoría de los/as estudiantes tenían el material de lectura ya sea en papel o en celular, por tanto hoy brindar un tiempo de lectura en la clase para resolver una guía de preguntas es algo sencillo. Podemos decir que la lectura en los celulares ayuda a que la clase sea más dinámica y democratiza el acceso a los textos dado que los/as entrevistados mencionaron que las fotocopias les resultaban caras y era difícil acceder a ellas. Existe un aspecto negativo de que no se necesite organizarse para fotocopiar textos, antes el estudiante necesitaba prepararse antes de cada clase, llevar determinado material de estudio y eso les ayudaba a adelantarse a los temas, e ir conociendo los temas de la clase, hoy existen estudiantes que asisten solo con el celular y esto puede devenir en que no se preparen para este espacio educativo.

En los resultados se observó que aunque todos/as los estudiantes tienen acceso a leer en celular, no todos tienen acceso a una computadora, y este

formato permite mayor organización y mayor posibilidad de intervención de los textos; por otra parte existe variada apropiación de las herramientas de lectura a través del celular, muchos/as estudiantes leen allí sin saber cómo intervenir los textos y esto puede redundar en dificultades de estudio, se visualiza que los/as estudiantes ante la posibilidad de subrayar en el celular realizan apuntes mientras leen lo que puede ocasionar que tomen estos apuntes como resúmenes, o bien para revisar el texto necesiten leer nuevamente el texto completo, un aspecto positivo de la práctica es que ayuda a que se reflexione mientras se lee. Además, la mayor dificultad encontrada al formato celular (muchos/as estudiantes leen allí sin marcar textos) puede solucionarse, existen programas para subrayar y algunos/as estudiantes lo utilizan.

Bibliografía:

Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos En: *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por Dacosta, J. & Flores.

Albarello, F (2019) "Lectura transmedia", Buenos Aires. Ampersand.

[Albarello, F. J.](#) (2020). Informarse en el *smartphone*: estrategias de lectura transmedia por parte de jóvenes universitarios del Aglomerado Gran Buenos Aires. *Palabra Clave*, 23(3), e2331. <https://doi.org/10.5294/pacla.2020.23.3.1>

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa

Becher, T (1993), "Las disciplinas y la identidad de los académicos", en *Pensamiento Universitario*, año 1, núm. 1, Buenos Aires, UBA. — (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa,

- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Estienne, V (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable:
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/81>
- Cassany, D. (2006) "Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea" Barcelona, Anagrama.
- Chartier, (2010) "Aprender a leer, leer para aprender", *Nuevo Mundo Nuevos* [En ligne], Débats, mis en ligne le 01 février, URL :<http://journals.openedition.org/nuevomundo/58621> ; DOI : 10.4000/nuevomundo.58621 *Iberoamericana*, 2005, págs. 195-218.
- Chartier, R. (1992) "El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural". Barcelona: Gedisa,
- Chartier, R. (2018) "Las revoluciones de la cultura escrita" Barcelona, Gedisa.
- Castelló, M. (2014) "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones". *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Darnton, R (2003) "El coloquio de los lectores". Ciudad de Mexico. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Fernández, M y Anzola de Díaz, M. "Prácticas de lectura académicas en el mundo textual digital" *Educere*, Vol. 19, núm. 63. Mayo-agosto 2015. Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Linare, C.; Meschiany, T.; Morras, V. (2022). *Leer y escribir sobre la historia de la educación : una experiencia pedagógica y virtual en tiempos de pandemia*. 4tas. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 26 al 30 de septiembre de 2022, La Plata, Argentina. Producir universidad, garantizar derechos y construir

futuros en el mundo contemporáneo. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15231/ev.15231.pdf

Rockwell, E (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares" Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001

Stake, R. E. (2005) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.

Taylor, S. J. (y R. Bogdan) (2000) "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados". Barcelona, Paidós .

Recibido: 31/08/2022

Aceptado: 22/11/2022

Cómo citar este artículo:

Peton A. (2022), Representaciones y prácticas de lectura. Implicancias de la lectura en formato virtual en el ingreso a las carreras de Prof. y Lic. En Psicología. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 7, San Luis, 82-103.



El podcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica

The literary podcast as a resource to encourage reading: a proposal for didactic intervention

Anuar David Cichero

anuar.cichero@gmail.com

(FCH, UNSL/IDH-CONICET, UNC). Licenciado en Letras .Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es docente en el Taller de la Práctica Docente I y II del Profesorado Universitario en Letras en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y becario doctoral en temas estratégicos en CONICET. Participa en proyectos de investigación vinculados con literatura, tecnología y poéticas electrónicas.

104

Resumen

La lectura está íntimamente vinculada con el aprendizaje, es uno de sus vehículos y, a su vez, constituye un objeto de estudio y de enseñanza. En este artículo se presenta una experiencia de intervención didáctica que tiene al pódcast literario como principal recurso de animación a la lectura. Cumple la doble función de introducir la mediación de textos literarios a través de la lectura en voz alta y de configurarse como medio de circulación de contenidos didácticos en el ámbito educativo. Se fundamenta la inclusión del pódcast desde una articulación teórica que considera la lectura como interacción (Dubois, 2015; Solé, 2009), relación con el mundo (Freire, 2004), y mediación entre docente y alumnxs (Holzwarth et al., 2007). Por último, se propone incluirlo como recurso didáctico en un taller de lectura (Barthes, 1994, p. 35), diseñado específicamente para tal fin.



Palabras claves: educación, literatura, lectura, pódcast, talleres literarios.

Abstract

Literacy is closely linked to learning; it is one of its vehicles and, at the same time, it constitutes an object of study and teaching. This paper presents an experience of didactic intervention that has the literary podcast as the main resource for the promotion of literacy. It argues that the podcast serves the double function of introducing literary texts through reading aloud and of being a digital media of didactic content in education. This is based on a theoretical framework that understands literacy as interaction (Dubois, 2015; Solé, 2009), relation with context (Freire, 2004), and mediation between educators and their students (Holzwarth et al., 2007). Finally, it proposes to include the podcast format as a teaching resource in a literacy workshop (Barthes, 1994, p. 35) that is designed specifically for this purpose.

Keywords: education, literature, literacy, podcast, literary workshops.

Introducción

Leer, en una de sus acepciones, implica desentramar los significados de un texto como quien desanda los hilos de un tejido para comprender su hechura, o bien, para hacerse una imagen del mundo. Pero es mucho más que eso, leer es una vía para interpretar la realidad y para transformarla, es un medio de comunicación entre distintas generaciones y también entre contemporáneos; es una vía de acceso al conocimiento y a la cultura; es una de las formas fundamentales de ejercer ciudadanía. Leer es un derecho. La lectura está íntimamente vinculada al aprendizaje, es uno de sus vehículos y, a su vez, constituye un objeto de estudio y de enseñanza. Es en este último sentido que me interesa presentar la siguiente experiencia de intervención didáctica que tuvo lugar durante el dictado del Taller de la Práctica Docente I del segundo año del Profesorado Universitario en Letras de la FCH (UNSL).

Al inscribirse en el Campo de formación en la práctica profesional docente, la asignatura prepara a sus estudiantes para realizar intervenciones en territorio, en particular, en espacios de educación con menor grado de formalización (Sirvent et al., 2006). La lectura cobra un papel protagónico en dichas instancias, ya que lxs estudiantes deben diseñar propuestas de talleres literarios. Antes de realizar las prácticas, dedicamos una serie de clases a la reflexión sobre la lectura desde una dimensión pedagógica didáctica que les brinda herramientas conceptuales y prácticas para diseñar y planificar sus propuestas. Como indica Solé (2009, p. 80), para pensar la lectura en situaciones de enseñanza-aprendizaje, es necesario tener en cuenta sus propósitos, que pueden ser diversos. En este caso, abordamos nuestro objeto de enseñanza desde la perspectiva de la animación a la lectura, consideramos el rol del docente como mediador, como un intermediario que hace las veces de puente entre los libros y sus lectores. Con respecto a las intervenciones en territorio, son niñxs que asisten a espacios comunitarios, pero, en futuras prácticas docentes, serán alumnxs que transiten los niveles primario y medio del sistema educativo. Desde la cátedra, nos interesa poner énfasis, entonces, en la importancia de que lxs docentes de lengua y literatura asumamos el rol de mediadores de lectura en el aula. La formación de lectores de literatura es una tarea que nos compete desde distintos aspectos y con diferentes niveles de complejidad durante los distintos ciclos de escolaridad, tal y como se establece en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en torno a “La formación como lector de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005).

El recurso de animación de lectura que presento aquí es el pódcast literario, que tendrá la doble función de introducir la mediación de textos literarios a través de la lectura en voz alta, el trabajo con la voz y con medios digitales de circulación de bienes culturales. Considero que es interesante introducirlo,

no solo como recurso didáctico, sino también como tema para reflexionar acerca de las prácticas culturales en tiempos de pleno auge de las tecnologías digitales.

Como material de lectura, propongo el cuento La abuela electrónica de Silvia Schujer (2014) para trabajar en un taller de lectura con lxs estudiantes. Se trata del primero de una serie de relatos que conforman el libro homónimo, en el que la autora inventa una abuela robótica que, entre sus múltiples funciones, narra cuentos, puesto que posee una vasta memoria física. Si bien la ficción de Schujer está escrita a fines de los noventa, y las tecnologías que componen su personaje en la actualidad podrían parecernos obsoletas, hay una apuesta visionaria al imaginar un dispositivo electrónico que, con forma humana, asiste al niño protagonista con sus tareas, le lee cuentos y realiza tareas de cuidado. La abuela se parece a una computadora. Veinte años atrás, Schujer veía la presencia cada vez más íntima de estos dispositivos en nuestras vidas. Lo único que le faltaba a la abuela electrónica, para estar a tono con las tecnologías actuales, era conectarse a Internet.

La pandemia ocasionada por la COVID-19 vino a exacerbar no solo el alcance “global” de Internet, sino la conectividad a redes digitales como un recurso esencial para acceder, entre otras cosas, a la educación. En tal sentido, el cuento de Schujer habilita lecturas actualizadas que abren vías de reflexión acerca de las prácticas de lectoescritura en tiempos de (¿post?) pandemia, en este caso, la lectura en voz alta por medios digitales. Durante el confinamiento no podíamos aprender de manera presencial, pero nuestras voces sí viajaban a través de redes extensas y llegaban a nuestros alumnxs. Aunque hayamos retomado la modalidad presencial en nuestras prácticas docentes, es interesante explorar las potencialidades que tienen estos recursos multimedia como el podcast e introducirlos en el aula.

En relación a la lectura, esta propuesta está diseñada desde la perspectiva teórica del modelo interactivo (Solé, 2009) con especial atención a la comprensión lectora. Se tendrán en cuenta la multiplicidad de propósitos que

orientan la lectura en tanto acto de apropiación de la palabra para conocer el mundo, para aprehenderlo y, en el caso específico de la literatura, para imaginar otros mundos posibles. Es preciso generar ocasiones que propicien la lectura para que la palabra circule, se comparta y pueda ser apropiada. Para tal fin, propongo el taller de lectura como un espacio de formación en el que se trabaja con los textos (en este caso, el cuento de Schujer) discutiéndolos, socializando sus sentidos y escribiendo las diversas lecturas que allí surjan (Barthes, 1994).

La lectura como interacción

La lectura admite múltiples abordajes, pero aquí el enfoque está puesto en la mediación, por ende, es necesario adoptar un modelo conceptual de lectura que comprenda una concepción amplia en cuanto a sus propósitos, que tenga al lector como participante activo y que considere el significado como algo que se construye entre el lector y el texto, siempre abierto a actualizaciones. Teniendo en cuenta esos aspectos, tomo como punto de partida los cuatro principios que señala Dubois (2015) en relación a los “nuevos” modelos de lectura que derivan del organicismo.

1. Así como no hay separación entre el observador y lo observado, tampoco existe entre el lector y el texto, entre la lectura y la comprensión.
2. El todo (texto, oración, palabra, etc.) no es solo la suma de las partes.
3. El sentido se determina a través de relaciones bilaterales (transacciones/interacciones) entre el observador y lo observado. En la lectura, el correlato sería entre el lector y el texto.
4. La lectura es un proceso.

Estos enfoques no traen aparejados consigo nuevos procedimientos de enseñanza de la lectura, sino nuevas actitudes frente al proceso de leer y frente al niño como participante activo en aquel (Dubois, 2015). Si bien estos

principios aportan una perspectiva epistemológica general, es necesario hacer mayores precisiones en cuanto al modelo por adoptar en términos de los cuatro principios que fueron referidos.

El modelo interactivo surge a partir de los cuestionamientos que recibió el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades inteligentes a fines de los sesenta, cuyos aportes más representativos provienen de la Psicolingüística y la Psicología cognitiva con el modelo psicolingüístico (K. Goodman es su mayor exponente) y la teoría del esquema de J. Dewey. El primer exponente aporta, entre otros aspectos, la concepción de la lectura entendida como un proceso del lenguaje, que los lectores son usuarios del lenguaje (en contraposición a receptores pasivos de un texto dado) y que la significación se da como resultado de interacciones entre el lector y el texto (Dubois, 2015, pp. 17-18). Por otra parte, la teoría del esquema permite considerar el rol activo del lector con elementos más precisos en cuanto a cómo se producen las interacciones con el texto en términos cognitivos.

Esta concepción de lectura está fuertemente vinculada a la comprensión, que se da por medio de la interacción entre el texto y el lector, donde este adquiere un rol activo. De este modo, tiene lugar una construcción del significado en la que intervienen los conocimientos previos del lector, como así también su bagaje de experiencias. Según señala Solé (2009), la comprensión lectora no es universal, sino que depende del texto y de cuestiones propias del lector tales como su conocimiento previo, los objetivos de lectura y sus motivaciones. Intervienen esquemas que pueden ser más o menos elaborados, tener mayor o menor número de relaciones entre sí y presentar un grado variable de organización interna. Representan un momento dado de nuestra historia y de nuestro conocimiento, que es siempre relativo y factible de ser ampliado. Cuando leemos, comprendemos a través de estos esquemas que se activan durante la lectura.

Leer es comprender toda vez que constituye un proceso de construcción de significados acerca del texto y porque involucra activamente al lector. Es

imprescindible que este encuentre sentido en el esfuerzo cognitivo que supone leer, conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo. Es necesario, para ello, contar con los recursos que permitan llevar a cabo la tarea de manera satisfactoria. Por último, se requiere que el lector se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (Solé, 2009, p. 37).

Es necesario tener en cuenta también el contexto, ya que leer no es algo que ocurra en el vacío. Por otra parte, la comprensión ligada a la lectura debe ser una comprensión del mundo que no se ciña al entramado significativo del texto. La postura de P. Freire acerca del acto de leer comprende una visión política en la que intervienen las experiencias y conocimientos prematuros de los sujetos, aquellos que son previos al aprendizaje de las primeras palabras. El autor revisa su propia biografía intentando identificar esas primeras lecturas de lo que él llama la *palabra-mundo*. A ese ejercicio lo denomina comprensión crítica del acto de leer:

No se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél (...). La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (Freire, 2004, p. 94).

El contexto comprende el mundo circundante de la infancia, los sentidos (sonidos de los primeros escenarios que habita un infante, sensaciones del vínculo con animales, etc.) y el lenguaje de los mayores. Estas experiencias forman parte de un aprendizaje que va constituyendo el lenguaje del niño, refieren a un conocimiento que es previo al de la palabra escrita y habilitan una comprensión del mundo inmediato. Así se constituye la palabra-mundo, que no es antagónica con la palabra escrita, sino, en todo caso, complementaria: "El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la 'lectura' del mundo particular. No era algo que se estuviera dando

superpuesto a él” (Freire, 2004, p. 99). La perspectiva freiriana es valiosa para considerar los contextos y experiencias previos de los lectores —máxime en procesos de alfabetización— a la hora de proponer talleres de lectura. Y, en el marco de esta propuesta, para acercarnos a los destinatarios del taller de lectura, a sus historias lectoras, para escuchar sus palabras-mundo. Por otra parte, la noción de comprensión crítica también es un aporte interesante, sobre todo por la “arqueología” exhaustiva que hace Freire de su comprensión del acto de leer a lo largo de sus experiencias (2004, p. 107).

Mediadores en el aula

Los modelos de lectura son abstractos y, como tales, teorizan acerca de una práctica compleja y heterogénea. Tienen una correspondencia más o menos estrecha con teorías más generales de las que derivan, como así también de las disciplinas que desarrollaron sus postulados. En el ámbito de la práctica, dichos modelos nos orientan, no solo en términos de cómo pensamos nuestro objeto de enseñanza, sino también de los posicionamientos epistemológicos, pedagógicos-didácticos y políticos que adoptamos. Ahora bien, se hace necesario reflexionar sobre las prácticas de manera específica para definir criterios y lineamientos que les aporten un marco de referencia. En tal sentido, propongo la animación a la lectura como haz de guía para la práctica. Si bien es un concepto con definiciones muy diversas, se puede apuntar, de modo general, que refiere a la formación de lectores (en nuestro caso, de literatura), que promueve el hábito y el gusto por sobre la obligación, el debate y las lecturas compartidas por sobre la verificación y la evaluación en su sentido más tradicional (Morón Arroyo, 2001).

Por otra parte, tiene una vinculación estrecha con el trabajo en bibliotecas o en espacios de educación con menores grados de formalización (Petit, 1999; Jiménez Martínez, 2012). Ambos constituyen ámbitos menos reglados que el aula escolar. No obstante, durante los últimos años hay una tendencia, desde distintas políticas públicas, a promover la lectura en la escuela siguiendo

perspectivas que privilegian la promoción o la animación. Así es que se piensa a lxs docentes como mediadores, es decir, como intermediarios en el encuentro entre lxs alumnos y los libros e iniciadores (o promotores) de trayectorias lectoras (Holzwarth et al., 2007). Esta perspectiva tiene como fundamento la idea de que la escuela constituye la principal ocasión (sino la única) de que niñxs y jóvenes tengan un acercamiento hacia la literatura que exceda la mera obligación dictaminada por la currícula. Para que esos encuentros sean significativos, para que abran una posibilidad de relación con la literatura que sea una vida con la literatura, es preciso pensar y tener en cuenta algunos aspectos que orienten la labor de lxs mediadores en el aula.

Ya mencioné la importancia de pensar al docente de lengua y literatura como mediador. No se trata simplemente de alguien que pauta las lecturas indicadas en el programa e indica las consignas de trabajo con ese material, sino que se configura como un iniciador o continuador de las historias que los alumnos van a construir con la literatura. Como dice M. T. Andruetto, el docente mediador es alguien que construye puentes entre los libros y sus alumnx:

Y ahí, donde hay un lector, hubo antes otros lectores, una familia, un maestro, un bibliotecario, una escuela, un otro o unos otros que tendieron puentes. A la construcción de esos puentes y a la calidad de esos puentes, deben ir nuestros esfuerzos. (2015, p. 28)

Para el caso de la propuesta, y en el contexto de la asignatura en la que se enmarca, tomo en cuenta que no trabajamos con el aula como destino inmediato, pero sí como horizonte cercano y como una institución que circundamos, estudiamos y para la cual preparamos a nuestrxs estudiantes. De ahí la importancia de promover el rol de mediador desde el campo de formación de la práctica docente.

Otros criterios que presentan Holzwarth y sus colaboradores para la mediación son la construcción de historias lectoras, los modos de leer y las

situaciones de lectura (Holzwarth et al., 2007). No me referiré a cada uno en extenso porque orientan la práctica docente en general, pero sí mencionaré aquellos que pueden vincularse de manera más específica a esta propuesta. Por caso, al trabajar con estudiantes del Profesorado en Letras, asumimos que tratamos con sujetxs que van camino a ser lectores profesionales, por lo que sus trayectorias de lectura son relevantes, no solo durante toda la práctica, sino también en el diseño de las consignas del taller. Por último, los modos y las situaciones de lectura están estrechamente relacionadas con actividades que se proponen y desarrollan en el aula escolar. No obstante, se les puede recomendar que privilegien unos por sobre otros de acuerdo a la actividad que planifiquen. En este caso, propongo una lectura de esparcimiento que luego supondrá instancias de debate y de escritura. La situación será, primero, de lectura del docente a lxs estudiantes y luego de lxs estudiantes a sus pares.

El podcast literario

Puede pensarse como un caso particular en el que se combinan el modo de leer de esparcimiento o reflexivo con una situación de lectura en la que el docente lee a sus alumnxs o de lxs alumnxs leyendo entre pares. Si bien, mientras escribo estas líneas, han retornado las clases presenciales, el pódcast es un formato que se adecua muy bien a contextos de clases en línea (sincrónicas o asincrónicas) y a distancia. Hay tipos muy variados, pero aquí lo presento como recurso didáctico que cobra especial protagonismo en la animación a la lectura. La mayoría de las definiciones de la literatura específica sobre pódcast coincide, desde un punto de vista técnico, en que se trata de un archivo digital de audio (mayormente, en formato mp3) que está sindicado. Esto quiere decir que ese archivo contiene ciertas etiquetas que les permiten a los usuarios suscribirse a un servicio de difusión para acceder a él, ya sea para descargarlo a un dispositivo (computadora, reproductor mp3, *smartphone* o tableta) o reproducirlo en línea. Desde un punto de vista

del contenido, es como un programa de radio que se graba y se comparte a través de un sitio web o de una o varias plataformas (Ivoox, Spotify, iTunes, etc.). Si pensamos en el contexto actual, donde las situaciones de lectura descritas —con frecuencia— ya no tienen lugar en el aula y tampoco ocurren al mismo tiempo, pareciera haber cada vez más mediaciones entre docentes y alumxns. ¿Cómo hacer entonces para mantener el vínculo a pesar de la distancia, los destiempos y las desconexiones? Son imprescindibles la lectura como sustento del vínculo pedagógico y la voz como un hilo conductor que atraviese las interrupciones entre las partes. Por sus características, el pódcast puede convertirse en un recurso muy interesante para la animación a la lectura. Desde la factura más sencilla, que puede consistir en grabarse leyendo con el teléfono y compartir el audio a través de una aplicación de mensajería instantánea como WhatsApp, hasta usar programas especializados y *hardware* dedicado, el abanico de posibilidades es amplio y también implica un proceso de aprendizaje que puede transitarse a través del hacer. Según Blanco Ruiz (2006), desde sus orígenes el pódcast estuvo marcado por la iniciativa amateur, donde sus autores tomaban la palabra para hablar de aquello que conocían o les interesaba con un claro propósito de compartir sus conocimientos de manera colectiva. Si bien es un medio que se ha profesionalizado, no ha perdido la marca de *hágalo usted mismx* de sus comienzos. Y esa es una característica valiosa para introducir en contextos de enseñanza/aprendizaje, ya sea en el nivel superior como en el medio y primario.

Existe, incluso, un tipo específico de pódcast: el educativo, que consiste en “un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica” (Fernández & Vera, 2010, p. 128). De todos modos, el uso de esta herramienta no garantiza por sí mismo el cumplimiento de los objetivos pedagógicos que nos hayamos propuesto al mediar lecturas. Si bien su implementación puede resultar novedosa y estimulante tanto para el

docente como para lxs alumnxs, es necesaria una planificación que responda a criterios didácticos que atañen a la lectura. En este punto, me propongo tomar en cuenta las características técnicas de este formato como así también sus potenciales pedagógico-didácticos y articularlo con los lineamientos específicos que referí en relación a la lectura. De este modo, se producirá un pódcast específicamente para ser utilizado como recurso en el taller de lectura.

Teoría y práctica del taller de lectura

Un taller de lectura es un tipo específico de taller literario. Según Bratosevich y Rosenbaum (2001), este último es un lugar donde se experimenta, se discute y se toman posiciones plurales acerca de eso que se experimenta. Por su parte, en relación al concepto de lo 'literario', en este sentido, puede delinear, de manera general, los límites entre poesía y narrativa, verso y prosa. Estos son principios que orientan después los procesos de escritura.

En el caso de un taller de lectura, el foco de atención está puesto en leer, intercambiar y discutir impresiones, sentidos y posturas en relación a lo leído. Aquí también puede intervenir lo 'literario' en torno a lo que se elige para leer y en cómo podría, por ejemplo, construirse un *corpus* de lecturas para trabajar en taller. Por otra parte, y en relación específica con la presente propuesta, el taller incluye una instancia de escritura, que llamo, siguiendo a Barthes (1994), *escribir nuestras lecturas*. Este es un tipo especial de escritura porque tiene como objeto una lectura reciente, aquella que escribimos cuando levantamos la cabeza e interrumpimos la lectura de ese primer texto porque quedamos prendados de él. Este "texto-lectura", como lo llama el autor, es una manera de sistematizar aquellos interrogantes que nos van surgiendo durante el acto de leer. Y, en el ámbito del taller, incluirán los emergentes del intercambio y del debate colectivo. Lo que se busca, entonces, es producir un registro de lo que leemos en el taller. Así como la

escritura deja su huella, la lectura también puede hacerlo, ya que no solo es el autor quien tiene algo para decir.

La intervención didáctica que propongo es un taller de lectura que consta de tres instancias que tendrán lugar en tres momentos diferentes.

1. Escucha previa domiciliaria del segundo episodio del pódcast *Cápsulas de lectura*: "La abuela electrónica". Se les pide a los estudiantes que anoten algunas líneas en borrador acerca de las siguientes preguntas que se presentan al final del episodio .

- a)¿Cuáles de los aparatos electrónicos que forman parte de tu hogar creés que cumplen las funciones de la abuela del protagonista?;
- b)¿Cuáles de las tareas de tu hogar delegarías a un robot y cuáles no?;
- c)¿Creés que los dispositivos inteligentes como los celulares son capaces de producir objetos culturales (novelas, cuentos, poemas, canciones, cortometrajes, etc.) que nos emocionen, nos interpelen, que aporten a nuestra educación y formación cultural? Argumentá tu respuesta por sí o por no.

2. Esta instancia tiene lugar en el aula durante una clase de Taller de la Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Letras.

- a)Primera parte. El docente lee en voz alta el cuento La abuela electrónica a los estudiantes.

- b)Segunda parte. Se debaten, de forma grupal, las preguntas de la guía de lectura mencionadas en la instancia anterior.

- b)Tercera parte. Se les propone a lxs estudiantes que escriban de manera individual o en parejas un texto ficcional que responda a una de las siguientes preguntas: 1)Si los aparatos electrónicos que forman parte de nuestros hogares pudieran hablar ¿qué contarían de nosotrxs? 2)¿Cómo se imaginan una abuela del futuro?

3. Esta última instancia se puede proponer como trabajo práctico. En ella, lxs estudiantes deben grabar, en parejas o grupos de tres personas, un episodio de pódcast en el que discutan uno de los ejes propuestos por las preguntas iniciales, o bien, leer en voz alta uno de los textos que escribieron en la instancia de taller y proponer, a su vez, una o dos preguntas de lectura abierta relacionadas con sus textos.

Conclusiones

La propuesta que presenté comprende una primera etapa de trabajo simultáneo de planificación didáctica e investigación (ambas están íntimamente relacionadas entre sí durante las prácticas docentes) que tiene al pódcast literario como protagonista. Si bien hay una apuesta por la “novedad” que puede tener este recurso proveniente de los medios digitales, para implementarlo en el aula, me propuse introducirlo desde la perspectiva de la lectura interactiva, por un lado, y desde la teoría y práctica del taller literario, por otro. En relación al modelo interactivo, vinculé la lectura a la comprensión, donde el significado se construye a partir de la interacción entre el texto y el lector, e implica un rol activo de este. Esto requirió diseñar una propuesta que tenga en cuenta el protagonismo del lector durante el proceso de lectura y comprensión, así como sus trayectorias lectoras previas. Las motivaciones y situaciones de lectura son particularmente relevantes para la comprensión. En tal sentido, considero que hay que poner especial atención en la selección de textos y del formato presentado (el pódcast) para estimular la lectura. La situación privilegiada, en este caso, es la lectura en voz alta para favorecer la escucha y la comprensión. Esto implica trabajar con textos literarios que deben ser intervenidos para luego ser mediados con lxs destinatarixs.

Por otra parte, las experiencias y conocimientos previos de lxs sujetxs en relación al contexto cobra especial importancia. Por tal motivo, consideré la teoría de P. Freire, cuya postura pedagógica y política propone que la

comprensión lectora no debe ceñirse solo al texto, sino a una visión más integral del mundo. Esta perspectiva se pone en juego durante la animación a la lectura, principalmente en dos momentos. Primero, en el proceso de selección de los textos, donde se puede agregar bibliografía complementaria que aporte contenido acerca del contexto; segundo, se tiene en cuenta durante las instancias de debate en el taller de lectura. Cobra especial relevancia esta modalidad en el trabajo con niños y adolescentes, ya que Freire reconstruye, a partir de su infancia, su relación con el mundo circundante, que es siempre una relación de conocimiento.

A su vez, introduce la perspectiva del mediador de lectura, habitualmente vinculada a espacios de educación con menores grados de formalización, al ámbito del aula escolar (y universitaria). Tomé en cuenta los principales criterios que guían la animación por medio del podcast en el que se pone en juego una lectura de esparcimiento entre el docente y sus alumnos. Allí tienen especial relevancia las historias lectoras de los estudiantes; particularmente, durante las instancias de debate o discusión. Teniendo en cuenta que formamos a futuros docentes de lengua y literatura, es interesante promover el rol de mediador durante la formación.

Vimos que el podcast literario constituye un tipo específico de podcast educativo, un medio didáctico que presenta contenidos grabados por audio, y que estos responden a una planificación previa, como así también a la adecuación de los materiales al medio. Por sus características, estimula la cultura del *hágalo usted mismo* y puede favorecer la enseñanza de la literatura desde una orientación que ponga el foco en la creatividad y la inventiva. Para tal fin, se producen episodios de un podcast que forman parte del material didáctico con el que luego se trabaja durante el taller.

Por último, partí de la noción general de taller literario, un lugar donde tradicionalmente se escribe ficción, para proponer una instancia específica en la que se lee, se discuten esas lecturas y luego estas son escritas. Esto pone

de relieve el rol activo de lxs lectores. Este taller es un lugar donde lxs lectores escriben.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura* (2ª ed, pp. 35-39). Paidós.
- Blanco Ruiz, S. (2006). «El podcast: Situación actual en el mundo hispano hablante». *XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación, 1931-1944*.
- Bratosevich, N., & Rosenbaum, A. (2001). *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*. Edicial.
- Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.
- Fernández, I. M. S., & Vera, M. del M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 36, 125-139.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16.ª ed.). Siglo XXI.
- Holzwarth, M., Hall, B., & Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Jiménez Martínez, L. (2012). La animación a la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 59-78.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo EGB /Nivel Primario 4º, 5º y 6º años*.
- Morón Arroyo, C. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura* (P. Cerrillo & J. García Padrino, Eds.). Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=09ynT7Pv7-gC&oi=fnd&pg=PA7&dq=animaci%C3%B3n+a+la+lectura&ots=VqXYGgWhtd&sig=hB9dpAIxb9u-RAKDYgTr7D5dzPk&redir_esc=y#v=onepage&q=animaci%C3%B3n%20a%20la%20lectura&f=false

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Schujer, S. (2014). *La abuela electrónica*. Primera Sudamericana.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., & Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

Solé, I. (2009). *Estrategías de lectura* (1ª ed.). Graó.

Recibido: 23/08/2022

Aceptado: 24/11/2022

Cómo citar este artículo:

Cichero A. (2022), El podcast literario como recurso de animación a la lectura: una propuesta de intervención didáctica. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 7, San Luis, 104-120.



RevID
Número 7, 2022



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>

121



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas