

ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO Especial - 2025





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número Especial, 2025





Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Esp. Viviana Reta

Vice Decana: Mg Verónica Longo

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

Responsables editoriales 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)

Editora General

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Alejandro Brandolin (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. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

Comité de Comunicación y difusión

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Tco. Com. Mariné Cintia Campos (UNLC - ARGENTINA)

Diseño

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Lic. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Asesoramiento Técnico

Mg. Cintia Lorena Gómez (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

Dayana Alfaro 7

El juego teatral y el lenguaje corporal en la formación inicial

Sandra Galvalicio 9

Desafíos para la Didáctica en la escuela secundaria pospandemia: experiencias de interdisciplina en las aulas

Analía E. Errobidart - Stella M. Pasquariello 27

El trabajo articulado en la construcción de apoyos y ajustes razonables en la universidad: la importancia de la anticipación

María Valeria Hardoy - María Fernanda Pahud - Cecilia Rotella 48

El proceso de escritura-lectura-escucha compartida: una experiencia con múltiples beneficios en la formación docente

Mónica Abud 61

Ingreso y egreso de mujeres indígenas en una escuela normal rural: un estudio de caso

Ana Arán Sánchez 84

Lenguas extranjeras e internacionalización: estado de situación de la lengua extranjera inglés en carreras del campo de la comunicación en universidades nacionales argentinas

Sofía Pascual - Marcela Clark - Alicia Collado 105

Incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación del ingeniero de la Universidad Nacional de Santiago del Estero

Norma Beatriz Fernández - Héctor Rubén Paz - María Carla Marnero - Joaquín Vicente Corral 123

El tópico de la urbanización en la poesía puntana contemporánea (2017-2021) de la periferia

Irina Birman - Beatriz María Suriani 141

Políticas virtualizadas para la inclusión al trabajo: experiencias y prácticas en conflicto en el "Portal Saber" (San Luis 2021-2023)

Emilio Seveso 164



Tecnicatura en Servicios Turísticos y su socio-espacialización (San Luis, 2015-2019)

Ayelén Micaela Franz186

Infancias en contexto: los avatares de las niñeces entre el mercado y la cultura digital

Betiana R. Alderete.....213



Editorial

Actualmente, la educación enfrenta desafíos significativos que requieren un replanteamiento de metodologías y enfoques. A continuación, se presentan 11 investigaciones y experiencias que abordan temas cruciales en la formación docente y el aprendizaje en distintos niveles educativos.

En primer lugar, *El Juego Teatral y el Lenguaje Corporal en la Formación Inicial* relata una experiencia de la asignatura Lenguaje Corporal-Dramático del Profesorado en Educación Inicial, la cual destaca la importancia de la expresión artística en la formación docente. En segundo lugar, *Desafíos para la Didáctica en la Escuela Secundaria Pospandemia* explora un proyecto de investigación que busca generar un impacto territorial en la formación académica, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar *El Trabajo Articulado en la Construcción de Apoyos y Ajustes en la Universidad* narra la experiencia del Programa de Accesibilidad Académica, se visibilizan las acciones necesarias para proporcionar apoyos a estudiantes con discapacidad. En cuarto lugar, *El Proceso de Escritura-Lectura-Escucha Compartida presenta una propuesta pedagógico-didáctica* que utiliza la bitácora como herramienta para facilitar el proceso de escritura-lectura-escucha en la formación docente.

En quinto lugar, *Ingreso y egreso de mujeres indígenas en una escuela normal rural: un estudio de caso*, analizan las trayectorias académicas de mujeres indígenas en una escuela normal rural, destacando los desafíos que enfrentan, especialmente durante la pandemia.

En sexto lugar, el trabajo *Lenguas extranjeras e internacionalización: estado de situación de la lengua extranjera inglés en carreras del campo de la comunicación en universidades nacionales argentinas* examina la enseñanza

del inglés en carreras de comunicación en universidades argentinas, analizando su relación con la internacionalización.

El séptimo artículo, *Incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento)* en la formación del ingeniero de la Universidad Nacional de Santiago del Estero analizan el uso de las TIC en la formación de ingenieros considerándolas como TAC que apoyan y enriquecen los procesos de enseñanza, promoviendo aprendizajes significativos.

En octavo lugar, *El tópico de la urbanización en la poesía puntana contemporánea (2017-2021) de la periferia* aborda la representación de la urbanización en la poesía de escritores contemporáneos de San Luis. La novena contribución *Políticas virtualizadas para la inclusión al trabajo: experiencias y prácticas en conflicto en el "Portal Saber" (San Luis 2021-2023)*, se analizan las experiencias de beneficiarios del programa "Portal Saber", el cual busca incluir a personas en el mercado laboral a través de la virtualización formativa.

En décimo lugar, *Tecnicatura en Servicios Turísticos y su socio-espacialización (San Luis, 2015-2019)* se indaga sobre la relación entre el turismo y las dinámicas educativas en San Luis, destacando el papel del Estado en la regulación de políticas públicas. Por último, *Infancias en contexto: los avatares de las niñeces entre el mercado y la cultura digital* aborda la complejidad de las experiencias infantiles en un contexto marcado por la cultura digital y el mercado.

Que disfruten la lectura.

Dayana Alfaro

Editora General

RevID



El juego teatral y el lenguaje corporal en la formación inicial

Theater play and body language in initial training

Sandra Galvalicio

sgalvalicio@gmail.com

Profesora en Educación especial, título obtenido en la UNSL: Investigadora del Proyecto PROICO 04-1123: "Comunicación y Teatro de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Docente en las siguientes asignaturas: Educación Artística: Lenguaje Corporal Dramático del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en Educación Especial, Juegos Teatrales, Creatividad y Creación Escénica en el Profesorado Universitario de Teatro.

Nicolas Quarin

mnquarin@evirtual.unvime.edu.ar

Licenciado en Teatro, título obtenido en la UNC: Colaborador en el Proyecto PROICO 04-1123: "Comunicación y Teatro" de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Jefe de trabajos prácticos en las siguientes asignaturas: Educación Artística: Lenguaje Corporal Dramático del Profesorado en Educación Inicial y del Profesorado en Educación Especial, Juegos Teatrales, Creatividad y Creación Escénica en el Profesorado Universitario de Teatro.

9

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar la experiencia llevada a cabo en la asignatura Lenguaje Corporal-Dramático, del tercer año del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis. El



mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación PROICO 04-1123: "Comunicación y Teatro".

Se trabajó desde la sensopercepción donde las alumnas y los alumnos que cursan la materia pudieron expresarse creativamente a través de lenguajes artísticos que posibilitan percibir y valorar el mundo desde la propia sensibilidad.

Consideramos que el encuentro con el lenguaje teatral y corporal puede ser un medio para ampliar el horizonte en la formación de educación inicial, permitiendo promover nuevos conocimientos a través de la experiencia vivencial, brindando la posibilidad de disfrutar y construir otros sentidos a la formación. Al trabajar desde estas disciplinas, estamos preparándolos para ser educadores sensibles y creativos impactando positivamente en sus prácticas.

El movimiento de "Educación por el Arte", sustentado por Herbert Read propone acercarlos a los individuos estos lenguajes de las disciplinas artísticas que les permitan nuevos y distintos modos de comunicación y expresión. Cada una de estas disciplinas posee sus particularidades y pueden ser empleadas en el aula, donde el aprender aparece como un acto creativo, libre, original.

Palabras Clave: Educación Artística; Lenguaje Corporal; Teatro; Comunicación; Formación

Abstract

The purpose of this work is to present the experience carried out in the subject "Body-Dramatic Language", of the third year of the Preschool Education Teaching Course at the National University of San Luis. It is part of the Research Project PROICO 04-1123: "Communication and Theatre".

We worked from a sensory perception perspective in which the students taking the course were able to express themselves creatively through artistic languages that enable them to perceive and value the world from their own sensitivity.

We consider that the encounter with theatrical and body language can be a means to broaden the horizon in preschool education training, allowing the promotion of experienced-based new knowledge, providing the possibility of enjoying and bringing other meanings to the training. By working from these disciplines, we are preparing them to be sensitive and creative educators, positively impacting their practices.

The "Education through Art" movement, supported by Herbert Read, proposes to bring individuals closer to the languages of the artistic disciplines enabling them new and different ways of communication and expression. Each of these disciplines has its own particularities and can be used in the classroom where learning appears as a creative, free, original act.

Keywords: Artistic Education; Body Language; Theater; Communication; Training

A modo de introducción

La formación docente en el ámbito universitario, incluye una variedad de experiencias pedagógico-didácticas, que adquieren diversas formas y modos articulatorios en la construcción de sentidos y consentidos, tanto de los docentes como de los alumnos y las alumnas.

Desarrollar prácticas educativas y profundizar sobre las relaciones que se establecen en las mismas, con sus múltiples atravesamientos, constituye hoy, un desafío en torno a la formación en la educación superior.

Este trabajo es el resultado de una experiencia en la formación de docentes del Profesorado en Educación Inicial, en la asignatura: Lenguaje Corporal-

Dramático, del tercer año en el primer cuatrimestre del año 2024, con un crédito horario de 90 Horas. distribuidas en tres días a la semana de dos horas cada clase.

En el desarrollo de la asignatura se proponen actividades donde la experiencia artística cobra relevancia, las mismas están organizadas en talleres vivenciales de Expresión Corporal y Juegos Teatrales, donde se trabaja de manera individual y colectiva.

En este sentido, con los/as alumnos/as se realizaron las siguientes actividades en un espacio y tiempo determinado:

- Reconocer el espacio.
- Observarse y reconocerse a sí mismo.
- Dialogar corporalmente consigo mismo.
- Contactar con el otro, la otra, los otros, las otras.
- Expresarse libremente a través del cuerpo.
- Comunicar lo vivenciado, es decir, poner en palabras las distintas experiencias desde la sensibilidad y las emociones.

Encuadre teórico-epistemológico

Según Patricia Stokoe, quien fue una destacada bailarina y pedagoga argentina, pionera en la creación de la Expresión Corporal-Danza y la Sensopercepción, en su método plantea al Lenguaje Corporal, como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo, "ser poeta corporal y danza autor". Stokoe, concibió el lenguaje corporal como un lenguaje esencialmente integrador. La danza propia como "la reunión en el propio ser de la fuente motivadora y del instrumento con que expresar y aun

generar sus resonancias internas. Convertirse en “lutier” de su propio cuerpo, ser instrumentista o intérprete.

En el desarrollo de este proceso de integración el concepto de “cuerpo” en el cual se fundaba Stokoe es el de la persona integrada en todas sus áreas, “ser humano concebido como unidad físico-social-emocional-mental y espiritual, capaz de crear, de expresarse y de comunicar estéticamente su mundo personal”.

Cuando nos referimos al concepto de cuerpo, acordamos con Mario Kaplún, donde habla de “los múltiples lenguajes del hombre” y considera al teatro como un multilinguaje, donde se expresa a través del cuerpo, de los gestos, de los movimientos, muchas veces a través de los silencios, incorporándose el canto, la música, el lenguaje de los colores, las máscaras, las vestimentas, las luces y las sombras. Abrir las compuertas a la creatividad y la imaginación.

¿Por qué el Arte?

Desde siempre la creación artística es inherente al ser humano, ya en las primeras culturas del Homo sapiens, el arte y el hombre son inseparables. Mediante el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, el hombre imita o expresa imágenes de la realidad física o humana o simplemente sentimientos, sueños o esperanzas.

Si hablamos de la función específica del arte, podríamos decir que busca satisfacer las necesidades estéticas de las personas, creando obras, susceptibles de proporcionar a los individuos, alegría y placer, capaces de enriquecerlos espiritualmente, de despertar en cada uno/a la belleza y aportar hermosura a la vida.

Necesitamos del arte, no principalmente para distraernos de otras inquietudes y actividades, sino porque el mismo proceso artístico es clave para interpretar el mundo y, además, para cambiarlo. Es importante no solamente para reflejar y transmitir un punto de vista, sino para forjarlo, esto

distingue la función social del arte y su gran importancia. Esta función social que le adjudicamos al arte también es patrimonio de otros lenguajes artísticos.

Las experiencias artísticas en la formación docente y transitar por distintos lenguajes o disciplinas (música, teatro, danza, expresión corporal, artes visuales) tienen un impacto profundo en la formación, tanto en su desarrollo profesional como personal:

- Estimulan la creatividad y desarrollan un pensamiento crítico.
- Conectan con las emociones propias y las de los demás (Empatía).
- Promueven la reflexión y la autocrítica.
- Mejoran las habilidades comunicativas.
- Reconocen y valoran la diversidad y la inclusión.
- Fomentan el trabajo colaborativo.
- Potencian habilidades para enseñar desde el enfoque lúdico.

El movimiento de "Educación por el Arte", sustentado por Herbert Read propone acercarles a los y las estudiantes estos lenguajes de las disciplinas artísticas, que les permita nuevos y distintos modos de comunicación y expresión.

Ante la necesidad de encontrar alternativas que estimulen y propicien prácticas de enseñanza en el Nivel Superior, desde la "Educación por el Arte", se reconocen las potencialidades que ofrece el juego teatral y la expresión corporal, para favorecer el desarrollo personal, la expresión, la comunicación y la comprensión, estimulando en los alumnos y las alumnas una actitud creativa para pensar en sus prácticas futuras.

En este sentido, si hablamos del teatro y del lenguaje corporal en particular, encontrar la posibilidad de involucrarse y vivenciar estas prácticas sensibles nos permite, conocer las potencialidades creativas, desarrollar un pensamiento reflexivo, respetar el propio cuerpo, gobernar los procesos psíquicos y físicos que concurren en la situación escénica y contar con la disponibilidad y concentración adecuadas para generar y mantener estables los estímulos imaginarios convocados.

En el juego teatral, intervienen componentes emotivos, donde los actores ponen en juego su propia emotividad en la construcción de los personajes, que luego, en la representación lúdica muestran conflictos y emociones característicos de las situaciones dramáticas.

Por otra parte, en tanto proceso de construcción grupal, el juego teatral impone también una circulación afectiva entre los integrantes de un equipo de trabajo, condición ésta que caracteriza a todos los eventos donde prima la elaboración colectiva.

Nuestro cuerpo se comunica constantemente, no requerimos de palabras para comunicar nuestras emociones, este lenguaje corporal permite a cada ser humano ponerse en contacto consigo mismo y en consecuencia poder expresarse y comunicarse con los demás tomando conciencia del propio cuerpo.

El juego teatral al igual que la expresión corporal ha sido y es un lugar de encuentro, de comunicación, de expresión de emociones e ideas, un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizás, debería ser, es un espacio abierto para la fantasía que envuelve, asombra, provoca y también divierte. Fortalece competencias esenciales en el ser humano, dándole una mejor visión de su responsabilidad para consigo mismo y para con los demás, como lenguajes artísticos, permiten el crecimiento tanto individual como grupal. Y en el ámbito de la comunicación, son también parte de ejercicios dinámicos que nos alientan a participar, actuar, modificando y creando.

A través de estos lenguajes artísticos esperábamos ...

Explorar prácticas de enseñanza en la formación inicial que potencien la expresión, la comunicación y la comprensión, estimulando en los/as alumnos/as del profesorado de educación inicial una actitud creativa para pensar la educación de hoy.

La vivencia de los lenguajes artísticos adquiere relevancia en el proceso de formación, al favorecer la plena utilización de los recursos expresivos del que dispone el ser humano para procesar la comunicación de los grupos y además conocerse a sí mismo. Ésta dimensión comunicativa permite exteriorizar y manifestar las propias ideas, sentimientos, imágenes, lográndose la integración grupal, construyendo un espacio de pertenencia, de identidad y respeto por lo diverso.

Para trabajar los lenguajes artísticos en el profesorado en Educación Inicial se prevé una metodología que consta de la acción a la reflexión, a través de la cual los alumnos y las alumnas pueden jugar roles de emisores y receptores, permitiendo el intercambio del sentir y del saber, estimulando la fantasía, el pensamiento crítico, la comunicación, y en este sentido, toda esta vivencia de formación pueda trasladarse a los espacios educativos formales y no formales.

La experiencia en la asignatura: Lenguaje Corporal-Dramático

Las y los sujetos fueron estudiantes que cursan la carrera del Profesorado en Educación Inicial, la asignatura en la que se llevó a cabo la experiencia fue: "Educación Artística: Lenguaje Corporal-Dramático", los y las que asistieron al curso fueron aproximadamente 25 alumnas y alumnos.

Respecto al escenario donde transcurrieron las clases señalamos que se realizaron en el aula 31 y 29 del IV Bloque, como así también en varias

ocasiones se utilizó el Auditorio Mauricio López y el Microcine de la Universidad Nacional de San Luis.

La duración total de la asignatura fue de 90 (noventa) horas en el primer cuatrimestre. Con respecto a la metodología de trabajo, se realizaron en un primer momento ejercicios de confianza, ya que la mayoría de las/os alumnas/os presentaban resistencia a algunas de las actividades propuestas, que tenían que ver con inhibiciones que se manifestaban particularmente en el trabajo corporal. Esta situación, se pudo evidenciar y dialogar debido a que los alumnos y alumnas no reconocen este tipo de trabajo/dinámicas como comunes o cotidianas.

Para lograr el grado de confianza, las actividades se encauzaron en tres ejes básicos:

Eje 1

La sensopercepción: es una técnica de base en la expresión corporal que permite tomar conciencia del cuerpo y enriquecer la vivencia de la propia corporeidad. La sensopercepción es un proceso que consiste en captar estímulos del entorno a través de los sentidos, como el tacto, el olfato, la vista, el gusto y la audición. Estos estímulos son enviados al cerebro por los nervios sensoriales, donde se les da un significado. En la expresión corporal, la sensopercepción busca que el cuerpo esté presente en la conciencia, en el tacto y contacto con el propio cuerpo y con el cuerpo de los demás.

Eje 2

La expresión: es una forma de manifestar ideas, sentimientos, emociones y pensamientos a través del arte. Es una de las principales formas de comunicación humana que existe desde siempre.

Eje 3

La comunicación: manera excepcional de expresar emociones, contar historias, comunicar ideas. A través de diversos lenguajes artísticos, el arte se convierte en un puente entre los artistas y el mundo, conecta a las personas a través de la emoción y la reflexión.

Cada clase comenzaba con una serie de ejercicios de caldeoamiento, es decir las entradas en calor, los juegos rompehielos, los entrenamientos, los trabajos de disponibilidad, todo trabajo específico que desde el inicio de la clase nos predispone para la tarea. El tipo de caldeoamiento se irá adecuando a las diferentes etapas de trabajo en el transcurso del proceso de aprendizaje. En un primer momento éstos eran generales y apuntaban a la disponibilidad y al registro del entorno, a los otros, otras y al registro propio. Estas actividades tendían al reconocimiento del espacio, caminar en diferentes direcciones y trayectorias con diferentes energías, trabajos posturales, respiración, concentración, exploración de los niveles alto medio y bajo desde el movimiento. Se trabajó la pausa, la quietud, la escucha activa, fomentando lo que llamamos mirada panorámica, llevando al alumno o la alumna a estar predispuesto/a para el hecho creativo. A partir de este reconocimiento corporal consigo mismo/a, con el otro/a y el entorno, es que trabajamos desde el cuerpo la manifestación de sentires, que eran sostenidos según la concepción de Kalmar Deborah a través de los objetos auxiliares (telas, cintas, papeles, crayones, elásticos) para ir construyendo historias y representarlas en conjunto con el juego teatral, tanto de manera individual como grupal. Todo ello a fin de poder manifestar, expresar o comunicar algo. Es a través de los distintos niveles de comunicación, que se introducen los primeros rudimentos propios del lenguaje teatral como la improvisación y la dramatización. Estas técnicas son inducidas por medio de diferentes estímulos:

-Estímulo sonoro: la música que enriquece y profundiza el lenguaje de la expresión corporal.

-Estímulo literario: poemas, leyendas, frases evocadoras.

-Estímulo visual: a través de la plástica que desarrolla la percepción visual. Aprender a ver y mirar de otras maneras y otros ángulos. Agudizar la percepción de formas y colores e integrarlos creativamente en las prácticas de Expresión Corporal y del Juego Teatral.

Como dice Vigotsky en su texto "La imaginación y el arte en la infancia":

"El juego es la escuela de la vida del niño, lo educa espiritual y físicamente; su importancia es enorme para la formación del carácter y la comprensión del mundo del hombre futuro. El juego podemos analizarlo como la forma primaria de escenificación o dramatización, que se distingue por la valiosa particularidad de que el artista, el espectador, el autor de la pieza, el escenógrafo y el técnico se unen en estos casos en una misma persona. En el juego la creación del niño tiene carácter de síntesis, su esfera intelectual, emocional y volitiva está estimulada con la fuerza directa de la vida y al mismo tiempo sin tensión excesiva de su psiquis." (Vigotsky, 1987, p.61 y p.62)

Y es en este sentido que se llega al hecho teatral, otorgándole al juego un lugar privilegiado para generar nuevos canales de comunicación y a través de la imaginación poder despertar la creatividad. Por ello concebimos que el juego teatral es una herramienta valiosa para fomentar la imaginación, la expresión y la comunicación en la formación.

El Juego Teatral

Jorge Holovatuck y Débora Astrosky, como también Clive Barker y Viola Spolin son autores que hablan sobre ejercicios y juegos teatrales, plantean una visión de estos lenguajes artísticos como herramienta educativa integral

que no solo enseña habilidades teatrales, sino que también fomenta el crecimiento personal, social y creativo de los y las estudiantes. La pedagogía propuesta se basa en la participación activa y la experiencia directa, destacando el valor del teatro y el lenguaje corporal en la educación, más allá de su función artística tradicional. Al involucrarse en estas actividades artísticas los y las estudiantes aprenden a expresarse de manera más efectiva y a entender mejor las emociones y perspectivas de los demás.

En el juego teatral y la expresión corporal reconocemos aspectos claves que se trabajan, capaces de impactar directamente en los alumnos y las alumnas, los mismos estimulan la creatividad al permitir a los y las participantes explorar diferentes roles, situaciones y emociones. A través de la improvisación y la representación, se fomenta la expresión verbal y no verbal, desarrollando implícitamente habilidades que impactan positivamente en la comunicación. Invita a imaginar mundos ficticios y a desarrollar historias, estimulando la plasticidad cerebral. Las neuronas se regeneran y forman nuevas conexiones cuando ejercitamos el cerebro. La imaginación desarrolla el pensamiento abstracto y creativo. Ejercitamos la empatía y habilidades sociales: al imaginar diferentes perspectivas, fomentamos la empatía y la comprensión de los demás. La imaginación vivida puede ser un combustible motivacional para alcanzar metas y superar obstáculos, así como también para adaptarnos en un mundo en constante cambio. Aquí es la imaginación la que cobra protagonismo, según el artículo de "Neuroplasticidad¹: reconstrucción, aprendizaje y adaptación" del Autor Ahuerma - Morandin Fabio (2022, pp.38) indica:

(...) Gracias a la neurociencia moderna, se sabe que la danza, la música, el teatro y el uso creativo de diversos materiales contribuyen al desarrollo del

¹ Neuroplasticidad es un término amplio que incluye todas las manifestaciones de cambios permanentes en la respuesta y estructura de las neuronas. Es un concepto acuñado para referirse a la maleabilidad del cerebro que se observa como cambios en la estructura y conectividad, producto de las influencias externas e internas (Allen, 2020).

cerebro como terapia (Rojas y Galván, 2020). Las medidas que hoy son una práctica clínica muchos las consideran simples distracciones o pasatiempos, pero se sabe por la investigación neurobiológica básica que el cerebro cambia constantemente con la práctica artística y se genera neuroplasticidad positiva, incluso en enfermedades como el autismo (Viganò y Magnotti, 2021).(…)

¿Qué nos permitió esta experiencia?

Afianzar uno de los supuestos que orientó nuestra investigación: “todas las acciones que se lleven a cabo desde una propuesta que involucre los distintos lenguajes artísticos va a tener un impacto en los aprendizajes de el/la alumno/a tomando conciencia de sí mismo, del otro y la otra, en la vida de relación contribuyendo y favoreciendo el desarrollo integral.

¿Cómo evaluamos la experiencia?

La evaluación de todas estas actividades tiene que ver con los avances presentados por cada una/o de las/os alumna/os en relación a su propia potencialidad, se tuvo en cuenta el nivel de participación, la empatía, la responsabilidad, la escucha, el respeto. Otro dispositivo que se tuvo en cuenta a la hora de evaluar fue una producción artística grupal, donde debían aparecer los contenidos trabajados en cada clase.

A lo largo de este trayecto de formación se puede concluir provisoriamente que se han fortalecido los vínculos de manera grupal e individual, los/as alumnos/as a medida que exploran conocimientos construidos socialmente, también sondean diferentes habilidades para expresarse espontáneamente, representar y comunicarse.

A través de la investigación y reflexión del trabajo expresivo y creativo de las alumnas y los alumnos, se pudo constatar la vivencia del propio cuerpo,

sensibilidad, movimientos en un espacio determinado, lo que posibilita un saber del cuerpo, de la creación y la comunicación.

Conclusión

Las alumnas y los alumnos del Profesorado en Educación Inicial, lograron desempeños muy satisfactorios, pusieron en evidencia excelentes logros en el manejo de herramientas que implican procesos racionales, pudieron reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizajes y el de sus compañeros y compañeras, valorar el trabajo grupal como algo enriquecedor.

Se observó el esfuerzo por comunicar sus sentimientos, repercusiones afectivas y movilización de sus concepciones y procesos cognitivos, actitudinales y de habilidades. Esta metodología de enseñanza ha posibilitado establecer un diálogo entre las experiencias individuales, grupales y las formulaciones teóricas, pudiendo avanzar hacia el logro de un pensamiento flexible, desarrollando capacidades perceptivas, de análisis y evaluación crítica.

Desde este espacio sostenemos qué en la formación inicial, el lenguaje corporal y teatral, debe estar más presente que nunca, dada la importancia que tiene en el desarrollo del potencial creativo y la sensibilidad estética de cada ser humano. No se pretende formar artistas como productores de arte, sino insertarlos en el tejido cultural con el conocimiento que brindan estos lenguajes, aportando los saberes necesarios para analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, jugando con sus percepciones, sensaciones, recuerdos, sueños y fantasías, cuerpo, afecto e intelecto integrados como un instrumento de expresión que impulsan la creatividad, la imaginación y la comunicación.

Tal como dice John Dewey en su libro *Arte como experiencia* (2008): "El arte es una forma de experiencia. La educación es el proceso por el cual se

transforma la experiencia, y el arte tiene la capacidad de facilitar esta transformación”.

Este planteamiento respalda la idea de que las experiencias artísticas ayudan a los futuros y futuras docentes a desarrollar habilidades de reflexión y autocrítica, fundamentales para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

Astrosky, D. t Holovatuck, J. (2013). Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales. Editorial INT. Colección Estudios Teatrales.

Bernard, M. (1985). El cuerpo. Bs. As. Ed. Paidós.

Dewey, J. (2008). Arte como experiencia. Bs. As. Ed. Paidós

Galvalicio, S. y otras (2009). Estrategias de enseñanza para abordar la diversidad en el aula. Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE), Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Gardner, H. (1994). Educación Artística y desarrollo humano. Bs As. Ed. Paidós

Kalmar, D. (2010). Que es la expresión corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Grupo Editorial Lumen. Bs. As, Argentina.

Kaplún, M.(2002). Una pedagogía de la comunicación. Editorial Caminos. La Habana. Cuba.

Olivet, M. y otros (2011). Movimiento, Juego y Comunicación. Bs As. Novedades Educativas.

Read, H. (1995). Educación por el Arte. Bs. As. Ed. Paidós.

Stokoe, P. (1987). Expresión corporal. Arte, salud y educación. Bs. As. Ed. Humanitas.

Vigotsky, L. (1987). La imaginación y el arte en la infancia. Ed. Siglo XXI. México.

ANEXO

Vivencias del trabajo corporal.

Imagen 1



24

Imagen 2



Vivencias del trabajo teatral.

Imagen 3



Imagen 4





Recibido: 22/08/2024

Aceptado: 13/12/2024

Cómo citar este artículo

Galvalicio, S. y Quarin, N. (2025). El juego teatral y el lenguaje corporal en la formación inicial. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis*, p. 9-26





Desafíos para la Didáctica en la escuela secundaria pospandemia: experiencias de interdisciplina en las aulas

*Challenges for Didactics in post-pandemic secondary school:
interdisciplinary experiences in classroom*

Analía E. Errobidart

analiaerrobidart@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Lic. En Ciencias de la Educación (UNICEN). Directora del Núcleo de Actividades Científicas y Tecnológicas "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" (IFIPRAC_Ed) desde 2014 a 2024. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

27

Stella M. Pasquariello

stellapasquariello@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Doctora en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN). Psicopedagoga Clínica (EPPEC, CABA). Directora del Departamento de Educación FACSO, UNICEN (2015 al 2024). Directora del Observatorio de Educación Políticas Públicas y Derecho, desde 2019 y hasta la actualidad. Directora del Núcleo de Actividades Científicas y



*Tecnológicas "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas"
(IFIPRAC_Ed) desde julio de 2024.*

Resumen

El artículo desarrolla la implementación de un proyecto de investigación orientado a producir resultados de impacto territorial local- regional que favorezca la formación de recursos que amplíen la mirada académica hacia problemáticas o demandas reales.

Se conformó un equipo de investigadores, becarios, estudiantes y representantes institucionales (escuelas secundarias vinculadas) de dos Núcleos de Actividades Científicas y Tecnológicas de la UNICEN y dos escuelas secundarias urbanas con extensiones rurales de la provincia de Buenos Aires.

La propuesta se orientó a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizajes en escuelas vinculadas mediante el desarrollo de metodologías de diseño y de la construcción de ecosistemas de aprendizaje.

Se recuperan en esta presentación, las diferentes fases del proyecto y se plantean algunos puntos de tensión que se constituyen en núcleos de problematización para repensar la enseñanza en el nivel en relación a los requerimientos del trabajo de integración curricular, a las concepciones y modalidades que requiere la intervención y al diseño de la propuesta de enseñanza y su desarrollo en las aulas.

Las reflexiones finales ayudan a dejar al descubierto nuevos desafíos para resignificar la enseñanza interdisciplinaria en las escuelas secundarias.

Palabras clave: Enseñanza; Escuela Secundaria; Interdisciplina

Abstract

The article describes the implementation of a research project aimed at producing results of local-regional territorial impact that favors the human resources training that broaden the academic perspective towards real problems or demands.

A team of researchers was formed: scholarship holders, students and institutional representatives (linked secondary schools) from two Nuclei of Scientific and Technological Activities of UNICEN and two urban secondary schools with rural extensions of the province of Buenos Aires.

The proposal was aimed at strengthening the teaching and learning processes in linked schools through the development of design methodologies and the construction of learning ecosystems.

In this presentation, the different phases of the project are recovered and some points of tension are raised that constitute the nuclei of problematization to rethink teaching at different levels in relation to the requirements of curriculum integration, the conceptions and modalities that it requires, the intervention and design of the teaching proposal and its development in the classrooms.

The final reflections help to reveal new challenges to redefine interdisciplinary teaching in secondary schools.

Keywords: Teaching; Secondary School; Interdiscipline

Características y antecedentes del proyecto de investigación

El proyecto se organizó en el marco de una convocatoria del Ministerio de Educación para el Fortalecimiento de la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales, categoría: Proyectos Interdisciplinarios orientados (PIO), que obtuvo financiamiento para ser ejecutado dentro del período de un año. Se trata de un proyecto de investigación orientado a producir

resultados de impacto territorial local- regional que favorezca la formación de recursos que amplíen la mirada académica hacia problemáticas o demandas reales.

Se conformó un equipo de investigadores, becarios, estudiantes y representantes institucionales (escuelas secundarias vinculadas al proyecto) de dos Núcleos de Actividades Científicas y Tecnológicas de la UNICEN: el Grupo "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" (IFIPRAC_Ed) de la Facultad de Ciencias Sociales y el Grupo de "Investigaciones Didácticas de Ciencias Experimentales" (GIDCE) de la Facultad de Ingeniería.

El NACT IFIPRAC_Ed ha desarrollado tres proyectos de investigación aprobados en el Programa Nacional de Incentivos (03/F 144; 03 F/150; 03/F160) que focalizan su acción en escuelas secundarias.

Durante los años 2018 y 2019, integrantes del NACT IFIPRAC_Ed junto a integrantes del NACT ECIEN-TEC participaron del Programa PIO_SECAT_ME con dos proyectos: "Procesos de comunicación en la escuela secundaria: Hacia una ponderación sustantiva de los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social" (03 PIO/ 14F) y "Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses" (03 PIO/45F). En ambos casos los proyectos recibieron subsidios del M.E.

Los integrantes del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GIDCE) se encuentran desarrollando actualmente el proyecto de incentivos "Análisis de lo que ocurre en el aula desde una mirada integradora" (03/E 169). El mismo se ha planteado a partir de los antecedentes de dos proyectos anteriores: "El conocimiento profesional de los docentes de ciencias y tecnología. Análisis de su desarrollo en relación con la formación docente continua";" (03-E167); "Implementación y evaluación de secuencias didácticas" (03-E168), que finalizaron en el año 2018.

Se trabaja a partir de problemas prácticos de enseñanza relevados en las aulas de escuelas secundarias, problematizados a partir de las didácticas específicas con aportes de categorías de la Didáctica General “en procesos que son sincrónicos” (Camilloni, 2007, p. 25).

El proyecto: recorte del problema y primeras definiciones conceptuales y metodológicas

La propuesta se organizó a partir de problemáticas identificadas en investigaciones anteriores que evidenciaron cierta fragilidad y fragmentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos de estudiantes de escuelas secundarias antes y en la Pandemia de 2020, como también en la pospandemia. Se denominó “Ecosistemas de aprendizaje online y offline en escuelas secundarias rurales de Olavarría. Una experiencia desde el abordaje interdisciplinario de Ciencias Naturales y Sociales”.

El Proyecto PIO 2018 “Procesos de comunicación en la escuela secundaria: Hacia una ponderación sustantiva de los usos de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico y en la dinámica social” dejó como conclusión relevante que solo en un aula sobre diez relevadas, se utilizaban tecnologías con sentido conceptual y metodológico orientado a aprendizajes curriculares y sociales significativos. En este proyecto se relevó por primera vez una doble presencia de las TIC en el aula: como herramienta pedagógica y como instrumento de comunicación social.

En el proyecto PIO 2020 “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” la Pandemia del COVID-19 marcó el rumbo del trabajo de investigación hacia la virtualidad y en ese proceso, dos temas resultaron relevantes: las dificultades de las y los docentes para trabajar secuencias y diseños didácticos; y la incorporación de las tecnologías en la práctica docentes (no solo a las prácticas de la enseñanza), especialmente en las escuelas rurales. Otro aspecto relevado se

vinculó con las dificultades para generar comunicación compartida en los salones virtuales de clases, aspecto que resultó un factor clave en el diseño del proyecto que se desarrolla aquí.

En síntesis: el uso de las tecnologías con sentido pedagógico, la elaboración de secuencias y diseños didácticos, el trabajo interdisciplinario y los ecosistemas o entornos diseñados para aprender significativamente centrados en la comunicación, fueron categorías centrales del nuevo proyecto.

Para el abordaje de la problemática y atendiendo a la convocatoria elaboramos una propuesta interdisciplinaria, con utilización de metodologías de diseño de la enseñanza y ecosistemas de aprendizaje de contenidos prioritarios de asignaturas de ciencias sociales y naturales.

El proyecto planteó como objetivo general: Promover, desde un abordaje interdisciplinario, el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje con estrategias digitales online y offline en las escuelas secundarias rurales seleccionadas, a través de metodologías de diseño de propuestas didácticas sobre contenidos prioritarios de Ciencias Sociales y Naturales.

Seguidamente, se desarrollarán las categorías que estructuraron el andamiaje conceptual y metodológico del proyecto.

¿Por qué se propuso un enfoque interdisciplinar?

La Pandemia del COVID-19 resultó una caja de resonancia para alentar propuestas innovadoras de diversos tipos y entre ellas, las interdisciplinarias. La enunciación de un currículum de contenidos prioritarios en la provincia de Buenos Aires, favoreció experiencias entre disciplinas.

El trabajo con docentes en ese período de emergencia educativa (Errobidart, 2022) develó algunos aspectos que dificultan el trabajo interdisciplinario, y que nos propusimos anticipar en éste:

-Los escasos saberes de los docentes sobre interdisciplina. Antes de iniciar el diseño didáctico con docentes vinculados, resultó facilitador compartir qué se entiende por tal concepto. En este punto, resultaba trascendente compartir no sólo los contenidos seleccionados sino también la metodología de producción de los conocimientos –que luego se presentan como contenidos curriculares-, aspecto que resultó de alto grado de complejidad. Como señala Torres Santomé (2012) el abordaje interdisciplinario se propicia “...por lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad” (p.30).

-La racionalidad disciplinar moderna opera como un obstáculo al momento de iniciar procesos interdisciplinarios, ya que la disciplina ha procesado distintas racionalidades en los/las sujetos que han aprendido sus procedimientos y teorías, conformando una subjetividad que opera en ciertos casos -o durante la supremacía de determinados paradigmas- como límites para procesar las problemáticas que somos capaces de advertir y con las cuales asumimos los procesos de construcción de la interdisciplina.

Los conceptos de racionalidad y problemática (Giroux, 1992) junto con la construcción subjetiva que generan o producen, requieren en estos tiempos de ampliación de límites, barreras, o construcciones en proceso, de ser revisados y deconstruidos. Esto se propone a efectos de tomar conciencia acerca de cómo esas ideas idiosincrásicas desde cada campo disciplinar -no siempre ajenas a sesgos ideológicos-, permean nuestros discursos y especialmente, nuestras prácticas. La noción de racionalidad permite clarificar también ciertos supuestos sobre la enseñanza de las disciplinas.

En síntesis, se sostiene que existe mayoritariamente una racionalidad moderna, positivista, fragmentaria para pensar el desarrollo del currículum, que actúa como límite para procesar problemáticas que imponen los tiempos actuales. Pero consideramos que esta propuesta del Ministerio de Educación es una oportunidad para comenzar a hacer conscientes y visibles

problemáticas del mundo del XXI que no son plausibles de abordaje desde la perspectiva fragmentada y solitaria de una disciplina.

Sobre la construcción de ecosistemas de aprendizajes

En los proyectos PIO 2018 y 2020, que colocaron el tema de la investigación en la cuestión didáctica en las aulas del nivel secundario, se relevó información sobre la dificultad persistente para establecer momentos de comunicación compartida, para lograr captar la atención del grupo clase. Consultados los docentes sobre ese aspecto -que visto desde el lugar del investigador era como hablar sobre capas superpuestas de diálogos y risas-, mayoritariamente sostienen que no les resulta posible concitar la atención del grupo, que siempre son los mismos estudiantes los que atienden y producen y que otros grupos parecen imposibles de interlocutar.

Consideramos que la creación o construcción de ecosistemas de aprendizaje constituyen hoy estrategias que posibilitan cambios profundos en las prácticas educativas y, especialmente, en la generación de aprendizajes significativos. Siguiendo a Wilkinson (2002), quien propone desarrollos consistentes entre el aula y un sistema biológico para definir ecosistemas de aprendizaje (p.216), aquí ampliamos esa idea incorporando los aspectos que caracterizan al aprendizaje móvil:

... desarrollo de procesos colectivos de aprendizaje, la extensión de las experiencias educativas más allá de las aulas, la creación de comunidades educativas diversas, el fortalecimiento de las modalidades colaborativas y horizontales para la construcción del conocimiento, la accesibilidad a materiales didácticos en diversos formatos, la posibilidad de renovar las formas de evaluación, entre otros (Lugo, 2016).

La Metodología de diseño: alternativa de investigación y organizador de la enseñanza

La propuesta en el marco del enfoque interdisciplinario, apostó a implementar dos estrategias de innovación en la enseñanza, por un lado, la investigación didáctica con utilización de una metodología de diseño, y por otro, la construcción de ecosistemas de aprendizaje *online* y *offline*.

En líneas generales se trata de estudios de campo donde los investigadores intervienen en un contexto de aprendizaje mediante el diseño, implementación y evaluación de una propuesta que tiene una meta pedagógica definida. Los procedimientos de obtención y análisis de los datos son diversos y es necesario trabajar en una adecuada justificación de la incorporación de los mismos, en diferentes etapas y para diferentes propósitos de un mismo estudio (Rinaudo y Donolo, 2010). Se favorece la triangulación de los datos construidos, lo que aporta a la validación del conocimiento producido en el campo de la educación.

La metodología de diseño se incorporó porque permite generar conocimiento didáctico a las y los docentes intervinientes que ayuda a mejorar las prácticas educativas. En ese aspecto, investigadores y docentes trabajan a la par en las etapas preactiva y posactiva, generando debates que complementan los saberes de ambos equipos.

Este tipo de metodología de diseño, supone un trabajo previo entre las y los investigadores con las y los docentes de la escuela en las etapas preactiva, activa y posactiva (Jackson, 2004), de modo que se planifica de manera conjunta la acción didáctica, se toman registros confiables y válidos durante el desarrollo de la práctica para luego ser analizado el proceso realizado y que resulte así, el punto de partida para una nueva planificación.

Los instrumentos de registro fueron grabaciones de reuniones, de situaciones de trabajo en el aula, de filmaciones (autorizadas) cuando la experiencia lo requería, y notas de campo de docentes e investigadoras. Se incorporaron

como documentación para ser analizada los diseños didácticos y las producciones escritas, gráficas o videos de los grupos de estudiantes.

El trabajo de campo en las escuelas participantes

En este punto, presentaremos una síntesis del trabajo que permita comprender las acciones desarrolladas y el espacio donde transcurrió la experiencia, que con mayor información pueden consultarse en una publicación realizada por las directoras del proyecto (Errobidart, A. y Rocha, A., 2023).

El proyecto se situó en 2 escuelas secundarias urbanas, creadas a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06 (en adelante ES A y ES B) y en sus Anexos o extensiones rurales²

El anexo de la ES A se encuentra en un paraje rural ubicado a 5 km de la Sede que ofrece el Ciclo Básico de 1º, 2º y 3er años, debiendo trasladarse las y los estudiantes hacia la sede una vez que inician el ciclo superior.

La experiencia en aulas de 3er año en escuelas rurales

En las aulas de la ES A se desarrollaron tres experiencias de innovación pedagógico-didáctica integrando Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dos se desarrollaron en la escuela Sede y otra en el anexo rural.

Las experiencias en la sede de ES A se situaron en dos grupos del Tercer Año que concurrían a los turnos mañana y tarde.

El equipo interdisciplinario del turno de la mañana quedó integrado por la profesora de la asignatura Historia del tercer año y tres docentes-investigadoras de la Universidad de diferentes perfiles y formación específica:

² Las extensiones son estrategias pedagógicas y de organización escolar creadas para consolidar la oferta de secundaria completa en la ruralidad.

una en Físicoquímica, otra en Ciencias Sociales y otra de Ciencias de la Educación. La composición del equipo condicionó la decisión de que el eje de la propuesta se estableciera en la asignatura Historia, al no ser posible contar con profesores de Físicoquímica de la institución interesados en participar. Si bien esta situación despertó preocupaciones en el equipo de profesionales en su conjunto, al tensionar la perspectiva teórica y metodológica de base del proyecto interdisciplinario, se evaluó que podía allanarse con la participación de la especialista en Físicoquímica de la Universidad.

Se repensaron los rasgos identitarios de las asignaturas en cuestión en cuyas zonas de intersección podía circular la intervención interdisciplinaria. Para el diseño de la secuencia, se definió un tema o problema que nuclea el abordaje interdisciplinario: la vida cotidiana en el período de la Revolución de Mayo y sus consecuencias. El eje surge de la Historia por ser la disciplina dominante, y actuó como organizadora y armadora de los diálogos con Físicoquímica.

Se consideró que el estudio de las ciencias sociales y en particular de la Historia desde una perspectiva que toma *la vida cotidiana* como objeto de análisis de una época, facilita la comprensión de las estructuras y procesos históricos y potencia la apertura para el desarrollo de conceptos y procedimientos de las ciencias naturales.

Se indagaron las ideas previas del estudiantado para repensar modos de interrogar el pasado histórico aprendido y problematizar ciertos mitos y verdades. Luego, se previó la revisión y actualización de los contenidos en función del tratamiento de los marcos epistemológicos de las dos materias involucradas, el análisis de la programación docente así como las conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La segunda experiencia en la ESA se realizó en el turno de la tarde. El grupo de trabajo se conformó inicialmente con la docente de Físicoquímica y ante la ausencia de un docente referente del campo de las Ciencias Sociales interesado en participar, dos investigadoras decidieron asumir el trabajo de

diseño y desarrollo de la propuesta interdisciplinaria, desde la mirada de la Historia definiendo juntas los contenidos y procedimientos posibles de ser articulados.

El eje organizador de la propuesta fue la conservación de alimentos. Las actividades propuestas se focalizaron en la necesidad de entender la relación que las categorías de tiempo y espacio tienen con las necesidades y posibilidades de las culturas y aspectos tan cotidianos como la alimentación y, en este caso, la conservación de los alimentos. El conocimiento acerca de las características de cada contexto, los materiales y tecnologías disponibles, los alimentos a los que tienen acceso las personas permiten complejizar la mirada, problematizar los contenidos ofrecidos para el trabajo en clase y comprender por qué actualmente consumimos determinados productos que forman parte de nuestra dieta.

El concepto conservación de alimentos fue acompañado de experiencias concretas utilizando frutas, verduras y carnes que, sometidos a diferentes procesos físicos y químicos (calor, presión, conservantes), fueron elaborados por el grupo y compartidos en su comunidad. La recreación de los procesos en la época virreinal, favoreció conectar con la vida cotidiana de la época y la subjetividad de quienes vivieron ese tiempo.

En el anexo de la ES A, el grupo escolar participante de la experiencia estuvo integrado por estudiantes del segundo y tercer año del ciclo básico, bajo un modelo de organización áulica denominado "pluriaño", "plurigrado" o "pluricursos", y se caracteriza por el agrupamiento de más de un curso. Los docentes a cargo no poseen experiencia formativa bajo esta modalidad sino más bien, como señala Terigi (2008), resignifican conocimientos propios de la enseñanza graduada/estándar para abordar una conformación áulica particular.

Las materias que participaron del proyecto (Historia y Físicoquímica) se dictan en diferentes turnos (en función de la disponibilidad horaria de los docentes).

La selección de la temática de abordaje interdisciplinario fue Astronomía, considerando que posibilitará el desarrollo de aspectos relacionados con las revoluciones científicas y la tecnología disponible en diferentes momentos históricos. Por otro lado, la observación del cielo y su aplicación a la organización de las comunidades ha sido un aspecto que ha caracterizado el conocimiento histórico construido en esa área de la ciencia; por lo que su abordaje desde el punto de vista histórico y físico químico, podría resultar de interés.

Partieron de una actividad problematizadora que plantea la importancia del conocimiento del cielo para orientarse con la información que proporcionan los astros. La experiencia, que atrajo la atención de las y los jóvenes (y de las familias que fueron invitadas a las actividades) especialmente por las actividades que se realizaban fuera de las aulas y del horario escolar. Se utilizaron para el proceso de enseñanza, tecnologías que habitualmente no ingresan a las aulas (telescopio, computadoras, utensilios con los que elaboraron un reloj solar).

La experiencia desarrollada en un pluriaño rural

La experiencia en la ES B (rural) fue sostenida por su directora, quien encontró, en la propuesta interdisciplinaria una opción a las innovaciones que desde la pandemia buscaba para alterar y fortalecer la modalidad de la enseñanza. Conociendo la disponibilidad de las y los docentes de la escuela convocó a docentes de Historia, Físicoquímica y Biología para que participaran del proyecto en el contexto de un grupo pluriaño de 2do y 3er años.

Como en los casos anteriores, se trabajó en la definición de un eje conceptual común que permitiese desarrollar los contenidos curriculares seleccionados de cada programación docente. Ese contenido organizador fue identidad, con énfasis en la identidad cultural.

Docentes e investigadoras realizaron el trabajo de diseño metodológico de manera conjunta a través de *Google Drive*. Acordaron un hilo argumental y en torno de ese argumento, produjeron materiales (una pieza radiofónica, videos, selección de videos cortos) con los cuales iniciar y problematizar el tema desde las diferentes miradas disciplinares.

En su informe, el equipo relata que una vez acordado el esquema conceptual y el hilo argumental del diseño, el desafío comenzó a constituirse en la búsqueda de herramientas que potenciarán la problemática atendiendo a las posibilidades del contexto.

La propuesta logró que el grupo pluriaño funcionara como tal en el apuntalamiento del curso superior sobre los saberes requeridos que aún no habían sido logrados por el grupo inferir. El trabajo colaborativo entre pares fue destacado en la evaluación por los jóvenes participantes del proyecto.

***Reflexiones posteriores de las experiencias en las aulas.
Articulaciones y tensiones para repensar la enseñanza
interdisciplinaria en el nivel secundario***

En el cierre, plantearemos algunos aspectos que recuperamos del proceso de trabajo y que nos permiten problematizar e identificar algunas tensiones y el planteo de nuevos interrogantes en torno de la enseñanza interdisciplinaria. Antes de hacerlo consideramos necesario señalar que, en la actualidad, también existen otras urgencias que postergan y obstaculizan la tarea de enseñar y los aprendizajes como es la desigualdad educativa, la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la intermitencia escolar y el abandono. Aún así, algunos datos relevados pueden realizar aportes a la Didáctica en tanto disciplina que se encarga de la enseñanza, en un proceso de cambio educativo (Camilloni, 2007).

-Abordaje interdisciplinario e innovador/ Abordajes disciplinares tradicionales

La propuesta del PIO se enmarca en una innovación que requirió, desde el comienzo, disposición del equipo para construir un espacio de convergencia entre las disciplinas con el fin de organizar el conocimiento a través del diálogo y la interrogación de manera que los métodos utilizados en una disciplina pudieran articularse en un marco común para atender una situación compleja. Uno de los desafíos radicó en pensar cómo hacer dialogar la innovación en relación con los modos de enseñar y aprender y de establecer relaciones con el conocimiento y los saberes de las escuelas secundarias.

Para concretar esta tarea nos enfocamos en trabajar la articulación de concepciones e información para comprender la escuela, las prescripciones curriculares y la enseñanza. Problematizamos respecto a que la innovación nos convocaba a integrar la dispersión de los conocimientos, mejorar la comprensión de los contenidos a integrar y a enseñar.

Comprender que lo interdisciplinario debía entrar en diálogo con la dinámica del aula y que venía a desafiar la lógica disciplinar propia del nivel, fue una tarea ardua, debido a que los conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos tuvieron que reconstruirse en la misma práctica docente.

El tema de los vínculos de interrelación y de cooperación entre las disciplinas, si bien es un elemento esencial, en su interacción resulta compleja porque debe lograr ser superadora e integrativa y no inherente a cada disciplina aislada. Este asunto presentó fluctuaciones, con avances y retrocesos a lo largo de la intervención.

- Proyecto innovador / condiciones de la práctica

En el análisis no puede quedar afuera, el tema de las relaciones entre las condiciones institucionales, los tiempos de las escuelas y la propia práctica del PIO que requería de la conformación de equipos de docentes e investigadoras capacitadas en el abordaje de los problemas prácticos de la enseñanza de asignaturas diversas y con disposición para la revisión y mejora de los procesos de enseñanza. El PIO en su diseño planteaba contar con

ciertas condiciones relativas a la infraestructura y de dotación tecnológica y acceso a Internet, y capacidades en el alumnado para participar con autonomía de entornos de aprendizaje *online* y *offline* que los directivos al vincularse decían tener. En su desarrollo varios de estos aspectos operaron como ausencias.

La utilización de tecnologías *on line* y *off line* y el diseño de ecosistemas de aprendizaje planteados se vieron, muchas veces, postergados en la práctica. La falta de conexión a Internet y la falta de uso de TIC del estudiantado limitaron la incorporación de recursos tecnológicos y la selección y calidad de los materiales de trabajo, y esto afectó las oportunidades de aprendizaje del grupo clase. Cuando se requirió el conocimiento técnico de las herramientas –cómo usar *Word*, *Powerpoint*, etc.- se demandó un tiempo que no había sido previsto y debió incorporarse.

-Tiempos de la investigación / tiempos escolares

La vida cotidiana de la escuela impuso al proyecto de investigación otros ritmos que no siempre fueron coincidentes con los tiempos del proceso metodológico de la investigación y de la convocatoria.

Al respecto, es importante que la promoción de este tipo de proyectos sea más flexible para favorecer nuevos abordajes de prácticas orientadas e interdisciplinarias en el territorio.

-Tensión entre las propuestas didácticas y el escenario complejo en el que confluyen aportes de diferentes disciplinas.

En la complejidad de las aulas, la enseñanza de hoy requiere de los aportes de disciplinas como la política, la sociología, la psicología, la antropología (entre las que hemos mencionado en los informes de la investigación).

En los escenarios contemporáneos, la extensión de la escolaridad debe comprenderse a la luz de los saberes que aporta la política. Las condiciones materiales, subjetivas y simbólicas en los jóvenes arriban a la escuela, junto

con su bagaje cultural, es posible de ser comprendido sólo acudiendo a la sociología, antropología y psicología. Todos estos aspectos, inciden decisivamente sobre la enseñanza, las decisiones del docente y las posibilidades de aprender de los jóvenes.

Los problemas didácticos hoy tienen que ser comprendidos acudiendo al trabajo interdisciplinario, para que no resulte la enseñanza una disciplina descontextualizada.

Finalmente, un aspecto destacado del proyecto: la conformación de los equipos de trabajo

El desarrollo de un proyecto interdisciplinario en las escuelas no puede pensarse desde el hacer aislado en las aulas; por el contrario, requiere atender y desarrollar desde un principio una perspectiva integradora entre los sujetos que participaran de la construcción del conocimiento

Desde este encuadre, la conformación de los equipos de trabajo es uno de los desafíos más relevantes: una cosa es pensar un proyecto entre quienes conforman una misma racionalidad epistemológica y otras diferentes es la integración de sujetos que sostienen otras racionalidades para pensar una misma problemática. En este caso, estaríamos ante una alternativa transdisciplinar (en términos de Edgard Morin, 1998), cuestión que requiere de otras capacidades y disposiciones de los actores, para afrontarlo. En esta experiencia, apenas pudo iniciarse. Situados en recuperar el proceso que se fue dando en la conformación del equipo y la construcción de la mirada interdisciplinaria, podemos describir al menos tres planos de análisis.

El primer plano, consistió en el acercamiento y promoción de una perspectiva epistemológica integrada, tendiente a lograr la mirada de la interdisciplinaria, entre los integrantes de ambos núcleos de actividades científicas y tecnológicas de la UNICEN que portaban experiencias de trabajo muy diferentes. Esta tarea se realizó en los primeros meses de inicio del

proyecto y se centró en conocer los desarrollos en investigación, la producción de conocimientos y las modalidades de enseñanza de cada equipo de trabajo. Para ello se concretaron talleres, seminarios que favorecieron el intercambio, y ayudaron a comprender el contexto de producción, sus objetos de estudio y los procesos desarrollados. La tarea pretendió clarificar el discurso de cada equipo para significar los conceptos y comenzar a construir una base común, que fuera superadora de la mirada disciplinar.

Para avanzar en el proyecto fue necesario repensar de los modelos de enseñanza tradicionales en pos de otros modelos que privilegian el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la consolidación de una cultura investigativa.

El segundo plano de análisis se ubicó en la atención de la dimensión institucional para la necesaria construcción colectiva (de significados) y para lograr acuerdos previos basados en concebir la realidad desde la integración de la diferencia y la mediación en el desarrollo del proceso de diseño de la enseñanza.

Para comenzar a construir la intervención interdisciplinaria situada, los primeros esfuerzos se centraron en lograr la comprensión de la trama institucional escolar y el reconocimiento de la posición de quienes intervienen en ella –sus particularidades en relación con otras posiciones–, las tareas que realizaban y las responsabilidades que asumen. Aquí, se priorizó la articulación de la propuesta del PIO (ciencia, tecnología e innovación en el territorio) con los lineamientos de las políticas curriculares establecidos para las escuelas secundarias provinciales y con las propuestas áulicas de los docentes participantes. Para ello se propiciaron encuentros con los directivos y los docentes y las investigadoras para definir una base común de ideas y avanzar en la comprensión de criterios de trabajo conjunto que ayudarán a profundizar las nociones teóricas y metodológicas.

La línea pedagógica de la institución, sus proyectos de trabajo, las definiciones y prioridades de aprendizaje en las asignaturas a integrar y la programación de los docentes, fueron los elementos que se convirtieron en puntos de partida para anclar la propuesta integradora y proceder a su construcción colaborativa y horizontal. Asimismo, se analizaron las condiciones escolares y aspectos necesarios para construir entornos didácticos con énfasis en el aprendizaje y atendiendo a múltiples conexiones e interacciones para que éste acontezca. A partir de aquí los esfuerzos siguientes se situaron en la construcción del espacio de mediación didáctica orientado a dar soluciones a los problemas reales identificados del aula.

El tercer plano de análisis estuvo enfocado específicamente en el diseño de la intervención interdisciplinaria y la puesta en práctica en el aula. Ésta tarea, desde el principio, pretendió sostener en cada integrante la disposición para el diálogo interdisciplinario y productivo, y para complementarse en el trabajo. No fue fácil el sostenimiento solidario del trabajo durante este periodo. El diseño de la propuesta integral requirió de encuentros (fuera de los tiempos laborales) para revisar y acordar criterios, y definir los tipos de relaciones entre las disciplinas; precisar temas, problemas, prácticas y capacidades a desarrollar, determinar los tiempos de producción y los de evaluación del proceso y los resultados.

La experiencia en general, ha sido valorada positivamente por diferentes actores del campo educativo (estudiantes, docentes, familias –cuando participaron-, equipos directivos, investigadores y funcionarios de C y T de la universidad). Muchos asuntos quedan planteados como temas pendientes para las distintas jurisdicciones educativas, pero creemos que hay que transitar responsablemente estos espacios para dar cuenta de los desafíos actuales.

Referencias Bibliográficas

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Paidós.

Errobidart, A. (2022). La enseñanza en contexto de emergencia educativa: el uso de tecnologías y otros temas pendientes. *Revista IRICE*, Vol. 1(42), 151-183. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>

Errobidart, A. y Rocha, A. (2023). ¿Podríamos hacerlo diferente? Interpelaciones a la enseñanza en la escuela secundaria. Ed. UNICEN. <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/errobidart2023.pdf>

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. Paidós.

Jackson, Ph. (2004). La vida en las aulas. Amorrortu.

Lugo, M. (coord.) (2016). Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas. UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/entornos-digitales-y-politicas-educativas-dilemas-y-certezas>

Morin, E. (1988). Articular los saberes. Edic. Universidad del Salvador.

Rinaudo y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (22), 1-29. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>

Terigi, F. (2008) Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de maestría FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>

Torres Santomé, J. (1996). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata



Wilkinson, D. (2002). The Intersection of Learning Architecture and Instructional Design in e-Learning. 2002 ECI Conference on e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities.

Recibido: 22/08/2024

Aceptado: 13/12/2024

Cómo citar este artículo

Errobidart, E.A. y Pasquariello, M.E. (2025). Desafíos para la Didáctica en la escuela secundaria pospandemia: experiencias de interdisciplina en las aulas. . RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, p. 27-47





El trabajo articulado en la construcción de apoyos y ajustes razonables en la universidad: la importancia de la anticipación

Articulated work in building support and reasonable adjustments at university: the importance of anticipation

María Valeria Hardoy

mvalehardoy@gmail.com

Profesora de Enseñanza Diferenciada. Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

María Fernanda Pahud

fernandapahud@gmail.com

Profesora de Enseñanza Diferenciada en orientación en niños sordos. Licenciada en Gestión de la Educación Especial. Es Especialista en Educación Superior. Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Cecilia Rotella

ceciliarotella24@gmail.com

Licenciada en Gestión de la Educación Especial. Es Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales. Es docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Es co-coordinadora del Programa de Accesibilidad Académica de la FCH.

Resumen:

Desde nuestra experiencia desarrollada en el Programa de Accesibilidad Académica (PAA) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), durante el periodo 2017-2021, observamos que la provisión de apoyos y ajustes razonables para el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad no siempre cumplía su objetivo. Identificamos que una de las variables influyentes era el tiempo que demandaba el proceso, dando por resultado que las estrategias implementadas no cumplieran su función, por ser tardías para los tiempos institucionales y personales de los estudiantes.

El presente trabajo tiene como objetivo visibilizar las acciones que, de manera articulada, planteamos con el Programa de Ingreso y Permanencia (PIPE) de la FCH, tendientes a revertir esta situación. Las estrategias tuvieron como denominador común la importancia de la anticipación en la identificación de las necesidades, el diseño y provisión de apoyos y/o ajustes. Las mismas estuvieron enmarcadas en tres ejes relacionados con: 1) La identificación temprana de los estudiantes con discapacidad; 2) La difusión del PAA y establecimiento de vías de contacto para la comunidad universitaria de la FCH y 3) El diseño de estrategias de acompañamiento inicial a los y las estudiantes con discapacidad.

Consideramos que el trabajo articulado con el PIPE permitió acercarnos a la meta de la provisión real y ajustada de los apoyos necesarios de nuestros estudiantes con discapacidad, trabajando de forma temprana en la identificación de las necesidades de éstos y en el diseño e implementación anticipada de los mismos.

Palabras claves: Discapacidad; Anticipación; Accesibilidad; Apoyos; Articulación Entre Programas

Abstract:

Based on our experience in the Academic Accessibility Program (PAA) of the School of Human Sciences (FCH) at the National University of San Luis, during the 2017-2021 period, we observed that the implementation of supports and reasonable adjustments for the accompaniment of the educational trajectories of students with disabilities did not always meet its objective. We identified that one of the influential variables was the time demanded by the process, resulting in the strategies implemented not fulfilling their function, as they were late for the institutional and personal times of the students.

The purpose of this paper is to make visible the actions that, in an articulated manner, we propose with the FCH 's Admission and Permanence Program (PIPE), aimed at reversing this situation. The strategies had as a common denominator the importance of anticipation in the identification of needs, the design and provision of supports and/or adjustments. These strategies were framed in three areas related to 1) early identification of students with disabilities; 2) dissemination of the Academic Accessibility Program (PAA) and establishment of communication channels for the university community of the School of Human Sciences and 3) the design of initial support strategies for students with disabilities.

We consider that the articulated work with the Admission and Permanence Program (PIPE) allowed us to get closer to the goal of providing the necessary support for our students with disabilities, working early on in the identification of their needs and in the design and implementation of such supports.

Keywords: Disability; Anticipation; Accessibility; Supports; Programs Articulation

Introducción:

El siguiente trabajo parte de nuestra experiencia dentro del Programa de Accesibilidad Académica (en adelante, PAA) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que se inicia en el año 2017 hasta diciembre de 2021. El PAA tiene como objetivos principales:

- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.
- Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.
- Fomentar la producción y el intercambio de conocimientos sobre las temáticas vinculadas a la accesibilidad académica.
- Promover niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas vinculadas con las personas con discapacidad.

Cabe mencionar que, a los efectos del presente trabajo, nos proponemos comunicar un recorte de las acciones realizadas, específicamente aquellas tendientes a revertir una situación que reconocimos como problemática en el abordaje de los dos primeros objetivos arriba señalados. Puntualmente, en el camino de acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, observamos que el tiempo que demandaba la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación y el diseño e implementación de los apoyos, en general se extendía más de lo previsto, disminuyendo la efectividad de los mismos.

En pos de revertir esta situación, diseñamos e implementamos acciones de manera articulada con el PIPE de la FCH. Creemos en la importancia de articular con dicho programa, ya que es una estrategia que favorece el camino hacia una universidad más inclusiva, resaltando el trabajo colaborativo entre

los distintos espacios institucionales, como una de las características esenciales en este proceso.

Entendemos que el sostener estos diálogos entre programas, nos compromete a pensar en políticas y prácticas concretas que apunten a un acceso a la educación superior más equitativo, en consonancia con las perspectivas teóricas vigentes y las normativas que nos rigen.

En este contexto, las estrategias desarrolladas tuvieron un denominador común: la importancia de la anticipación como una variable fundamental en el proceso de identificación de las barreras y necesidades, el diseño y la provisión de apoyos y/o ajustes. Sostenemos que dicha variable fue prioritaria, ya que permitió pensar en las necesidades de apoyos y su realización con antelación, lo que favoreció la efectividad de los mismos en la mayoría de los casos.

Es importante aclarar que muchas de las acciones planteadas se desarrollaron de manera virtual durante el año 2021, debido a que estábamos atravesando el periodo de pandemia por Covid 19.

Referentes teóricos y normativos que sustentan nuestro hacer

Socializar las propuestas generadas como resultado de la articulación del PAA con el PIPE, tendientes a acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, nos convoca a explicitar los basamentos teóricos sobre los que nos posicionamos.

En nuestro país existe un importante basamento legal que busca garantizar la igualdad de derechos para la personas con discapacidad, comenzando por la Convención de los Derechos de la personas con Discapacidad (CDPC) de la que nuestro país es Estado parte (Ley 26.378) y que tiene rango constitucional, a partir de la ley 27.044 (2014); además de otras normativas nacionales como la Ley 24.901 (Sistema Único de Prestaciones Básicas en Discapacidad); y en lo que atañe a educación, específicamente podemos citar

la Ley 26.206 de Educación Nacional, que tiene entre sus principios la inclusión educativa (art. 11). Asimismo, en lo que atañe a la educación universitaria, existe la Ley 25.573 (modificatoria de la Ley 24.521 de Educación Superior), donde en su art. 2, expresa:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

Además, esta normativa garantiza que los estudiantes tendrán derecho a ajustes y apoyos necesarios y suficientes para transitar este nivel (art. 13, inc.f).

Adherimos al Modelo Social de la Discapacidad, que entiende que la misma es la resultante negativa (es decir, en términos de restricciones) de la interacción entre las condiciones personales (diversidad funcional) y las barreras que encuentra esta persona para su participación plena en los distintos ámbitos sociales. Esta perspectiva, implica correr la mirada de la discapacidad como una circunstancia personal, para entenderla como una *producción social* (Rosato y Angelino, 2009), donde la sociedad y sus instituciones, son parte, *por acción u omisión*, de la creación, diseño y sostenimiento de estas barreras.

Al hablar de barreras, nos referimos a las limitaciones que encuentran las personas con diversidad funcional para participar en igualdad de condiciones en los distintos espacios de participación social (salud, educación, trabajo, ocio y recreación, entre otros), que inciden directamente en la autonomía de los individuos tanto como en su capacidad de elección, de interacción con el entorno y sus posibilidades de participación en la vida social. Y todo ello se

convierte en una vulneración del derecho de igualdad de oportunidades. Dichas barreras pueden ser legales, sociales, físicas y comunicacionales (Alonso López, 2016, p. 7).

En este marco la educación inclusiva se reconoce como la modalidad más adecuada para garantizar la universalidad y la no discriminación, al momento de garantizar su cumplimiento.

En este sentido, entendemos que “el enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad” (Galván, 2018, p. 6). También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la institución educativa y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia.

Sostenemos que garantizar la accesibilidad es base y condición para una inclusión real. En este sentido, la accesibilidad universal es “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” (COCEMFE. Observatorio de la Accesibilidad –España- en Red Interuniversitaria de Discapacidad, 2021).

En relación al ámbito educativo, la *accesibilidad académica*, es entendida como “todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras, que posibilitan condiciones más justas y que reconozca el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación superior” (Grzona, 2014, pág. 140). Otro concepto fundamental es el de *Apoyos*, entendido como los “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona (con discapacidad) y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson y cols, 2002 en Verdugo

Alonso, 2003, p. 10), en otras palabras, los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano.

Por su parte, Aznar y González Castañón (2008) definen a los apoyos como “un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de las personas, y de las capacidades y las limitaciones del grupo en el que ella vive, para llegar a los objetivos mutuamente relevantes”. (p.99). Los apoyos serían un “puente entre lo que es y lo que puede ser” con la asistencia de determinadas estrategias o recursos y agentes (personas) que acompañen el proceso.

Por último, cuando nos referimos a *ajustes razonables*, adherimos a la definición propuesta por la CDPD cuando en su art. 2 habla de “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. En este punto, donde por momentos el concepto se vuelve esquivo, compartimos la perspectiva de Finsterbusch Romero cuando dice:

“El ajuste razonable hace un llamado, asimismo, a la imaginación práctica, porque, una vez que la idea de un trato diferenciado y la realización de acciones positivas son admitidas a los efectos de alcanzar la plena igualdad de todas las personas en una sociedad, será necesario con posterioridad concretar la acción tendiente a materializar la igualdad, la que se apoya en una concepción de justicia social distributiva desde una perspectiva de ciudadanía incluyente” (2016, p. 228).

Asentándonos en estos términos es que, desde el PAA, diseñamos e implementamos dispositivos que permitan acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad que transitan las carreras de la FCH.

Acciones desarrolladas

Buscando revertir la situación identificada como problemática, específicamente los tiempos extendidos en el proceso de ofrecer los apoyos y ajustes necesarios para los estudiantes, comenzamos a trabajar articuladamente con el PIPE, área de la FCH que recibe y acompaña a los estudiantes ingresantes. En este contexto, trabajamos colaborativamente en estrategias para identificar barreras para el aprendizaje y la participación y para dar respuestas a las necesidades particulares de nuestros estudiantes. Es importante aclarar que las acciones estuvieron enmarcadas en tres ejes organizadores relacionados con:

- 1) La identificación temprana de estudiantes con discapacidad.
- 2) La difusión del PAA, sus objetivos y vías de contacto para la comunidad universitaria de la FCH.
- 3) El diseño de estrategias de acompañamiento inicial a estudiantes con discapacidad.

Las acciones realizadas en los ejes 1 y 2 fueron pensadas y desarrolladas con dos objetivos específicos: por un lado, establecer un primer contacto con los estudiantes en situación de discapacidad, ingresantes a carreras de nuestra facultad, que requerían de los apoyos del PAA. Por otro lado, comenzar a dialogar y hacer visible la temática de la discapacidad junto a docentes y estudiantes que formaban parte del área de Ingreso de la FCH .

Uno de los dispositivos implementados fue una *encuesta* instrumentada a través de un formulario de Google que debía ser completada por todos los estudiantes ingresantes de las carreras de la FCH, a fin de indagar sobre condiciones de discapacidad y/o necesidades de apoyos requeridas.

A partir de esta información, desde el PAA, contactamos a los ingresantes que se habían declarado en situación de discapacidad, acordando *entrevistas individuales*, realizadas en forma virtual. Dichos encuentros nos permitieron

dialogar en relación a: sus trayectorias educativas previas; sus expectativas y deseos en relación a la carrera elegida; sus necesidades y tipos de apoyos requeridos.

En base a estos datos, y previa aceptación de los estudiantes, establecimos contacto con los tutores alumnos y profesores coordinadores de cada comisión³, a efectos de comunicar aspectos relevantes y plantear sugerencias tendientes a mejorar la accesibilidad académica y/o comunicativa en virtud de las necesidades detectadas.

Entre los dispositivos que se pensaron en relación a la visibilización y problematización sobre la discapacidad en el contexto universitario, podemos mencionar los siguientes:

- *Video institucional*, éste fue un recurso utilizado para dar a conocer a los ingresantes la existencia del PAA, los objetivos y las acciones desarrolladas desde el programa. En el mismo participaron las personas que, de una u otra manera, han aportado al trabajo colaborativo: equipo del PAA, asesores, becarios (estudiantes avanzados de distintas carreras de la FCH), pasantes y estudiantes con discapacidad de la FCH. Además, profesores de distintas asignaturas que han trabajado en articulación con el PAA en la construcción de ajustes para los estudiantes con discapacidad que pasaron por sus aulas. Cada uno de los actores implicados, relataron brevemente cómo ha sido su experiencia de trabajo en equipo con el programa, cómo se sintieron y si a partir de esta experiencia hubo nuevos aportes a sus prácticas y trayectorias académicas.

- *Talleres de sensibilización* propuestos para los estudiantes ingresantes de diferentes carreras de la facultad, a través de la plataforma Meet. Éstos se llevaron a cabo con el objetivo de dialogar sobre la discapacidad y la

³ Las comisiones del PIPE están organizadas en función de las carreras y la cantidad de estudiantes

educación inclusiva. En estos espacios se debatieron algunos conceptos que subyacen, miradas y denominaciones que se tienen sobre las personas que se encuentran en situación de discapacidad. Asimismo, se plantearon concepciones teóricas actuales acerca de la temática, con el fin de visibilizar la necesidad de la implicación de todos como sociedad para revertir estas condiciones de inequidad.

- *Texto sobre el PAA*, que se agregó en el cuadernillo general que todos los años entrega el PIPE a estudiantes ingresantes de todas las carreras. Dicho texto plantea un recorrido sobre el marco conceptual del PAA, necesidades que dieron origen al programa, objetivos y acciones desarrolladas con los estudiantes con discapacidad, docentes y No Docentes, y aquellos datos que sirvan de contacto. El documento fue trabajado y discutido en cada comisión.

En relación al Eje 3, se realizaron reuniones con los docentes que recibirían a estudiantes con discapacidad en sus espacios curriculares al inicio de ese cuatrimestre. El objetivo de estos encuentros fue, por una parte, dar a conocer las situaciones particulares de cada uno de los estudiantes identificados y, por otra parte, escuchar a los docentes en sus necesidades de acompañamiento desde el programa. A partir de esto, se consensuaron los apoyos y se diseñaron los ajustes razonables en las propuestas didácticas, en un trabajo colaborativo entre los equipos de cátedras y el equipo del PAA.

Algunas consideraciones finales:

A modo de cierre, sostenemos que el trabajo articulado con los integrantes del PIPE fue una herramienta fundamental, en tanto son quienes reciben y alojan inicialmente a los estudiantes ingresantes a la FCH. En este sentido, esta articulación permitió acercarnos a la meta de la provisión real y ajustada de los apoyos necesarios de nuestros estudiantes con discapacidad, trabajando tempranamente tanto en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, como también en las necesidades planteadas

por los mismos. Ésto nos permitió diseñar e implementar ajustes y apoyos de manera anticipada, de modo que llegaran a sus destinatarios en tiempo y forma para cumplir con el objetivo que cada uno de ellos tenía.

El trabajo que hemos desarrollado nos abrió la posibilidad de pensar y actuar colaborativamente dentro de la institución universitaria con sus diferentes actores, así como generar nuevos espacios de diálogo con otros ámbitos sociales, poniendo en juego los saberes elaborados y construidos conjuntamente.

Acordamos desde nuestra experiencia en el PAA, que reconocer la equidad de derechos en el acceso a la educación superior, implica, por un lado, asumir la existencia de distintos colectivos, entre ellos las personas con discapacidad, a las que les fue históricamente negado el derecho a la educación y que hoy interpelan a nuestra universidad con su presencia. Por otro lado, visualizar que existen diversos caminos para la provisión, concreción y ejercicio efectivo de esos derechos, en los que es necesario involucrarnos y pensar colaborativamente en formas de garantizarlos.

Para finalizar, creemos que el mantener este diálogo con los diferentes actores de la comunidad universitaria permitió una implicancia en la temática de la discapacidad, orientando nuestro camino hacia una universidad donde todos y todas puedan sentirse alojados y respetados en sus derechos de estar y aprender *ahí*.

Referencias Bibliográficas

Aznar, A; González Castañón, D. (2008). ¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual es estudiado a través de recorridos múltiples. NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.

Finsterbusch Romero, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Ius et Praxis*, 22(2), 227-252.

Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 137-149.

Lopez Alonso, F. (2016). *La Accesibilidad en evolución: la adaptación persona-entorno y su aplicación al medio residencial en España y Europa*. Tesis Doctoral .Universidad Autónoma de Barcelona.

Red Interuniversitaria de Discapacidad (sin fecha). Recuperado de <http://rid.cin.edu.ar/accesibilidad>

Rosato, A., y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Noveduc Libros.

Verdugo Alonso, M. A. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.

Recibido: 03/09/2024

Aceptado: 29/11/2024

Cómo citar este artículo

Hardoy, M.V., Pahud, M.F y Rotella, C. (2025). El trabajo articulado en la construcción de apoyos y ajustes razonables en la universidad: la importancia de la anticipación. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número Especial, San Luis, p. 48-60

El proceso de escritura-lectura-escucha compartida: una experiencia con múltiples beneficios en la formación docente

*The shared writing-reading-listening process: an experience with multiple
benefits in teacher training*

Mónica Abud

abudmonica26@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis. Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Políticas Socioeducativas. Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Actualmente es docente en la Universidad Nacional de San Luis y en el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, Villa Mercedes, San Luis; y docente investigadora para el Proyecto de Investigación PROICO N° 4-1616: Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía.

61

Los ritos son necesarios. -¿Qué son los ritos? -preguntó el Principito. -Se trata también de algo bastante olvidado -contestó el zorro-. Es aquello que hace que un día se diferencie de los demás, una hora de las otras horas.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

El zorro le explica al principito que los rituales pueden convertir la monotonía de la vida en ocasión de asombro.

CATHERINE L'ECUYER

Resumen

En el siguiente artículo presentamos una propuesta pedagógico-didáctica: el uso de la bitácora como facilitador del proceso de escritura-lectura-escucha compartida, pensado para la formación docente y puesto en práctica en un Profesorado de Nivel Inicial, en el espacio denominado Residencia Pedagógica. Describimos las características de dicho espacio para luego, recuperando las voces de las estudiantes, las vivencias y los aportes teóricos de algunos profesionales, llegar a describir el uso de la bitácora: los mecanismos que se ponen en juego y los beneficios que conlleva. Si bien llegamos a una primera conclusión, no pretendemos en absoluto dar un cierre al tema; al contrario, perseguimos el objetivo de lograr que el presente artículo sea una excusa para seguir ampliando el campo de la formación docente y las propuestas fundamentadas pedagógica y didácticamente.

Palabras claves: Formación Docente; Residencia Pedagógica; Bitácora; Escritura-lectura-escucha compartida; Autoconocimiento.

Abstract

In the following article, we present a pedagogical-didactic proposal: the use of the log as a facilitator of the shared writing-reading-listening process, designed for teacher training and used in Primary School Education, in the space called Pedagogical Residency. We describe the characteristics of this space to later, by recovering the students' voices, the experiences and theoretical contributions of some professionals, explain the use of the log: the mechanisms that come into play and the benefits it entails. Although we reached a first conclusion, we do not intend to close the issue at all. On the contrary, we pursue the objective of making this article an excuse to continue expanding the field of teacher training and pedagogically and didactically based proposals.

Keywords: Teacher training; Pedagogical residency; Log; Shared writing-reading-listening; Self-knowledge

Introducción

El análisis a desarrollar en el presente artículo, tiene como puntapié inicial lo acontecido a partir de la propuesta pedagógico-didáctica llevada a cabo en el espacio de Residencia Pedagógica del Profesorado en Educación Inicial, del Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, ubicado en la ciudad de Villa Mercedes, provincia de San Luis, Argentina. Dicho profesorado se dicta desde el año 2013, con una duración de cuatro años. Las estudiantes acceden, desde el primer año a la formación en el campo de la Práctica Profesional. Cada espacio curricular del Área de la Práctica corresponde a un año de la carrera y está planteado como acercamiento progresivo a la compleja vida escolar.

La Residencia Pedagógica en sí

Residencia Pedagógica es una asignatura que se cursa en el cuarto año del Profesorado de Nivel Inicial y corresponde al cuarto nivel dentro del Área de la Práctica Profesional.

En este espacio, procuramos ayudar a las estudiantes a través de un acompañamiento continuo, tanto grupal (generando espacios guiados de reflexión y aprendizajes compartidos), como individual (lo más personalizado posible). Uno de los fines primordiales, es que las estudiantes profundicen aún más en las implicancias del “ser docente”; ayudándoles a recuperar lo transitado durante todo su cursado, sus experiencias personales – académicas o no – y brindándoles nuevas herramientas teóricas y prácticas. Objetivos tan ambiciosos requieren de un trabajo compartido. Por esto, para este espacio son designados dos docentes responsables, que trabajan acompañados de un grupo de Coordinación Pedagógica del Área de la Práctica

y a su vez, otros docentes de la institución aportan desde sus asignaturas el conocimiento específico. También se suele recurrir a la experticia de profesionales externos a la institución. Es decir, procuramos que las próximas docentes de Nivel Inicial, culminen su carrera de grado con una base sólida – no acabada – sobre el “ser docente”, que les permita un despliegue seguro y fundamentado, en los primeros pasos en el ejercicio de la docencia. Estos son los rasgos generales. Cada año, dependiendo de los docentes responsables, de las características de las estudiantes, de los desafíos sociales y culturales, y de otros múltiples factores que acontecen, el espacio en cuestión adopta modalidades y propuestas diversas.

A continuación, nos centraremos de manera escueta, en las propuestas y vivencias de la Residencia Pedagógica en los años 2022 y 2023:

En el **año 2022** la Residencia Pedagógica se desarrolló en torno a tres tópicos: 1) *¿Cómo PENSAMOS las prácticas? Mirando mi trayectoria formativa: entre los conocimientos desarrollados durante la etapa inicial, mis expectativas y mis desafíos.* 2) *¿Cómo HACEMOS las prácticas? La institución escolar y mi propuesta pedagógica: observando lo contextual, e imaginando horizontes posibles. Producción grupal e individual en base a mis saberes y los saberes escolares situados.* 3) *¿Cómo REFLEXIONAMOS acerca de las prácticas? Mi primera práctica docente profesional: lecturas sobre lo vivido.*

Además de las innumerables propuestas teóricas, prácticas, reflexivas, grupales e individuales que brindamos a las estudiantes durante todo el ciclo académico, el cronograma general y propiamente de la práctica de la Residencia del año 2022 fue el siguiente: 1) Momento de vinculación (merienda lúdica) de las estudiantes con los miembros de la institución en la que realizarían sus prácticas. 2) Período de desarrollo de las dos etapas de las Residencias Pedagógicas propiamente dichas: etapa de vinculación con la institución y el grupo de niños; y etapa como docentes responsables de sala. Duración: 9 semanas.

En el **año 2023** el acento estuvo puesto en la importancia de los vínculos en el contexto de “lo escolar” y al interior del grupo de estudiantes.

La asignatura se organizó en torno a cinco momentos durante el año: 1) Mi trayectoria formativa 2) Nos acercamos a la institución escolar 3) Nuestra propuesta pedagógica 4) Residencia 5) Recuperando experiencias; atravesados a su vez por tres ejes que consideramos fundamentales: 1) Ser docente: iniciando el camino profesional: experiencias primeras. Inaugurales. Hacia una mirada integral de las nuevas profesionales. Saberes, certezas, incertidumbres, inseguridades, anhelos, ilusiones, entusiasmo. 2) La institución escolar: escenario de encuentro en un espacio y tiempo compartido. Niños, familias, docentes, directivos, personal administrativo y de mantenimiento. Acuerdos, intereses, tensiones, desafíos. 3) Docente co-formador: El camino transitado. Lo que deja la experiencia. Encuentro con docentes con un camino “andado”. Trayectoria. Experticia. Saberes. Cansancio, rutina, profesionalismo.

El cronograma general fue similar al del año anterior; y se acordó esta vez que las residentes participarían durante todo el año en diversas propuestas académicas que se fueron dando en la institución que las recibió (actos, salidas, reuniones de padres, etc.).

La bitácora como recurso pedagógico-didáctico

Navega mar adentro – Lc.5, 4

El uso de la bitácora proviene de la náutica; pero ha sido tomado y adaptado para diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo y más específicamente, el de la formación docente.

La utilización de la bitácora en los años 2022 y 2023 –aunque de modo similar – se desarrolló con sus particularidades; a saber: en el 2022 establecimos los rudimentos del uso del recurso en cuestión, destacando los beneficios que conlleva adquirir hábitos de lectura, escritura y reflexión creativa y

compartida. Las estudiantes escribieron de manera personal durante las clases, teniendo como puntapié inicial algún disparador otorgado por las docentes, vinculado a alguno de los tópicos mencionados en el apartado anterior. Luego, se destinaba un tiempo de escucha respetuosa. No estaban obligadas a compartir sus escritos pero en su mayoría, todas lo hacían. Ya en el año 2023 la propuesta se sistematizó y se especificó en el programa. Su uso se dio incluso como parte de la instancia evaluativa procesual y final. Explicamos a las estudiantes el uso de la bitácora a través de una carta utilizando la metáfora de la navegación. Las estudiantes recibieron la consigna de utilizar la bitácora cada vez que lo desearan, escribiendo libremente incluso día a día y compartiendo lo que ellas quisieran. Hubo varias consignas de escritura de carácter obligatorio pero la lectura compartida siempre fue libre.

Voces de las estudiantes

Para acompañar el análisis del presente artículo decidimos recuperar las voces de las estudiantes de las cohortes 2022 y 2023 que cursaron Residencia Pedagógica del Profesorado de Nivel Inicial, respecto a sus experiencias con el uso de la bitácora como recurso pedagógico en el espacio en cuestión. Para tal objetivo, se las invitó a participar completando una encuesta de carácter opcional y anónimo (ver anexo).

Beneficios de la escritura, lectura y escucha compartidas

Llegados a este punto es necesario aclarar que no pretendemos arribar a una conclusión exhaustiva de la temática ni de las respuestas recibidas por medio de la encuesta. Es una aproximación en la que procuramos dar inicio a una primera reflexión, con intenciones de encontrar nuevos aportes e ideas a partir de lo que vaya surgiendo de este análisis inaugural.

Recuperando las respuestas de las estudiantes, lo experimentado y vivido con ellas y los estudios de algunos científicos y profesionales, podemos decir que los procesos de escritura a mano, de lectura en alta voz y escucha activa, conlleva múltiples beneficios analizados por sí mismos. La escritura, al igual que la lectura, “es compatible con una gran libertad pedagógica, con estilos de enseñanza muy variados y con numerosos ejercicios que abren caminos a la imaginación de los maestros y los niños” (Dehaene, 2015, p.16). También fomenta la creatividad y ensancha el pensamiento, permitiendo el desarrollo del juicio propio al mismo tiempo que enriquece el lenguaje y el conocimiento personal, entre otros.

Como tomaremos los tres procesos como un proceso único (escritura a mano-lectura en alta voz-escucha atenta) al que se le agrega el plus de la socialización, encontraremos otros tantos infinitos beneficios. Por una cuestión de orden y claridad, hemos elegido sistematizarlos en tres categorías: *Beneficios cognitivos*. *Beneficios afectivo-personales*. *Beneficios afectivo-sociales*. Sabiendo que la persona no es una suma de partes o áreas. Por lo tanto, cada tipo de beneficio en mayor o menor medida incluye a los otros.

Beneficios cognitivos: partimos de considerar que cuando podemos procesar la información que recibimos a través de los sentidos, estamos desplegando un proceso cognitivo (Universitat Carlemany, 2023). Se trae a colación que ya está estudiado y comprobado que la escritura a mano, sobre el papel, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas que hoy en día por diversos motivos, entre ellos el ritmo de vida y el uso excesivo de dispositivos electrónicos, se han ido perdiendo. Así lo explica con mayor exactitud y claridad, la psiquiatra Marian Rojas Estapé (2022), quien en una conferencia titulada “¿Cómo mejorar la memoria?” recomendó la toma de notas y apuntes manuales, porque, como ella afirmó, al recibir el cerebro la información *decide con qué se queda y cómo lo escribe... ese trazo activa una zona del*

cerebro magnífica para la memoria, para la concentración, y sobre todo, para ralentizar este ritmo de vida frenético que llevamos.

Como no funcionamos como computadoras – teoría superada – no se puede afirmar que el ser humano sólo “procesa información”; el proceso cognitivo siguiente es la reflexión por medio de la razón. En esta experiencia de escritura, lectura y escucha compartida no se divide la razón y la emoción como dos procesos que acontecen por separados.

Como veremos en el apartado siguiente, las emociones surgen en el mientras tanto del proceso y es necesario que se logre en algún momento un equilibrio entre emoción y razón para llegar a la reflexión. Así lo explica la psicóloga Reyes-Iraola (2014):

Cuando un paciente refiere una historia saturada de dolor, miedo, sufrimiento, ansiedad, etcétera, le solicité que todos los días se tome el tiempo de escribir en torno a las emociones que lo acompañaron durante el día, qué eventos sucedieron y qué emociones le generaron. Esto permite no sólo la expresión de la emoción, sino la introducción paulatina de la razón, que va ordenando los eventos y emociones del día y con esto transformando los significados, lo cual genera el proceso de reflexión. (p.508)

Subrayamos también en este punto, aquellas habilidades cognitivas que las estudiantes fueron nombrando: redacción, expresión de ideas con coherencia y cohesión; desarrollo de habilidades lingüísticas, procesos de reflexión sobre la propia práctica, los contenidos teóricos y lo que fue sucediendo; elaboración de argumentos, etc.

Beneficios afectivo-personales: destacamos dos que están en consonancia con las respuestas que refleja la encuesta: *sanación y conocimiento personal o autoconocimiento.*

Sanación: Así como las personas a lo largo de la vida constantemente debemos adecuarnos a las circunstancias y situaciones que se nos presentan,

en el transcurso de la Residencia Pedagógica, ocurre igual. Y para poder adecuarnos y resolver, es preciso comprender. En tal sentido, estudios vinculados a la salud mental y al acompañamiento terapéutico de personas con ciertas enfermedades, revelan el poder de la escritura y la lectura.

Hemos elegido entre tantos, el testimonio de Pilar Velilla Flores (2022), quien experimentó en una clínica de salud mental una propuesta muy parecida a la que desarrollamos en Residencia Pedagógica. Ella lo narra así:

Hace unos años, mientras pasaba una temporada en una clínica de salud mental para tratar mi depresión, pude observar cómo en las clases de terapia ocupacional se utilizaba la escritura sobre papel como parte de la cura de la enfermedad. El tratamiento consistía en una hora de reloj donde volcamos nuestros anhelos más profundos, mientras sonaba música clásica en el ambiente. A veces el tema era libre, otras veces un tema concreto [...] Plasmar sobre un folio ideas que revoloteaban nuestra cabeza, desordenadas, hacía que sobre ese lienzo en blanco se estructuraran, cronológicamente, con un sentido, con sinceridad, con reflexión todos nuestros pensamientos. (p.1)

En su relato, encontramos una primera pista sobre los beneficios sanadores de la escritura: ordenar las ideas y luego plasmarlas permite sincerarnos, nombrar lo que sucede o nos sucede y lograr simplemente con esta acción, cierto control sobre nosotros mismos y la situación. Además, estudios han comprobado que, tal como afirmó en conferencia Rojas Estapé (2022):

Escribir a mano produce una codificación de algunas zonas del cerebro donde uno va sanando sus heridas, por eso los diarios a lo largo de la historia han sido sanadores [...] ha sido el hecho de escribir cómo te sientes porque cuando uno escribe, uno enlentece su pensamiento, uno desconecta del ritmo frenético [...] no estimulamos las mismas zonas cuando tecleamos que cuando escribimos. [...] cuando tu escribes a mano lo pasas por la zona de la memoria de forma mucho más profunda.

Algunas expresiones de las estudiantes encuestadas reflejan tanto la experiencia de Velilla Flores, como las ideas de la psiquiatra citada. Frases como: “*exteriorizar lo que inconscientemente uno va guardando*”; “*algo más íntimo e interior*”; “*Es muy liberador todo aquello que está ‘escondido’ dentro del alma, lo que uno plasma ahí (o al menos yo) es de lo más sincero y sentido. Algunas veces quise leerlo en voz alta, y algunas otras, guardarlo para mí*”; “*Expresarme y desahogarme*”; “*Esto ayuda a liberar, pensar, crecer.*”, etc., dan cuenta de esto.

Tanto la escritura como la lectura ayudan a comprender... a comprender, a comprenderse y a comprender a los demás, pero desarrollaremos este tema en apartados posteriores.

Por cuestiones de extensión es difícil abarcar en un solo punto los descubrimientos basados en estudios y experiencias reales en cuanto a los beneficios sanadores que traen aparejados los procesos en cuestión, pero se invita a quienes estén en busca de respuestas de esta índole a seguir profundizando.

Conocimiento personal: al escribir, leer y escuchar a los demás, el hombre toma conciencia de lo que le pasa. “Las experiencias dejan de ser vagas, se nombran y se concretan” (Reyes-Iraola, 2014, p.503). En consonancia se expresa Larrosa (2009):

Algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (p.16)

Al tomar conciencia de “eso que le pasa” el hombre va descubriendo también “quién es”, “quién va siendo”. Al expresar “lo que le pasa” se va develando y

conociendo, al traer a la luz lo que hay en el interior y también al identificarse – o no – con el relato de los otros. Se va produciendo “una percepción del cambio y una representación de significados” (Reyes-Iraola, 2014, p.502). El autoconocimiento en la formación docente adquiere suma relevancia puesto que las estudiantes van configurando su perfil. El hombre es considerado aquí un misterio. Misterio no en cuanto a algo que no tiene forma de revelarse sino en cuanto a que hay algo en él que aún no ha sido develado. Algo por descubrir. A través de los años y en los distintos puntos de la Tierra, el hombre no deja de preguntarse: “¿Quién soy?, ¿De dónde vengo?, ¿Para qué existo?”. El ser humano será siempre o tendrá siempre que ir descubriéndose. En este preguntarse, tomarse el tiempo y expresar, es cuando va aconteciendo el descubrimiento, el autoconocimiento. La propuesta de Residencia Pedagógica pretende ser una ayuda para las estudiantes en este conocer y descubrirse.

Beneficios afectivo-sociales: si volvemos a la encuesta, a simple vista, podemos deducir que en general las estudiantes manifestaron no haber realizado este tipo de práctica, es decir, la escritura, lectura y escucha de sus procesos, sentires, pensamiento, reflexiones. Algunas lo hacían, pero excepto por una sola estudiante, ninguna lo socializaba, ninguna lo compartía. Respuestas como: “*Compañerismo*”. “*Empatía*”. “*Saber qué le pasa o qué vivencia está pasando*”. “*Simpatizar y empatizar*”. “*Conocerlas mejor y entenderlas en diversas oportunidades*”. “*Comprensión, empatía y atención*”. “*Reflexión compartida*”; dan cuenta del último tipo de beneficio que presentamos en este artículo.

Intentamos que quedara expresado ya, que el hombre no es un ser disociado o una sumatoria de partes o de cognición más afectividad y algún complemento espiritual. Es un compuesto, un todo integrado. Todos repetimos hasta el hartazgo, siguiendo al filósofo griego que “El hombre es por naturaleza un animal social” (Aristóteles, p.50) es decir, “solo en sociedad llega el hombre a desarrollarse plenamente: su realización se da en el seno

de una sociedad” (Bueno, 2018, p.1). Este tema podría llevarnos a otro artículo en el que se analicen cuestiones como: ¿Es realmente “social” el hombre de hoy, el “hombre de las redes sociales”?; ¿Qué efectos o consecuencias quedaron luego de la pandemia del Covid-19, respecto a este tema?; ¿Qué características predominan en las clases de los profesorado?, etc. Entre otros efectos, dentro de los beneficios afectivos-sociales, que produce la práctica del uso de las bitácoras en la Residencia Pedagógica, destacamos la importancia de la empatía, de poder conocer al otro, escucharlo y comprenderlo; al mismo tiempo que la importancia de ser escuchados. Además de comprenderse y comprender al otro, este proceso de escritura-lectura-escucha compartidas, beneficia la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, el poder analizar una problemática desde múltiples puntos de vistas y buscar respuestas colectivas o “simplemente” el sentirse acompañados. *“Escuchar y que nos escuchen”*; *“Un gesto, una palabra de empatía”*; *“Que se dé la posibilidad de ver una situación particular desde otra perspectiva”*, etc. Son ejemplos de las voces recuperadas de las encuestas que vienen a apoyar las afirmaciones precedentes.

Para dar culmen a este apartado, cabe destacar que también aplica para este tipo de beneficio lo que quedó expuesto anteriormente respecto al hombre como misterio. El hombre se descubre y descubre a los demás... o descubre a los demás y se descubre.

A modo de cierre

“Hay un momento para todo y un tiempo para cada cosa bajo el sol: [...] un tiempo para callar y un tiempo para hablar” Ecl.3

Para no hacer más extenso el desarrollo de este artículo con el que en verdad pretendemos simplemente dar pistas y motivos para seguir pensando, enumeramos a continuación ciertas características del clima que propician que los beneficios anteriormente explicados, surjan. Dichas características, al

igual que los puntos presentados, son tomados de la experiencia llevada a cabo en la materia Residencia Pedagógica, de las respuestas de las estudiantes y de la teoría que da un poco de luz sobre el tema; a saber: *silencio exterior e interior*: “El silencio siempre obliga al hombre a preguntarse sobre su propia vida” (Sarah & Diat, 2017,p.39). *Respeto*. *Escucha*: “Escuchar es acoger al otro en el corazón” (Sarah & Diat, 2017,p.41). *Calma*. *Tiempo sin tiempo*. Al decir de Francesch (2014):

Buscar el tiempo justo implica un tratamiento diferente del tiempo: no homogéneo, no acelerado por principio, muy ajustado a las necesidades concretas de cada momento y contexto. Recuperar el tiempo de los acontecimientos, el tiempo justo. El tiempo justo no quiere decir que estemos en contra de la velocidad sino que hay que buscar el tiempo adecuado que haga posible que cada evento se pueda realizar con todas las garantías. [...] lo que hace falta es relativizar la idea de que los acontecimientos tengan que ser prisioneros del tiempo que disponemos. Cada evento necesita su tiempo. Por lo tanto, no se trata de que todo lo hagamos lentamente sino de buscar el tiempo necesario en función de cada uno de estos eventos. (p.33)

73

Aromas que propicien la tranquilidad y la concentración. *Sonidos* que acompañen la atención. *Disposición de la infraestructura, la luminosidad y el mobiliario*, de forma tal que se logre la acogida. *Libertad* para decidir cuándo hablar y cuándo callar. *Agradecimiento*. Procurar llegar a alcanzar la *asertividad*, es decir, como explica Buschittari (2017):

Esta palabra refiere a la habilidad de expresar con claridad nuestras necesidades, pensamientos y emociones de modo adecuado y en el momento oportuno, defendiendo nuestros derechos y respetando los ajenos, sin sentirnos frenados por la inhibición que nos vuelve pasivos, ni cayendo en la violencia que nos transforma en agresivos. (p.93).

Conclusión breve

Hemos intentado que todo aquel profesional, estudiante, o lector, que entre en contacto con este artículo, logre aproximarse a una propuesta que puede ser replicada si se pretende acompañar una formación integral de futuros docentes.

De ningún modo buscamos dar conclusiones acabadas; por el contrario, deseamos que quien se acerque a esta propuesta – presentada en el marco de una experiencia real, que tuvo en cuenta las voces de las estudiantes que fueron parte y la de profesionales que nos otorgan un poco de luz – pueda inspirarse y ensayar posibles caminos de formación apoyándose de la escritura-lectura-escucha compartida en las trayectorias formativas y/o de vida. Francesch (2014), llama la atención y nos recuerda que:

Nuestra sociedad actual nos ha acostumbrado a que el tiempo marque el desarrollo de las actividades. [...] La realidad nos demuestra que esta medida es irreal, subjetiva e ineficaz y, sin embargo, nos empeñamos en pensar que no hay alternativa o que la alternativa pasa por una reorganización de la actividad, por la aplicación de nuevas técnicas de aprovechamiento del tiempo y no por un replanteamiento global de nuestra concepción ante esta variable. [...] Para hacer buenos aprendizajes, que sean respetuosos con su ritmo real, hay que volver a una concepción en la que las actividades sean las que deben definir el tiempo que necesitan para desarrollarse de forma coherente y en profundidad, y no al revés. (p.59)

Seguiremos apostando por esta opción ya que no requiere de circunstancias o herramientas rebuscadas y los beneficios presentados fueron comprobados. Además, es un recurso “versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y emocional.

Contribuye al desarrollo socio personal y profesional” (Palomero, 2005, p.4). Esta experiencia puede ser replicada o transformada, atendiendo a las circunstancias, características del estudiantado y a los objetivos que se persiguen.

Adentrarse en la intimidad personal, exteriorizarla, ponerla en palabras escritas a mano, darle voz, compartirla y escuchar a los demás en este proceso, es un cúmulo de experiencias y aprendizajes que como afirma L´Ecuyer, (2017):

Dejan una huella y aumentan el sentido de identidad que tenemos de nosotros mismos. Nuestra memoria biográfica personal (y familiar y cultural) se desarrolla a partir de las experiencias interpersonales de sintonía, empatía y compasión que hemos vivido con las personas que nos rodean. Con esas experiencias interpersonales, familiares, culturales y espirituales positivas echamos las raíces que nos permiten resistir más adelante los vientos fuertes, porque consolidan nuestra conciencia de identidad propia. (p. 76)

Durante dos años – 2022 y 2023 – esperamos con expectativa el encuentro de los jueves, día en que se desarrollaron las clases de Residencia Pedagógica, porque allí se fraguó el “ritual” del compartir teniendo como facilitadora la bitácora de las trayectorias. Ritual no como sinónimo de mera repetición de actos o hábitos; ritual convertido en rito, ya que “la asociación de la repetición de un acto o de un evento con la presencia de un ser querido es lo que humaniza la rutina y la convierte en un rito” (L´Ecuyer, 2017, p.99).

Si luego de leer este artículo, una persona, al menos, llegara a desear forjar un rito entorno al proceso de escritura-lectura-escucha compartida, si llegará al menos a considerar los beneficios de esta propuesta o a imaginar una alternativa complementaria o superadora, este artículo ya habría cumplido su fin.

Anexo

Encuesta respondida por estudiantes de las cohortes 2022 y 2023 que cursaron Residencia Pedagógica del Profesorado de Nivel Inicial

Antes de la Residencia, ¿Acostumbrabas a escribir tus sentires, pensamientos, reflexiones?, ¿Los compartías con alguien?, ¿cómo?

- 1. Si acostumbraba a escribir sobre mis días, sobre cómo me sentía o cuando había algo que cambiaba mis energías, pero fue algo personal nunca lo compartí con nadie.*
- 2. Antes de la residencia solía escribir, no muy frecuentemente, pero jamás compartía mis sentires con un otro.*
- 3. Muy pocas veces, disfruto el escribir pero no tenía un tiempo designado para ello*
- 4. No.*
- 5. Antes de mi residencia, sí! Siempre era de escribir en distintos momentos de mi vida/día mis sentires, mis pensamientos, mis miedos, y aquellas incertidumbres que forman parte de uno. Los escribía en una libreta para mí, y si había algún texto puntual que quería compartir, se los leía a mis hermanos.*
- 6. Antes de residencia no acostumbraba a escribir sentires o reflexiones, solo quedaban en mi cabeza. A veces (muy poco) si tenía algún pensamiento o algo pasaba por mi cabeza lo compartía oralmente a otras personas. No soy de expresar mucho lo que siento, por lo cual el proceso de escritura en dicha bitácora me ayudó muy mucho en esta etapa tan importante para mí, lo hizo llevadero. ¡agradezco por eso!*

7. *No, en mi caso, en las prácticas de enseñanza no tuve la oportunidad de ir relatando o registrando sentires, reflexiones o pensamientos en relación al proceso que iba transitando. Solo se dió en una oportunidad a modo de cierre tratando de recordar, apelando a la memoria, aquellas reflexiones en torno a la finalización de una práctica.*
8. *Antes del uso de la bitácora solía escribir mis reflexiones, pensamientos y sentires, lo usaba/uso como una herramienta para sacar de mi y ordenar cuestiones que rondan en mi mente. Anteriormente nunca compartí un escrito, simplemente era escribir y desechar el papel.*

¿Qué mecanismos o habilidades creés que se ponían en marcha al momento de escribir en el papel; compartir en voz alta y escuchar a tus compañeras?

1. *A poner en juego varias habilidades como el autoconocimiento, compañerismo, empatía, la reflexión compartida, etc.*
2. *Cuando escribo estoy expresando mis saberes, pensamientos, sentimientos, etc. Al compartir en el grupo puedo darme cuenta de cómo he redactado, como manejar la voz, el que haya un clima cálido entré los pares. Y el escuchar al otro es muy importante, ayuda a conocernos, saber qué le pasa o qué vivencia está pasando, es muy importante escuchar y ser escuchado.*
3. *Todos los sentidos de potencial al máximo al predisponer el cuerpo a sentir, escuchar a otros, poder ser capaces de simpatizar y empatizar con el otro.*
4. *En primer lugar, las emociones, el repensar la significatividad de cada escrito.*
5. *Los mecanismos o habilidades que se ponen en marcha es en el pensar que por un momento tu todo se debe callar y concentrar ahí, en el*

momento, en lo que uno siente. Escuchar a tus compañeras, lleva a conocerlas mejor y entender en diversas oportunidades.

- 6. Personalmente creo que a la hora de escribir, compartir y escuchar se pusieron en juego las habilidades/mecanismos como: la expresión de sentires o ideas, el desarrollo del pensamiento y el lenguaje, la escucha en silencio, el poder redactar con sentido (coherencia y cohesión). Por otro lado, se observó por parte de todas la comprensión, empatía y atención.*
- 7. Al escribir mediante una consigna significativa, es decir aquella que llevaba al pensamiento personal, colocándose como protagonista de un relato, se puso en juego la escritura personal permitiendo exteriorizar lo que inconscientemente uno va guardando. Pudiendo en cada escritura relacionar lo personal con lo teórico-práctico. Diferentes mecanismos de escritura se establecieron, como imágenes que hablan, frases que explican una experiencia. Por lo tanto, las habilidades lingüísticas tanto personales, propias de cada una de mis compañeras, como sociales, propias de cada contexto, fueron el puntapié para poner en papel lo que cada una quería compartir. Y a la vez, a la hora de compartir en voz alta, se ponía en juego las emociones que durante la escritura no surgían.*
- 8. Lo que siempre se puso en marcha a la hora de usar la bitácora, principalmente, desde mi perspectiva han sido habilidades sociales, comunicar y escuchar...Para leerle a mis compañeras o que alguien más lea.. Todo lo que se escribía tenía que tener una coherencia y estar contextualizado, al estar escribiendo de mi para otro, en cierta medida encuadra lo que uno quiere exponer.*

En base a tu experiencia con el uso de la bitácora (escritura y lectura compartida), ¿A qué análisis o reflexión podrías llegar?

1. *Es un recurso muy bueno para llevar a cabo, ya que va marcado tu proceso personal en compañía a tu proceso académico, algo más íntimo e interior.*
2. *Mediante ambos procesos, puedo hacer mención que me han ayudado a realizar una reflexión sobre los acontecimientos por los cuales he ido pasando a lo largo de todo este año. Realizar una profunda reflexión de los contenidos trabajados y por último me ayudó a expresar mis propias ideas, y argumentos.*
3. *La importancia de poder tomar unos minutos para expresar lo que tal o cual situación te hizo sentir ayuda a pensar el verdadero significado de las cosas, poder apreciar los momentos simples de la vida. Que así, al plasmarlo en la hoja, cobra total relevancia. Aprender a ser feliz y disfrutar de cada momento*
4. *Me resultó muy útil, para valorar cada experiencia.*
5. *En base a mi experiencia, remarcó que es muy liberador todo aquello que está "escondido" dentro del alma, lo que uno plasma ahí (o al menos yo) es de lo más sincero y sentido. Algunas veces quise leerlo en voz alta, y algunas otras, guárdalo para mi*
6. *Creo que es un recurso muy significativo, me ayudó a poder expresarme y desahogarme en momentos que era necesario. Entender el significado y la importancia de ser escuchada y el escuchar. Principalmente, poder ir contando en esos escritos mis experiencias, procesos y vivencias, sobre este año de residencia, una etapa tan importante. Gracias a la bitácora quedará guardado y grabado para el recuerdo.*
7. *En relación a mi experiencia, la bitácora tanto en la escritura y la lectura, fue fundamental en el paso por la residencia ya que permitió el hacer protagonista las emociones, pensamientos y reflexiones que*

iban surgiendo durante nuestro proceso de aprendizaje. Por lo cual, no eran escrituras a modo de diario íntimo, sino que estaban enmarcadas mediante una propuesta, es decir cada escritura tenía una intencionalidad pedagógica que acompañaba nuestra residencia. Así mismo, teníamos la libertad fuera del contexto institucional de poder escribir lo que necesitábamos, registrar momentos importantes, etc. En suma, considero recomendar la implementación de esta propuesta, no solo para la residencia sino también para los trayectos de las diferentes prácticas, ya que permite reflexionar, expresar los sentimientos, coadyuva en el proceso, porque lo que uno pasa durante ese proceso de prácticas muchas veces condiciona. Y esto ayuda a liberar, pensar, crecer.

- 8. El uso de la bitácora, en un principio, honestamente, me pareció innecesario y algo que a todas nos exponía, tener que compartir lo que realmente pensaba de una situación determinada, llena de subjetividad y emociones. Pero con el paso de las clases esto de exponerme fue compartido, todas teníamos nuestras propias experiencias y con lo de cada una cargábamos, pero aún así escuchar y que nos escuchen, un gesto, una palabra de empatía hacia lo vivido o que se dé la posibilidad de ver una situación particular desde otra perspectiva, se abrió un abanico de posibles críticas y/o reflexiones.*

Si querés agregar alguna opinión más respecto al tema que nos convoca, podés hacerlo en este apartado.

- 1. Creo que el tiempo de reflexión y escritura es una herramienta fundamental para el crecimiento espiritual y cómo persona, así también la lectura.*

2. *Me hubiera gustado realizarlo durante las prácticas de años anteriores, para valorar cada paso. Resulta muy interesante reconocer cada proceso.*
3. *Disfrutar y dejarse llevar por lo que dentro de uno está vibrando.*
4. *Agradezco como dije anteriormente, el espacio de escucha y diálogo, considerando que es satisfactorio para la persona poder expresarse, más cuando se lo necesita. ¡Gracias por esta hermosa experiencia! Virginia.*
5. *Por otro lado, agregar que escribir es un gran ejercicio, escribir y guardar ese contenido para volver a leerlo en un momento totalmente diferente, es aún más provechoso, podés encontrarte una vez más con esos pensamientos, sentires y verlo de otro punto de vista, tu propio punto de vista evolucionado, con el paso del tiempo, con la experiencia que se suma.*

Referencias Bibliográficas

- Aristóteles (1988). *Política*. Trad. Revisada por Inchausti Gaixarzagotia, L. Madrid: Editorial Gredos S.A.
- Bueno, M. (2018). Aristóteles y el ciudadano. *Tópicos (México)*, (54), 11-45. <https://doi.org/10.21555/top.v0i54.892>
- Buschittari, C. (2017). *Fortalecerlos para el mundo*. Rosario: Logos.
- El libro del Pueblo de Dios. (1999). *La Biblia* (21a ed.). Madrid: San Pablo.
- Francesch, J. (2014). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: editorial GRAÓ.
- Infobae. (20 de agosto de 2023). Estos son los beneficios de escribir a mano. <https://www.infobae.com/leamos/2022/08/20/estos-son-los-beneficios-de-escribir-a-mano/>
- L´Ecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

L´Ecuyer, C. (2017). *Educación en la realidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Mentes Expertas. (16 de abril de 2022). ¿Cómo mejorar la memoria? [Video] Youtube. <https://youtu.be/ZgSFaTtFKZg>

Palomero Pescador, J. E., & Fernández Domínguez, M. R. (2005). El Cuaderno De Bitácora: Reflexiones al Hilo Del Espacio Europeo De La Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782457>

Reyes-Iraola, A., (2014). El uso de la escritura terapéutica en un contexto institucional. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 52(5), 502-509.

http://revistamedica.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_medica/articulo/view/613/1108

Saint-Exupéry, A. (2012). *El Principito*. (1ª ed.). San José, Costa Rica: Imprenta Nacional.

Sarah, R. & Diat, N. (2017). *La fuerza del silencio: frente a la dictadura del ruido*. Madrid: Ediciones Palabras S.A.

Skliar, C. & Larrosa, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Universitat Carlemany. (8 de noviembre de 2023). *Procesos cognitivos: ¿Qué son y qué tipos hay?* <https://www.universitatcarlemany.com/actualidad/blog/procesos-cognitivos-que-son-y-que-tipos-hay/>

Velilla Flores, P. (27 de agosto de 2022). *Escribir a mano es terapéutico*. <https://es.aleteia.org/2022/08/27/escribir-a-mano-es-terapeutico/>



Recibido: 02/07/2024

Aceptado: 29/11/2024

Cómo citar este artículo

Abud, M. (2025). El proceso de escritura-lectura-escucha compartida: una experiencia con múltiples beneficios en la formación docente. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número Especial, San Luis, p. 61-83





Ingreso y egreso de mujeres indígenas en una escuela normal rural: un estudio de caso

Indigenous women entrance and graduation of a rural normal school: a case study

Ana Arán Sánchez

ana.aran.sanchez@gmail.com / ana.aran@enrrfm.edu.mx

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón". Docente e investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" en Chihuahua, México. Doctora en ciencias de la educación por el Centro de Investigación y Docencia (CID).

Resumen

Se presenta una investigación con enfoque mixto y método de estudio de caso, la cual analiza los datos de ingreso y egreso de estudiantes indígenas de una Escuela Normal Rural ubicada en el norte de la República Mexicana. Para ello, se consideran los índices de bajas temporales y definitivas, así como los datos de titulación. Se utilizó una encuesta sociodemográfica y una entrevista no estructurada aplicada a las informantes clave, para reunir la información respecto a la temática estudiada. Entre los hallazgos, se rescata la incidencia de aspectos asociados a su condición de mujer a la hora de abandonar los estudios de manera temporal o permanente, como el embarazo no planeado. A su vez, se evidencia el efecto negativo que la pandemia por COVID-19 provocó en la trayectoria académica de las mujeres indígenas universitarias, ante la imposibilidad económica de continuar con su formación como futuras maestras.

Palabras clave: Educación Superior; Estudiantes Indígenas; Políticas De Acción Afirmativa; Ingreso Universitario; Egreso Universitario.

Abstract

This case study presents a mixed-methods approach to analyze university entrance and graduation data for indigenous students at a Normal Rural School in northern Mexico. To achieve this, the study examines both the rates of temporary and permanent school dropout, as well as the number of students who successfully obtained their bachelor's degree. The research employs a socio-demographic survey and unstructured interviews with key informants to gather essential data on the subject. One of the most significant findings is the impact of gender-related factors on temporary or permanent school withdrawal, particularly unplanned pregnancies. The study also highlights the negative impact of COVID-19 on the academic progress of indigenous women, particularly due to a lack of financial resources to continue their teacher training.

85

Keywords: Higher Education; Indigenous Students; Affirmative Action Policies; University Entrance And University Graduation.

Introducción

El acceso a la educación ha sido una aspiración histórica de los grupos sociales vulnerables, entre los cuales se encuentran los pueblos originarios (Reynada, 2011). En este orden de ideas, Berteley (2011) afirma que el ingreso al nivel universitario de la población indígena mexicana es reducido, debido a las diferencias en su condición financiera y trayectoria escolar. En términos concretos, Schmelkes (2022) señala que en las regiones con mayor índice de habitantes indígenas el porcentaje de alumnos matriculados en los diferentes niveles educativos es inferior al registrado en otras zonas del país.

Por otro lado, Navarrete et al. (2013) consideran que la evolución de la educación superior implica una serie de desafíos para retener a los jóvenes en los programas de estudio, por lo que es necesario generar e implementar estrategias para garantizar su egreso. En efecto, para los alumnos de pueblos originarios el ingreso a la universidad es frecuentemente un proceso difícil y complejo (Artieda et al., 2017), dadas las “tensiones relacionadas con los procesos de inserción en la educación superior en contextos de diversidad” (Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2018, p. 2). Derivado de lo anterior, se resalta la importancia de profundizar en el rol que desempeñan las instituciones de educación superior ante la diversidad cultural estudiantil, y la necesidad de que la incorporen en sus procesos, espacios y currículum (Hanne, 2018).

Aunque la participación de los estudiantes indígenas en el nivel superior dentro del contexto latinoamericano es un fenómeno reciente, resulta esencial su estudio dadas las implicaciones que tiene dentro de los procesos de inclusión (Cortés, 2009, citado en Hanne, 2019). En este orden de ideas, el objetivo de este estudio es analizar los datos de ingreso y egreso de alumnas indígenas de una Escuela Normal Rural, quienes son parte de una política de acción afirmativa. Para ello, se consideraron tanto los índices de bajas temporales y definitivas como los datos de titulación. Rosso et al. (2022), aseveran que las indagaciones que abarcan el tema de los estudiantes indígenas en la educación superior deben vincularse con las condiciones de vida de esta población. Es por ello que en esta investigación se abordan aspectos que inciden en la permanencia y el egreso de las alumnas en la institución estudiada, tales como el embarazo no planeado y las dificultades tecnológicas y económicas ocasionadas por la pandemia de COVID-19.

Antecedentes

La Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” (ENRRFM), es una institución formadora de docentes ubicada en el municipio de Saucillo, estado de

Chihuahua, al norte de México. Ofrece la licenciatura en educación primaria y en educación preescolar, las dos con una duración de cuatro años. Funciona como internado exclusivo para mujeres de bajos recursos, y proporciona servicio de comedor, uniforme, material escolar, atención médica y psicológica.

En el ciclo escolar 2017-2018 se implementó una política de acción afirmativa consistente en reservar 15 espacios para que aspirantes de un pueblo originario cursen la licenciatura en educación primaria (Arán, 2020). Como requisito, se les solicita dominar su lengua materna con el propósito de que egresen como maestras bilingües y ejerzan la docencia en el medio indígena.

Las políticas de acción afirmativa tienen el propósito de compensar los efectos de la falta de oportunidades en el sistema educativo en el acceso, permanencia y conclusión de estudios en la población vulnerable (Reynaga, 2011). Al respecto, Lloyd (2016) menciona que este tipo de programas son un esfuerzo para elevar el acceso de los grupos marginados a la educación superior.

Existen diversas investigaciones centradas en el análisis del ingreso y egreso de la población indígena al nivel universitario, así como los factores que inciden en el abandono de sus estudios. En este sentido, Navarrete et al. (2013) rescatan las teorías que explican la deserción en la educación superior. Las de tipo psicológico se centran en las características del individuo: rendimiento académico previo, metas y expectativas; la teoría económica subraya la entrega de apoyos a los estudiantes para subsanar los costos que su formación universitaria implica. Por otro lado, el enfoque organizacional hace énfasis en características de la institución como la formación y experiencia de los docentes.

Por su parte, Ortiz-Velosa y Arias-Ortega (2019) dividen en dos los elementos que inciden en la permanencia escolar a nivel universitario: el académico y el personal. Mientras el primero se refiere a las aptitudes con las que el

estudiantado ingresa al nivel superior, el segundo incluye aspectos socio-afectivos como la soledad, adaptación y convivencia.

A su vez, Hanne (2018) resalta las dificultades económicas, cuestiones personales (desarraigo familiar, indecisión y falta de motivación), aspectos académicos (formación previa y rendimiento académico) y componentes culturales (idioma, costumbres y adaptación). En el caso particular de esta investigación, se atienden elementos relacionados con la condición de ser mujer, como el embarazo. Igualmente, se aborda cómo la situación provocada por la pandemia del COVID-19 impactó en la permanencia y egreso de las alumnas.

En cuanto al estado de gravidez, Franco et al. (2020), señalan que las mujeres indígenas son más propensas al embarazo precoz que las no indígenas debido a factores históricos y estructurales asociados a la desigualdad económica, social y política. Entre ellos, se destaca una convivencia con la pareja a edades tempranas (Sosa-Sánchez y Menkes, 2019). El embarazo no planeado provoca que tengan que ingresar al mercado laboral para sostener a sus hijos, algo complejo de compaginar con su formación académica (Chisaguano-Malliquina, 2021).

Por otro lado, la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 tuvo un gran impacto en la población indígena universitaria, a quienes previamente se les consideraba en condición de vulnerabilidad (Schmelkes, 2020). Así mismo, la pandemia generó dificultades para solventar los costos que implicaba continuar con su formación en la modalidad virtual, dado su bajo nivel socioeconómico (Arán, 2023). En el caso particular de la ENRRFM, las estudiantes tuvieron que abandonar el internado en el mes de marzo del 2020, y trasladarse a sus comunidades. Estas se encuentran en zonas serranas de Chihuahua y Durango, espacios que no cuentan con señal de internet adecuada, y, en muchos casos, carecen de electricidad.

Olivera et al. (2021) afirman que la pandemia ha acentuado los procesos de exclusión que la población indígena ha sufrido desde décadas atrás, aspecto que se puede comprobar por la falta de inversión en servicios básicos como la electrificación de las zonas en las que radican. Aunado a la evidente falta de infraestructura, las estudiantes de la ENRRFM no contaban con equipo de cómputo necesario para acceder a la educación en línea y a distancia, en concordancia con los hallazgos de Chisaguano-Malliquinga (2021).

Cuando aspectos personales impiden que las alumnas de esta institución continúen con su formación académica, existen dos medidas que pueden tomar: el abandono temporal de los estudios o el definitivo. Estas acciones se incluyen en las normas de control escolar que rigen a las Escuelas Normales, las cuales la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) emite con cada nuevo plan de estudios.

La primera consiste en que la estudiante abandona de manera transitoria sus estudios y regresa en el ciclo escolar siguiente (SEP, 2022). Por otro lado, la baja definitiva se solicita cuando la alumna decide no continuar con su formación académica en dicho centro educativo. Los estudiantes tienen derecho a utilizar la figura de la baja temporal hasta en dos ocasiones de manera no consecutiva.

Finalmente, mencionar el proceso de titulación, el último eslabón de la formación inicial mediante el cual el docente obtiene su documentación oficial para ejercer. Para concluirlo de manera satisfactoria, debe seleccionar una de las tres modalidades (informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias o tesis de investigación), así como presentar su examen recepcional. A través de este documento, la estudiante deberá demostrar que ha adquirido las competencias genéricas y profesionales contempladas en el perfil de egreso (SEP, 2018).

Cumplir con este requisito resultó extremadamente complejo para las alumnas de la ENRRFM durante la emergencia sanitaria provocada por el

COVID-19. En la investigación de Arán (2021) acerca del proceso de titulación de estudiantes indígenas durante la pandemia, se documenta que por ser de bajos recursos carecían del equipo y conectividad adecuada. Aunado a lo anterior, el hecho de que el español sea su segunda lengua (la materna es la indígena), genera una problemática adicional en la comprensión lectora de textos científicos y la redacción formal.

Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque mixto, el cual busca aprovechar las fortalezas tanto del cualitativo como del cuantitativo, para indagar en el tema de estudio (D'olivares y Casteblanco, 2015). Se consideró que era la aproximación más adecuada para analizar el objeto de estudio, dado que toma en cuenta tanto datos numéricos como descripciones de las situaciones vividas por las alumnas. Debido a la particularidad del fenómeno a explorar, se emplea el método de estudio de caso como una herramienta de investigación que permite registrar las conductas de las personas estudiadas (Martínez, 2006). Así mismo, favorece el análisis del objeto de estudio dentro de su contexto a través de evidencias cuantitativas y cualitativas (Yin, 1989, citado en Jiménez-Chávez, 2012).

Los instrumentos empleados son la encuesta sociodemográfica y la entrevista no estructurada. El primero es concebido por Sierra (1994) citado en Anguita et al. (2003), como "la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad" (p. 527). La entrevista, de tipo cualitativa, se llevó a cabo como un proceso de interacción entre la entrevistadora y las informantes clave para obtener datos sobre la temática del estudio (Pulido, 2015).

La encuesta sociodemográfica se aplica con todas las estudiantes indígenas de nuevo ingreso para obtener datos sobre su lugar de origen, grupo étnico, antecedentes académicos e historial familiar. La entrevista no estructurada

se implementa cuando las alumnas deciden abandonar la institución de forma temporal o definitiva para conocer la causa detrás de su decisión, así como asesorarlas en el proceso. Los datos que a continuación se presentan fueron recopilados a través de dichos instrumentos.

Resultados

En primera instancia, se muestra la composición por grupo indígena de las estudiantes que han ingresado a la institución desde que dio inicio el programa de acción afirmativa en el ciclo escolar 2017-2018, hasta la última generación documentada en este estudio (curso 2019-2020).

Tabla 1. Ingreso de aspirantes de acuerdo a su grupo indígena

	<i>Tarahumara</i>	<i>Tepehu an del sur</i>	<i>Tepehu an del norte</i>	<i>May o</i>	<i>Zapote co</i>	<i>Chinant eco</i>	<i>Tlapan co</i>
2017-2018	11	2	2	0	0	0	0
2018-2019	6	4	3	1	0	0	0
2019-2020	3	5	0	0	1	1	1
Total	20	11	5	1	1	1	1
Porcentaje	50%	27.5%	12.5%	2.5%	2.5%	2.5%	2.5%

Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica

Como evidencia la tabla 1, la mitad de las alumnas que han ingresado son Tarahumaras, dado que este grupo étnico es originario del estado de

Chihuahua, lugar donde se localiza la institución. Consecuentemente, el segundo grupo más numeroso es el Tepehuan del Sur, del estado aledaño de Durango.

Tabla 2. *Ingreso de aspirantes de acuerdo a estado de procedencia*

	<i>Chihuahua</i>		<i>Durango</i>	<i>Sonora</i>	<i>Oaxaca</i>	<i>Veracruz</i>
	<i>Tarahumara</i>	<i>Tepehuan del norte</i>	<i>Tepehuan del sur</i>	<i>Mayo</i>	<i>Zapoteco</i>	<i>Chinanteco</i>
2017-2018	11	2	2	0	0	0
2018-2019	6	3	4	1	0	0
2019-2020	3	0	5	0	1	1
Total	25		11	1	1	1
Porcentaje	62.5%		27.5%	2.5%	2.5%	2.5%

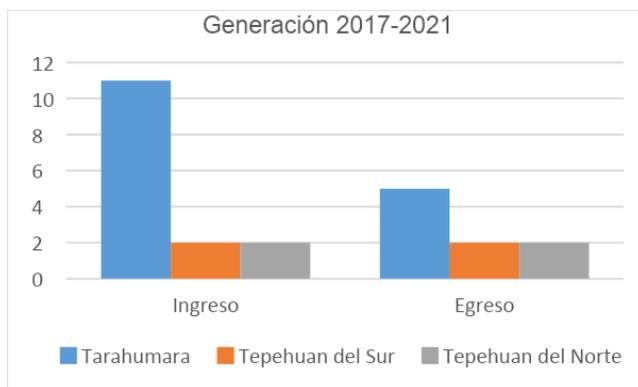
Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica

Como se puede corroborar en la tabla 2, más de la mitad de la población indígena que se ha incorporado a la Escuela Normal es de Chihuahua, siendo que los grupos Tarahumara y Tepehuán del norte son originarios de este estado. En segundo lugar están las Tepehuanas del Sur, provenientes de Durango. En menor representación se encuentran las estudiantes de los estados del sur, dada la lejanía de sus comunidades respecto a la ENRRFM. En el siguiente apartado se hace un análisis de los datos de ingreso y egreso, así como índice de titulación de las estudiantes indígenas de acuerdo a las tres generaciones documentadas en el estudio.

Generación 2017-2021

La primera generación estuvo conformada por 15 aspirantes, la mayoría de ellos Tarahumaras. En segundo lugar ingresaron mujeres Tepehuanas del Sur y del Norte. Los lugares que se ofertaron para mujeres indígenas fueron 15.

Figura 1. *Ingreso y egreso de la generación 2017-2021*



Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada.

Cinco estudiantes Tarahumaras abandonaron de manera definitiva sus estudios durante el primer semestre de la licenciatura, por dificultades para adaptarse a la dinámica de la institución y extrañar a su familia. Esto evidencia la incidencia de los aspectos personales en la deserción escolar mencionados por Hanne (2018), específicamente el desarraigo familiar. Así mismo, se identifican componentes del enfoque organizacional sobre las características de la institución de educación superior (Navarrete et al., 2013).

Otra alumna Tarahumara solicitó una baja temporal por embarazo, reincorporándose el siguiente ciclo escolar. No se registró abandono escolar por parte de las estudiantes Tepehuanas, tanto de Chihuahua como de Durango. De esta manera, cuatro años después egresan 9 de las 15 aspirantes que ingresaron a la institución.

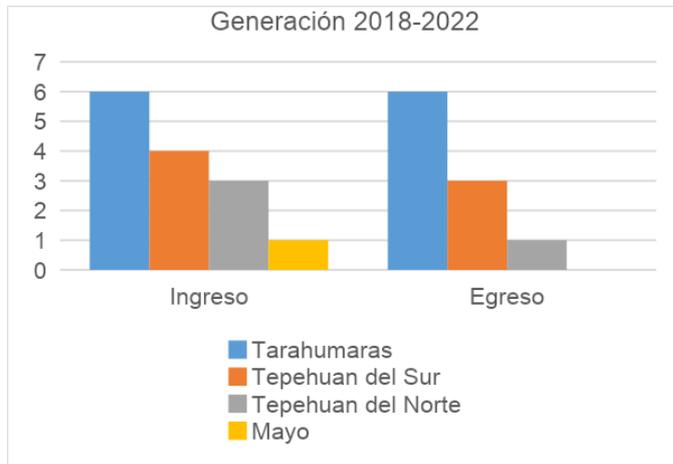
De ellas, todas menos una logran titularse. Cabe mencionar que los últimos dos semestres, durante los cuales elaboran el documento recepcional, tuvieron que cursarlos de manera virtual por la emergencia sanitaria provocada por el SARS-Cov-2. En el caso de la joven que no se tituló, la imposibilidad de conectarse debido a la falta de infraestructura en su comunidad de origen, aunado a su embarazo y matrimonio, le dificulta continuar con su proceso de titulación.

En ella es posible identificar dos aspectos que inciden no en su egreso (dado que logró terminar la malla curricular), sino si la obtención de su título universitario, ya que no cumplió con este requisito. Uno de ellos es el embarazo no planeado y posterior unión con su pareja (Franco et al., 2020). El segundo son las dificultades de conectividad y acceso a equipo de cómputo ocasionadas por el COVID-19 (Arán, 2021).

Generación 2018-2022

En el siguiente ciclo escolar, se registra un ingreso de 14 estudiantes. Al igual que en el anterior, la mayoría son Tarahumaras, seguidas de las Tepehuanas del norte y del sur. Cabe resaltar que se integra una aspirante Mayo originaria de Sonora. En este ciclo escolar los lugares ofertados se amplían de 15 a 20, pero no se logra cubrir esta cifra.

Figura 2. Ingreso y egreso de la generación 2018-2022



Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada

En el primer semestre la alumna Mayo abandona temporalmente sus estudios debido a un embarazo no planeado, reincorporándose un año después. Antes de ingresar a la Escuela Normal vivía con su pareja, siendo más propensa a procrear (Sosa-Sánchez y Menkes, 2019).

En esta generación se reintegra la estudiante Tarahumara que había solicitado el ciclo anterior una baja temporal por embarazo. Se registran una serie de bajas en las alumnas Tepehuanas del norte, las dos por embarazo y en el primer semestre de la licenciatura; una de ellas deserta y la otra se reincorpora el siguiente ciclo escolar. Lo anterior muestra la alta incidencia de embarazos en la población indígena de la institución, y cómo algunas logran reincorporarse a la vida académica una vez nacen sus hijos, mientras que otras abandonan sus estudios de manera definitiva dada la complejidad de compaginar la crianza y manutención con su formación como futuras maestras (Chisaguano-Malliquinga, 2021)

Por otro lado, una de las estudiantes Tepehuana del sur abandonó sus estudios de manera definitiva durante la pandemia debido a dificultades de

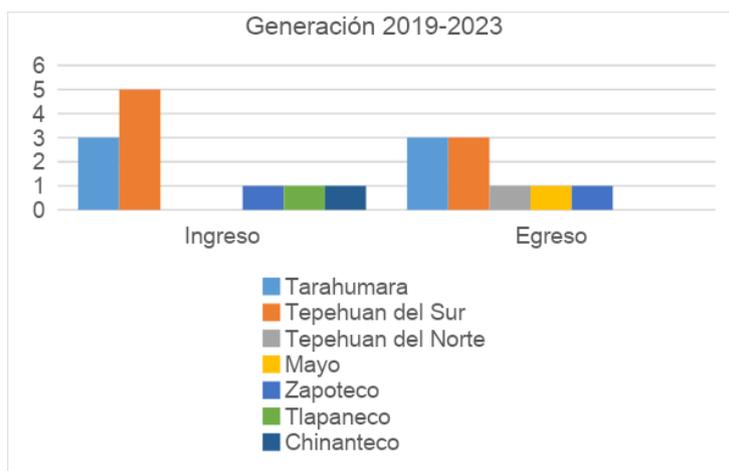
conectividad y falta de equipo de cómputo adecuado. Por lo tanto, en el año 2022 egresan 10 estudiantes de un total de 14 que ingresaron en el 2018.

Todas logran titularse menos una. Cabe mencionar que esta generación cursa la última mitad de la licenciatura de manera virtual debido al COVID-19; hasta Mayo del 2022 regresan a la institución para finalizar su tesis de manera presencial. La estudiante que no lo concluye tuvo dificultades para trabajar su documento recepcional desde la modalidad virtual, lo que generó un rezago que no se pudo subsanar de manera presencial.

Generación 2019-2023

En esta generación es significativo el aumento de estudiantes Tepehuanas del sur, quienes superan a las Tarahumaras. Es notoria también la llegada de una alumna Zapoteca del estado de Oaxaca. Aunque los lugares ofertados para mujeres indígenas fueron 20, solo ingresan 11.

Figura 3. *Ingreso y egreso de la generación 2019-2023*



Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada

Dentro de las alumnas que se gradúan en esta generación se incluye la estudiante Mayo que ingresó en el ciclo escolar 2018-2019, quien se dio de

baja y volvió al año siguiente. Una alumna Tepehuana del norte siguió el mismo proceso.

La estudiante Chinanteca, originaria de Veracruz, abandona sus estudios de manera definitiva en el primer semestre. En la entrevista realizada, expresa la dificultad para adaptarse a los usos y costumbres locales, muy diferentes a los de su comunidad. Comenta también sentirse sola y poco integrada con sus compañeras. Lo señalado se relaciona con los componentes culturales y socio afectivos planteados por Ortiz-Velosa y Arias-Vega (2019).

Por otro lado, la estudiante Tlapaneca de Guerrero se da de baja definitiva en el ciclo escolar 2020-2021 debido a que no puede continuar con las clases de manera virtual durante la contingencia por COVID-19. Es el mismo caso con dos de las estudiantes Tepehuanas del sur, aunque una de ellas solicita una baja temporal y se reincorpora el siguiente ciclo escolar, mientras que la otra se da de baja de manera definitiva. En estos casos de nuevo se evidencia la acentuación de los procesos de exclusión en la población indígena en el transcurso de la pandemia (Olivera et al, 2021). Por lo tanto, de las 11 aspirantes que ingresaron en el año 2019, 8 egresan en el 2023.

El caso de las egresadas de esta generación es distintivo: ingresan en el año 2019, y cursan unos meses de la licenciatura, hasta que en marzo del 2020 es declarada la pandemia por COVID-19 y deben regresar a sus comunidades de origen. Continúan con su formación como futuras docentes en la modalidad virtual hasta el mes de mayo del 2022. Se retoma el trabajo presencial de manera íntegra en el ciclo escolar 2022-2023, su último año de licenciatura. Se considera que esto ayudó a que la totalidad de ellas se titularan, ya que se eliminaron las dificultades que la educación en línea representaba.

Para concluir este apartado, se presentan de manera sintetizada los datos anteriormente descritos. En primer lugar, se muestra la cantidad de bajas temporales y definitivas por generación. Como se puede observar en la tabla

3, hay más bajas definitivas que temporales, lo cual implica una pérdida importante de la matrícula reservada para mujeres indígenas dentro de esta acción afirmativa. Estos hallazgos ejemplifican los desafíos que existen para retener a los jóvenes indígenas en la universidad y asegurar su egreso (Navarrete et al., 2013).

Tabla n.3: *Bajas por generación*

<i>Generación</i>	<i>Bajas temporales</i>	<i>Bajas definitivas</i>
2017-2021	1	5
2018-2022	3	1
2019-2023	1	5
Total	4	11

Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada

A continuación se dan a conocer los datos de ingreso y egreso por generación. Se evidencia que poco más de la mitad de las estudiantes que son admitidas logran egresar, porcentaje que se eleva ligeramente en la última generación documentada, aunque se debe de considerar que son menos las que ingresan en un inicio. Estas cifras resultan alarmantes: al no cubrirse los 20 espacios disponibles se pierde una oportunidad importante para mujeres jóvenes de pueblos originarios. Como señala Reynada (2011), los grupos sociales más vulnerables del país son los que históricamente han aspirado al acceso a la educación, especialmente en el nivel universitario.

Tabla n.4: *Total de ingreso y egreso*

	<i>Ingreso</i>	<i>Egreso</i>	<i>Porcentaje</i>
2017-2021	15	9	60%
2018-2022	14	10	66.6%
2019-2023	11	8	72.2%

Fuente. Elaboración propia basada en la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada

Finalmente, la tabla 5 presenta los datos de titulación. Se observa que la gran mayoría de las estudiantes elabora de manera satisfactoria su documento recepcional, en concordancia con los lineamientos establecidos por la SEP (2018). Así mismo, se evidencia la incidencia de la pandemia por COVID-19 en este proceso.

Tabla n. 5: Total de titulación

	<i>Tituladas</i>	<i>No tituladas</i>	<i>Porcentaje</i>
2017-2021	8	1	88.8%
2018-2022	9	1	90%
2019-2023	8	0	100%

Fuente. Elaboración propia basada en datos proporcionados por control escolar

Conclusiones

La información obtenida a partir de la encuesta sociodemográfica y entrevista no estructurada aplicada a las mujeres indígenas que han transitado por la ENRRFM, ofrece una visión específica sobre el fenómeno de los estudiantes de pueblos originarios en el nivel universitario. A su vez, se logra vincular esta temática con las condiciones de vida que experimenta este sector poblacional (Rosso et al., 2022).

Si bien por ser un estudio de caso los datos no son generalizables a otros contextos, los hallazgos muestran los retos y dificultades que experimentan de manera particular las mujeres jóvenes indígenas, varios de los cuales concuerdan con estudios previos dentro de esta temática (Navarrete et al., 2013; Artieda et al., 2017; Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2018).

A partir del análisis de los datos de ingreso y egreso, así como del índice de titulación, se identificaron aspectos que inciden en el abandono temporal o definitivo de sus estudios, tales como el embarazo no planeado (Franco et al., 2020; Chisaguano-Malliquinga, 2021; Olivera et al., 2021). Así mismo, se destaca la influencia negativa que el COVID-19 generó en su formación académica, dada su condición socioeconómica previamente vulnerable (Schmelkes, 2020; Olivera et al., 2021; Arán, 2023). En este sentido, Rosso et al. (2022), señalan que las desigualdades que viven día con día, aleja a la población indígena de la cultura escolar, obstaculizando su ingreso y permanencia en el nivel educativo superior.

La política de acción afirmativa implementada en la ENRRFM es una estrategia que coadyuva a que se eleve el acceso a la educación superior de grupos marginados, como es la población indígena. Sin embargo, y como menciona Hanne (2018), no basta con la promoción de los accesos y eliminar los obstáculos para ingresar a la universidad, es necesario también implementar mecanismos y estrategias que busquen la permanencia de las estudiantes y aseguren su proceso de titulación para generar un verdadero impacto en esta población. Lo anterior, debido a lo complejo que puede resultar la experiencia de inserción en la educación superior para los estudiantes indígenas (Artieda et al., 2017; Ortiz-Velosa y Arias-Ortega, 2018).

Referencias Bibliográficas

Anguita, J., Repullo, J.R. y Campos, D. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los

datos. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

Arán, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y ciencia*, 9(54), 83-99. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/580>

Arán, A. (2021). Elaboración de una tesis de licenciatura en tiempos de pandemia: un estudio de caso. En *Un año en pandemia, miradas desde la educación* (Coords. L.F. Guerrero, M.J. Estrada, G.M.L. Ruiz y S.J. Alejo). Colofón, (pp. 299-319).

Arán, A. (2023). Experiences and challenges of indigenous students in higher education during the pandemic. En Hai-Jew, S. (Ed.), *Handbook of research on Revisioning and reconstructing higher education after global crisis*. (pp. 288-304). IG Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5934-8.ch014>

Arieda, T., Rosso, L., Luján, A., y Lecko, A. (2017). Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Algunas reflexiones y propuestas en torno a la inclusión y la interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. (pp. 41-56). EDUNTREFF.

Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 66-77. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000500007&script=sci_abstract&tlng=pt

Carranza, D.F., García, O.D., Pascal, W.F. y García, H.W. (2023). Causas y efectos del abandono escolar en escuelas de la amazonia ecuatoriana. *INNDEV, Innovation and Development Ciencias del Sur*, 2(1), 67-74. <https://www.itscs-cicc.com/ojs/index.php/inndev/article/view/63>

Chisaguano-Malliquinga, S. (2021). La COVID-19 y su impacto en la deserción escolar de la población estudiantil indígena del Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 19(1), 484-500. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5515>

D'olivares, N. y Castebianco, C.L. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *Revista Humanismo y Sociedad*, 3(1-2), 24-34. <https://doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>

Franco, D., Urcid, S., Albarrán, E.R. y Gutiérrez, M. (2020). Contexto familiar y socioeconómico de madres adolescentes indígenas de siete localidades del municipio de Temoaya, Estado de México. *Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social*, 9(18), 50-64. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/110299>

Hanne, A. (2018). Estudiantes indígenas y Universidad: realidades y retos ante la diversidad cultural, caso de la Universidad Nacional de Salta. *Alteridad*, 13(1), 14-29. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.01>

Jiménez-Chaves, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, 8(1), 141-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Rev. Educ. Sup.*, 45(178), 17-29. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002>

Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>

Navarrete, S., Candía, R. y Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la universidad de la frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en*

Educación, 38,44-80 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200003>

Olivera, I., Saldarriaga, A. y Pesantes, M.A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 443-469. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>

Ortiz-Velosa, E.M. y Arias-ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>

Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica. *Opción*, 31(1), 1137-1156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005061>

Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XX, Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En C. Valle, G. Williamson, y M.C. Feijoo (Coords.), *Inclusión Social, Interculturalidad, y Equidad en la Educación Superior*, (pp-151-161). Fundación Equitas.

Rosso, L., Artieta, T.L. y Soto, M.G. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista CISEN Tramas/Maepova*, 8(2), 255-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7600691>

Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>

Schmelkes, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus* 21, 379-388. <http://dx.doi.org/10.22136/korpus212022106>

Secretaría de Educación Pública (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022). Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2022). Secretaría de Educación Pública

Sosa-Sánchez, I.A. y Menkes, C. (2019). Embarazo adolescente en mujeres hablantes de lengua indígena y con pertenencia étnica en México. Un análisis a partir de la Enadid 2014. *Sociológica*, 98, 59-84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732019000300059&script=sci_abstract

Recibido: 07/09/2024

Aceptado: 10/11/2024

Cómo citar este artículo

Sánchez, A.A. (2025). Ingreso y egreso de mujeres indígenas en una escuela normal rural: un estudio de caso. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número Especial, San Luis, p. 84-104



Lenguas extranjeras e internacionalización: estado de situación de la lengua extranjera inglés en carreras del campo de la comunicación en universidades nacionales argentinas

Foreign languages and internationalization: mapping the role of English as a foreign language in undergraduate degree programs in the field of communication at Argentine national universities

Sofía Pascual

pascualsofiareina@gmail.com

IFDC San Luis Profesora de Inglés (IFDC). Se desempeña como Profesora Auxiliar en las asignaturas Prácticas Discursivas II y III del Profesorado de inglés del IFDC-SL y como docente de Inglés en la EPBD Nelson Mandela. Actualmente realiza una pasantía en investigación en el proyecto de investigación PROICO 04-0823 sobre la gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la UNSL.

105

Marcela Clark

meclark@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL Profesora de Inglés (IFDC-SL). Maestría en Inglés (UNRC), cursada. Maestría en Derechos Humanos y Ciudadanía (UNSL), cursada. Prof. Adjunta en la asignatura Inglés para las carreras del Departamento de Comunicación y el Profesorado Universitario en Letras (UNSL). Docente investigadora en el Proyecto PROICO 04-0823 sobre la gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la UNSL.



Alicia Collado

arcollado@email.unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL Profesora de Inglés, Magíster en Inglés (UNRC) y doctoranda del Doctorado en Letras (UNCuyo). Se desempeña como docente Auxiliar en la asignatura Inglés para la Lic. en Comunicación Social y el Prof. Universitario en Letras (UNSL) y como docente de Culturas Anglófonas (IFDC-SL). Además codirige el PROICO 04-0823 sobre la gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la UNSL.

Resumen

El presente trabajo aborda la relación entre las lenguas extranjeras, en particular el inglés, y la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), ya que consideramos la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas como un motor central en los procesos de internacionalización. Nuestro interés se centra en conocer el estado de situación del Inglés en carreras del área de las ciencias de la comunicación en universidades nacionales argentinas. Para tal fin se realizó un relevamiento de las carreras del campo de la comunicación que se dictan en universidades nacionales argentinas y se exploraron sus planes de estudio. En particular, nos focalizamos en identificar la presencia del Inglés en dichos planes, la descripción de las características de la asignatura (denominación, carga horaria, ubicación en el plan de estudios, y obligatoriedad) y su orientación pedagógico-didáctica. Los resultados del relevamiento nos permiten realizar una lectura inicial acerca de la relación entre lenguas e internacionalización, en la que se vislumbra una fuerte presencia del inglés por sobre otras lenguas extranjeras, el predominio de la lectocomprensión como modalidad de

106



enseñanza y la tendencia hacia la acreditación de competencia en la lengua inglesa, entre los resultados más destacados.

Palabras claves: Inglés; Internacionalización; Instituciones de Educación Superior; Internacionalización del Currículo.

Abstract

This article examines the relationship between foreign languages, particularly English, and the internationalization of Higher Education Institutions, as we consider language teaching and learning as a central driver in internationalization processes. To this end, we explored the curricula of university degree programs in the field of communication in Argentine national universities, focusing on the presence and characteristics of English language courses. The key features explored included course names, time load, location in the study plan, obligatory nature, and pedagogical-didactic orientation. The findings show a strong presence of English over other foreign languages, the predominance of reading comprehension as a teaching modality and the tendency towards the accreditation of English language proficiency, among the most outstanding results. The results offer an initial insight into the relationship between language and internationalization, paving the way for future research to conduct deeper qualitative analyses of curricula and course content.

Keywords: English; Internationalization; Higher Education Institutions; Curricula

Introducción

En el mundo globalizado de hoy, signado por la digitalización y la interconexión entre individuos, instituciones y naciones, emerge un creciente interés por los procesos de internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES), la cual se ha instalado como un eje central en la

agenda de las universidades a nivel global. En este contexto, las universidades del mundo y las universidades nacionales argentinas en particular buscan dar respuesta a las nuevas demandas sociales internacionales, regionales y locales mediante procesos que permitan inscribir a los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, y personal administrativo) en una comunidad internacional. Vale destacar que la internacionalización se ha transformado en una nueva actividad sustantiva de la universidad, fundada en procesos de integración y cooperación internacional en términos solidarios, con un fuerte foco en compartir el conocimiento. Un ejemplo concreto de este interés y de la creciente función sustantiva que ésta ha adquirido es la presencia de los esfuerzos por la internacionalización en los Proyectos de Desarrollo Institucional (PDI) de las universidades nacionales. En el caso puntual de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), desde donde se enmarca este trabajo, existe la subárea estratégica de cooperación e internacionalización que deviene en la creación de secretarías y/o comisiones de trabajo en pos de la internacionalización de la institución, tal como se manifiesta en su PDI.

Tradicionalmente, la internacionalización ha estado asociada al intercambio académico, es decir la movilidad de estudiantes de grado y posgrado a instituciones extranjeras por ciertos periodos de tiempo en el marco de alguna carrera o trayecto formativo. Sin embargo, debido a las tecnologías emergentes y a las posibilidades del siglo XXI en materia digital y de comunicación, y a las nuevas modalidades de educación que se potenciaron durante los años de pandemia del Covid-19, la internacionalización ha tomado nuevas formas. En la actualidad se habla de Internacionalización en casa (IeC) e Internacionalización del currículo (IdC). Según Beneitone (2014), la IeC involucra todas las actividades internacionales que se llevan a cabo “dentro” de la universidad e incluye la “dimensión intercultural e internacional” de la investigación, los cursos dictados en otros idiomas, la internacionalización del currículum, actividades culturales, la inserción de los

estudiantes extranjeros en el campus, entre otros. Dentro de lo que implica la IeC, podemos destacar la Internacionalización del Currículo, a la que, siguiendo a Leask (2015), entendemos como la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en los contenidos curriculares de las carreras universitarias, como así también en los resultados de aprendizaje, las evaluaciones, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo contenidos en un programa de estudio.

En este contexto de creciente integración e interconexión, las lenguas extranjeras en general y el inglés en particular juegan un rol fundamental en los procesos de internacionalización de las IES. En torno a este tema, un informe reciente del British Council en Argentina sostiene que el desarrollo del bilingüismo español-inglés se constituye como una precondition para promover y expandir la internacionalización de la educación superior, tanto en Latinoamérica como en Argentina (García, 2020). En el informe se destacan tres dimensiones teórico-empíricas que fundamentan el desarrollo de capacidades bilingües como cuestión clave para pensar líneas de acción que apunten a la IES; éstas son la incorporación del inglés como medio de instrucción, el rol del inglés como insumo esencial a la hora de internacionalizar la producción científica local y regional; y el rol del bilingüismo en el desarrollo neurocognitivo.

En este sentido, considerando que “el inglés es la lengua más difundida en el mundo y la mayoría de sus usuarios son hablantes no nativos” (García, 2020, p. 9) y que el bilingüismo español-inglés es una herramienta que propicia las competencias globales de los/las estudiantes, no podemos dejar de preguntarnos acerca del lugar que ocupa la enseñanza del inglés en la universidad. Nuestro trabajo se focaliza especialmente en la presencia del inglés en los planes de estudio vigentes de las carreras del área de comunicación en las universidades nacionales argentinas, puesto que actualmente nos desempeñamos como docentes en carreras de dicha área en la UNSL. Los interrogantes que surgen de estas reflexiones iniciales, y que

intentaremos responder a lo largo de este trabajo son: ¿Qué lugar ocupa la enseñanza de inglés en los planes de estudio vigentes de las carreras del área de comunicación en las universidades nacionales argentinas? ¿Qué lecturas podemos hacer acerca de la presencia del inglés en tales carreras? ¿Qué relaciones pueden trazarse entre las lenguas extranjeras, en este caso el inglés, y los procesos de internacionalización de las universidades nacionales argentinas?

La internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Para comenzar, nos gustaría profundizar en la noción de Internacionalización. Para ello, tomamos como punto de partida la definición propuesta por Jane Knight (1994), según la cual “la internacionalización de la educación superior es el proceso de integrar la dimensión internacional/intercultural en la enseñanza, la investigación y el servicio de la institución”⁴ (p. 4). Knight (1994) hace referencia a la naturaleza polisémica del término, al explicar que internacionalización puede tener distintos significados para diversas instituciones, característica que complejiza su definición puesto que da lugar a una gran variedad de interpretaciones acerca del significado de este concepto.

En este contexto de polisemia, ¿desde qué concepción de internacionalización nos posicionamos? Daniela Perrotta (2016) describe dos propuestas o proyectos opuestos de internacionalización de las IES: la internacionalización fenicia y la internacionalización solidaria. La primera está orientada al mercado y concibe a la educación superior como una mercancía, la agenda de investigación es científicista y se priorizan las relaciones Norte-Sur global

⁴ Todas las traducciones al español de fuentes originales en inglés pertenecen a las autoras de este trabajo.

de manera asimétrica, por lo que predominan las relaciones jerárquicas, con el socio de mayor poder imponiendo sus decisiones. En este modelo, se impone a la lengua inglesa como lengua franca y se orienta a los currículos hacia estándares internacionales. La segunda, en cambio, considera a la educación como un bien público y se orienta al relacionamiento horizontal; es decir, prioriza las relaciones simétricas Sur-Sur e intenta reducir las asimetrías; apunta además a vincular la investigación con el desarrollo local-nacional-regional. En este modelo, se promueve la comunicación entre distintas lenguas y se orienta a los currículos a mantener una relación con el entorno local y regional.

Según la autora, su propuesta de diferenciación entre los modelos antes mencionados apunta a identificar las características de una forma hegemónica de internacionalización y la/s propuesta/s contrahegemónica/s que ha/n surgido para superarla. Sin embargo, Perrotta (2016) explica que la realidad es más compleja que una mera diferenciación de corte radical entre un modelo y otro, ya que debido a que las experiencias de internacionalización son diversas, incluso un mismo proceso puede tener, al mismo tiempo, características de uno u otro.

Además de su carácter procesual y la multiplicidad de niveles en los que ocurre, la internacionalización se caracteriza por sus dimensiones internacional (que alude a los vínculos entre países y naciones) e intercultural (que refiere a los intercambios entre culturas). En este sentido, Perrotta (2016) se refiere a la integración de tales dimensiones a las funciones de la educación superior, lo que implica que la dimensión internacional se incorpore con un carácter central y no marginal a las políticas universitarias, y a la vida universitaria en general. Esto nos lleva a pensar en la importancia que reviste la necesidad de integrar de manera concreta, sistemática y explícita estos procesos de internacionalización a los diversos sectores, áreas y actores de la comunidad universitaria. La internacionalización se torna, de este modo,

en un eje transversal de las políticas universitarias, y por extensión, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el ámbito universitario.

Una de las diversas propuestas de internacionalización es la internacionalización del currículo (IdC), entendida como “la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/ o globales en el contenido del currículo, como así también a los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo comprendidos en un programa de estudio” (Leask, 2015, p. 9). Un currículo internacionalizado, dice Leask (2015), será capaz de involucrar a los y las estudiantes con “investigaciones internacionales y con la diversidad cultural y lingüística, y desarrollará deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como profesionales y ciudadanos globales” (p. 10). En línea con estas conceptualizaciones, Collazo (2017) señala que un currículo universitario “es el resultado del nivel de acuerdo alcanzado por un colectivo académico en un momento histórico dado y, en ese sentido, constituye el proyecto educativo que orienta las prácticas durante un determinado periodo de la vida institucional” (en Beneitone, 2021, p. 62). Si bien éstos tienen un carácter primordialmente nacional, sus ejes vertebradores, que son las disciplinas, son comunidades de práctica globales. Es en esta encrucijada en la que se ubica la IdC.

Metodología

Este trabajo, enmarcado en una lógica cuantitativa, es de corte exploratorio-descriptivo, puesto que constituye un primer acercamiento al objeto de estudio: la presencia del inglés en las carreras del área de comunicación en universidades nacionales argentinas y su posible incidencia en los procesos de internacionalización de las IES. Esta primera aproximación permite realizar una caracterización del objeto de estudio que sienta las bases para futuras investigaciones en el campo. En particular, nos interesa continuar con una segunda fase de esta investigación en la cual apuntaremos a analizar, de

manera más profunda y desde una lógica cualitativa, un corpus compuesto por los planes de estudio de las carreras del área de comunicación en los que se detectó la presencia del inglés y los programas de estudio de tales asignaturas.

El proceso investigativo se llevó a cabo de la siguiente manera: Se realizó una búsqueda en los sitios web oficiales de las 70 (setenta) universidades públicas nacionales argentinas, según el listado de universidades nacionales disponible en el sitio del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). De este listado se consideraron todas aquellas que tuvieran carreras de grado relacionadas al campo de las ciencias de la comunicación, tomando como base de la búsqueda las carreras del área de la comunicación que se dictan en la UNSL: Licenciatura en Periodismo, Licenciatura en Comunicación Social y Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. Se incluyeron, además, carreras afines o con denominaciones similares que se enmarcan dentro de las Ciencias de la Comunicación. No se consideraron en la búsqueda tecnicaturas y profesorados. Cabe aclarar que se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos al 15 de mayo de 2024.

Luego, se procedió a realizar un filtrado de la información recolectada a partir de la identificación de aquellas carreras que tienen Inglés como asignatura en su plan de estudios. Para ello, se realizaron lecturas de los planes de estudio y/o las cajas curriculares de las carreras seleccionadas disponibles en las páginas web de cada universidad. En aquellas carreras que tenían publicado más de un plan de estudios, se tomó como referencia el más reciente. De la lista se excluyeron aquellas carreras en las que no se menciona a Inglés como asignatura dentro del plan de estudios. Asimismo, de aquellas universidades que cuentan con más de una sede, tal es el caso del Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA, se tomó como referencia la sede de origen.

En este sentido, consideramos relevante mencionar una de las dificultades que enfrentamos durante el proceso investigativo, y que tiene que ver con la falta de información disponible en línea en los sitios web oficiales de las

universidades nacionales consultadas. En algunos casos nos encontramos con enlaces rotos o páginas en construcción; en otros casos la información proporcionada en la página web no era suficientemente clara. Por ejemplo, si bien en varios planes de estudio se menciona la asignatura Idioma o Lengua Extranjera, tal como explicamos en más detalle más adelante, en algunas no se especifica cuál es el idioma que se dicta. Esto implicó la realización de consultas puntuales vía correo electrónico para dilucidar si éste idioma se refería al inglés. Destacamos en este sentido que se incluyeron los casos en los cuales se obtuvo respuesta, mientras que los restantes fueron excluidos del listado.

Para dar respuesta a los interrogantes que guían este trabajo, se organizó la información obtenida en dos ejes principales: a) las características de la asignatura y b) su inserción en el plan de estudios. De cada uno de estos ejes se desprenden otras preguntas de características más específicas, que contribuyeron a realizar una lectura más profunda de la situación del inglés en los planes de estudio de las carreras analizadas, y que se describen a continuación:

a- Sobre las características de la asignatura, nos preguntamos: ¿Cuál es la denominación de la asignatura? ¿Es posible identificar la orientación pedagógico-didáctica a partir de su denominación? ¿Se dicta de manera anual o cuatrimestral? ¿Qué carga horaria tiene? ¿Cómo se relacionan tales orientaciones y características con los procesos de internacionalización?

b- Sobre su inserción en el plan de estudios, nos preguntamos: ¿Tiene la asignatura una ubicación fija en el plan de estudios (en un año o cuatrimestre específico)? ¿Es Inglés una asignatura obligatoria, optativa, electiva o solo acreditable mediante examen? Si es optativa o electiva, ¿se opta entre otras lenguas extranjeras o entre otras asignaturas relacionadas con la comunicación? Si se elige entre otras lenguas extranjeras, ¿cuáles son las lenguas que aparecen junto al inglés?

¿Cuáles son las implicancias de la inserción de la asignatura en el plan de estudios en relación a la Internacionalización?

Análisis y discusión de los resultados obtenidos

Sobre las características de la asignatura

Respecto a la denominación de la asignatura, se pueden identificar tres designaciones generales predominantes. Por un lado, una a la que llamamos específica ya que engloba todas aquellas asignaturas en donde la palabra inglés está presente en el nombre. Por ejemplo, *Inglés* e *Inglés por niveles (I, II, III y IV)*, *Idioma extranjero: Inglés*, *Nivel de idioma inglés I, II y III* e *Inglés lectocomprensión I y II*. Por otro lado, identificamos una denominación genérica que incluye las denominaciones en donde no se especifica que la asignatura comprenda la enseñanza de la lengua inglesa. Esto se ve reflejado en casos como *Lengua Extranjera*, *Idioma extranjero*, *Idioma moderno*, *Idioma I y II*, *Taller de idiomas*. Por último, se puede observar una tercera categoría que refiere a la acreditación de la lengua. En algunos casos, se especifica que se trata del idioma inglés y en otros no, lo que no permite analizar con claridad qué idioma se dicta en esa carrera. Esta falta de precisión requirió que indagáramos a través de otros medios para determinar cuál es el idioma que debe acreditarse en estas instituciones.

Antes de profundizar en cuanto a la orientación pedagógica-didáctica predominante, consideramos necesario hacer referencia a dos nociones básicas: el Inglés General (IG) y el Inglés con Fines Específicos (IFE). Mientras que el Inglés General apunta al desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa a través del desarrollo de habilidades de comprensión y de producción oral y escrita (lectura, escucha, escritura y oralidad), el IFE apunta a desarrollar habilidades específicas de acuerdo a cada disciplina y campo laboral. En la actualidad, la modalidad de lectocomprensión de textos académicos, que se incluye dentro del IFE,

predomina como propuesta didáctica en la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en un gran número de universidades nacionales argentinas (Lacota y Rosenfeld, 2018). Enseñar a leer un texto académico de especialidad en lengua extranjera en el contexto universitario implica brindarle al estudiantado las herramientas necesarias (discursivas, textuales y conceptuales) que les permita integrarse a la comunidad científico-académica de su campo de estudio (Swales en Lacota y Rosenfeld, 2018). Esta modalidad es implementada, por ejemplo, en carreras que cuentan con un gran número de estudiantes donde se dificulta hacer un seguimiento personalizado del desarrollo de la competencia oral.

En este sentido, se observa en los planes de estudio explorados una tendencia hacia la enseñanza del inglés desde la lectocomprensión. A pesar de esta tendencia, resulta relevante mencionar que el abordaje de la lectocomprensión ha sido cuestionado a la luz de los adelantos en materia tecnológica y la gran disponibilidad de recursos digitales que facilitan la lectura y la traducción como es el caso de traductores y diccionarios en línea, inteligencia artificial y/o aplicaciones tales como Google Lens. Al contar con estas herramientas, el estudiantado puede realizar abordajes de textos con inmediatez y sin un vasto conocimiento de aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua por lo que la enseñanza de la lectocomprensión del inglés puede resultar no tan relevante. Otro de los cuestionamientos apunta a que esta modalidad no favorecería el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales que son clave a la hora de internacionalizar. Si bien consideramos que en el marco del escenario actual sería conveniente incluir contenidos e instancias de aprendizaje que propicien el desarrollo de competencias que van más allá de la mera lectura e interpretación de textos (tales como la producción y comprensión oral, la reflexión sobre la lengua que se aprende, la capacidad para resolver problemas lingüísticos interculturales y la negociación de significados, entre otras) para configurar un currículo internacionalizado, no podemos desconocer los aportes de la

lectocomprensión en inglés para la formación profesional y académica. La exposición a textos en inglés específicos del campo de estudio fomenta la capacidad de análisis y pensamiento crítico, así como también una mayor conciencia hacia la lengua materna, a través de la comparación constante entre ambas. Además, se propicia el conocimiento acerca de los géneros discursivos propios del campo disciplinar, entre otros aportes.

En relación a la duración de la asignatura, es posible observar que predominan las materias cuatrimestrales, en especial en los planes de estudio que contemplan más de un nivel de idioma. Probablemente esta característica se adecue a la tendencia hacia la cuatrimestralización como una estrategia para evitar el desgranamiento producido en las asignaturas anuales y favorecer de esta manera la tasa de graduación del estudiantado. Se observa, además, que la carga horaria de las asignaturas cuatrimestrales ronda entre las 60 y 64 horas. Estos números nos permiten contabilizar que en los planes de estudio que cuentan con varios niveles de idioma, el mínimo de formación es de 120 horas, llegando a 240 horas en aquellos planes de estudio que cuentan con cuatro niveles de idioma. Esta carga horaria, que resulta en un promedio de 4 horas semanales de clase, deja en evidencia el rol preponderante asignado a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la formación profesional de grado en los planes de estudio que componen la muestra. En el caso de las asignaturas anuales, la carga horaria que predomina es de 90 hs como mínimo, es decir, tres horas semanales de clase. En este sentido, la carga horaria se duplica en aquellas carreras que cuentan con dos niveles de idioma anuales, nuevamente evidenciando la valoración hacia el aprendizaje del inglés en tales planes de estudio. Cabe destacar que también se detectaron algunas asignaturas con una carga horaria mínima de entre 30 y 48 hs, en las cuales predomina la lectocomprensión como orientación pedagógica-didáctica. Considerando esta carga horaria, es comprensible que se opte por la lectocomprensión ya que el desarrollo de las cuatro macrohabilidades de la lengua (producción oral y escrita y

comprensión oral y escrita) es procesual y requiere, por lo tanto, un mayor tiempo de exposición a la lengua. En este sentido, consideramos esta carga horaria insuficiente si se busca abordar procesos más profundos de internacionalización que impliquen el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en la lengua extranjera. Por último, los planes de estudio con una carga horaria no especificada para los idiomas corresponden a aquellas carreras donde se propone una acreditación de nivel de un idioma extranjero.

Sobre su inserción en el plan de estudios

En líneas generales, en torno a su obligatoriedad, Inglés es una asignatura de carácter obligatorio en la mayoría de los planes de estudio explorados. En aquellos planes de estudio donde es una asignatura optativa, es posible optar entre diversas lenguas, por ejemplo entre inglés y francés, inglés y portugués o entre inglés, francés e italiano. Se destaca, en este caso, la fuerte presencia de las lenguas latinas por sobre otras lenguas extranjeras. En el caso particular de la UNSL, tanto en la Licenciatura en Comunicación Social (Plan 007/09) como en la Licenciatura en Periodismo (Plan 13/09), la asignatura Inglés es obligatoria mientras que las lenguas latinas (portugués, italiano y francés) son optativas. En la Licenciatura en Producción de Radio y Televisión (Plan 12/09) inglés y las lenguas latinas son obligatorias y de carácter anual, ubicándose de la siguiente manera en el plan de estudios: Lengua Latina I (francés) en primer año, Lengua Latina II (italiano) en segundo año, Inglés (en tercer año) y Lengua Latina III (portugués) en cuarto año. Esto se debe a que la carrera cuenta con el título intermedio de Locutor Nacional, y el Instituto Nacional de Enseñanza Radiofónica (ISER), que depende del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM), estipula la acreditación de conocimientos en inglés, italiano, francés y portugués para el otorgamiento de la matrícula nacional e internacional. La única diferencia que se percibe entre dichas lenguas es la carga horaria, ya que Inglés cuenta con 90 hs mientras que Lengua Latina I, II y II cuentan con 60 hs.

La obligatoriedad de la lengua inglesa en la mayoría de los planes de estudio, así como su preponderancia en la acreditación de idioma que se requiere para completar los estudios en el área de la comunicación, deja en clara evidencia su posición dominante en el campo de las lenguas extranjeras. El inglés se incluye también en algunos planes de estudio como asignatura optativa entre otras lenguas latinas tales como inglés o francés, inglés o portugués e inglés, francés o italiano. Junto a la preponderancia del inglés es posible vislumbrar, aunque más tenue, el crecimiento de la presencia de las lenguas latinas en los planes de estudio de las carreras exploradas, lo cual resulta sumamente enriquecedor para la formación de grado. Llama la atención, quizás, que el segundo lugar en cuanto a las lenguas por las cuales se opta lo ocupe el francés, y no el portugués, el cual debería tener, desde nuestra perspectiva, un rol más fuerte en la formación de grado dada nuestra estrecha relación como vecinos y como socios comerciales, con Brasil.

En otros casos, se hace referencia explícita al requisito de aprobar un examen de acreditación en un idioma determinado, el cual es principalmente inglés. En algunos de estos casos, la información provista en las páginas web resulta insuficiente ya que no se especifican detalles acerca de la naturaleza de la acreditación requerida. Es decir, en algunos de los planes explorados no se especifica el idioma que se debe acreditar y en otros no queda claro si el/la estudiante debe efectivamente rendir un examen de acreditación (elaborado por la institución en cuestión) o si puede presentar la certificación de algún examen internacional, por ejemplo, como instancia válida para acreditar los conocimientos requeridos.

Conclusiones y reflexiones finales

Este estudio de carácter exploratorio-descriptivo nos ha permitido realizar una lectura inicial acerca del lugar que ocupa el inglés en los planes de estudio de carreras del área de la comunicación en las universidades nacionales argentinas. Los resultados obtenidos de tal lectura muestran que el inglés

ocupa una posición central y predominante como lengua extranjera en los currículos estudiados. Esta predominancia refleja un enfoque hacia la internacionalización, donde el dominio del inglés se considera fundamental para la integración global del estudiantado y de la comunidad universitaria, así como también para los procesos de integración regional e internacional y para una producción científica, académica y tecnológica que trascienda las fronteras de las universidades.

Otro aspecto que se destaca es que la modalidad más común de enseñanza del inglés continúa siendo la lectocomprensión de textos académicos-científicos. En este sentido, consideramos que este enfoque es válido para el desarrollo de competencias específicas y profesionales. Sin embargo, creemos que el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales más amplias sería muy beneficioso para los procesos de internacionalización. Destacamos, además, que aunque el inglés es mayoritariamente obligatorio en los distintos planes de estudio explorados, también se observa una oferta que incluye otras lenguas extranjeras como opciones optativas, tales como el francés, el portugués y el italiano. Esta oferta sugiere una tendencia hacia la diversificación lingüística que indudablemente puede enriquecer la formación del estudiantado en contextos multiculturales e interculturales.

Asimismo, los resultados obtenidos nos permiten visualizar la importancia de integrar de manera más explícita y sistemática los procesos de internacionalización en los planes de estudio universitarios, puesto que la IdC no se limita a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sino también la incorporación de las dimensiones internacionales e interculturales en todos los aspectos del currículo, de manera transversal, desde los métodos de enseñanza hasta los resultados de aprendizaje.

Esta lectura inicial acerca del lugar que ocupa el inglés en los planes de estudio de carreras del área de la comunicación en las universidades nacionales argentinas es justamente un punto de partida para la realización de estudios más profundos que involucren una lectura más amplia y detallada

de las demás dimensiones que componen la IdC, tales como la dimensión institucional, el perfil del egresado y los programas de las asignaturas que componen el plan de estudios. Consideramos que la realización de un estudio preliminar de estas características era necesario para poder configurar el estado de situación del inglés en carreras donde la comunicación constituye un eje central e identitario, un estudio que nos permitiera sentar las bases para futuras investigaciones en la temática. Entendemos la necesidad de realizar mejoras significativas que apunten a la inclusión de la dimensión intercultural y global en los planes de estudio y que contribuyan a los procesos de internacionalización de las IES a partir de la reflexión crítica acerca de qué competencias debería desarrollar nuestro estudiantado; estrategias que le permitan comunicarse efectivamente a través de las culturas y adaptarse a los cambios cada vez más dinámicos del mundo actual.

Referencias Bibliográficas

Beneitone, P. (2021). Un modelo para analizar la internacionalización del currículo en las universidades. En B. Leask, A. M. Torres-Hernández, M. L. Bustos-Aguirre y H. de Wit (Eds), Reimaginar la internacionalización del currículo. Mejores prácticas y posibilidades prometedoras. Universidad de Guadalajara, pp. 59-90.

García, A. (2020). El rol del inglés como lengua extranjera en la internacionalización de la educación superior. Higher Education Insights, British Council.

Knight, J. (1994). Internationalization of Canadian Universities. Tesis doctoral, Michigan State University.

Lacota, L. y Rosenfeld, D. (2018). Talleres de profesionalización para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en el nivel universitario. Abordajes UNLaR ,(6)12, pp. 48-62.

Leask, B. (2015). Internationalizing the curriculum. Routledge.



Perrotta, D. (2016). La internacionalización de la Universidad. Debates globales, acciones regionales. IEC –CONADU. Universidad Nacional General Sarmiento.

Recibido: 28/06/2024

Aceptado: 10/11/2024

Cómo citar este artículo

Pascual, S., Clark, M., y Collado, A.(2025). Lenguas extranjeras e internacionalización: estado de situación de la lengua extranjera inglés en carreras del campo de la comunicación en universidades nacionales argentinas. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, p.105-122





Incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación del ingeniero de la Universidad Nacional de Santiago del Estero

Incorporation of LKT (Learning and Knowledge Technologies) in Engineering programs at the National University of Santiago del Estero

Norma Beatriz Fernández

normafernandezteruel@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero. Docente investigadora- Categoría III. Profesora y Licenciada en Pedagogía. Doctora en Educación. Profesora Titular, dedicación exclusiva, carácter regular. Profesora de posgrados: Especializaciones, Maestrías y Doctorado. Directora del Departamento Académico de Educación y Formación Complementaria de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías. Directora de Posgrado Especialización en Investigación Educativa. Co-directora de Doctorado en Educación- EIE- UNSE- Integrante del Comité Académico de Especialización en Docencia Universitaria y de Maestría en Gestión de la Innovación y la Tecnología- carreras de posgrado interinstitucionales.

123

Héctor Rubén Paz

hrpaz@unse.edu.ar

Universidad Nacional de Santiago del Estero. Docente investigador- Categoría V. Ingeniero Vial. Rector de la UNSE. Profesor en Filosofía y Pedagogía. Licenciado en Pedagogía de la matemática. Profesora Titular,



dedicación simple, carácter regular. Asignaturas en de Matemática, en Ingenierías.

María Carla Marnero

carlimarnero@gmail.com

Estudiante de Ingeniería Electrónica (hasta 3er año cursado). Estudiante avanzada de Ingeniería Industrial. Cursos y congresos varios asistidos. Integrante del proyecto de investigación UNSE.

Joaquín Vicente Corral

joavcorral@gmail.com

Universidad Nacional de Santiago del Estero. Estudiante avanzado de Profesorado en Matemática. Ayudante de 2da estudiantil desde 2022- actualidad. Cursos y congresos varios asistidos. Integrante del proyecto de investigación UNSE.

124

Resumen

El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación "Incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación docente de la Universidad Nacional de Santiago del Estero", aprobado por CICyT-UNSE, Código 23/C 188-B2022.

La presencia de cambios tecnológicos, sociales y culturales demandan profesionales competentes, capacitados para responder a las exigencias de la era digital, en la educación presencial y virtual.

En este nuevo contexto postpandemia, las aulas virtuales siguen acompañando a la educación presencial, pero de una forma diferente. Así, el



objetivo de este trabajo es describir la forma en que se utilizan las TIC en la formación de ingenieros, acercándolas como TAC para el apoyo, ampliación y profundización de los procesos de enseñanza y la promoción del aprendizaje de los estudiantes.

Se describe el uso de las TIC desde el planteamiento de las asignaturas, y su análisis como TAC, desde un punto de vista pedagógico, ubicándolas en actividades que constituyen el verdadero motor de la educación: construir conocimiento y promover aprendizajes significativos con usos tecnológicos.

Metodológicamente, el trabajo de investigación es de corte cuantitativo-cualitativo, se enmarca dentro del diseño no experimental, con un enfoque mixto, y una perspectiva exploratoria. La información se obtuvo a través del análisis de documentación, análisis y descripción de aulas virtuales, y entrevistas a profesores.

Palabras claves: TIC; TAC; Ingeniería; Competencia Digital

Abstract

This work is a preview of the research project "Incorporation of Learning and Knowledge Technologies (LKT) in teacher training programs at the National University of Santiago del Estero", approved by CICyT-UNSE, Code 23/C188-B2022.

Technological, social and cultural changes require competent professionals, trained to meet the demands of the digital age, both in face-to-face and virtual educational settings.

In this new post-pandemic context, virtual classrooms continue to accompany face-to-face education, but in a different way. Thus, the objective of this work is to describe the way in which Information and Communication Technologies (ICTs) are used in Engineering programs as LKT tools for the support,

expansion and deepening of teaching processes and the promotion of learning.

The use of ICTs is described from the approach of each course, and its analysis as LKT, from a pedagogical point of view. Thus, ICTs are placed within the realm of activities that constitute the true engine of education: building knowledge and promoting significant learning through the use of technology.

This research work was quantitative-qualitative, with a non-experimental design, mixed approach, and exploratory perspective. The information was obtained through the analysis of documents, analysis and description of virtual classrooms, and interviews with the teaching staff.

Keywords: ICT; LKT; Engineering; digital competence.

Introducción

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Incorporación de las TIC en la Formación Docente, UNSE”, código 23/C 188-B-2022. El proyecto de investigación tiene como objetivo analizar la forma de incorporar las TIC en relación con la alfabetización tecnológica y digital en la formación de los profesionales universitarios, tanto en el currículum como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con la necesidad de cambiar el paradigma educativo.

En la actualidad, los cambios que impactan a las instituciones educativas han configurado un nuevo contexto, lo que ha llevado al Sistema Nacional de Educación a unir esfuerzos para construir un modelo social alineado con las exigencias del siglo XXI. En este escenario, la omnipresencia de la tecnología y las telecomunicaciones en la sociedad definen lo que se conoce como la “era digital”. A su vez, la necesidad de formar profesionales preparados para enfrentar tiempos de cambio y su continua actualización exige nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como modelos educativos que se

adapten a estas transformaciones. De este modo, se proponen distintas formas de educación para atender múltiples escenarios. Durante mucho tiempo, las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional han estado orientadas hacia el uso e integración de las TIC en todos los ámbitos del sistema educativo.

Ya en la década de 1990 se dio un nuevo paso de la informática al uso de las TIC en los espacios educativos. Los gobiernos están interesados en la implementación de estas tecnologías en los sistemas de enseñanza; se impulsan planes para la integración de estas llamadas nuevas tecnologías en los planes de estudio; con el propósito de introducir elementos de la tecnología en el currículo, hecho que reduce la asimilación metodológica de estos en los procesos educativos (Valarezo Castro, J. W., & Santos Jiménez, O. C., 2019).

Actualmente, hay consenso en que se necesitan profesionales formados para afrontar las exigencias de la era digital, tanto en la educación presencial como en la virtual, dentro del ámbito educativo y la sociedad. Estos profesionales deben contar con las habilidades necesarias para aprovechar de manera óptima los recursos tecnológicos y así mejorar la calidad de su servicio.

Este trabajo tiene como objetivo investigar la incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación de los futuros ingenieros, en carreras de ingeniería de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

Presentación del problema

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se están incorporando las TAC (Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) en el currículo y las prácticas de las carreras de grado, para afrontar los retos que presenta la era digital en la formación del ingeniero, en el sistema universitario. Este estudio

intenta determinar el alcance de la alfabetización tecnológica digital y su relación con la necesidad de promover cambios para incorporar las TAC.

El objetivo es analizar la forma en que se incorpora TAC en relación con la alfabetización tecnológica y digital, tanto en el currículum como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es propósito brindar aportes para que, en el futuro, se puedan elaborar recomendaciones para la incorporación de las TAC para fortalecer la enseñanza y promover el aprendizaje, determinando la naturaleza y forma que debe tomar esta formación, en materia de alfabetización digital, teniendo en cuenta las competencias necesarias para la formación de ingenieros a nivel universitario, para hacer frente a los cambios que nos presenta la sociedad.

Objetivos del proyecto

- General:

Analizar la forma de incorporación de las TAC en la formación del ingeniero de la UNSE, en relación a la alfabetización tecnológica digital, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas

- Específicos:

-Distinguir competencias que deben demostrar los futuros ingenieros para que se incorpore el uso de las TAC en procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversas modalidades educativas.

-Indagar relación existente entre las propuestas educativas en vigencia en la Universidad, y la necesidad de realizar un cambio de paradigma en tanto concepciones pedagógicas.

-Promover en la UNSE los espacios y las oportunidades para poner en práctica propuestas innovadoras con la incorporación de las TAC.

Desarrollo

Los avances tecnológicos, sociales y culturales requieren profesionales calificados, preparados para atender las exigencias de la era digital en los entornos educativos, tanto presenciales como virtuales.

Área (2002) opina que internet puede convertirse en el desencadenante de un nuevo paradigma pedagógico que modificará el modelo de enseñanza; el profesor dejará de ser el "transmisor de la información" para adoptar el rol de "guía del aprendizaje" y el alumnado dejará de ser "un reproductor de conocimientos" adoptando el rol de "autor de nuevos conocimientos" (Martínez Sánchez, 2004).

Antes de la pandemia, resultaba impensable imaginar el papel que la tecnología desempeñaría como medio educativo, laboral y social. Lo común era crecer, socializar, trabajar y aprender en un espacio físico junto a los demás. Sin embargo, cuando el virus nos arrebató la libertad de movimiento, la tecnología se convirtió en la solución al distanciamiento social. En ese momento, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), comenzaron a ser reconocidas por aquellos involucrados en el sistema educativo.

Según García, Portillo, Romo y Benito (2008) existen beneficios en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos didácticos.

Necesitamos avanzar en la incorporación de las TAC en la enseñanza de la ingeniería para poder concretar el alcance de la alfabetización digital en el ámbito educativo y promover cambios para adquirir las competencias necesarias para desempeñarse en la sociedad de la información.

Diferencias entre Tic y Tac

La tecnología ha cambiado la forma en que la educación se imparte en todos los niveles, incluida la formación del profesional universitario. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se han utilizado ampliamente en la educación durante muchos años y han permitido a los profesores y estudiantes acceder a información y recursos de aprendizaje en línea, comunicarse en tiempo real a través de la videoconferencia y utilizar herramientas de colaboración en línea para trabajar juntos.

Desde los inicios del siglo actual, se ha notado un claro interés en los sistemas educativos por emplear las tecnologías como herramientas de aprendizaje, en lugar de simplemente enseñar acerca de ellas. Esto implica reconocer las posibilidades educativas que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), otorgando relevancia tanto a los aspectos técnicos como a los pedagógicos en este enfoque.

En tal sentido las palabras de Sancho (2008), son esclarecedoras: "la función de este servicio no es sólo la integración de las TIC en el aula, sino intentar que éstas sean un instrumento de inclusión digital, un recurso para el aprendizaje y un agente de innovación educativa". (p.20)

Así se ha gestado, desde hace algunos años, un nuevo concepto, conocido como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, que trasciende el mero aprendizaje del uso de las TIC y se enfoca en su aplicación formativa. Estas tecnologías se utilizan como recursos didácticos para facilitar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, en lugar de simplemente desarrollar habilidades tecnológicas. Sin embargo, existen propuestas metodológicas y modalidades formativas aún insuficientes para transformar estas herramientas tecnológicas en recursos didácticos efectivos. "Se busca que tanto los educadores como los estudiantes adopten una visión más activa del aprendizaje, estimulando la capacidad de reinterpretar la realidad y ofrecer soluciones creativas e innovadoras a los problemas" (Cabero, 2015).

Las TIC son las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y se refieren a un conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que se utilizan para procesar, almacenar, transmitir y recibir información. Ejemplos de TIC incluyen la computadora, el internet, los teléfonos móviles, los sistemas de comunicación satelital, los programas de software, entre otros.

Por otro lado, las TAC son las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento, y se refieren a un conjunto de herramientas tecnológicas que se utilizan para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de TAC incluyen el uso de dispositivos móviles, las plataformas educativas, las redes sociales, las aplicaciones de realidad virtual y aumentada, entre otros.

Al decir de Granados-Romero, López-Fernández, Avello-Martínez, Luna Álvarez & Luna-Álvarez, (2017), el propósito de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) es transformar la metodología de utilización de la tecnología, no solo con el fin de dominarlas, sino principalmente para comprender y emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas didácticas en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

La principal diferencia entre las TIC y las TAC es su enfoque y objetivo. Mientras que las TIC tienen un enfoque más amplio y generalizado en cuanto a su uso, las TAC se centran específicamente en el ámbito educativo y tienen como objetivo mejorar y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las TIC son herramientas tecnológicas que se utilizan en distintas áreas, mientras que las TAC son herramientas tecnológicas específicas para la educación.

Sin embargo, las TIC están siendo cada vez más reemplazadas por las TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) en la formación del profesional universitario. Mientras que las TIC se centran en la transmisión de información y la comunicación, las TAC están diseñadas para apoyar el proceso de aprendizaje y enseñanza en sí mismo.

La implementación efectiva de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) requiere que los docentes cambien su forma de actuar (Moreno, 2015). Es necesario que sean innovadores y estén dispuestos a mejorar constantemente, de manera que esta aspiración no se quede en un simple discurso, sino que se convierta en una acción práctica. Como agentes activos, los profesores deben fomentar situaciones que promuevan el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Estos cambios afectan los cimientos del sistema educativo y representan la adopción de modelos pedagógicos basados en metodologías novedosas, con el objetivo de resolver la brecha existente entre las TIC y la educación.

En la figura 1 se pueden apreciar las diferencias sustanciales entre TIC y TAC:

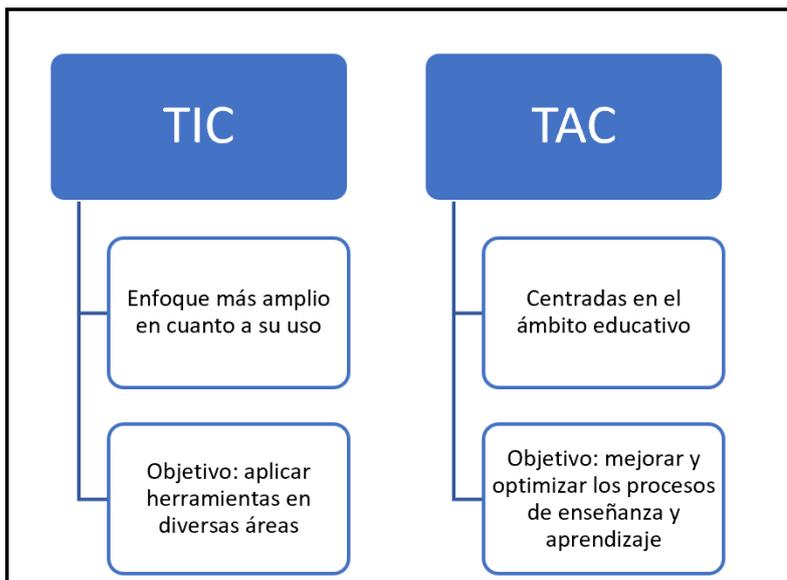


Figura 1- Diferencias entre TIC y TAC. Fuente: Elaboración propia

Líneas de Trabajo/Avances

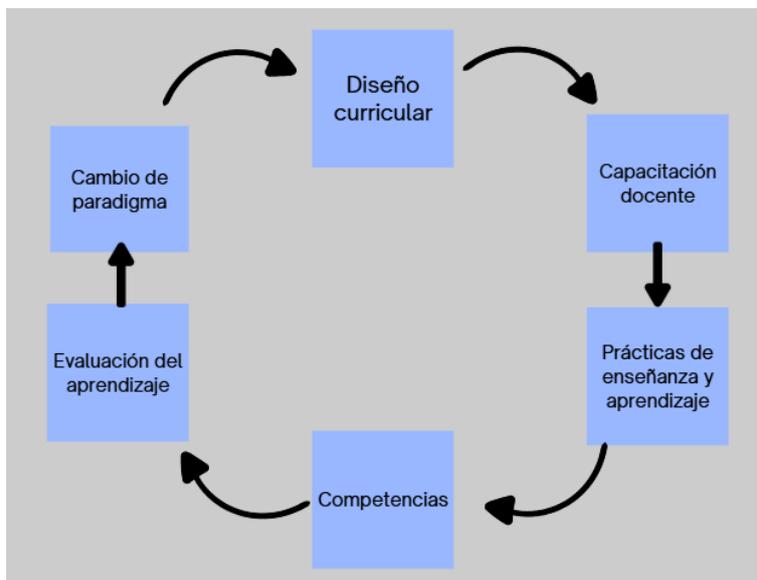
Las categorías de análisis abarcan el diseño curricular, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las competencias pedagógicas, la evaluación del aprendizaje y el cambio en el paradigma educativo.

La incorporación de Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) en la formación del ingeniero puede ser un proceso gradual y progresivo, y puede

variar según el contexto y las necesidades específicas de los estudiantes y el plan de estudios.

En el presente trabajo de investigación se siguen líneas de trabajo o análisis

Figura n° 2: Líneas de trabajo/análisis



Fuente: elaboración propia

a. DISEÑO CURRICULAR

La incorporación de las TAC en la formación del ingeniero puede comenzar con un análisis cuidadoso del plan de estudios para identificar áreas en las que se pueda integrar tecnología de manera efectiva. Los objetivos de aprendizaje y las competencias que se desean desarrollar deben ser claros y estar en línea con las necesidades del mundo digital actual.

En el caso de las carreras de Ingeniería de la UNSE, solo se advierten Talleres de Informática como obligación curricular dentro del plan de estudios. En los mismos se trabajan herramientas de Microsoft Office, el manejo de buscadores en Internet y algún software de presentación de la información (Canva, Genially).

El currículo de formación de profesores debe contemplar las competencias tecnológicas-digitales, con el objetivo de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para utilizar las TAC de manera efectiva y crítica en la práctica profesional.

b. CAPACITACIÓN DOCENTE

La capacitación de los docentes es esencial para la incorporación efectiva de las TAC en el currículo y en la práctica educativa.

Es necesario que los profesores reciban capacitación en las herramientas y estrategias de enseñanza digital.

Los programas de formación/capacitación de profesores deben incluir módulos específicos de formación en TAC y se debe realizar una actualización periódica en el uso de las tecnologías digitales o tecnologías emergentes.

Los profesores de las carreras de Ingeniería en la UNSE, realizan cursos o talleres de capacitación sobre Plataforma Moodle, uso del Cuestionario, entre otros. Pero no existe aún un programa de capacitación sobre las TAC para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

La educación profesional implica un proceso continuo de adquirir, estructurar y reestructurar competencias, conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñar una función específica (Alberto, 2016). En el caso de la formación de docentes, nos referimos a habilidades profesionales desde la perspectiva de la pedagogía, la tecnología educativa y las interacciones sociales (Martínez, 2016). Para lograr esto, se requieren metodologías de enseñanza que estimulen en los futuros profesionales una actitud crítica hacia el conocimiento ya establecido, despertando su interés por la reflexión y el cuestionamiento constante de la información, obtenida a través de la investigación y la búsqueda en diversas fuentes

c. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La incorporación de las TAC también implica cambios o adaptaciones en la metodología de enseñanza de los profesores en las carreras de ingeniería.

Los profesores deben ser alentados a diseñar actividades que permitan el uso de herramientas digitales que fomenten la interacción y la colaboración entre los estudiantes.

Es necesario utilizar un enfoque centrado en el estudiante que permita a los mismos ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Las prácticas de formación deben estar en línea con el uso de las TAC en el aula. Los profesores pueden utilizar recursos digitales para apoyar la enseñanza, como pizarras interactivas, proyectores y tabletas. Además, se puede fomentar la creación de comunidades de aprendizaje en línea que permitan el intercambio de experiencias y la colaboración entre los estudiantes y los profesores.

d. LAS COMPETENCIAS

Es necesario replantear y orientar la capacitación y formación hacia la consecución de profesionales con las competencias necesarias para incorporar de manera consciente las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en su enfoque pedagógico. Estos profesionales deben estar comprometidos con una educación que se ajuste a las demandas actuales y las necesidades de la sociedad. Además, deben tener la capacidad de diseñar e implementar estrategias metodológicas que integren estas tecnologías como apoyo educativo, evaluando previamente las posibilidades y limitaciones de cada herramienta digital disponible, así como comprendiendo los posibles significados de su uso en el aula (Martínez, 2016). También es importante que los docentes tengan la habilidad de combinar estas herramientas con los enfoques tradicionales, adoptando una postura crítica y adaptando las tecnologías a la enseñanza en lugar de adaptar la enseñanza a las tecnologías. Asimismo, deben fomentar la creación de espacios de aprendizaje colaborativo y cooperativo (Fernández & Torres,

2015) que generen cambios paradigmáticos, superando el estilo pedagógico tradicional centrado en el profesor y promoviendo en los estudiantes el desarrollo de la independencia cognitiva a través de la estimulación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo.

Se requieren en los profesores la adquisición de las siguientes competencias:

Competencias tecnológicas: manejar las herramientas tecnológicas y utilizarlas adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencias pedagógico-didácticas: tener un conocimiento profundo de los principios y teorías pedagógicas, ser capaz de diseñar y planificar actividades de enseñanza con el uso de las TAC.

Competencias metodológicas: debe ser capaz de seleccionar y utilizar diferentes metodologías y estrategias didácticas para el diseño de actividades de enseñanza con el uso de las TAC.

Competencias comunicativas: debe ser capaz de comunicarse de manera efectiva con los estudiantes utilizando las TAC y fomentando el diálogo y la colaboración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencias evaluativas: debe ser capaz de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el uso de las TAC, identificando fortalezas y debilidades en el diseño y desarrollo de las actividades.

e. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación debe ser coherente con los objetivos de aprendizaje y las competencias que se desean desarrollar.

Los profesores deben utilizar herramientas de evaluación consecuentes con las TAC, si las incorporan en su enseñanza.

Deben permitir la retroalimentación y la autoevaluación de los estudiantes, así como el monitoreo del progreso y el rendimiento de los mismos.

f. EL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

La incorporación efectiva de las TAC en la formación del ingeniero requiere un cambio de paradigma educativo.

Un nuevo paradigma que ponga en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante y que fomente la creatividad, la colaboración y la crítica.

Se trata de un cambio de enfoque que implica la integración de las TAC como herramientas pedagógicas, y no como un fin en sí mismas.

Conclusiones

Las TAC son las TIC empleadas como herramientas didácticas al servicio del aprendizaje; a través de ellas se hace posible la gestión del conocimiento, direccionado al uso formativo de las tecnologías, que aseguren la aprehensión del conocimiento y no solamente de desarrollar habilidades tecnológicas; lo que aún es una aspiración, las propuestas metodológicas y modalidades formativas son aún insuficientes para convertir estas herramientas tecnológicas en verdaderos recursos de aprendizaje y conocimiento.

Efectivamente, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) representan una oportunidad para lograr un avance significativo en los sistemas educativos, necesario para satisfacer las demandas de una sociedad que requiere profesionales capaces de impulsar las constantes transformaciones producidas por el desarrollo científico y tecnológico. Esto implica la urgente revisión de la organización, los currículos y las metodologías de los procesos educativos, especialmente en lo que concierne a la formación docente, ya que son estos profesionales los responsables de la educación de las nuevas generaciones, quienes a su vez serán los impulsores del desarrollo de las naciones.

Resultados Provisorios

Partiendo de la importancia que tiene el programa de estudios tanto para docentes como para los alumnos, y partiendo del supuesto de que con su lectura se pueden conocer los contenidos, la bibliografía obligatoria y la forma en que se evalúa y acredita el aprendizaje -independientemente de la modalidad del curso-, Se puede inferir que en las aulas observadas, los equipos docentes valoran y reconocen este documento como organizador del proceso de enseñanza y como herramienta para facilitar el aprendizaje, utilizando una variedad de material audiovisual que complementa y enriquece la propuesta formativa.

Podría afirmarse que el aumento exponencial del uso de las aulas virtuales ha traído consigo escenarios complejos que requieren de un seguimiento, entendido como una instancia de reflexión sobre las prácticas docentes. Se asume que el docente a cargo del aula es parte fundamental en el proceso de identificación de posibles dificultades para optimizar la propuesta educativa.

En este sentido, se sugiere continuar desarrollando propuestas de formación a través de talleres formativos que faciliten la planificación y organización del espacio curricular y desarrollar un instrumento de autoevaluación de las prácticas docentes que permita a los docentes analizar de manera autónoma sus prácticas pedagógicas, con la intención de avanzando hacia un proceso que implica un cambio de TIC a TAC.

Por otra parte, se espera:

- Fortalecer líneas de investigación y redes comunicacionales entre los diversos abordajes que implica el estudio del proceso de incorporación de micro experiencias de formación con las TAC en nuestra universidad. Vincular el avance de tales conocimientos con conceptualizaciones y prácticas de educación bajo un nuevo paradigma.

- La formación de docentes en proyectos de utilización de las TAC, mediante talleres, charlas, reuniones, etc.
- Advertir los cambios que se requieren en el paradigma educativo para atender a la incorporación de las TAC en la formación del ingeniero.
- Brindar lineamiento a la gestión organizacional para que pueda contemplar mecanismos para coordinar el trabajo de profesores, de tal manera que se atienda a la incorporación de las TAC para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

Alberto, E. S. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 7(19), 181-193.

Área, M. (2002). *Manual de tecnología educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *TCyE*, 19-27.

Fernández, B. M., & Torres, G. J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49.

García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2008). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad del País Vasco.

Granados-Romero, J., López-Fernández, R., Avello-Martínez, R., Luna-Álvarez, D., Luna-Álvarez, E., & Luna-Álvarez, W. (2017). Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1).

Martínez Sánchez, F. (2004). Alicia en el país de las tecnologías. En F. Martínez & M. P. Prendes (Comps.), *Nuevas tecnologías y Educación* (pp. 95-214). Madrid: Pearson.

Moreno, M. (2015). Uso de las TIC en el aula. NUBEMIA. Recuperado de: <https://www.nubemia.com/uso-de-las-tic-en-el-aula/#> [Links]

Sancho, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2593496> [Link]

Recibido: 15/09/2024

Aceptado: 15/11/2024

Cómo citar este artículo

Fernández, N.B., Paz, H.R., Marnero, M.C, y Corral, J.V. (2025). Incorporación de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) en la formación del ingeniero de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis*, p.123-140



El t3pico de la urbanizaci3n en la poes3a puntana contempor3nea (2017-2021) de la periferia

*The topic of urbanisation in contemporary San Luis poetry (2017-2021)
from the periphery*

Irina Birman

iribirman@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Auxiliar de Primera en la Carrera del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del PROICO 04-05230 (Proyecto de Investigaci3n Consolidado) Reconocimientos l3xico-pragm3ticos en el desarrollo del lenguaje y en las pr3cticas discursivas (FCH. UNSL). Alumna del Doctorado en Literatura Latinoamericana y Cr3tica Cultural de la Universidad de San Andr3s.

141

Beatriz Mar3a Suriani

beatrizsuriani@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura (Facultad de Filosof3a y Letras. UNCuyo). Especialista en la Ense3anza de la Lengua y la Literatura (UNC). Doctora en Educaci3n (UNCuyo). Directora del PROICO 04-05230 Reconocimientos l3xico-pragm3ticos en el desarrollo del lenguaje y en las pr3cticas discursivas (FCH. UNSL). Profesora Asociada del Profesorado FCH UNSL. Ha coordinado y dictado cursos de capacitaci3n y de posgrado relativos a las Ciencias del Lenguaje. Ha presentado en el a3o 2024 su Trabajo de Formaci3n Posdoctoral en la UNSL (en proceso de evaluaci3n).

Resumen

Este trabajo aborda el tópico de la urbanización en un corpus de tres poemas de escritores contemporáneos de la capital de San Luis, que, al no presentar publicaciones de grandes tiradas ni difusión masiva, pueden definirse como “periféricos”, esto es, pertenecientes a los márgenes de lo canónico y legitimado.

El recorte abarca desde 2017 hasta 2021 y se centra en la poesía. La selección se sustenta en el hecho de que se encuentra disponible y ha sido publicado en una editorial –Perniciosa– cuyos materiales circulan por fuera del circuito comercial. Asimismo, el género poético resulta más representativo, ya que es elegido frecuentemente para los encuentros de escritores.

El estudio se propone desde una investigación cualitativa, sustentada en el análisis del discurso, a partir de la confluencia de distintas ramas de las Ciencias del Lenguaje. De aquí se derivan una serie de categorías teóricas como ejes de la problemática: literatura, género secundario, género lírico, tópico, campo semántico, red semántica y prototipo.

Los resultados pretenden conformar un primer estado de la cuestión, por tratarse de un tema que carece de antecedentes, y constituirse en un punto de partida provisional para futuras investigaciones sobre las producciones literarias contemporáneas y alternativas de San Luis.

Palabras claves: San Luis; Poesía; Escritores Contemporáneos; Tópico; Urbanización.

Abstract

This paper addresses the topic of urbanisation in a corpus of three poems by contemporary writers from the capital of San Luis who can be defined as ‘peripheral’, that is, belonging to the margins of the canonical and legitimized, since their work is not widely published or disseminated.

The cut covers from 2017 to 2021 and focuses on poetry. Availability and publication by a publishing house, Perniciosa, whose materials circulate outside the commercial circuit, determined the selection. Also, the poetic genre is more representative, as it is frequently chosen for writers' meetings.

The study is based on qualitative research, based on discourse analysis, from the confluence of different branches of the Language Sciences. From this, a series of theoretical categories are derived as axes of the problem: literature, secondary genre, lyric genre, topic, semantic field, semantic network and prototype.

The results are intended to form a first state of the question, as it is a subject that lacks antecedents, and to constitute a provisional starting point for future research on contemporary and alternative literary productions in San Luis.

Keywords: San Luis; Poetry; Contemporary Writers; Topic; Urbanisation.

Introducción

En la ciudad de San Luis viene desarrollándose desde hace aproximadamente diez años un movimiento de gestores, autores y divulgadores de escritos literarios periféricos que editan de manera independiente, se dan a conocer a través de las redes sociales y realizan sus presentaciones mediante “micrófonos abiertos” en lugares que, en la mayoría de los casos, se apartan de lo considerado el circuito literario legitimado de la zona: bares, papelerías, casas de comidas, entre otros. En ciertas ocasiones, los poetas que se presentan se trasladan al interior provincial: Ciudad de La Punta, Nogolí, El Volcán, El Trapiche, Potrero de los Funes, Merlo, San Francisco del Monte de Oro, etc. Entre el público cuentan con distintos miembros de la cultura y la sociedad –escritores, profesores y estudiantes de Letras, periodistas y lectores– que se reúnen con mayor asiduidad los lunes.

El corpus que se utiliza para realizar este trabajo considera autores publicados por la Editorial Perniciosa, que comienza en el 2010 como una revista literaria

fundada por amigos, llamada *Hiperbórea*. Posteriormente, con la publicación de su primer libro, titulado *Family Game*, de Marlene Ayala, en 2016, se convierte en una editorial independiente destinada a difundir por fuera de los circuitos comerciales, autores locales, nacidos o radicados en San Luis. Cabe aclarar que también cuenta con títulos de otros países latinoamericanos, como México, Colombia y Ecuador. Su nombre, Perniciosa, emula irónicamente a la literatura erótica en boga en aquel entonces, a partir del éxito de la novela *Cincuenta sombras de Grey* (James, E. L. 2012).

De acuerdo con el contexto arriba esbozado, este estudio nace de la necesidad de incursionar en los nuevos escritores, poetas, de la capital puntana, que no presentan publicaciones de grandes tiradas ni de difusión masiva, desde el reconocimiento del tópico –“lugar común”– de la urbanización, que interpela y atraviesa su obra y refleja las vivencias y sentires del contexto de época actual.

El recorte efectuado para el abordaje del material empírico objeto de análisis abarca desde el 2017 hasta el 2021, y se centra en la poesía, por ser el género elegido con mayor frecuencia para los encuentros, en un intercambio de voces de distintos poetas, favorecido por la ya mencionada modalidad de “micrófono abierto”. Paralelamente, se intenta visibilizar a estos autores, a los fines de que sus producciones puedan conocerse en un ámbito más amplio, que incluya las instituciones educativas de Nivel Secundario y Superior.

A modo de antecedente

A través de un extenso y ambicioso trabajo, Romero Borri (2012) publica dos tomos sobre literatura puntana, bajo el título *El viaje del poema: Mapa Documental de la Poesía Puntana*. En estos incluye autores puntanos relevantes y los ordena de acuerdo con su fecha de nacimiento. En la introducción del Tomo I manifiesta: “Este libro une tiempos, estilos, maneras

de decir, estéticas, modulaciones, entonaciones y filosofías. Su diversidad contiene una unidad: el amor a la palabra poética que integra como un abrazo lo diverso” (Romero Borri, 2012, p. 22). Este párrafo, que sintetiza el criterio de su recopilación, ya da cuenta de la variedad que alberga la poesía puntana en sus manifestaciones y de las consiguientes dificultades que entraña el armado de un corpus al momento de llevar a cabo una investigación de estas características.

La última autora incluida en la recopilación de Romero Borri es Neder, nacida en 1950, y la persona con la edición más reciente de material poético es Ortega, publicado en 2011. Hasta allí llega el recorrido poético de este investigador.

El aporte de Romero Borri evidencia la complejidad de su recorte, fundamentalmente por la exhaustividad de temáticas y autores. No obstante, se incluyen en este caso, al igual que en otras antologías sanluiseñas, poetas puntanos pertenecientes al canon provincial. Al respecto, tal como se adelantó, este estudio se centra en autores contemporáneos alejados de los circuitos de publicación oficial, por lo que, de acuerdo con el rastreo efectuado, se trata de un tema no explorado previamente porque no se registran investigaciones relacionadas con la temática propuesta. Asimismo, tampoco hay antecedentes de estudios sobre el tópico de la urbanización en la poesía canónica de San Luis.

Por todo lo expuesto, se espera que este abordaje se constituya en una fuente de referencia o consulta para futuras indagaciones sobre el campo literario de San Luis.

Metodología

Como se advierte en la introducción, este estudio nace de la necesidad de incursionar en torno a las formas de producción de los escritores contemporáneos que residen en San Luis y editan en el marco de los circuitos

alternativos de difusión literaria puntana. Específicamente, se intenta partir del análisis de un corpus constituido por tres poemas publicados por la Editorial Perniciosa entre 2017 y 2021, a los fines de relevar el tratamiento del tópico de la urbanización.

Este estudio se elabora con el aporte de la información recabada en eventos literarios, las páginas *webs* y las entrevistas realizadas a los escritores y editores de la capital de San Luis.

La sistematización se dificulta, en primer término, por los tiempos y extensión que requiere una investigación de este tipo, y, en segundo término, porque la poesía puntana alternativa es tan heterogénea, en cuanto a sus temáticas y modos de producción, que lo que aquí se esboza es solo una pequeña muestra, mediante una investigación cualitativa, sustentada en el análisis del discurso. Al respecto, este tipo de análisis favorece el estudio propuesto, porque considera los textos en su contexto natural, esto es, real y concreto, de acuerdo con el proceso discursivo, sus características e intencionalidad. Asimismo, actualmente se constituye en una de las herramientas más empleadas en la investigación cualitativa, ya que permite dar cuenta de una multiplicidad de fenómenos, debido a sus aportes interdisciplinarios, y brinda la posibilidad de establecer aquellas categorías de análisis que mejor se ajusten a los objetivos propuestos.

Se espera obtener como resultado un pequeño muestrario que sirva como un primer estado de la cuestión y, por ende, como disparador para futuras investigaciones sobre producciones literarias alternativas, las temáticas vigentes, las miradas subyacentes, las implicancias en el campo del arte puntano y nacional, entre otros.

Por último, se busca que este estudio pueda constituirse en un aporte al momento de elaborar documentos curriculares y materiales didácticos para trabajar en las clases de Literatura tanto en el Nivel Secundario como Superior.

Consideraciones teóricas

Antes de introducirse en el análisis propiamente dicho, conviene detenerse en algunas conceptualizaciones que enmarcan el planteamiento propuesto.

En primer lugar, se parte de la noción de literatura desde un enfoque semiótico, social y pragmático, que implica un modo particular de uso de la lengua y otra vía de manifestación del hombre como individuo y miembro de una comunidad. Al respecto, Bajtín (1985, p. 248) entiende al hecho literario como producción y no como producto, por lo que deviene de una práctica social discursiva que tiene estrecha relación con las circunstancias en que se produce, esto es, con su contexto inmediato de producción y recepción, pero también abierto a recepciones futuras que se vayan agregando a la “cadena de la comunicación discursiva”. Desde este planteo, el autor atribuye una gran importancia a la categoría de “género”, por considerarlo como portavoz de las tendencias más estables del desarrollo literario y motor principal de los destinos del lenguaje. Los géneros pueden ser “primarios”, simples, o “secundarios”, complejos. Estos últimos toman y reelaboran diversos géneros primarios –que son los que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata–, surgen en una comunicación cultural más compleja y organizada, y permiten una libre y creativa estructuración. Siguiendo esta clasificación, los géneros literarios son secundarios y, si bien pueden albergar en su interior géneros primarios, tales como un diálogo, estos últimos cobran otro sentido, es decir, se transforman porque están puestos al servicio de una obra artística.

En consonancia con esta mirada, desde una orientación pragmática, van Dijk (1996, p. 135) define al discurso literario como un “acto de habla ritual”, en tanto no persigue una función práctica, como satisfacer condiciones de verdad, obtener conocimiento, modificar los intereses, entre otros. Así concebida, la literatura no es un concepto estático, universal y permanente, sino que sus fronteras son difusas, esto es, adquiere diferentes formas en culturas y períodos diversos, según las condiciones históricas y las

convenciones socioculturales y literarias de una época: el encuentro con lo literario es entendido como un “campo de la comunicación discursiva” que atiende a las leyes e intencionalidades propias del discurso ficcional de una época (Bourdieu, 1984, p. 126).

En función del objeto de análisis, se suma también la noción de género lírico, comprendido por “...textos que representan el “yo” o la subjetividad del autor, es decir que satisfacen su necesidad de expresar lo que siente (...) Desde la aparición del verso blanco, sin metro ni rima, la lírica no tiene subgéneros determinados, porque puede asumir cualquier forma” (Oberti, 2002, pp. 38,42). Cabe agregar que lo característico de todo texto poético es una fusión de fondo –tópico– y forma –verso o prosa– que imprime ritmo a lo enunciado por el “yo lírico”.

En lo que atañe al término tópico, punto central del estudio, este deriva de la intertextualidad que asume una obra literaria por ser “*una propiedad constitutiva de todo texto*” que designa “el conjunto de las relaciones explícitas o implícitas *que un texto o un grupo de textos determinado* mantiene con otros textos” (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p. 337). Así, el tópico corresponde a “... la configuración estable que forman varios *motivos* y que aparece repetidamente en la historia de la literatura o dentro de un movimiento literario” (Marín, 1992, p. 213). Alude entonces a las constantes temáticas o motivos comunes que recorren las distintas obras literarias coetáneas o en diversos periodos de tiempo. Aquí también interesa destacar que la intertextualidad está directamente relacionada con la competencia estético literaria, puesto que “soporta” el peso de toda una tradición de obras que se unen en clave discursiva y, en tal sentido, cuanto mayor sea esta competencia –sumada a la necesaria competencia enciclopédica– mayor será la posibilidad de establecer vinculaciones entre los textos.

Por otra parte, también resulta pertinente para este abordaje, en lo que atañe a la sistematización de las significaciones textuales, la agrupación del léxico

en campos semánticos, concebidos como el conjunto de palabras que tienen rasgos de significado en común o rasgos semánticos afines. A su vez, al interior de un texto los distintos campos semánticos se interrelacionan, mediante una “red semántica” que confluye en un sentido global (Marín, 1992, p. 178).

En relación con la idea de red semántica, se entiende como “prototipo” a “...una entidad abstracta asociada a una imagen que contiene todos los elementos definitorios de un tipo de objeto” (Moreno Cabrera, 2000, p. 265).

Lo expuesto hasta aquí compendia el marco teórico que se toma como punto de referencia para el análisis del corpus seleccionado, y, en tal sentido, orienta el abordaje propuesto desde un punto de vista que atañe a las producciones de sentido subyacentes.

Una aproximación al corpus desde el tópico de la urbanización

El material seleccionado consta de un pequeño muestrario conformado por tres poemas extraídos de obras de distintos autores, a saber: *Canción de las generaciones/ Sargento ayudante*, de Rosales (2021); *Todos los bellos disturbios*, de Freitas (2017); *Topoletraje*, de Banegas (2017). Estos poemas tienen en común que los versos son libres, la división en estrofas es arbitraria y no hay rima.

Como ya se adelantó, se analiza el tópico de la urbanización, en contraposición a lo prototípicamente concebido como *locus amoenus* – idealización de la vida en la naturaleza– tradicionalmente asociado a la poesía pastoril y la literatura romántica.

Cabe aclarar que, dadas las características del género analizado, no resulta viable –a excepción de la obra de Banegas– presentar fragmentos de los poemas. En este caso además, el corpus entraña un lirismo muy próximo al estilo prosaico, razón por la cual se corre el riesgo de desvirtuar o bien descontextualizar el sentido que cohesiona los textos. Por tanto,

especialmente para dar cumplimiento a las exigencias de extensión de este trabajo, se pretende realizar un análisis introductorio que funcione como antecedente de futuros estudios de investigación más ambiciosos y exhaustivos. Se trata, entonces, de un primer acercamiento a la temática, de un punto de partida provisional, que de ningún modo pretende agotarse en este estudio.

A continuación, se analizan los poemas desde el recorte propuesto.

En el primer poema seleccionado se focaliza la urbanización desde la ruta como lugar donde aparece lo ordinario y conocido; en tanto que en los otros la ciudad está atravesada por la ironía, la parodia, las imágenes grotescas y la idea de que es un lugar lo suficientemente pequeño como para sentirse atrapado, sin escapatoria ni redención posible.

PUNTERÍA (Rosales, 2021)

Sentados al costado de la Ruta 20,

Miramos pasar camiones.

Y a los trabajadores del Plan cortar el pasto.

Allá, el cartel de chapa: máximo 80 km.

Acá, el misterio.

El ínfimo, único, misterio:

su mano, esa fuerza,

la pedrada.

En este poema se encuentra una situación intermedia entre el campo y la ciudad: la "Ruta provincial 20". Nótese que se nombra a "los trabajadores del

Plan”, término que remite al Plan de Inclusión Social creado en San Luis en el 2003, con el gobierno de Alberto Rodríguez Saá, como forma de afrontar la crisis socioeconómica post 2001 y, con variaciones, sigue vigente en la actualidad. Por lo tanto, se observa aquí el color local, pero no dentro de un *locus amoenus*, sino de un lugar ruidoso que constituye una frontera campo/urbanización. La red semántica apela a un ámbito ordinario, conocido por los habitantes de San Luis, que resulta disruptivo porque se encuentra en las antípodas del prototipo de la imagen idílica de larga data en la tradición literaria.

A medida que el poema avanza, es posible dilucidar un gradiente de la situación, que va desde lo descriptivo hasta la evocación poética de la pedrada en los últimos versos: “Acá, el misterio/ El ínfimo, único, misterio: su mano, esa fuerza,/ la pedrada”.

El campo semántico evoca entonces la frontera campo/ciudad, mediante alusiones a la ruta como ese margen que corta la naturaleza con la presencia de lo humano que la domina: “ruta/ camiones/ cortar el pasto/ cartel de chapa”.

ESPAÑA & LAFINUR (Freites, 2017)

Martín cuenta domingos

en una mesa de Burros Lomos

& dice que a los gritos

se rifa el lugar de las heridas.

Nena se pregunta cuántas cervezas

se pueden comprar

con ese billete que ratonea

debajo del vaso.

Ninguno de los dos tiene a dónde ir.
En todos lados están a punto de cerrar.
Se roban unos besos
& se mienten que mañana será mejor.
La madrugada los atropella
en España y Lafinur.

Rocío se desnuda frente al espejo
& dice que todo se derrumba.
Los años pisan con pies de plomo,
esta vida es un polvorín a punto de estallar.
Sabe que el pasado la puede estrangular
& a la vuelta de la esquina
encuentra un buen lugar donde perderse.
Un par de caricias prestadas,
dos tragos de más
y una gotera en este sucio corazón.
Rocío se esnifa el resto de la noche
en el asiento trasero de un 504
& pide revancha.
A esta hora San Luis termina en San Luis.
Flores marchitas beben agua podrida.

La mañana se la lleva puesta en España y Lafinur.

Valeria reparte entradas en la Peatonal.

Todos los fines de semana

se abren las puertas del cielo

solo para ella.

Tiene una valija gris llena de promesas,

unas fotos de South Beach del verano pasado,

colillas arrugadas de los tiempos felices.

Sabe que las pastillas

ya no sirven para hacerse a alta mar,

que una chupada no puede remediar

este mundo roto.

La noche la encuentra

con un agujero en el vestido

en España & Lafinur.

Afuera llueve,

el camión con verduras está parado

bajo las luces del Hotel Iguazú.

Los choferes de larga distancia fuman

mientras arreglan sus asuntos

con las chicas de servicio completo.

España & Lafinur,

esquina Roberto Arlt,

Es el lugar donde todos se detienen.

Toda la basura sigue ahí en el mismo lugar.

Los milagros suelen ser crueles en esta ciudad.

Adrián toma un cortado en la Esso,

cuenta los centavos

que le quedan

& recuerda con los ojos nublados el pueblo.

Hace dos años llegó a la ciudad.

Mira las luces de los autos

que vienen en sentido contrario.

Hace tanto tiempo que estoy jugando

que ya no tengo nada que perder.

Las esquinas van juntando frío.

La mañana lo encontrará durmiendo

su borrachera de licor barato

en una oscura pensión en España y Lafinur.

Habib Fayé acaba de llegar de Senegal,

en la piel lleva tatuada la estación húmeda.

Caballos grises atravesando pastizales en Kolda.

No se puede quejar,

vende bijouterie en la peatonal

& esta noche cena con María Ignacia de Juana Koslay.

Ella se cansó de la vida conyugal,

mamá & papá, arriba & abajo,

& este sábado sale a comerse la ciudad.

Coches potenciados

se arrastran por las calles

al ritmo del trap & la cumbia.

Chicas aullan

desde el interior de grandes camionetas.

Podés morirte en medio de la avenida

que a nadie se le moverá un pelo,

dice la estatua ecuestre.

Gloria a los vencidos.

Sólo los héroes pueden destruir

sin culpa, mi amor.

San Luis termina en San Luis.

España & Lafinur.

Esquina Roberto Arlt.

Todos están con un ojo abierto

en España & Lafinur.

Todos cuentan hasta diez

en España & Lafinur.

La llave está puesta en la puerta.

Los predicadores anuncian malos tiempos.

Todos se miran la cara

& juegan a tirar primero,

& preguntar después

en España & Lafinur.

La lluvia sigue cayendo

en España & Lafinur.

La última calle es fría

& hay un montón de hierros oxidados.

Todos hacen muecas frente al espejo,

se pintan los labios

y se apuran a llegar a España y Lafinur.

Ya no hay nadie a quien llamar,

todos están haciendo negocios

en España y Lafinur.

Este poema comienza ya desde el título nombrando la intersección de dos avenidas que forman parte de las cuatro que enmarcan el centro de la ciudad de San Luis: España y Lafinur. Así, el espacio está urbanísticamente situado en un margen, el borde entre la periferia y el centro. Se advierte que ambas avenidas se mencionan 13 veces, incluyendo el título, número en el que subyace un carácter simbólico negativo de larga tradición.

En el poema se alude a un lugar específico de San Luis como escenario principal con personajes extraños y misteriosos que dicen frases vacías, pero que representan a figuras genéricas de la noche puntana: "Martín cuenta domingos/en una mesa de Burros Lomos/& dice que a los gritos/se rifa el lugar de las heridas/ Nena se pregunta cuántas cervezas/ se pueden comprar/ con ese billete que ratonea debajo del vaso/ Ninguno de los dos tiene a dónde ir/ En todos lados están a punto de cerrar/ Se roban unos besos/ & se mienten que mañana será mejor/ La madrugada los atropella en España y Lafinur".

Se nombra, en más de una ocasión, al escritor argentino Roberto Arlt, conocido por su pertenencia a los márgenes de la academia que, recién con el tiempo, fue reivindicado por el público y luego legitimado. También los personajes y ambientes del "mundo arltiano" se caracterizan por ser marginales. Freitas juega con esta intertextualidad y condensa el significado del poema en los siguientes tres versos: "San Luis termina en San Luis/ España & Lafinur/ Esquina Roberto Arlt".

La realidad es que no existe tal esquina, es una evocación para sintetizar la idea de que así como los personajes de Arlt estaban sumidos en sus vidas mediocres, también los puntanos: no hay escapatoria ni redención posible.

La red semántica que engloba este poema alude a lo dicho anteriormente: San Luis como un lugar lúgubre, marginal, sin salida ni asidero. Esto se acentúa con la mención a lugares concretos de la ciudad que remiten a ambientes sórdidos en consonancia con sus descripciones. Hay todo un campo semántico que va trazando la caída y decadencia: "España/ Lafinur/

Burros Lomos/ domingos/ gritos/ heridas/ cerrar/ roban/ madrugada/
atropella/ derrumba/ pie de plomo/ estallar/ estrangular/ perderse/ caricias
prestadas/ sucio corazón/ esnifa/ noche/ flores marchitas/ agua podrida/
peatonal/ colillas arrugadas/ pastillas/ mundo roto/ agujero/ Hotel Iguazú/
detienen/ basura/ crueles/ Esso/ ojos nublados/ perder/ frío/ borrachera/
oscura pensión/ cansó/ aúllan/ morirte/ vencidos/ destruir/ termina/ malos
tiempos/ cayendo/ hierros oxidados/ nadie”.

El tercer escrito de esta selección pertenece a una obra compuesta por
poemas sin comienzo ni fin, con una red semántica que da cuenta de una
unidad temática relacionada con visiones de la vida en la ciudad y de las cosas
que la componen. Es por ello que, en este caso, para esta selección se toma
solo un fragmento.

Topoletraje (Banegas, 2017)

Sería demasiado largo y pesado

Comentar la cantidad de calor que chorreaba el día

Y la comodidad que resultaba hablar de paisajes,

Jarrones, utilería, poesía

Sentado en el sillón... bue...

Bajamos después las escaleras y él me dijo

-No puedo escribir más, estoy perdido.

Le contesté

-cortala loco

él insistió

-No hay sitio a donde ir,

La ciudad es chica y eso cansa

Afirmé

-Sí, desvanece lo nuevo.

Dejé que él se fuera

y dibujé en mi retina el balcón donde

Según él lo había perdido todo

Yo sabía que no era tan así,

Ya que siempre los extremos

Magnetizaban las notas de sus palabras.

Quizás quería resolverse en sospecha

Y buscar amparo en un mundo nuevo,

No lo sé.

Recuerdo que ella se acercó con un cigarrillo

A pedirle fuego,

A romper definitivamente el hielo,

La inconsistencia de la línea,

Eran, si la mente no me falla,

Las diez de la noche, más o menos...

Pude ver en sus ojos la invitación,

El fuego consumado

Y las ganas de caminar

Lo que excede la soledad,

La propia sombra

(...)

Una hembra y un macho

Un hombre y una mujer

Y afuera quedó la atmósfera narrativa.

Por una vez la realidad fue un paréntesis

Y lo efímero una vida

Un topo y una mariposa.

Una abeja y una orquídea

Hoy sigo como él viviendo en esta casa

Rabia de muerte y argentina

(...)

Esta argentina

Que enferma mis heridas

Mi encierro

La muerte de mi muerte

Sería demasiado pesado seguir

Hablando de Armando

Pero me quedo con el último letraje

La ciudad es chica y eso cansa

No hay sitio donde ir

Desvanece lo nuevo.

En este escrito se repiten dos versos "La ciudad es chica y eso cansa" y "Desvanece lo nuevo": otra vez el tópico de la urbanización puntana como ese lugar pequeño que atrapa al no presentar ninguna novedad. Esto se hace eco, por ejemplo, en la casa nombrada al principio que es el escenario de la pérdida:

"Sería demasiado largo y pesado/ Comentar la cantidad de calor que chorreaba el día/ Y la comodidad que resultaba hablar de paisajes,/ Jarrones, utilería, poesía/ Sentado en el sillón... bue.../ Bajamos después las escaleras y él me dijo/ -No puedo escribir más, estoy perdido./ Le contesté/ -cortala loco/ él insistió/ -No hay sitio a donde ir,/ La ciudad es chica y eso cansa/ Afirmé/ -Sí, desvanece lo nuevo".

A medida que avanza el poema, la casa se convierte en el ámbito que se proyecta a un país y, por ende, a una idiosincrasia particular: la argentina. Luego, a través de la repetición, genera un efecto de "embudo" plasmado en la idea de la no escapatoria, a través del verso "No hay sitio a donde ir".

Finalmente, se destaca un campo semántico que transmite la sensación de estar atrapado en un lugar pernicioso: "pesado/ chorreaba/ perdido/ cansa/ desvanece/ extremos/ inconsistencia/ consumado/ soledad/ sombra/rabia/ muerte/ enferma/ heridas/ encierro."

Consideraciones finales

Este breve abordaje sistematiza una nueva temática que ingresa al mundo literario y da cuenta de las peculiaridades en el tratamiento del tópico de la urbanización en un corpus de poemas de una comunidad artística contemporánea y periférica del interior del país.

Su importancia radica en que, al no ser un tema previamente explorado, sienta las bases para indagar en torno a la resistencia y esencia literaria puntana actual, que no se inscribe en el circuito editorial comercial, y sus contribuciones a la cultura identitaria y la sociedad que la conforma, en el contexto de una época marcadamente influenciada por los cambios vertiginosos. Pero también este trabajo pretende constituirse en un “disparador” de nuevas indagaciones que enriquezcan y amplíen la propuesta.

Ahora bien, sin duda, por ser un tema que atañe a un contexto actual y sin antecedentes, resulta prematuro adelantar conclusiones respecto de las posibilidades –rupturas y continuidades– en la tradición del campo literario de San Luis.

En suma, con este estudio se apela a introducir una muestra poética en proceso para abrir el juego sobre otros temas y estructuras del plano artístico, que tienen que ver con visibilizar las voces de una generación más cercana a los intereses, gustos y necesidades de los jóvenes, desde un placer estético en cierto sentido “renovado” que, gradualmente, puede comenzar a difundirse como parte del corpus de la literatura juvenil actual.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Banegas, C. (2017). *Topoletraje*. Perniciosa.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Charaudeau, P., y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Freites, M. (2017). *Todos los bellos disturbios*. Perniciosa.
- James, E. L. (2012). *Cincuenta sombras de Grey*. Grijalbo.

Marín, M. (1992). Conceptos claves. Gramática. Lingüística. Literatura. Aique.

Moreno Cabrera, J.C. (2000). Curso universitario de Lingüística General. Tomo II: Semántica, pragmática, morfología y fonología. Síntesis.

Oberti, L. (2002). Géneros Literarios, composición, estilo y contextos. Longseller.

Romero Borri, G. (2012). El viaje del poema: Mapa Documental de la Poesía Puntana. Tomo I y II. San Luis Libro.

Rosales, G. (2021). Canción de las generaciones/ Sargento ayudante. Perniciosa.

Van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Siglo XXI.

Recibido: 26/08/2024

Aceptado: 29/11/2024

Cómo citar este artículo

Birman, I. y Suriani, M.B. (2025). El tópico de la urbanización en la poesía puntana contemporánea (2017-2021) de la periferia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, p.141-163

Políticas virtualizadas para la inclusión al trabajo: experiencias y prácticas en conflicto en el "Portal Saber" (San Luis 2021-2023)

*Virtualized policies for work inclusion: Experiences and conflict practices
in "Portal Saber" (San Luis 2021-2023)*

Emilio Seveso

emilioseveso@gmail.com

*Facultad de Ciencias Humanas/Universidad Nacional de San Luis
(FCH/UNSL)- Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas
(IICSH/CONICET). Doctor en Estudios Sociales de América Latina;
Diplomado en desarrollo de recursos para organizaciones sociales; y
Licenciado en Sociología. Investigador Adjunto del CONICET. Docente
responsable de Sociología de la Educación en la FCH/UNSL (Argentina).
Experticia sobre desigualdad, políticas sociales y pobreza, con particular
abordaje de experiencias y sensibilidades, desde una perspectiva sociológica
fundada en la teoría crítica y la crítica ideológica.*

164

Resumen

En Argentina asistimos a una reingeniería en las políticas de inclusión al mercado de trabajo, tendientes a incorporar modalidades de virtualización formativa e hibridación educativa desde plataformas web. Conforme a ello, este trabajo sintetiza las experiencias de beneficiarios en la iniciativa del Portal Saber: un formato y escala de actividades consistente en el visionado de contenido, hibridada con la contraprestación de tareas presenciales. Frente a los mecanismos de orden corporal y regulación sensible que impone su implementación, situamos a la dimensión agencial en primer plano,

interrogando las experiencias y los usos de los beneficiarios. Nos basamos en entrevistas por muestreo intencional realizadas entre 2021 y 2023, a la vez que reconstruimos el contexto que dio inicio a la política durante la pandemia. Como resultado, identificamos las sensibilidades discordantes y las tácticas elusivas de los sujetos, que contradicen los estatutos de regulación y control instituidos.

Palabras clave: Políticas Sociales; Tácticas; Experiencia; Mercado De Trabajo; Pandemia.

Abstract

In Argentina we are witnessing a reengineering of labor market inclusion policies, aimed at incorporating modalities of training virtualization and educational hybridization from web platforms. Accordingly, this paper synthesizes the experiences of beneficiaries in the Saber Portal initiative: a format and scale of activities consisting of content viewing, hybridized with face-to-face tasks. Faced with the mechanisms of bodily order and sensitive regulation imposed by its implementation, we place the agential dimension in the foreground, questioning the experiences and uses of the beneficiaries We rely on purposive sample interviews conducted between 2021 and 2023, while reconstructing the context that initiated the policy during the pandemic. As a result, we identify the discordant sensibilities and elusive tactics of subjects, which contradict the instituted statutes of regulation and control.

Keywords: Social Policies; Tactics; Experience; Labor Market; Pandemic.

Introducción

Actualmente en Argentina existe una inclinación progresiva hacia la virtualización formativa y la hibridación educativa. Numerosas experiencias en la esfera del mercado, así como en el sistema público, involucran tendencias de mediatización en nivel primario y secundario, tanto como en el

superior universitario. Con la situación de pandemia por Covid-19, y las directivas de distanciamiento social, esta tendencia se aceleró, dando lugar a experiencias novedosas en las políticas públicas. El punto de quiebre sigue el paso a nuevos modelos de ingeniería social, con orientación de organismos internacionales hacia diseños tan masivos que llegan a incluir incluso –y según veremos en el presente texto– a las *políticas sociales* destinadas a la inclusión al mercado de trabajo.

Como un caso singular en su tipo, en el mes de febrero del año 2021 el Ministerio de Inclusión Social de la Provincia de San Luis (Argentina) implementó una modalidad de formación virtualizada para los beneficiarios de la asistencia social. La plataforma, denominada Portal Saber, fue inaugurada con el propósito de favorecer el desempeño de tareas en planes sociales existentes, cuya contraprestación de horas presenciales estaba impedida por las restricciones de movilidad durante la pandemia. En su ejecución, se “devolverían horas” de trabajo mediante el visionado de cursos y trayectos virtuales, mediados por cuestionarios de evaluación.

Así, dos de las principales iniciativas provinciales con orientación al mercado de trabajo, el Plan de Inclusión Social y Becarios 22 AG, fueron sometidas a un nuevo formato y escala de actividades que sustituyó transitoriamente la presencia de los beneficiarios en ámbitos públicos y en comedores alimentarios, teniendo por objeto la regulación y cuantificación de tareas de los casi 50 mil beneficiarios estatales inscriptos (un número que representaba entonces a *un cuarto de la población económicamente activa de la provincia*)⁵. De acuerdo con el marco discursivo del Portal Saber, la

⁵ Un vídeo-anuncio del 2021 presenta a la política como sigue: “Atención beneficiarios del Plan de Inclusión Social y del Programa Juventud. Arranca Saber, portal de capacitación virtual y obligatorio. Comienza el primero de febrero y hay cursos para todos los gustos. Es muy simple: ingresas a la plataforma saber-punto-San-Luis-punto-gov-punto-ar, mirás los videos y respondés las preguntas hasta sumar cuatro mil puntos mensuales. Portal Saber, una oportunidad para vos, para aprender y progresar. Gobierno de la provincia de San Luis” (Gobierno de la provincia de San Luis, 28/01/2021).

plataforma de conocimiento común permitiría fortalecer los saberes técnicos y la futura inserción en mercados emergentes desde actividades desarrolladas “puertas adentro”. Mientras tanto, con el regreso a la presencialidad desde septiembre del 2001, las tareas en espacios abiertos fueron retomadas, dando paso a un mecanismo de conjunción híbrida que redobló las exigencias para el acceso asistencial. Así se produjo una superposición entre presencialidad y capacitación virtualizada, entendidas desde entonces como par complementario.

Frente a la escenificación inclusiva de esta política, que deconstruimos en un texto previo (Seveso y Elorza, 2020), es posible reconocer experiencias y prácticas en conflicto que contradicen los mecanismos institucionalizados; y en particular, sensibilidades discordantes y tácticas elusivas que tensionan los mecanismos de gestión y control aplicados. A tal efecto, como parte de las indagaciones que venimos realizando para comprender la reingeniería técnica de las políticas sociales en San Luis, aquí proponemos una primera sistematización de las experiencias de los beneficiarios sobre el uso de la plataforma y sus prácticas en conflicto. Las siguientes preguntas guían el recorrido ¿Cómo se re-inscribieron las actividades de contraprestación a partir del nuevo diseño programático aplicado durante la pandemia sobre la política social; y cómo se redefinió la dimensión espacio-temporal de las acciones? ¿De qué manera los beneficiarios vivenciaron su materialización; y qué tensiones intersubjetivas generó su aplicación?

En términos de un esquema argumental que permita responder a estos interrogantes, desarrollaremos tres momentos. Partimos de un diagnóstico sobre el mercado de trabajo en pandemia, entendido como base conflictiva desde la que se rediseñó la política asistencial; y en continuidad, esquematizamos el formato del Portal Saber mediante registros hemerográficos y una entrevista al cuerpo técnico del Ministerio de Inclusión de la provincia. En un segundo momento, puntualizamos la perspectiva de análisis, que remite al análisis de las estructuras del sentir social en

intersección con aportes de la teoría crítica y la crítica ideológica. Finalmente, brindamos un esquema de las experiencias y prácticas derivadas de seis registros de entrevista con beneficiarios, realizadas por muestreo intencional durante el período 2021-2023.

Contexto, diseño e implementación de la política

El período de excepcionalidad que abrió la pandemia por Covid-19 forzó a las gestiones gubernamentales a innovar en tecnologías de alcance social, especialmente con objeto de regular los estados de conflictividad existentes. Por esta razón, brindar un marco comprensivo de la ingeniería en curso implica considerar los efectos recientes de contracción del mercado de trabajo y la relativa expansión de políticas sociales contracíclicas, reconociendo surencuadre conceptual y diagnóstico.

Según especifican informes regionales, comparada con crisis económicas previas, las restricciones de movilidad y circulación durante las fases de Aislamiento y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO y DISPO en Argentina desde el 2020 hasta inicios del 2022) impidieron que el *sector informal* amortiguara la caída en el desempleo y el subempleo de la población precarizada. Hablamos de un sector que representa casi el 50% del total de los ocupados en América Latina y el Caribe, y que en dicho contexto sufrió mayores fluctuaciones que el sector de trabajo formal. De hecho, durante el primer año de pandemia se calcula que la cantidad de ocupados en América Latina y el Caribe cayó en 25,3 millones de puestos (CEPAL, 2021: 131 y ss). Esto estuvo acompañado por la reducción del salario real, sobre todo en los sectores de servicios, cuentapropistas y tareas domésticas, que no lograron compensar los límites a la circulación y movilidad mediante la virtualización de tareas. Por esto, la pérdida de puestos y la reducción de ingresos agravaron la pobreza, e impulsaron la movilidad descendente entre los estratos medios y bajos, con mayor incidencia en este último caso (Donza y Poy, 2021; CEPAL, 2020: 75).

Es interesante vincular estos datos con las propuestas emergentes de gestión estatal. Hacia el inicio de la pandemia diversos organismos señalaron que la recuperación del mercado laboral sería lenta, por lo que reactivar las economías latinoamericanas implicaría tanto incentivos directos a la producción, como mayor cobertura de protecciones de emergencia. Siguiendo este camino, la CEPAL apunta que las iniciativas regionales incluyeron un abanico amplio de mecanismos. En Argentina se aplicaron estrategias específicas para el desarrollo productivo y la promoción del empleo, incluyendo la prohibición de despidos, el uso de trabajo remoto, cambios en las jornadas laborales y reducción salarial. Con propósitos similares fueron suspendidos temporalmente contratos de trabajo, se adelantaron recesos y otorgaron licencias para grupos vulnerables o con personas a cargo. De otra parte, la pobreza y la vulnerabilidad fueron apuntaladas mediante políticas sociales, integrando un paquete inicial durante el 2020 para la cobertura de emergencia; y desde el 2021 con objeto de promover *la formación para el trabajo* (CEPAL, 2021).

Sobre este último punto, los organismos regionales recomendaron modificar las políticas de contraprestación para la segunda etapa, a ser reorientadas hacia la inclusión al mercado de trabajo. La obsolescencia de las competencias es una marca característica en los sectores con mayor aceleración y dinamicidad productiva, lo que fue potenciando desde la pandemia por las transformaciones técnicas de diversas ramas productivas y el incremento masivo de la oferta de trabajo. Por esta razón, como parte de la perspectiva técnica de aplicación, la preparación especializada y la plasticidad adaptativa fueron señaladas como vía de empleabilidad, conservación del puesto e incremento salarial (CEPAL, 2021). De allí que una porción considerable de las políticas públicas fuera reencausada, con especial atención al desarrollo del “capital humano” desde destrezas y competencias acordes con los mercados emergentes.

Partiendo de estas directrices regionales, es posible realizar especificaciones sobre el diseño del Portal Saber en San Luis, que integra al Plan de Inclusión Social y a Becarios 22AG. Hablamos en estos casos de políticas sociales de “tercera generación”, cuya distribución de recursos está organizada con base al involucramiento y la contribución activa de sus beneficiarios. En distancia a una propuesta universalista y garantista de derechos sociales, como en comparación a las modalidades de asistencia directa, este diseño parte de un marco de condicionalidad que demanda el desempeño de actividades de contraprestación. Además, interpreta las condiciones de pobreza desde mecanismos intrínsecos, atribuyendo el estado de situación de los sujetos a factores culturales y a la ausencia de oportunidades de progreso. Por ello es que la propuesta e hipótesis de efecto, de mediano a largo plazo, postula que la adquisición de activos culturales y/o la formación de capital humano es capaz de favorecer las capacidades de inclusión social, al brindar recursos que permitan a los sujetos superar sus condiciones de pobreza.

Es importante señalar que el diseño de estas políticas está acompañado por discursos y retóricas específicas. En particular, el caldo de cultivo de las propuestas de cualificación/formación contemporáneas está asentada en una perspectiva que combina, al menos, desarrollismo y tecno-economía. Con ello se espectacularizan los apelativos humanitarios que sustentan su implementación, a la vez que enaltecen los medios y mecanismo tecnológicos de acción. El set estructurado de estos marcos de sentido incluyen esquemas de percepción y evocaciones del hacer que reorganizan las relaciones entre el Estado, la ciudadanía y el mercado, por lo que constituyen una dimensión relevante para el análisis.

En términos específicos, las dos políticas que integran el Portal Saber (Plan de Inclusión Social y 22 AG) comparten un optimismo político de acción, visible en nociones como las de “integración social”, “desarrollo humano”,

reducción de la “vulnerabilidad social” e igualdad de “oportunidades”⁶. La pretendida vigencia de mecanismos de bienestar futuro y movilidad social se asienta en la promoción adaptativa al cambio; en la pretensión de formar sujetos flexibles y resilientes, capaces de competir en mercados emergentes mediante el desarrollo de su capital humano. La inclusión es proyectada, entonces, desde el horizonte del empoderamiento individual según capacidades adquiribles, y específicamente en términos subjetivos, morales y actitudinales. Mientras tanto, la noción de trabajo opera como ordenador de las prácticas, con un horizonte de expectativas posibles fundado en los principios de “protección” y desarrollo de “oportunidades”. Esto explica la convergencia de ambas políticas en el diseño del Portal Saber. Aquí la promesa del bienestar personal ocupa el primer plano, mientras los ideales de desarrollo productivo y el progreso individual quedan directamente engarzados en la retórica de la implementación tecnológica; como “una oportunidad para vos, para aprender y progresar”, según especifica el cierre del *spot* publicitario con el que se inauguró la iniciativa.

Uno de los puntos resaltados por los ejecutores del Portal Saber es su orientación “productiva” fundado en tecnologías, ponderada como un cambio de “paradigma”, “donde lo que vos tenés es producto de lo que vos generas con tus manos” (Técnico Gubernamental, 19/04/2022)⁷. Así, bajo el precepto

⁶ El objetivo central del Plan de Inclusión Social es el fomento a la *cultura del trabajo*, “sinónimo de dignidad, confianza, capacidad de progreso, independencia y libertad”. Está orientado al desarrollo en sectores desocupados y en situación vulnerable mediante tareas de parquización, talleres de oficio y vigilancia urbana, entre otras. Por su parte, el Programa Juventud fomenta la *experiencia laboral* y motiva la *finalización de los estudios* a partir de servicios con anclaje social; las Becas 22 AG focalizan en la promoción de jóvenes, conforme a un estipendio para actividades de apoyo en merenderos comunitarios

⁷ La palabra de uno de los técnicos, involucrados en el diseño y la implementación de la plataforma, precisa este direccionamiento: “Nosotros teníamos como objetivo desarrollar las habilidades del beneficiario para facilitar la reinserción en el mercado laboral (...) Con la aparición del Covid tuvimos que ver de qué forma adaptábamos el conocimiento –concepto, teoría– de cualquier capacitación a la modalidad virtual, viendo cuales fueran las opciones más simples, sencillas, para que el beneficiario las pueda tomar (...) Coincidimos con el Ministro en ese momento que era cien por cien orientado a la salida laboral (...) y nuestro día a día tenía

de desarrollar capacidades para los mercados laborales emergentes, la plataforma virtual cristalizó desde un primer momento como medio tecnopedagógico de capacitación virtual, regido por tareas observables y cuantificables. Su diseño implica el visionado de cursos desde dispositivos electrónicos personales, con cuestionarios programados al cierre de cada video, que cuantifican y califican el proceso. Por ello es que en otro escrito (Seveso y Elorza, 2022) apuntamos que la medida de acción del sujeto, anclada a la pantalla, está regida por una estructura organizativa que asume la equivalencia entre la secuencia compulsiva del visionado/escucha y la praxis de oficios; en el que la medida del tiempo horario es correlacionada con la acumulación de puntajes y la evaluación.

Es importante insistir en que esta modalidad fue inaugurada nada menos que durante el contexto de encierro forzoso, solapando las medidas de control colectivo y punición social con mecanismos *individualizados de* regulación. Así pues, en situación de supuesta virtualidad, la política ordenaba tanto las tareas de contraprestación como las relaciones privadas desde la gestión bio-subjetivo en la esfera íntima de la vida cotidiana. En términos prácticos, se producía un efecto de regulación sobre la acción/el cuerpo y el tiempo/espacio, según la adecuación sensata de los mecanismo al plano de cada hogar, convergente con la estructura de encierro aplicada en todo el territorio provincial.

Este mecanismo de control físico y de gestión de las energías fue actualizado durante la etapa de normalización pospandémica. Con el regreso a la presencialidad desde septiembre del año 2021, tanto en el Plan de Inclusión Social como en las Becas 22 AG fueron retomadas las tareas de contraprestación en espacios abiertos. Con ello es posible caracterizar a un cuerpo doblemente constreñido: primero, según la acción física en

como carga objetiva la reinserción laboral, en todo sentido” (Técnico Gubernamental, 19/04/2022).

situaciones de copresencia, bajo modalidades específicas de control espacializadas; y, segundo, conforme al mandato de un sistema impersonal para el aprendizaje virtualizado en el hogar y el ajuste pedagógico a la respuesta correcta.

Según adelantamos, frente a esta estructura de orden se imponen tensiones sensibles y desplazamientos tácticos. La discordancia entre los propósitos instituidos y las experiencias llevan a que los sujetos adopten argucias de transgresión, elusión y ayuda-mutua, siempre destinadas a garantizar la acumulación de puntajes. Esto evita el control sobre los trayectos de formación, con ominosos ejemplos de delegación de tareas o subcontratación de personas. La situación puede ser inicialmente caracterizada desde un comentario en la red social Facebook, realizada a pocos meses de inaugurada la plataforma: “hago los 6.000 puntos a tan solo \$150. Recibo Mercado Pago” (17/05/2021)⁸. Si esto ciertamente revela una laguna de sistema en el Portal Saber, destaca ante todo una vía agenciada que impugna las pretensiones instituidas. Así, en las primeras conversaciones informales sostenidas con los usuarios durante 2021, la acción ya aparecía como un *ardid* sensato, que permitía transitar las disposiciones y dificultades del uso del sistema, tanto como sus mecanismos de imposición. Para entenderlo, sin embargo, es preciso salir de los términos racionalizados de la política pública, que imponen el ideal formativo y la operación tecnológica reglada, para fijar en su lugar el marco interpretativo más pertinente.

Breviario conceptual: experiencia, cuerpo y táctica

El plan de investigación que venimos desarrollando durante los últimos años busca identificar, caracterizar y comprender las experiencias de beneficiarios asistenciales, como parte de las intervenciones estratégicas que el Estado

⁸ Durante las etapas de mayor restricción la exigencia de cuatro mil puntos escaló hasta seis mil. Con la apertura de la circulación la medida fue revertida.

provincial orienta a su inclusión al mercado de trabajo. Este propósito se desarrolla bajo el supuesto de que las políticas sociales afectan profundamente las condiciones de vida de las poblaciones sobre las que intervienen, regulando sus energías biológicas y sociales disponibles, así como sus modos de hacer, estar y sentir *con* y *desde* el cuerpo.

Nuestra propuesta está afincada en la Sociología, de acuerdo con una perspectiva relacional y holística en la que confluyen la revisión de las contribuciones de la teoría crítica y la crítica ideológica con el análisis de las estructuras del sentir social. Desde allí focalizamos en el estudio de la dimensión sensible de las prácticas, para comprender la incidencia de los mecanismos institucionales sobre las experiencias y sensibilidades (Williams, 2000). En este sentido, siempre como parte de los condicionamientos del entramado social en el que operan, entendemos que las políticas sociales regulan las condiciones de existencia de las poblaciones sobre las que intervienen, a la vez que moldean activamente sus relaciones e interacciones con el mundo.

A este tenor, las prácticas moleculares de los sujetos y sus maneras de representar el mundo, su disponibilidad sobre el cuerpo y disposición para la acción, están fuertemente afectadas por los *quantums* de recursos que proveen las políticas sociales, así como por las acciones y formas específicas de estar/hacer que define el espacio/tiempo de sus intervenciones. Desde allí es que enfatizamos la capacidad de las iniciativas estatales para moldear y organizar los usos del cuerpo y las percepciones sociales, tanto como los parámetros del qué sentir, el cómo sentir y el hasta dónde, a través de la actualización de las reglas afectivas que define la posición de clase (Seveso, 2020; 2023).

De la naturaleza del montaje ideológico (Žižek, 1999), por otra parte, ya señalamos que existen movimientos imposibles escenificados por las políticas sociales, tales como la pretensión de favorecer la inclusión en un mercado de trabajo altamente precarizado y con salarios desregulados. De hecho, según

observamos en trabajos previos, existe un espiral de constricción asociado a las resultantes estratégicas de las políticas de inclusión al trabajo, que es sin embargo ideológicamente obturado⁹. Esto no cambió especialmente con las nuevas modalidades de gestión durante y desde la pandemia, por lo que, rebasando la consideración del montaje político, existe una fuerte ambigüedad en los resultados de las intervenciones. Los sujetos, en tanto agentes, exponen cotidianamente estas contradicciones, tensionando los objetivos y resultados políticos proclamados, y anteponiendo prácticas que los confrontan. Al respecto, es pertinente reconocer los márgenes de disponibilidad de los sujetos sobre sus propios cuerpos y las argucias cotidianas que impugnan las pretensiones hegemónicas. La reflexividad (Giddens, 2001) y las tácticas (De Certeau, 2008) conforman dimensiones pertinentes para comprender estos procesos, en tanto reorganizan la estructura de un orden que, aunque lo pretende, no cierra como totalidad.

De agencias y de tácticas: transgredir, eludir y ayudar

El análisis está fundado en entrevistas exploratorias realizadas a usuarios del Portal Saber, de acuerdo con una cadena intencional que integra a mujeres de entre 24 y 56 años de edad al momento de la entrevista. La condición de vida y la trayectoria de las personas permite generar una primera caracterización del conjunto. De una parte, Lucía, Gisela, Andrea y Fernanda pertenecen a sectores medios precarizados. Además de tener ingresos suplementarios de subsistencia, atravesaron estudios superiores, aunque no siempre finalizados. En la misma línea, utilizaban o habían utilizado los

⁹ Esquemáticamente, es posible afirmar que las intervenciones estratégicas del Estado no resuelven las condiciones estructurales de pobreza, exclusión y marginalidad; y que de hecho conmina a los sujetos a trayectorias lineales, exceptuando casos excepcionales que son relatados como ejemplos exitosos. Las mismas políticas reproducen condiciones de desatención institucional (dada la precariedad de cobertura) y de mercantilización (por la mediación de agentes del mercado y principios de valorización productiva), cuyo revés constitutivo es el anclaje individual a estados de encierro corporal, opresión política y denegación social (Seveso, 2020; 2023; entre otros).

recursos derivados del plan social para continuar con sus procesos de formación. En términos habitacionales, disponen de vivienda propia dentro de contextos urbanizados. De otra parte, Cristina y Celia pertenecen a sectores de clase baja, con ingresos irregulares y dependientes, con una condición de vida diferencial. Al momento de las entrevistas no poseían estudios superiores o secundarios, ni realizaban procesos de alfabetización complementarios. Pero el caso de Celia remite a mayor vulnerabilidad. Dejó su hogar ante situaciones de infidelidad; hoy vive sola en condiciones de relativa precariedad, en un rancho con irregularidad dominial. Finalmente casi todas estas mujeres tienen hijos o hijas dependientes, a excepción de Lucía (sin familia) y Celia (madre de un varón mayor de edad). Por eso es que los recursos asistenciales permiten que estas mujeres sumen ingresos de sustento a los hogares.

Dos vías de indagación fueron relevantes en la cadena de muestreo. La primera contempla a quienes, en la contraprestación de beneficios, fueron destinadas a desarrollar los propios contenidos del Portal Saber (incluyendo la selección de trayectos/cursos y la elaboración de preguntas), sin dejar de estar sometidos a las trivias de evaluación regular. Sobre esta definición fueron realizadas dos entrevistas a quienes, en adelante, referiremos como “realizadoras de contenido” (Lucía y Gisela). La segunda vía, entre tanto, incluye a quienes realizaban contraprestaciones diversas, y que no participaron del proceso de selección o elaboración de contenidos. El subconjunto de estas “usuarias de plataforma” implicó dos pares de entrevista que siguen el rastro de composición de clases sociales (Andrea y Cristina; Celia y Fernanda).

Según los datos recabados hasta aquí, el tipo de tareas asignadas da cuenta de perfiles sociales diferentes, de modo que la formación educativa de las beneficiarias y sus rangos de edad coincide con el tipo de contraprestación que realizaban. Además, las productoras de contenido pertenecen a una generación más joven, que sostuvo procesos de formación superior. Mientras

tanto, las usuarias de plataforma pertenecen a generaciones que interrumpieron sus procesos de formación, con trayectorias de clase media/baja o baja, según las diferencias antes especificadas.

En todos los casos las tácticas registradas derivan de las tensiones entre los controles asistenciales, los cuidados familiares y otras exigencias cotidianas. Aunque las entrevistadas afirman que eventualmente podrían realizar los cuatro mil puntos en un día, apuntan que el uso de la atención y la memoria les exige tiempos estacionales. De allí que los puntajes sean generalmente acumulados de manera progresiva, mediante la aplicación de estrategias variables. Si bien afirman conocer a personas que pagaron o cobraron por la realización de los puntajes de plataforma, no recurren personalmente a esta práctica. En todo caso, sus acciones están particularmente orientadas a evitar los trayectos de formación indeseados y los controles del sistema.

De lo anterior nos interesa especificar, primero, que los conjuntos de entrevista, según tipos de usuario, da lugar a tácticas diferentes, precisamente en función de los recursos puestos a mano por el tipo de mediatización y acceso tecnológico. Es precisamente en este punto que las acciones se diferencian. El primer conjunto, compuesto por las generadoras de contenido, utilizan principalmente argucias fundadas en el conocimiento técnico de la plataforma, el acceso a la base de datos y el saber previamente acumulado sobre los contenidos.

L- Yo tenía que hacer los puntos igualmente, pero bueno, *tenía las respuestas, sabía*; yo había hecho los puntos en gran parte (...) hacía trampa, hacía trampa, no te voy a mentir (...) *no le prestaba mucha atención, tenía muchas cosas que estaba haciendo a la par*, la facultad, hidroterapia... Esto, lo otro... Entonces, *mi vida, vivir*, básicamente... Entonces, no le daba mucha bola a eso, la verdad que no...

E- ¿Pero juntabas los seis mil?

L- Sí, tramposamente, ah, pero sí... Sí, lo hacía, trampa, pero hacía...

E- Que implicaba lo de la trampa, en tus palabras...

L- Tenía el usuario de las respuestas (Lucía, 25 años, 28/03/2022).

Según especifica Lucía, la táctica distintiva de los desarrolladores se basa en el acceso a información inicialmente restringida. Si bien esto supone un riesgo de exposición personal, se impone como decisión racional ante las tensiones de la vida cotidiana y la necesidad de mantenerse dentro del sistema. Sobre todo, esto asume importancia ante la superposición con actividades laborales, según aclara Gisela, y el cuidado de la familia, según especifica Lucía.

Entretanto, sin ser excluyente, el conjunto de usuarias de plataforma refiere como principal táctica a la tarea "para" o "junto con" familiares y/o amistades. Ante el requerimiento de "hacer los puntos" emerge la ayuda en red, colectiva y colaborativa, que incluye a diferentes miembros del hogar, con saberes en rubros específicos, o incluso a otros usuarios del Portal Saber, generalmente amistades. Andrea, por ejemplo, consulta con su marido para resolver ciertos contenidos (como sucedió ante un curso de durlock) o también a sus hijos (cuando se trata de vídeos vinculados al aprendizaje del idioma inglés). Fernanda colabora *con* y a la vez recibe ayuda *de* otros beneficiarios, con quienes realiza las acciones de contraprestación. Afirma que además utilizan aplicaciones que facilitan la respuesta: "en general nos damos una mano (...) es más fácil cuando lo hacés entre dos o tres: adelantas el video y alguna otra googlea las respuestas, y vamos a lo seguro (Fernanda, 30 años, 26/06/2023). Cristina, por su parte, pide ayuda a su hija¹⁰, pero también utiliza conocimientos previos, como cuando los cursos versan sobre lengua inglesa. En esos casos avanza los videos sin mirar para responder de manera inmediata. Esto implica una argucia de uso técnico, ya que los contenidos no están fijados y pueden ser directamente eludidos siempre que exista una

¹⁰ Refiriéndose a su hija, afirma: "hay veces que, viste, está aburridísima, a la madrugada ponele, y ella tiene mi contraseña; entonces se mete en el portal saber y me hace los puntos" (Cristina, 50 años, 04/02/2022).

respuesta. “Ahí estaría la trampa”, afirmó en un momento (Cristina, 50 años, 04/02/2022). En su relato, coincidente con Fernanda, indicó que también espera a que otras personas terminen los contenidos para consultar las respuestas; así solo hacen los puntos, sin mirar los videos.

Por otro lado, Andrea indica prácticas más sutiles, como la de reconocer los momentos relevantes de visionado, que le permiten captar la lógica de los realizadores de contenido. Después de dos años de práctica, afirma que las opciones múltiples más extensas dan indicios de ser la respuesta correcta; y que los realizadores elaboran consignas mucho más breves para los ítems falsos. Además, registra que el rango de importancia de los contenidos evaluados está generalmente en los primeros cinco a diez minutos de material. De este modo, interpreta el *tempo de la acción*, adecuándose a lapsos más cortos de visionado. De otra parte, conoce personas que no buscan el conocimiento ni la realización correcta de las preguntas, ya que responden diferencialmente: “lo pasan, lo pasan y van al azar” (Andrea, 42 años, 04/02/2022). Coincidente con la práctica mencionada por Cristina, este tipo de acción surge de las brechas del sistema, ya que no penaliza la respuesta incorrecta y premia exclusivamente la respuesta correcta.

Por otra parte, una táctica común a los dos conjuntos es el visionado de material extenso, que permite acumular más puntaje; aunque no se trata de una táctica generalizable.

- G. Los videos más cortitos son los que tienen menos puntaje, y los videos más largos, que te llevan, no sé, cuarenta minutos, una hora, son los que tienen más puntaje. Entonces estás diez horas viendo videitos de cinco minutos para juntar mil puntos, o ves una hora, y a eso tenés que responder las preguntas (Gisela, 32 años, 8/09/2021).
- F. Yo, particularmente, me voy a los videos cortitos. Prefiero hacer cincuenta videos cortitos que sé que les prestó atención y hago en el momento, y no engancharme con uno de cuarenta o cincuenta minutos

que cuando termina no sé ni qué decía al principio; porque en un momento te aburríste y no le prestaste atención (Fernanda, 30 años, 26/06/2023).

Contenidos breves o extensos; el visionado abre vías de resolución diferencial, pero con un mismo objetivo. La progresividad resulta preferible, salvo situaciones excepcionales que la interrumpen, como una enfermedad personal, el cuidado de terceros o cortes prolongados en las conexiones de internet. Este es el caso de Celia, que debido a la irregularidad de conexión busca la inmediatez: “cuando me agarra bien la señal (...) todos en un solo día” (Celia, 56 años, 7/04/2023).

Mientras tanto, el conjunto de las tácticas remite a un cambio en la experiencia de uso de la plataforma, que progresivamente llevó a las beneficiarias desde la intención de aprendizaje hacia la modalidad de “saber hacer los puntos”. Si en un comienzo procuraban usar el Portal con fines formativos, en afinidad con los objetivos de sus realizadores, agotaron prontamente los contenidos de su interés o encontraron incompatibilidades, como la falta de tiempo personal, la existencia de videos difíciles e irrelevantes, e incluso material con respuestas incorrectas. De allí su progresiva sensación de que el Portal Saber conlleva un uso inadecuado del tiempo o, incluso, una pérdida de tiempo.

A- Había un montón de cosas a las cuáles yo me dedico, en la parte de folclore /.../ ahora salió parte de lo que es uñas, pestañas, todo lo que es estético. Y nada que ver. Yo veo los videos y nada que ver a lo que yo aprendí, no sé... ¿Entendés? Y respondés a una pregunta, que yo para mí la tengo como válida y te sale que no es. Eso me ha pasado, me ha pasado con el que sabe de durlock, mi marido, y por ahí le digo “ayúdame”, y me dice “así”, y la respuesta es otra (Andrea, 42 años, 04/02/2022).

Según ya anticipamos, existen entonces razones variadas que explican la adopción de acciones tácticas de transgresión, elusión o ayuda mutua. El

razonamiento práctico está destinado a cumplir los puntos para que “no se caiga el plan”, pero la explicación mayormente se fundamenta en relaciones de solidaridad, compañerismo y/o cuidado. En este sentido, aunque la monotonía e irrelevancia de la plataforma sea una recurrencia explicativa, el principal fin estratégico está en el amparo personal e interpersonal. Esto asume dos vías: una directa, cuando se trata de colaborar con quien no puede realizar los puntos por falta de tiempo o de habilidades/conocimiento; y una indirecta, ya que la complejidad cotidiana exige repartir obligaciones entre la plataforma, las tareas presenciales de contraprestación, el cuidado familiar y otras labores complementarias.

Bajo esta consideración, la trama de vínculos cotidianos es la que permitió a muchos usuarios del Portal Saber sobrellevar las cargas de tarea o incluso tomar distancia de la exposición a las pantallas durante la pandemia. Frente al encierro forzoso y la exposición interpersonal riesgosa, optaban por la apertura al mundo; ante el anclaje del cuerpo, habitaban territorios escogidos; y bajo la motivación utilitaria de acumular puntos, preferían la realización personal, cediendo la tarea a otra persona o colaborando solidariamente con alguien.

A. Yo ayudé a una persona que no sabía ni leer ni escribir. Durante cinco meses haciéndole los puntos. Lo ayudaba porque era una persona que no tenía acceso a una computadora o a un teléfono. No sabía, ¿Entendés? Una persona grande; no sabía. Eso me parece algo en contra para las personas mayores, porque en el plan tenés mucha gente que no sabe ni leer ni escribir ¿Entendés? ¿Cómo hace esa gente? (...) un día casi le dan la baja por ese tema y porque su hija no se los /.../ se las hacía su hija y su hija se le había roto el teléfono y no se los podía hacer. Casi le dan la baja. Y bueno, le dije yo, se los hice hasta que la hija volvió a tener teléfono y se los siguió haciendo” (Andrea, 42 años, 04/02/2022).

C-En el tiempo que no tenía señal, en el tiempo que tuve Covid en mayo, a mí me dieron de baja dos veces, no cobré (...) me suspendieron (Celia, 56 años, 4/07/2023).

Estas descripciones apuntan contra los supuestos de la inclusión social y de desarrollo digital, prevalecientes en los discursos de gestión. A principios de junio del 2021 algunos medios locales no oficialistas levantaron la noticia de un grupo de treinta personas en reclamo frente a las oficinas del Ministerio de Desarrollo Social, “despedidos” por el incumplimiento del puntaje obligatorio. El sondeo posterior realizado por el gobierno permitió verificar que, de hecho, existía un estado de carencia de dispositivos tecnológicos para trabajar frente a las pantallas. Aquí se abre un abanico de interpretaciones contra la aplicación compulsiva del proceso de virtualización de tareas, sin consulta, y hacia la ausencia de un relevamiento previo de la situación de los beneficiarios. Pero en concreto, frente a la fantasía de la igualdad de derechos y la equivalencia de condiciones de vida, esta situación irrumpe como materialización de diferencias sociales y padecimientos cotidianos obturados. Esta consideración se hace extensiva hasta el día de hoy, en que las personas acuden a redes de ayuda mutua, así como a argucias de elusión y transgresión, que les permiten sostener los ingresos regulares de su hogar.

Conclusiones

En el año 2021 las dos políticas nucleadas por el Portal Saber llegaron a cubrir a casi cincuenta mil beneficiarios bajo el concepto de actividad formativa permanente. Hablamos de un cuarto de la población económicamente activa que, en convergencia a otras medidas con similar propósito, cifraban índices de desocupación por debajo del 2% a nivel local. Derechos plenos, según el oficialismo, como base de escenificación de un Estado supuestamente presente en pandemia. Por otro lado, existen razones empíricas para negar el horizonte operativo de la política, derivado del carácter espectacularizado

de sus postulados, y especialmente por la expresión conflictiva de prácticas que destituyen la relevancia de sus mecanismos.

Ante la imposición de las políticas indagadas sobre el encuadre de clase, como lógica de mandato cotidiano, disciplina corporal y potencial punición, las sensibilidades en conflicto y las tácticas específicas indagadas incluyen, al menos, transgresiones al uso del sistema, elusiones frente a las tareas y requerimiento de ayuda en red-colectiva. Con ello es que los sujetos reorientan sus energías disponibles, flexibilizan las rutinas y reorganizan los espacios/tiempos del hogar, eludiendo e impugnando los mecanismos de constricción. Como resultado, el recorrido evidencia las tensiones entre el conjunto de experiencias de los beneficiarios, frente al diseño de contraprestación, que está asentado en la retórica de derechos sociales, en el mérito individual presente y la pretensión de inclusión futura.

Referencias Bibliográficas

Comisión Económica para América Latina (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19. Naciones Unidas: Santiago de Chile.

Comisión Económica para América Latina. Panorama social Seveso, E. (2020). Panorama social de América Latina. Naciones Unidas: Santiago de Chile.

Comisión Económica para América Latina. Panorama social Seveso, E. (2020) Mercantilización en las políticas de inclusión al trabajo: una aproximación desde las experiencias. Temas Sociológicos, N° 27, Universidad Católica Silvia Henríquez.

<http://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/article/view/2365/2138>

De Certeau, M. (2008). Andar en la ciudad. *Bifurcaciones*, N° 7, pp. 1-17. https://www.bifurcaciones.cl/007/colerese/bifurcaciones_007_reserva.pdf

Donza, E. y Poy, S. (2021). Efectos de la pandemia COVID-19 sobre la dinámica del trabajo en la Argentina urbana. Educa: Buenos Aires.

Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu: Buenos Aires.

Gobierno de la Provincia de San Luis (2021) "Portal Saber para beneficiarios del Plan de Inclusión Social y becarios 22 AG". Canal Youtube del Gobierno de la Provincia de San Luis. <https://www.youtube.com/watch?v=vTUa3ptCezg>

Seveso, E. (2023). Del derecho al trabajo a la mercantilización de la inclusión: retórica y programática en las políticas sociales. *De Prácticas y Discursos*, Vol. 11, N° 20. Universidad Nacional del Nordeste. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/index>

Seveso, E. y Elorza, A. (2022). Inclusión social y virtualización: escenas del trabajo ideológico desde el Portal Saber (San Luis, 2021). *Perspectivas*, N° 13. Universidad Nacional de Rosario. <https://perspectivasrcs.unr.edu.ar/index.php/PRCS/article/view/585>

Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Península: Barcelona.

Žižek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. Siglo XXI: España.



Recibido: 11/09/2024

Aceptado: 11/11/2024

Cómo citar este artículo

Seveso, E.(2025). Políticas virtualizadas para la inclusión al trabajo: experiencias y prácticas en conflicto en el "Portal Saber" (San Luis 2021-2023). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, p.164-185





Tecnicatura en Servicios Turísticos y su socio-espacialización (San Luis, 2015-2019)

Technician in Tourism Services and its socio-spatialization (San Luis, 2015-2019)

Ayelén Micaela Franz

ayejorquera@gmail.com

*FCH/UNSL. Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar de Primera Exclusiva Departamento de Educación y Formación Docente
FCH – UNSL.*

Resumen

El presente texto aborda el vínculo estratégico entre procesos de turistificación y dinámicas educativas reconociendo el rol que cumple el Estado como regulador de políticas públicas que dinamizan al sector. Siendo el turismo una de las principales cadenas productivas, cuya normativa establece la necesidad de contar con recursos humanos formados que hagan foco en el aumento de la oferta y calidad de los servicios turísticos, además de fortalecer los procesos de sensibilización, concientización y capacitación de la comunidad local. Para ello, en un primer momento describimos las principales transformaciones urbanas en relación al turismo, luego reconocemos la socio-espacialización de la Tecnicatura en Servicios Turísticos en San Luis. Finalmente, destacamos que metodológicamente el abordaje implicó sistematizaciones de diferentes normativas, registros elaborados durante las visitas a las instituciones y los diálogos/entrevistas con diferentes actores institucionales.

Palabras Claves: Turismo; Educación; Mercado laboral



Abstract

The present text addresses the strategic link between processes of touristification and educational dynamics, recognizing the role of the State as a regulator of public policies that dynamize the sector. Tourism is one of the main productive chains, whose regulations establish the need to have trained human resources focused on increasing the supply and quality of tourism services, in addition to strengthening the processes of sensitization, awareness and training of the local community. To this end, we first describe the main urban transformations in relation to tourism, then we recognize the socio-spatialization of the Tourism Services Technicature in San Luis. Finally, we emphasize that, methodologically, the approach involved systematizations of different regulations, records elaborated during the visits to the institutions and dialogues/interviews with different institutional actors.

Keywords: Tourism; Education; Job market

Introducción

Pensar en fenómenos de turistificación y su relación con la educación implica reconocer el lugar del Estado como regulador de políticas públicas que dinamizan al sector. Por ello, destacamos que desde hace más de quince años el turismo es considerado desde la Ley N° 25.997 Nacional de Turismo como una "actividad socioeconómica, estratégica y esencial para el desarrollo del país" (p.1). A su vez, en San Luis bajo la Ley General de Turismo-Plan Maestro de Turismo 2010-2020 N°VIII-0722-2010, el sector es constituido como "política de Estado prioritaria y estratégica para el proceso e inclusión económico-social" (p.1). Esta política requiere de la formación de recursos humanos para el fortalecimiento del sector, y encuentra en el sistema educativo propuestas que tienden a hacer foco en la oferta y calidad de los servicios turísticos, como así también en procesos de sensibilización que buscan la concientización y capacitación de la comunidad local.

Como parte de las discusiones referentes a la temática, el presente texto indaga la socio-espacialidad de la Tecnicatura en Servicios Turísticos perteneciente al nivel secundario de la provincia de San Luis en el periodo 2016-2019. Reconociendo el carácter estratégico de la formación de recursos humanos en el sector turístico, para ello comenzaremos con una breve caracterización de los principales lineamientos de las políticas públicas actuales, y además describiremos a las instituciones teniendo en cuenta que se encuentran ubicadas en circuitos turísticos importantes a nivel local.

San Luis considera al sector turístico como una de las principales cadenas productivas. A partir de ello nos interesa describir brevemente las transformaciones urbanas y productivas de la provincia, que en los últimos veinte años posicionan al Turismo como un dinamizador económico, social y cultural. Impulsando una serie de transformaciones urbanas, vinculadas al embellecimiento de la ciudad, procesos de patrimonialización, puesta en valor de espacios, la construcción de destinos turísticos y vía de acceso, que permiten conectar la ciudad y el campo (Trivi,2014, p. 5)¹¹.

A su vez, es de destacar que las transformaciones en las cadenas productivas generaron cambios en otros sectores como el educativo, ya que el turismo requiere de la formación de sujetos para el ingreso al mercado productivo. Para ello San Luis ofrece carreras con títulos habilitantes. La Universidad de La Punta presenta la Licenciatura en Turismo como ciclo complementario de la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Servicios Turísticos, y una Maestría en Gestión Turística del Patrimonio¹². A su vez, la Universidad Nacional de San Luis cuenta con la Facultad de Turismo y Urbanismo, y ofrece carreras universitarias; también organizan congresos y jornadas con temáticas

¹¹ Trivi, 2014. La política turística de la provincia de san luis durante el neodesarrollismo. Visión e intervención del territorio para un proyecto político

¹² La Universidad de la Punta de dependencia provincial, fue creada mediante Ley N° II-0034-2004 y prioriza aquellas ofertas académicas no tradicionales que tiendan a satisfacer las necesidades productivas de San Luis

vinculadas al sector¹³. Cabe aclarar que la sede se encuentra en Merlo; lugar caracterizado como una de las principales zonas de atractivo turístico de la provincia. Destacamos que esta localidad junto con la Ciudad de San Luis son tomadas para elaborar los indicadores de los registros de la evolución anual de la ocupación hotelera, y la creación de empleo formal¹⁴. Estos datos nos permiten reconstruir, por un lado, cómo el turismo fue fortaleciéndose y ganando presencia con los años, y por otro nos posibilita trazar puentes que conectan la relación entre dinámicas productivas y educativas a través de la necesidad de contar con profesionales formados.

Luego, en cuanto al nivel secundario reconocemos que bajo la modalidad Técnico profesional, ofrece la Tecnicatura en Servicios Turísticos -objeto de nuestro interés- institucionalizada mediante la Res. N° 23-ME-2013¹⁵, la cual reconoce a las siguiente como instituciones que ofrecen esta formación: a) Escuela Técnica N° 8 "Mauricio Pastor Daract de la Ciudad de San Luis, b) Escuela Técnica N° 3 "Eva Duarte de Perón" de la Ciudad de Villa Mercedes, y c) Centro Educativo N° 6 "Subsecretario Carlos Sadoc San Martín" de El Volcán. Además, esta normativa estableció la caja curricular para la tecnicatura y, posteriormente, a través de la Res. N° 467-ME-2016¹⁶ se

¹³ En dicha facultad se ofrece las siguientes carreras: Licenciatura en Hotelería, Licenciatura en Turismo, Guía Universitario de Turismo, Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera, Tecnicatura Universitaria en Gestión Turística, Tecnicatura Universitaria en Parques, Jardines y Floricultura, y Tecnicatura Universitaria en Producción de Plantas Aromáticas.

¹⁴ Los Informes Productivos 2018 mostraron que entre el 2006 y el 2008, hubo un aumento de 319 mil pernoctaciones, con un registro respectivo de 408 mil y 727 mil. Luego en el 2009 hay una caída, y durante el 2015 indica 831 mil pernoctaciones. En cuanto al empleo, San Luis, tanto en hotelería como en restaurantes el sector presenta 0.8% en relación al nacional. Detalladamente vemos que en el periodo 2006-2016 la provincia crea 1552 puestos formales, en el 2016 indica 2238 puestos y 2255 en el primer trimestre del 2017 (Ministerio de Hacienda, 2018, p. 27)

¹⁵ Resolución que establece la caja curricular para la propuesta Tecnicatura en Servicios Turísticos y las instituciones educativas que otorgan el título oficial de Técnico en Servicios Turísticos.

¹⁶ Resolución que establece los lineamientos curriculares y los contenidos mínimos para la Tecnicatura en Servicios Turísticos.

presentó el diseño curricular con sus respectivos lineamientos y contenidos mínimos para cada asignatura.

Como fuentes para la elaboración de esta investigación recurrimos a las sistematizaciones de diferentes normativas, como así también registros elaborados durante las visitas a las instituciones y los diálogos con diferentes actores institucionales.¹⁷

El turismo en San Luis como política pública estratégica

Siguiendo con esta línea, desarrollamos una caracterización de las instituciones educativas, a partir de su socio-espacialización, lo que implica reconocer las ubicaciones de las tres instituciones. Además, destacamos las relaciones que establecen las escuelas con otros actores sociales vinculados a sectores públicos y privados, ya que ello nos permite conocer los puentes entre el mercado laboral, Estado provincial y los espacios de formación de sujetos. En este punto, nos interesa destacar que las escuelas están localizadas en dos de los circuitos de mayor relevancia para la provincia (Potrero de los Funes y Sierras Centrales, y Villa Mercedes y El Morro).

Como parte del crecimiento, identificamos la existencia de políticas gubernamentales que fueron fundamentales para el sector. Dentro de ellas

¹⁷ Es posible aclarar que los datos construidos forman parte de un proceso mayor, que se enmarca en el trabajo final de tesis de grado para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. La misma buscó trazar los puentes analíticos que conectan las dinámicas pedagógicas actuales de la provincia –tomando como objeto de estudio la Tecnicatura en Servicios Turísticos perteneciente al nivel secundario– y las tendencias productivas locales, con base en la delimitación de lo turistificable en el territorio, durante el periodo 2016-2019. A su vez, trabajamos en proyectos colectivos que fueron insumos para la construcción del proyecto de tesis, el primero de ellos fue un Proyecto de Investigación Plurianual (PIP) “Trama y conflictos urbanos en contextos de reestructuración del capital: indagación sobre procesos de patrimonialización y turistificación en tres ciudades medias Argentinas (Córdoba, San Luis, Resistencia), fue llevado a cabo durante 2019-2020. Luego en el periodo 2020-2022, abordamos la temática en un Proyecto de Investigación Promocionado (PROIPRO) denominado “Conflictos, política y experiencias en escenarios socio-urbanos contemporáneos: las políticas de inclusión al mercado de trabajo en San Luis (2015-2019)”. Actualmente, continuamos con el estudio de la temática desde el PROIPRO nombrado “Conflictos, políticas y experiencias en escenarios socio-urbanos contemporáneos: ciudad construida/ciudad habitada”.

destacamos la Ley General de Turismo-Plan Maestro de Turismo 2010-2020 N°VIII-0722-2010, la cual establece al mismo como “política de Estado prioritaria y estratégica para el proceso e inclusión económico-social” (Ley General de Turismo-Plan Maestro de Turismo, 2010, p.1). Dentro de sus propuestas, en el año 2010 se realizó una oferta turística por zonas y circuitos, con la intención de dar identidad a los destinos según características comunes, contemplando recursos naturales y culturales, como así también patrimonios. Uno de los puntos interesante, es que, bajo la consigna de fortalecer al sector, la ley propone la capacitación de capital humano tanto en sector público como en el privado con miras a mejorar la calidad de los servicios, y lograr la concientización y capacitación de las comunidades de las localidades.

También el Plan Maestro establece nueve programas operativos que buscaron afianzar al turismo a nivel local como modelo productivo estratégico. Esto implicó el trabajo simultáneo entre actores sociales, estatales y del mercado para generar estrategias que incidieran en la configuración del espacio, los saberes que circulan y las prácticas llevadas a cabo en materia turística, y que luego ingresarían al sistema educativo como contenidos a ser aprehendidos. Como resultado material actualmente la provincia cuenta con zonas y circuitos turísticos que destacan el potencial de los destinos ya sea por su atractivo natural, patrimonial o cultural. A su vez los vínculos entre sectores públicos y privados ayudaron a consolidar nuevos destinos, servicios y paquetes de experiencias. Cabe destacar que ninguno de los programas prevé la formación de capital humano.

La estructura operativa que distingue entre zonas y circuitos se encuentra publicada en la página oficial de la Secretaría de Turismo bajo los siguientes nombres: a) Llanura Sureña, b) Potrero de los Funes y Sierras Centrales, c) Valle del Conlara y San Martín, d) Villa Mercedes y El Morro, e) Norte Puntano, f) Termas y Salinas, g) Villa de Merlo y Costa de los Comechingones. Una de las estrategias de visibilización fue la elaboración de folletos digitales

por cada circuito, destacando localidades y sus atractivos, los paisajes y entornos naturales, la cocina tradicional y comidas caseras. También revaloriza las historias locales, los pueblos mineros, la presencia de arquitectura antigua y edificios emblemáticos y las visitas a pueblos originarios.¹⁸

En un escrito precedente (Jorquera Franz, 2021) señalamos que las estrategias de demarcación de espacios y la difusión estuvo orientada a destacar aspectos comunes y diferentes de las localidades. En este sentido, los recursos naturales y culturales son dispuestos como bienes de consumo, ofrecidos como mercancías dentro de paquetes de experiencia de corte clasista. Frente a ello, reconocemos que las políticas públicas turísticas tienden a moldear las prácticas de los sujetos y sus entornos, de allí la importancia de contar con profesionales que posean con saberes que permitan la gestión y oferta del territorio de forma estratégica.

Al momento de reconocer la importancia del sector en San Luis, es interesante referir brevemente a la situación producida durante la pandemia 2020 por COVID-19, recordamos que en todo el territorio nacional se impusieron medidas de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) y Aislamientos Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), lo que implicó una redefinición del espacio social y una afectación a muchos sectores productivos. Frente a ello, el turismo tuvo una fuerte caída y el Estado provincial generó una serie de medidas que intentaron dar alivio al sector, llevando adelante una política denominada "Turismo Seguro". La propuesta consistía en la venta de actividades turísticas al interior de la provincia, tales como viajes y excursiones, bajo medidas de protección que tendieran a garantizar la seguridad de los turistas. Para ello, los diferentes oferentes

¹⁸ Cabe aclarar que de forma extensa los circuitos turísticos fueron analizados en Jorquera Franz (2021) "Aproximaciones al proceso de turistificación de San Luis durante el año 2020". Pp. 73-93.

debían estar registrados y garantizar el cumplimiento de los protocolos de seguridad establecidos por el gobierno. La retórica del Turismo Seguro fue presentada bajo el apelativo del “acceso para todos”; sin embargo, mantuvo por otra parte un carácter clasista y excluyente, ya que no todos los sanluiseños contaban con los recursos materiales que posibilitaron la realización del viaje.¹⁹

Teniendo en cuenta el contexto de aislamiento, en el cual los sentidos que involucran la percepción de los espacios como el olfato, el oído y el tacto no podían ser utilizados para la venta de procesos de turistificación, pero si la vista, es que pudimos reconocer que la Secretaría de Turismo -a través de sus plataformas virtuales- fortaleció la construcción de visuales de San Luis. Uno de sus potenciales analíticos es que permite observar la interpelación y configuración del espacio urbano, en el cual la construcción de marcas/imágenes cobra un rol importante como parte de los procesos de patrimonialización y turistificación. En este sentido, creemos que lo turistificable no solo es material, sino simbólico e ideológico, además de ser uno de los reguladores y homogeneizadores de las formas de disfrute bajo la venta de experiencias (García Canclini, 1989, p. 74)²⁰. Los procesos de mercantilización de lo colectivo ligados al turismo reproducen las relaciones de las desigualdades económicas y las contradicciones sociales. Así el consumo turístico favorece a los sectores económicos principales y la explotación de una clase sobre otra, a su vez las culturas populares se

¹⁹ Siguiendo la línea de los procesos de turistificación durante la pandemia, contamos con un artículo publicado bajo el título “Aproximaciones al proceso de turistificación de San Luis durante el año 2020”, el mismo abordó el análisis de la página oficial de la Secretaría de Turismo, durante el periodo octubre-diciembre. Puntualmente, tomamos visuales que nos posibilitar reconstruir lo *valioso de ser conocido* para los entes gubernamentales, y en este sentido elaboramos dos ejes: el primero vinculado a los circuitos turísticos como estrategias de producción de espacio por parte del Estado, y el segundo, la emergencia del “turismo seguro” en contexto de pandemia; teniendo en cuenta que esta actividad económica fue restringida a partir del Aislamientos, Social, Preventivo y Obligatoria (ASPO) y del Distanciamiento, Social, Preventivo y Obligatoria (DISPO).

²⁰ Gracia Canclini (1989) Las culturas populares en el capitalismo.

reproducen a sí mismas a través de lazos de solidaridad colectiva, y mantienen estructuras de desigualdad persistentes. Esta perspectiva, nos permite reconocer las tendencias de organización ideológica del turismo, en tanto producciones culturales, teniendo en cuenta que son parte de un proceso de elaboración y construcción de la hegemonía según clases sociales. De allí, que las imágenes y las marcas oficiales nos permiten comprender qué es lo *valioso de ser conocido* (Espoz, 2016, p 10)²¹. Así, las imágenes/marcas creadas durante este período se impusieron sobre lo tangible, y ello continuó como parte de una política que regula la sensibilidad de los sujetos a través de procesos de mercantilización tanto de objetos, espacios, personas y la cultura local. Sin embargo, estas imágenes, que se caracterizan por ser bellas a la vista, esconden los distintos niveles de conflictividad social, en tanto la idea de un turismo para todos oculta el proceso de exclusión social (Del Campo y Torres, 2019, p.141²²; Seveso, 2019, 347²³ Espoz, 2016, p.17).

El lugar del turismo en el sistema educativo

Como ya mencionamos, en las últimas dos décadas la implementación de una serie de políticas públicas logró posicionar al sector como tal. En una primera etapa, lo que buscó el ente gubernamental fue la visibilización del turismo local a partir de herramientas de marketing, sitios web, y redes sociales. También se realizaron articulaciones con otros entes²⁴. En esta búsqueda por posicionar a San Luis como una marca turística, el Estado provincial planteó

²¹ Espoz (2016) Apuntes sobre el turismo. La regulación del disfrute vía mercantilización cultural.

²² Del Campo, M. L. y Torres P. (2019) "Memoria(s) de Barrio Güemes. Itinerarios sensoriales del "comer" en contextos de patrimonialización (Córdoba).

²³ Seveso E. (2019). Seguridad y turismo: puntualizaciones sobre su convergencia estratégica en contextos neo-coloniales (San Luis, 2008 - 2018) (pp. 327 – 358).

²⁴ Ministerio de Educación, Ministerio de Haciendas Pública, Ministerio de Seguridad, Secretaría de Estado de Deporte, Secretaría de Estado de Mujer, Diversidad e Igualdad, Secretaría de Estado de Ambiente, Secretaría de Estado de Cultura, Secretaría de Estado de la Juventudes, Secretaría de Estado de Transporte.

la necesidad de generar capital humano capaz de crear y reconocer las transformaciones urbanas necesarias, como así también las tendencias del sector, la elaboración y evaluación de instrumentos publicitarios y el trabajo vía web. Podemos afirmar que San Luis trata de ofrecer visuales de un lugar único capaz de atraer inversores y capitales productivos. Para ello, se apela a la elaboración de folletos y fotografías de paisajes, muestra de lugares valiosos por su carácter histórico y patrimonial, como así también la cultura local, la gastronomía, las festividades y las comunidades.

A su vez, hemos registrado una serie de iniciativas que tendieron a la transformación urbana y el embellecimiento de espacios, hasta la construcción de vías de acceso, la formación de circuitos, y la provisión de servicios para garantizar la seguridad y la calidad de los destinos. Algunos de los ejemplos que podemos nombrar son el embellecimiento de la ciudad de San Luis, en tanto peatonalización y ensanchamiento de veredas, revalorización de plazas, parques y espacios verdes en zonas periféricas, la construcción de museos y refuncionalización de espacios como el Centro Cultural José la Vía (ex estación de ferroviaria), la construcción de la nueva terminal nombrada Estación de Interconexión Regional de San Luis y la apertura del aeropuerto internacional Valle del Conlara. Por su parte, la provincia también en los últimos años invirtió en réplicas de gran magnitud tales como el Obelisco, Cabildo de Buenos Aires (2010) y la Casa de Tucumán (2016), estas dos construidas en el marco del aniversario del Bicentenario. Además, la última réplica materializada en el año 2022 fue el antiguo Club Social que fue desplazado a la zona del ex hipódromo actual Villa Deportiva, siendo esta última una obra de gran envergadura que en el cambio de gestión (diciembre del 2023) se vio paralizada.

Estas son algunas de las materializaciones que nos dieron pistas para comprender, cómo el Estado provincial, de forma progresiva, llevó a cabo procesos de mercantilización del territorio, y a su vez habilitó al sector privado a ofrecer paquetes de experiencia, de acuerdo con nichos turísticos de corte

clasista, que restringen el acceso según las posibilidades “de compra” de los consumidores.

Asimismo, las dinámicas productivas tienen sustento en la existencia de un capital humano especializado, capaz de poner en marcha el proceso de mercantilización. Cobra así sentido una propuesta de formación de un sujeto diestro, que comprende las lógicas del mercado laboral y cuenta con saberes específicos. En un artículo titulado “La formación de estudiantes de nivel secundario para el ingreso al mercado laboral: Tecnicatura en Servicios Turísticos”, abordamos la implementación de las estructuras pedagógicas tomando dos momentos: el primero implicó una aproximación a las políticas educativas asociadas al turismo en San Luis y, el segundo una breve descripción de los principales rasgos de la Tecnicatura en Servicios Turísticos (Jorquera Franz, 2022, p. 533)²⁵.

En complemento, el proceso de profundización en el problema da cuenta de que las escuelas que ofrecen la Tecnicatura en Servicios Turísticos en San Luis habilitan una estructura de contenidos y habilidades propias del mercado laboral, que buscan ser “hechas cuerpo” y puestas en marcha *para* el mercado. La construcción de un sujeto diestro, objeto de formación cognitiva, emotiva y perceptiva, obedece entonces a las fuerzas de un *bucle* de reproducción, en los que el Estado, el mercado y el sistema educativo componen una triada asociativa. Teniendo en cuenta ello, abordamos en secciones posteriores la dimensión que corresponde a la socio-espacialización de la Tecnicatura en Servicios Turísticos.

Decisiones metodológicas

Como ya adelantamos, este escrito es parte del trabajo de tesis de grado para la titulación de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Dicha

²⁵ Jorquera Franz, A (2022) La formación de estudiantes de nivel secundario para el ingreso al mercado laboral: Tecnicatura en Servicios Turísticos.

investigación siguió un diseño flexible y emergente, fundado en datos sensibles al contexto socio-histórico a partir de indagar en las dinámicas y procesos sociales (Vasilaschis, 200, p. 26) que forman parte del vínculo turismo y educación en San Luis. La problematización comenzó por reconocer el surgimiento del turismo en la provincia, según sintetizamos en las secciones anteriores y la implementación de un trayecto de formación educativo orientado al nivel secundario. El desafío de esta investigación implicó trabajar biografías e historias desde una mirada que busque la comprensión de una realidad histórica específica y las estructuras sociales de las que es parte (Mills, 2003, p. 39)²⁶. Además entendemos, tal como plantea Valles (1999, p.77)²⁷, que los diseños emergentes establecen una relación dialéctica entre teoría y datos, y la obtención de significantes es central; por ello habilitamos la palabra escrita y oral. En este sentido, escogimos como técnicas de indagación el análisis de documentos oficiales y notas de prensa, como así también la entrevista como complemento.

El uso de análisis documental nos permitió leer lo social bajo las expresiones propias de una época y los intereses que lo dominan. Particularmente, abordamos las dinámicas pedagógicas y económicas, y rastreamos los puentes que nos permiten establecer los vínculos entre ambos sectores. De allí que la lectura de documentos oficiales fue el principal material de indagación. Cabe aclarar que partimos de reconocer que en ciencias sociales los documentos pueden ser pensados como evidencia, que le permite al investigador justificar y acreditar sus interpretaciones, como así también reconstruir el objeto desde una mirada histórica (Valles, 1999, p. 119).

En esta búsqueda, fuimos recuperando las emergencias de las políticas públicas de San Luis que orientan a los sectores educativo y turístico en el

²⁶ Mills, C. W (2003) *La imaginación sociológica*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

²⁷ Valles, M. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*

periodo 2016-2019. De allí que el material analizado adquiere la siguiente forma, en el primero se encuentran los documentos de carácter legales y elaborados por autoridades oficiales. En segundo lugar, notas de prensa pertenecientes a Agencia de Noticia San Luis, asociada a los organismos de gobierno. En tercer lugar, soportes de información web de la Secretaría de Turismo y del Ministerio de Educación. Todo este material permitió la construcción de descripciones, caracterizaciones e interpretaciones.

Como complemento, trabajamos con entrevistas definidas según los objetivos y el marco teórico del plan de tesis, incluyendo ejes temáticos, dimensiones analíticas y posibles disparadores (Vieytes 2004 p. 504). Esta herramienta fue enriquecedora en tanto asumió un carácter flexible y dinámico, que permitió captar los significados y las experiencias de los entrevistados (técnicos del subprograma Educación Técnico-profesional y docentes). Por su parte, realizamos visitas a las escuelas, ello posibilitó conocer el contexto de realización de las prácticas educativas. A su vez, obtuvimos mayores precisiones de los vínculos entre la propuesta educativa y las dinámicas turísticas en San Luis, especialmente las fuerzas que orientan la formación para el trabajo, los perfiles profesionales, y la implementación de diseños curriculares.

Socio-espacialización de la propuesta formativa

Este apartado contiene la caracterización de las instituciones educativas a partir de su socio-espacialización, la ubicación de las tres instituciones es central, ya que contemplaba dos de los circuitos de mayor relevancia para la provincia (que incluyen a los complejos urbanos de Potrero de los Funes y Sierras Centrales, y Villa Mercedes y El Morro). Además, destacaremos las relaciones que establecen las escuelas con otros actores sociales vinculados a sectores públicos y privados, ya que ello nos permiten conocer los puentes entre el mercado laboral y los espacios de formación de sujetos. Por último, describiremos brevemente las situación socio-económica de los estudiantes que asisten a dichas instituciones, ya que nos permite conocer las

posibilidades de acceder a esta formación, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes pueden acceder a un año más de escolarización, tal como veremos más adelante.

El Sistema Educativo actual, y la relevancia de la Tecnicatura en Servicios Turísticos, perteneciente a la educación secundaria cuya finalidad es habilitar a jóvenes y adolescentes para el pleno ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la continuación de los estudios (Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006). Este nivel se caracteriza por contar con modalidad y orientaciones, de forma que la Tecnicatura en Servicios Turísticos pertenece a la modalidad educativa Técnico-Profesional, entendida como aquella que “abarca diversas actividades y profesiones de los sectores de la producción de bienes y servicios” (Argentina Gobierno, 2021/12/27)²⁸.

Tanto las orientaciones como las modalidades, son definidas por cada jurisdicción de acuerdo a las tendencias de desarrollo local y la elaboración de diseños curriculares afines; y es significativo mencionar que hasta el momento San Luis es la única provincia que cuenta con una Tecnicatura en Servicios Turísticos. Tal como plantea la Ley de Educación Nacional, el nivel secundario cuenta con la siguiente estructura: el ciclo básico y el orientado “de carácter diversificado según distintas áreas de conocimiento, mundo social y del trabajo” (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006, p.7). En San Luis corresponde a 4º, 5º y 6º año, y en la modalidad técnico-profesional se agrega un año más. Tal como plantea la ley esta etapa de formación adquiere mayores niveles de especialización y la búsqueda por desarrollar habilidades que sirvan para el mercado laboral. En este caso puntual, el aprendizaje en relación al sistema productivo busca reforzar la generación de propuestas turísticas de diferente índoles -públicas y privadas-, la gestión de recursos y

²⁸ En la visita del día 27 de diciembre del 2021 a la Página Oficial del entonces Ministerio de Educación de la Nación definía a la modalidad educativa Técnica Profesional como aquella que “abarca diversas actividades y profesiones de los sectores de la producción de bienes y servicios”

emprendimientos, generar servicios de calidad, el manejo de herramientas de marketing, entre otras.

La institucionalización de la Tecnicatura en Servicios Turísticos cobró materialización en el 2013 con la Resolución N° 23-ME-2013. La misma establece la caja curricular y nombrar las tres instituciones que cuentan actualmente con dicha propuesta: la Escuela Técnica N° 8 "Mauricio Pastor Daract" de la Ciudad de San Luis, el Centro Educativo N° 6 "Subsecretario Carlos Sadoc San Martín" de la localidad de El Volcán, y la Escuela Técnica N° 3 "Eva Duarte de Perón" de Villa Mercedes". Luego, durante el 2016, mediante Resolución N°467-ME-2016, se presentó el diseño curricular con los lineamientos para la tecnicatura, y el plan de estudio.

Al momento de reconocer los elementos comunes y diferenciales entre las instituciones, consideramos relevante contemplar las siguientes dimensiones: emplazamientos, características de la población estudiantes, y matrículas de los años 2021 y 2022, atendiendo que en este periodo se llevaron a cabo las prácticas profesionalizantes. Cabe aclarar que las mismas son parte de la propuesta de formación desde la implementación de la caja curricular en el 2013 y tuvieron un carácter informal hasta luego de la pandemia por COVID-19. En particular, el Subprograma de Educación Técnico-profesional, en el marco de las reuniones por emergencia económica realizadas en Potrero de los Funes, entabló vínculos con dueños de hoteles y restaurantes que luego se tradujeron en convenios para el 2021 y 2022; y luego, durante el 2023 en Villa Mercedes, se firmó un contrato con la dirección de turismo para que los estudiantes puedan tener un espacio de formación.

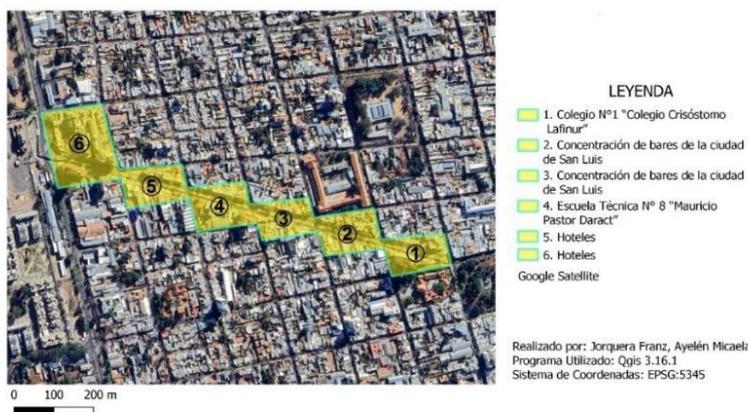
Particularmente, la Escuela Técnica N° 8 "Mauricio Pastor Daract" está ubicada en el centro de la ciudad de San Luis, en una de las avenidas principales del centro puntano, localizada en Avenida Illia N°437. Allí se concentra la vida nocturna vinculada al disfrute durante los fines de semana. Según ya especificamos, la ciudad de San Luis es parte del Circuito Turístico tradicional llamado Potrero de los Funes y Sierras Centrales. Entendemos

como un indicador estratégico la presencia de dicha institución allí, ya que en la zona se realizan actividades turísticas vinculadas al urbanismo como visitas a las Catedral, museos, espacios culturales; también a los alrededores hay hoteles y restaurantes.

La institución, posee dos turnos y otorga titulaciones en: Servicios Turísticos y Gestión y Administración de las Organizaciones; asimismo en el edificio funciona una escuela de oficios en el turno vespertino. La población está compuesta por estudiantes de localidades como Juana Koslay, Potrero de los Funes, El Volcán, El Trapiche, La Florida, La Punta y San Luis capital, la mayoría de ellas zonas donde la actividad turística es fuerte, y la dinámica productiva requiere de recursos humanos formados. En cuanto a la matrícula de la Tecnicatura en Servicios Turísticos, durante el 2021 alcanzó los 380 estudiantes y descendió a 256 en el 2022. A continuación, adjuntamos una imagen que nos permite mostrar la ubicación de la escuela y los espacios cercanos a la misma que tiene valor para actividades vinculadas al turismo.

Mapa 1: Cuadras que componen "Rambla de los Jacarandaes"

Rambla de los Jacarandaes - Av. Illia



Fuente: Imagen de autoría propia en base a foto de google.

Puntualmente, el edificio de la escuela se encuentra contiguo a uno de los paseos peatonales principales de la ciudad llamado "Rambla de los

Jacarandaes”, ubicado en el centro de la Avenida Illia. El paseo comienza en diagonal a la Plaza Juan Pascual Pringles, que a su vez está frente a la Catedral San Miguel Arcángel, de gran valor patrimonial y arquitectónico para San Luis. El comienzo del paseo está marcado por la presencia de la réplica de un reloj de valor simbólico para la ciudad; sobre el margen derecho se encuentra el edificio del Correo Argentino y a la izquierda el Colegio Nacional N° 1 “Juan Pascual Pringles” (el más antiguo de la ciudad). Sobre la misma mano, a unos treinta metros aproximados, está el edificio de la Secretaría de Turismo, y en su planta baja el Centro de Monitoreo del Sistema Inteligente de Seguridad Provincial. En la segunda y tercera cuadra se concentra parte de la vida nocturna de San Luis, y se expande a las siguientes cuadras, pero de forma discontinua. En la cuarta manzana esta la escuela, con un edificio conservado de color blanco al igual que sus rejas, con persianas y ventanas verdes. La longitud aproximada es de cuarenta metros y se extiende en profundidad hasta llegar a la calle Pringles. Cabe aclarar que el edificio no es de gran tamaño, sino que por la disposición de las calles la traza es un triángulo. Luego, en la quinta y sexta se encuentran algunos hoteles de importancia, y el paseo desemboca en un puente que cruza la Avenida Lafinur y llega al Centro Cultural José La Vía.

La segunda institución, el Centro Educativo N° 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martín”, también se encuentra en el Circuito turístico Potrero de los Funes y Sierras Centrales, puntualmente en la localidad de El Volcán a 23 kilómetros de la capital, zona de actividad turística principalmente en tiempos estivales. La ruta que atraviesa a El Volcán es la misma que conduce a Estancia Grande, Trapiche y La Florida; además está próxima a Potrero de los Funes, caracterizado por sus paisajes. Las localidades mencionadas ofrecen como paquetes de experiencia la realización de actividades náuticas, deportivas, caminatas, hotelería/hospedaje y/o gastronómicas. A continuación presentamos un mapa que destaca la ubicación de la escuela.

Mapa 2: Ubicación del Centro Educativo N° 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martín” en El Volcán

**Centro Educativo N° 6
“Subsecretario Carlos Sadoc San Martín”**



Fuente: Imagen de autoría propia en base a foto de google.

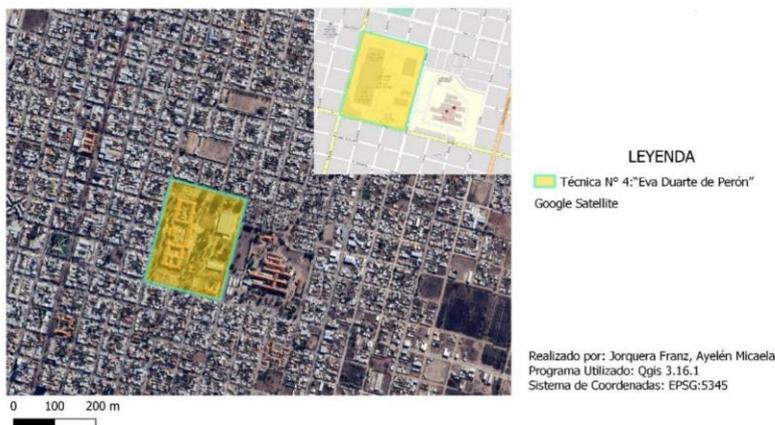
Los estudiantes que asisten al Centro Educativo N° 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martín”, pertenecen a zonas aledañas tales como El Volcán, La Florida y El Trapiche. Para concurrir a sus clases la mayoría utiliza el transporte público, lo que genera dificultades debido a la reducción de la frecuencia de colectivos, esto implica que los estudiantes no pueden llegar a la institución al horario establecido. Esta situación, sumada a las dificultades económicas, tal como explican las docentes, complican que los estudiantes asistan, de allí que la matrícula en el 2021 fue de 108, y en el 2022 de 99. A continuación presentamos la fachada del Centro Educativo N° 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martín”.

La última institución que cabe mencionar es la Escuela Técnica N° 3 “Eva Duarte de Perón”, ubicada en la zona céntrica de Villa Mercedes, segunda ciudad de importancia en San Luis, y compone el circuito turístico Villa Mercedes y el Morro. Aquí la propuesta turística se orienta a espectáculos artísticos y deportivos, además de contar con una importante oferta gastronómica y hotelera. Haciendo foco en la escuela, es de señalar que fue

creada exclusivamente para el dictado de la Tecnicatura en Servicios Turísticos. Comparte el predio con otras instituciones provinciales como el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC), la Junta Docentes de la Región II y III, la Universidad Provincial de Oficios Eva Perón (UPro) y algunas dependencias gubernamentales. El espacio que los reúne es el predio de la antigua Casa Hogar Eva Duarte de Perón. A continuación adjuntamos imágenes de la ubicación de la institución

Mapa 3: Ubicación de la Escuela Técnica N° 4: "Eva Duarte de Perón" en la Ciudad de Villa Mercedes

Técnica N° 4: "Eva Duarte de Perón"



Fuente: Imagen de autoría propia en base a foto de google.

Al recorrer la institución educativa observamos que cuenta con un edificio amplio, conservado. Las aulas son de un tamaño considerable para su población, y hay una sala multimedia con pantalla interactiva, proyector y televisor. Además desarrollan diversos proyectos. Durante los recorridos la directora nos mostró algunos como las carteleras coloridas, que se asemejen a las que se usan para el turismo, orienta a que los estudiantes aprendan a trabajar con colores atractivos y que busque llamar la atención. Como en los otros casos la matrícula de la escuela con el paso de los años tiende a disminuir, durante el 2021 fue de 128 estudiantes y en el 2022 de 105. En el

recorrido realizado por la institución se nos puntualizó que la disminución en la matrícula se vincula con una situación económica generalizada, en la cual los recursos de los hogares son limitados y empujan a los estudiantes a la migración a otras escuelas como las generativas.

Las tres instituciones contempladas por la tecnicatura -Escuela Técnica N° 8 "Mauricio Pastor Daract", Centro Educativo N° 6 "Subsecretario Carlos Sadoc San Martín, y Escuela Técnica N° 3 "Eva Duarte de Perón"- presentan una fuerte caída en la matrícula durante los últimos años. El Jefe del Subprograma de Educación Técnica Profesional reconoce que la existencia de procesos de deserción y desgranamiento estudiantil. En una entrevista nos comentó que este fenómeno se extiende a todas las instituciones que presentan formación técnico-profesional. Como dato manifiesta que la caída se desarrolla en tres etapas. La primera ocurre en el paso de segundo a tercer año, con una caída de 100 estudiantes, terminando el 2021 con 900 estudiantes y registrando a inicios del 2022 un total de 800. La segunda etapa comprende el paso de tercero a cuarto (de ciclo básico a orientado), con una caída de 700 estudiantes. La última etapa recorre el tramo de quinto año en adelante, con una deserción gradual. Esta situación nos hace reflexionar en torno a la dificultad que implica sostener un año más de formación en un contexto socio-económico difícil, en el cual algunos estudiantes no pueden avanzar con estudios que demandan tanto tiempo y dedicación educativa. Algunos estudiantes migran a escuelas con menor carga horaria, mayormente generativas²⁹, ya que estas les permiten trabajar. Este escenario es descrito por docentes de las instituciones, siendo recurrente en el Centro Educativo N° 6 "Subsecretario Carlos Sadoc San Martín (El Volcán) y Escuela Técnica N° 3 "Eva Duarte de Perón" (Villa Mercedes). Las poblaciones estudiantiles se caracterizan de forma general por no contar con los suficientes recursos para

²⁹ Las escuelas generativas fueron creadas en el año 2016, en el marco del Programa de Innovación del Ministerio de Educación.

lograr continuar con esta formación que exige un año más y más horas de cursada. Frente a ello, podemos decir que los estudiantes que logran terminar los siete años de escolaridad son aquellos que cuentan con los recursos económicos suficientes³⁰.

Otro aspecto a destacar es que no existió -en palabras del Técnico del Subprograma de Educación Técnico Profesional-, criterio específico en la selección de las instituciones que contarían con la propuesta de formación de la Tecnicatura en Servicios Turísticos. Sin embargo, es interesante que la propuesta surgió de un sector interesado en la generación de profesionales formados para el turismo. El proceso de elaboración se cristalizó con la convocatoria por representantes estatales de pedagogos, y profesionales/empresarios del sector turístico que pudieran dar cuenta de las necesidades de formación. En esta misma línea, notamos que los proyectos elaborados por las escuelas tienden a que los estudiantes conozcan y desarrollen estrategias propias del mercado laboral, de allí que las prácticas profesionalizantes se desarrollan en espacios estatales (Secretarías de turismo) o privados (hoteles, cabañas y/o restaurantes).

Durante el 2021, luego de la pandemia, se llevó a cabo una reunión en Potrero de los Funes con el Comité Económico Social, al que asistieron técnicos del Subprograma de Educación Técnico Profesional. Siendo este el primer momento donde se efectiviza el vínculo entre las dinámicas productivas locales, las nuevas estructuras pedagógicas, y sectores privados puntualmente con representantes de AEGHA (Asociación de Hotelería y Gastronomía de San Luis). De esta reunión surgió la primera prueba piloto de Prácticas Profesionalizantes en el Centro Educativo N° 6 "Subsecretario

³⁰ Como característica común a las tres escuelas, y de toda institución que otorga formación técnico-profesional, es de señalar la presencia de un año más de formación. San Luis en su educación secundaria común presenta seis años de formación y en la secundaria técnico-profesional siete, la obtención de la titulación en este caso particular es habilitante para el ingreso al mercado laboral en turismo, reconocido provincialmente como cadena productiva estratégica.

Carlos Sadoc San Martín” de El Volcán, siendo seleccionada por ser la institución que llevaba a cabo una gran cantidad de salidas, visitas y experiencias vinculadas al mercado laboral. Puntualmente las prácticas implicaron un aprendizaje en situaciones reales en atención al público con horarios rotativos en restaurantes (salón y cocina), hoteles cinco estrellas y cabañas (conserjería y limpieza de habitaciones). Lo interesante de esta experiencia es que desde el Subprograma de Educación Técnico-Profesional destacan que la escuela de El Volcán colabora en la cobertura de las demandas turísticas del circuito Potrero de los Funes y Sierras Centrales³¹. Como dato representativo, destacamos que durante el 2021, nueve estudiantes realizaron prácticas profesionalizantes, y cinco de ellos (cuatro en restaurante y uno en un hotel céntrico de San Luis) obtuvieron ofertas de trabajo formal.

Al culminar la experiencia hubo una evaluación positiva por lo que en el 2022 el Subprograma de Educación Técnica y los equipos directivos de las escuelas comenzaron a dialogar para ampliar la oferta. De allí es que el 27 de septiembre de ese mismo año (día internacional del turismo) la Escuela Técnica N° 3 “Eva Duarte de Perón” firmó un convenio -en presencia de representantes del Subprograma de Educación Técnico Profesional- con la municipalidad de Villa Mercedes para que los estudiantes realicen prácticas en la Subsecretaría de Turismo. Traemos a consideración que previamente la escuela realizaba prácticas aisladas en eventos organizados por la gestión, ya sean deportivos, artísticos o de interés local. Esta propuesta permitió dar formalidad y continuidad a las actividades que se realizaban, ya que en muchas ocasiones los trámites burocráticos que implican la salida de estudiantes dificultaron la continuidad en el aprendizaje.

³¹ Potrero de los Funes y Sierras Centrales contiene las localidades de: El Trapiche, Estancia Grande, La Carolina, La Florida, Paso del Rey, Valle De Pancanta, Ciudad de San Luis, El Volcán, Juana Koslay y Potrero de los Funes.

Conclusión

Conforme realizamos los análisis documentales, las entrevistas y visitas a instituciones educativas, pudimos reconocer algunos elementos que son comunes y otros diferenciales. Tanto unos como los otros, nos permitieron comprender el sentido que adquiere la Tecnicatura en Servicios Turísticos, en tanto formadora de recursos humanos para el desarrollo de una actividad económica estratégica en la provincia. En este sentido, planteamos que las instituciones educativas están ubicadas en zonas estratégicas para el desarrollo del turismo. Dos de ellas en uno de los circuitos más importantes de la provincia "Potrero de los Funes y Sierra Centrales". Puntualmente la escuela de El Volcán está ubicada en uno de los puntos de mayor circulación turística, tanto por la oferta propia del lugar, como por los paquetes de experiencias que son vendidos en las zonas aledañas. A su vez la escuela de la Ciudad de San Luis está en el casco urbano, cerca de la zona de mayor oferta turística, como así también hay una basta oferta de paquetes de experiencias. Podríamos decir, que tanto esta escuela como la de Villa Mercedes apuntan a un turismo urbano con una amplia oferta gastronómica, espectáculos artísticos y deportivos. Los tres establecimientos cuentan con vías de acceso y circulación constante, además poseen vínculos fluidos con otras instituciones, tanto de sectores públicos como privados. Por su parte, las poblaciones escolares son variadas, y componen fragmentos/segmentos educativos. La Escuela Técnica N° 8 Mauricio Pastor Daract tiene estudiantes de sectores medios que pueden afrontar la formación técnica, mientras que las otras dos se componen de estudiantes de sectores medios a bajos, y en algunos casos deben migrar a otras instituciones con menor carga horaria para continuar con sus estudios, y en algunos casos deben interrumpir/abandonar sus trayectorias escolares.

Finalmente, al observar las formas que adquiere el vínculo entre las dinámicas productivas turísticas, la educación y el mercado laboral, pudimos comprender a través de la implementación de las prácticas profesionalizantes

que la formación tiende a buscar la inserción de los estudiantes al mercado laboral.

Referencias bibliográficas

DEL CAMPO, M. L. y TORRES P. (2019) "Memoria(s) de Barrio Güemes. Itinerarios sensoriales del "comer" en contextos de patrimonialización (Córdoba)". En: Espoz -Dalmaso, María Belén, et. al (comp.) Memorias y patrimonios: relatos oficiales y disputas subalternas. Buenos Aires: CONICET.

ESPOZ, María Belén (2016) "Apuntes sobre el turismo. La regulación del disfrute vía mercantilización cultural". Revista CHASQUI nº 133. Sección Informes. 2016. CIESPAL ECUADOR. Págs. 317-334

Informes productivos provinciales: San Luis (2017) Ministerio de Hacienda.

JORQUERA FRANZ, A (2022) La formación de estudiantes de nivel secundario para el ingreso al mercado laboral: Tecnicatura en Servicios Turísticos. En Sonia Patricia Amieva ... [et al;] Tercer Congreso Nacional y Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad: pensando y construyendo la educación en tiempos difíciles. 1ª ed San Luis: Nueva Editorial Universitaria – UNSL. Libro digital, PDF. ISBN 978-987-733-364-0. <http://www.neu.unsl.edu.ar7wp-content/uploads/2023/08/Educo-2023.pdf>

JORQUERA FRANZ, A. (2021) Aproximaciones al proceso de turistificación de San Luis durante el año 2020. En María Belén Espoz Dalmaso... [et al.]; Turismo, patrimonio y comunicación: constelaciones del presente (Cuadernos del CIPeCo. Publicación del Centro de Investigación "Héctor Toto Schmucler"/1;1)/. (pp. 73-90)1ª ed volumen combinado. Pp. 73 - 90 - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2021. ISBN 978-950-33-1630-6 En https://archivo.fcc.unc.edu.ar/sites/default/files/archivos/cuadernos_cipeco_n1.pdf

Ley de Educación Nacional N° 26.206. En
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. En
<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Ley Federal de Educación N° 20.195. En
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Ley General de Turismo- Plan Maestro de Turismo 2010-2020 N°VIII-0722-2010. En

Ley Nacional de Turismo N° 25.997. En
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/102724/norma.htm>

Ley N° II-0034-2004. En
<http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=61>

Ley VIII-0565-2007 - Régimen de Fomento para radicación de emprendimientos productivos, comerciales y de servicios. En
<http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?e=1&DependenciaID=1&Orden=2&NormaID=710>

Ley VIII-0664-2009 - Ley de Fomento a las inversiones y desarrollo económico provincial. En
<http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/NormaDetalle.asp?NormaID=721>

MILLS, C. W (2003) La imaginación sociológica. Buenos Aires.Fondo de cultura económica.

Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable. En <https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/Plan-Federal-Estrategico-Turismo-Sustentable-2025.pdf>

Resolución N°23 -ME-2013

Resolución N°467 -ME-2016

SEVESO Emilio. (2019). Seguridad y turismo: puntualizaciones sobre su convergencia estratégica en contextos neo-coloniales (San Luis, 2008 - 2018) (pp. 327 - 358). En M, Giordano (et al), compilado por B Espoz (2019) Memorias y Patrimonios: relatos oficiales y disputas subalternas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CONICET. Editorial. Gráfica del Sur.

TRIVI, N. (2014) La política turística de la provincia de San Luis durante el neo desarrollismo. Visión e Intervención del territorio para un proyecto político. VI Congreso Latinoamericano de Investigación Turística. Neuquén. Argentina.

VALLES, M. (1999) Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. España. Síntesis S.A.

VASILASCHIS, I. (2006) Investigación Cualitativa. En I. Vasilaschi (coord) Estrategias de Investigación educativa. Barcelona-España. Gedisa, S.A

VIEYTES, R. Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires-Argentina. De las ciencias.



Recibido: 26/08/2024

Aceptado: 11/11/2024

Cómo citar este artículo

Franz, A.M. (2025). Tecnicatura en Servicios Turísticos y su socio-espacialización (San Luis, 2015-2019). *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número Especial, San Luis, p. 186-212



Infancias en contexto: los avatares de las niñeces entre el mercado y la cultura digital

*Infancias in context: transformations undergone by children between the
market and the digital culture*

Betiana R. Alderete

balderete@email.unsl.edu.ar

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Prof. En
educación Inicial. Esp. En Ciencias Sociales con mención en Lectura,
Escritura y Educación. FLACSO, Argentina. Profesor adjunto con dedicación
exclusiva. Docente investigador integrante del Proyecto de Investigación
PROIPRO: 04-1723. "Educación y Psicoanálisis. Las formas del malestar
educativo y su tratamiento en la época actual"; bajo la dirección de la Esp.
Castillo, Noelia y Codirección de Pellegrini, Graciela. FCH. UNSL.*

213

Resumen

Abordar los avatares que transitan las niñeces y los modos de zanzar los mismos, bajo las actuales coordenadas contextuales, implica asumir que no hay una mirada unívoca sobre el tema, sino más bien una diversidad de concepciones y posicionamientos divergentes. Sin embargo, en ese abanico de concepciones, hay un *punto ciego* en el que convergen y, responde a la incertidumbre y desorientación, respecto a ese *saber hacer* con las infancias.

La escuela y la familia, que otrora, operaban con exclusividad en tanto dispositivos de producción de infancias y de sentidos, hoy, asisten perplejas frente a la omnipresencia del mercado, la cultura digital y un sinfín de objetos tecnológicos que les disputan sus históricas funciones.

Emergen así, interrogantes en torno a qué implica ser niño-niña en la vertiginosa y contradictoria realidad actual y cómo redefinir el entramado de las funciones institucionales y las funciones adultas. Funciones que, en su declive y pérdida de autoridad, dejan ver el creciente desamparo simbólico, subjetivo y social ante el cual quedan las infancias.

Un estado de situación, en el que no se puede pasar por alto el imperativo de un inminente accionar, a fin mitigar los devastadores efectos subjetivos que, el interjuego de estos factores epocales, ciernen sobre las experiencias infantiles, hoy.

Palabras clave: Infancias-Contexto-Mercado-Cultura; Digital-Función; Adulta-Subjetividad.

Abstract:

Addressing the vicissitudes undergone by children and the ways of facing them under the current context implies assuming a myriad of divergent conceptions and positionings rather than a univocal view on the subject. However, there is a spot where all of them converge which responds to the uncertainty and disorientation regarding this know-how with infancies.

The school and the family, which used to operate exclusively as devices for the construction of infancies and meanings in the past, are challenged today by the omnipresence of the market, the digital culture and an endless number of technological objects that dispute their historical roles.

Thus, questions emerge about the meaning attached to being a child in today's dizzying and contradictory reality, and the ways to redefine the framework of institutional and adult roles. In their decline and loss of authority, such roles reveal the growing symbolic, subjective and social helplessness faced by infancies. It is a situation that calls for urgent action, and cannot be ignored if the devastating subjective effects of the interplay

among these epochal factors are to be mitigated, as they loom over childhood experiences today.

Keywords: Childhood-Context-Market-Digital; Culture-Adult; Role-Subjectivity.

La infancia: una categoría en constante reinención bajo los matices de cada época

En la vasta literatura -cuyo centro de indagación son las infancias- circulan, no sin cierta nostalgia, premisas que se reiteran y que aluden a cierta añoranza en torno a la imagen de infancia que se gesta en la modernidad. Frases tales como, “la desaparición de la niñez”, “el fin de la infancia”, etc. Dan cuenta de un debate bisagra sobre la destitución de la niñez en tanto icono de la modernidad (Postman, 1988) (Corea, C. y Lewkowicz, I., 1999).

Estas afirmaciones son la clara expresión de la dificultad que ha presentado para lxs adultxs el desprenderse del conjunto de representaciones vinculadas al modo en que se ha pensado y experimentado la infancia, tal como fue construida en los idearios de la modernidad. Un posicionamiento que obtura la posibilidad de advertir que, lo que se presenta en realidad, son reconfiguraciones de nuevas subjetividades.

Pero a su vez, esta temática lanza una incógnita respecto a, si esa infancia se destituye en el vacío o es producto del agotamiento del poder instituyente de las instituciones que la forjaron. Ante este dilema, lo que queda son la perplejidad adulta frente a las infancias que, al ubicarla ante su falta de saber, le resulta un objeto extraño y, cuyo devenir, ya no puede asumir como tal (Corea C. y Lewkowicz, L. 1999).

Es menester asumir que, si bien, por su uso y su cotidianeidad, se asume como natural qué entendemos por infancia, lo concreto es que, en tanto categoría, la infancia es una construcción histórico-social, generada en el

marco de grandes cambios socio culturales, económicos y políticos de cada época (Carli S. , 1999).

Por lo tanto, no podemos hablar de una *esencialidad de la infancia*, que parece colmar el imaginario adulto, sino más bien de configuraciones identitarias y subjetivas; de un concepto que, en su cotidiana concreción, va en constante reinvención que se anuda a los vaivenes de su tiempo.

Quizás, lo que debiera interpelar, es el llamado de atención que remarca las limitaciones de las formas adultas para comprender e intervenir, frente a las demandas y subjetividades del presente.

Porque si observamos el transcurrir histórico y el estatuto otorgado a las infancias en él, es plausible advertir que, el acercamiento a las mismas y su imagen, han variado notablemente (Ramírez Alvarado, 2005).

De ese modo, si asumimos que la manera de concebir y relacionarse con la niñez siempre estuvo sujeta a transformaciones que han operado desde las figuras adultas de cada sociedad, las formas presentes, convocan a procesos similares.

Así, como esas concepciones y modos, han trazado un recorrido que va desde prácticas que involucraban el infanticidio, el abandono y el desinterés general por la misma- en las más variadas culturas- hasta momentos de interés, ligado a cierto *sentimiento* hacia las infancias, hoy es viable habilitar nuevas prácticas y miradas críticas sobre qué se añora del pasado en ese sentido y lo que es posible proyectar hacia el porvenir.

Porque es preciso desacralizar ese ideal en torno a ese *sentimiento hacia la niñez* que comienza a gestarse en la modernidad y es asumido a modo universal. Por un lado, porque se instala una imagen idílica tan difícil de desarraigar. Y, por otro, porque guarda verdades a medias ya que es solo una mirada parcial, producto de lo que se difunde a partir de la historización pictórica que se hace, tanto desde la iconografía laica como religiosa.

Dichas representaciones, no eran representativas de un vasto sector de la población infantil, ni en términos de clases sociales ni de género. Más bien, se recortan sobre niños de clase acomodada y excluía a las niñas, reservando así, todo el protagonismo a los varones (Ramirez Alvarado, 2005)

A su vez, no es un fenómeno que emerge individualizado, sino que va en consonancia con el avance científico y la consecuente proliferación de diversos saberes, instituciones e intervenciones orientadas a la atención y cuidado específicos de la niñez. Marcando una perspectiva de sobriedad de la lxs niñxs que fomenta la ubicación de lxs mismxs en el centro de las escenas familiares y públicas (Ramirez Alvarado, 2005)

Pero también dan cuenta de esa mirada parcial los sucesos que acaecían en un tiempo más cercano y contextualizado en la historia de las infancias en Argentina. Los cambios estructurales a nivel social, que se suscitan en Argentina desde las décadas de los 80, 90 y 2000, se producen en un escenario de profundas mutaciones, en una sociedad crecientemente polarizada y empobrecida. Fenómeno de agravamiento creciente hasta la actualidad y que somete a múltiples sectores infantiles bajo experiencias disímiles, marcadas por una desigualdad social, económica, cultural y política, sin precedentes (Carli, 2006). Un amplio sector infantil que también cae por fuera de aquel ideal moderno.

De hecho, si analizamos más de cerca estos acontecimientos, se develan ciertas paradojas en estos periodos. Por una parte, se logra visibilizar a las infancias en el marco de consecutivas conquistas políticas, institucionales y jurídicas, pero por otra, se da un juego de tensiones que plantean incertidumbre y desprotección en las niñeces. Es decir, se gestan avances como el reconocimiento de lxs niñxs en su carácter de sujetos de derecho, con diversos tratados y leyes que plantean garantías desde lo estatal y civil—pero que, en las prácticas cotidianas, su alcance se dio con profundas limitaciones.

En suma, lo observable es que, el derrotero histórico de la concepción de infancia, se caracteriza por una constante tensión respecto a la niñez entre visibilización –invisibilización, inclusión- exclusión; amparo-desamparo, etc. Modalidades que sectorializan a niños y niñas, cayendo bajo una u otra categoría de ese binarismo y dejando al descubierto la diversidad de experiencias que transita la población infantil, más allá de lo resaltado en la modernidad europea.

En el presente, aún poseen amplia vigencia esas contradicciones, con la novedad que se adicionan algunos elementos. La voracidad del capitalismo que, sirviéndose de los avances científicos y tecnológicos, de los medios de comunicación, de la publicidad y el mercado, estructura una variedad de bienes culturales y materiales, captando como blanco del consumo a lxs niñxs.

Una batería de insumos que amplían las brechas, no solo de la inequidad, la desigualdad y la vulneración de derechos en la niñez, sino que potencian el surgimiento de nuevos padecimientos en las infancias.

Tal vez, un saldo positivo a rescatar en ese transcurrir histórico es que, se ha logrado cierta concientización en cuanto al valor de amparo, atención y cuidado de los más pequeños, desde edades tempranas. Un desplazamiento en el pensar y sentir en relación a lxs infantes que, de algún modo, rompe con la naturalización de prácticas nocivas contra las niñeces y marca cierta vigilancia de la sociedad civil y los Estados, frente al trato y atención que le propinan lxs adultxs.

Aun así, estas conquistas que, en el plano declarativo y discursivo parecen tener cierto efecto, deberán transitar un arduo recorrido para ser efectivas, en lo que respecta a la protección real de los/as niñxs.

Más aún, si se pretende alertar y accionar ante los efectos de las nuevas estrategias que pone en juego el mercado bajo el salvaje capitalismo, entrapando a las infancias bajo la diada, consumidores-consumidos.

Posiblemente, algunas apuestas viables, a modo de buscar acciones más idóneas para acercarnos a respuestas de intervención, frente a los avatares que enfrentan las infancias hoy, consistan en recuperar ciertas funciones. En redefinir, bajo las nuevas reglas de juego, las funciones institucionales y las funciones adultas.

Esas funciones operan a modo de velo simbólico, regenerando los lazos sociales y enlazando a la cultura, desde una posición deseante que aloje contra las diversas formas de desamparo, desde la mediación de múltiples bienes culturales (Zelmanovich P. , 2003).

Algunas particularidades de las experiencias infantiles en la cultura digital

A lo largo de este trabajo planteamos como, en los albores del siglo XXI, se pronuncian una diversidad de concepciones y posicionamientos respecto a cómo son visualizadas las infancias, cuáles son las problemáticas más acuciantes que acentúan su vulnerabilidad, como así también, cuáles serían los modos de intervención más idóneos en que deben focalizar las figuras adultas, en aras de amortiguar los efectos que dichas problemáticas tienen sobre la niñez.

Ante la aparente declinación, de ciertas funciones parentales y escolares que atentan contra las asimetrías necesarias entre las figuras adultas y la niñez, aparece cuestionada la función adulta y, como correlato, las funciones materiales y simbólicas que otrora, comandaban en exclusividad la escuela y la familia, en tanto dispositivos de producción las infancias y de sentidos (Cora, 2020).

La contemporaneidad suma nuevos agentes educativos y de subjetivación que instalan otras lógicas cambiando las reglas del juego, entre ellos el mercado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en plena era digital.

Sin duda alguna, la presencia del mercado y los medios de comunicación, con el bombardeo constante de un sinnúmero de productos de la industria cultural, cobran un protagonismo alarmante, respecto a su omnipresencia en la monopolización del tiempo en las actividades infantiles y adultas.

Lo mencionado, no es un hecho anecdótico cuando se repara en que, a través de la mencionada parafernalia de recursos y estrategias publicitarias, el mercado y sus tentáculos, invaden gran parte de la cotidianeidad de las infancias, creando una especie de ecosistema en que las niñas desarrollan muchas de sus actividades. Un hábitat que, precisamente por su cotidianidad se torna invisible a los ojos de niños/as, de las figuras parentales y de los/as educadores/as que- de un modo u otro- se nutren de él y lo nutren (Dotro, 2007).

Un recorte fecundo que, a modo de viñeta, nos aproxima a analizar estos fenómenos contemporáneos, es la exposición prolongada a las pantallas.

En primer lugar, es preciso remarcar que gran parte de este fenómeno, está diseñado y opera de modo similar -no así sus efectos subjetivos- tanto en niños/as como en adultos/as. Uno de los impactos más notorios que se revela es que, la diversidad de aparatos receptores posibles de encontrar en los hogares (computadoras, celulares, televisores, etc) ha trastocado las rutinas, los modos y tiempos de intercambio, como así también los vínculos entre las figuras parentales y las niñas.

Y, uno de los riesgos que se observan asiduamente es el desplazamiento de la unidad de recepción/familia por una recepción individual; lo que antes convocaba de manera compartida a los diferentes integrantes de una familia, hoy, a partir de la diversificación y multiplicación de propuestas según gustos, edades, aficiones, etc. Produce una dinámica familiar individualizada, demarcando espacios-tiempos para cada integrante y su dispositivo a elección (Duek, 2013).

Se podría aducir que el conjunto de condiciones que se describen no incluye a sujetos de hogares de bajos recursos, en los cuales el acceso a servicios de internet, streaming, etc es limitado y la existencia de aparatos es reducida, pero en la actualidad, aún en los hogares de menores recursos, aunque con algunos condicionamientos, estos aparatos y sus lógicas, forman parte de las dinámicas familiares.

La función adulta como borde regulatorio

Como sostenemos en los inicios de este trabajo, atestiguamos una crisis en la noción de infancia, en el estatuto que hoy asume en la civilización contemporánea, bajo los avatares del mercado, el capitalismo y la cultura digital. Frente a ello, las interpretaciones, concepciones e intervenciones son diversas, pero confluyen en un punto en común, cierta desorientación respecto a ese *saber hacer* con las infancias.

Un *punto ciego*, donde *lo imposible* se presentifica en los recursos de las figuras adultas, oponiéndole obstáculos, para arreglárselas con una de las problemáticas con la que la época las confronta, el malestar infantil y su expresión sintomática, tanto en escenarios educativos como familiares.

Pero ante la incertidumbre y desasosiego que producen la diversidad de manifestaciones sintomáticas de niños y niñas, para no caer en reduccionismos, cabe indagar qué diálogo transdisciplinar es posible convocar, a modo de generar algunas aproximaciones que reorientan ese *saber hacer*.

Una articulación posible es la que se produce entre el psicoanálisis, la educación y sus derivados como aporte al campo de lo social.

Ante el alarmante horizonte que plantean el exceso de pantallas en edades cada vez más tempranas, sus efectos sobre los cuerpos, sobre la subjetividad infantil, cabe preguntarse a qué reflexiones-acciones convoca a quienes encarnan la función adulta.

Desde una mirada psicoanalítica, hablar de *función adulta*, tanto parental como escolar, implica reconocer que, en tanto función requiere sostenimiento, encarnarla como tal. Una función que se diferencia de rol el cual puede ser asignado, pero que no implica necesariamente esa implicación subjetiva de sostén, de alojamiento del otro, niñx al que convoca la función adulta (Zelmanovich, 2007).

Y, vinculado a la problemática que abordamos, como recorte de la realidad infantil actual, es posible afirmar que, la exposición constante y prolongada de niños y niñas a las pantallas no es sin efectos sobre su subjetividad, porque los niños terminan siendo un poco el efecto de las culturas de masas, del imperio de la imagen, de las pantallas y no tanto de un adulto que encarna esa función formadora. Se produce de ese modo una desregulación de los cuerpos, pero a su vez la desregulación del lazo social que con ese Otro adulto es vital construir y prolongar (Cora M. E., 2022).

Esos efectos que enunciamos, a veces se hacen visibles a la mirada adulta cuando el malestar en niños y niñas se torna insostenible y empiezan a encenderse las alarmas y los reclamos desde las diferentes instituciones por la que los mismos transitan. Lo que se repite son la inquietud excesiva, manifestaciones corporales de conductas desreguladas, de apatía, de aislamiento, formas por medio de las cuales el malestar y el sufrimiento infantil, pugnan por hacerse escuchar. Expresiones de hiperactividad e inhibiciones como signos de una desregulación, en un contexto en que el Otro no puede mediar en las incidencias del goce en el cuerpo (Cora M. , 2024).

Esto lleva muchas veces a docentes y familias a recorrer caminos sinuosos en busca de algunas respuestas respecto a qué le pasa a ese niño o esa niña.

Un camino vertiginoso que, no en pocas ocasiones, se entrapa en la solución que el dios mercado ofrece, ante una misma problemática que él mismo propició. Siempre habrá una forma pergeñada de nombrar y domesticar a eso que se resiste a los encorsetamientos que la realidad

normalizadora busca imponer...una etiqueta, un diagnóstico, un cóctel de medicaciones, etc. En suma, intentos de patologizar cualquier experiencia infantil según los parámetros que imponen los mecanismos de poder imperante(Levin, 2020)

Pero lo descrito conlleva serios riesgos, porque se esfuman las asimetrías entre niños y adultos, ya que, frente al intento de calmar la ansiedad de los adultos frente al malestar infantil, toman el control los diagnósticos y su correspondiente medicación, que no guardan diferencia alguna entre las infancias y los adultos, tanto en cantidad, como en la característica y el tipo de tratamiento que se impone. Trátese de adultos o de niños, son iguales para ambos. *Pero un niño no es un adulto en miniatura. Hay una relación de asimetría y alteridad entre el campo de la infancia y la adultez.* (Levin, 2020).

De ese modo, el niño en la contemporaneidad frente a las dificultades en las funciones adultas y el discurso capitalista, es desplazado del estatus de aquel sujeto de la modernidad cuya formación era la de hijo-alumno-ciudadano hacia la condición de consumidor; sujeto niño consumidor, pero también objeto de consumo desde diferentes lugares, incluso de prácticas siniestras(Cora, 2020).

Como efecto, nos encontramos en el día a día con lo que irrumpe como marca de la época, cuerpos agitados ante el bombardeo incesante de imágenes e información; cuerpos constreñidos a los imperativos de la época de los cuales los adultos se hacen eco, organizando agendas atiborradas de actividades que lleven a cumplir lo que dicen los mandatos del discurso capitalista para ser un sujeto feliz y exitoso.

En toda esa vorágine, lo complejo es que no hay tiempos de espera y procesos, es todo ya, lo cual acentúa la agitación en los cuerpos infantiles. Tampoco hay lugar para el necesario vacío, el aburrimiento que permite encontrarse con el no sé qué hacer y no encontrarse con el objeto hecho, ya

listo e inmediato que viene a taponar un poco esa pregunta de qué quiero hacer, qué me gustaría a mí como sujeto singular.

Pero la pérdida de la asimetría entre mundo adulto y mundo infantil, escala de modo insospechado ante las pantallas. Hoy el acceso a un abanico de sitios y contenidos para adultos son de acceso para todos sin demasiadas dificultades que sortear. *La televisión primero y más tarde las tecnologías de la información y la comunicación pusieron a cielo abierto esos secretos adultos.*(Ubieto & Perez Alvarez, 2018).

En suma, asistimos estupefactos ante nuevas formas del malestar, del padecimiento infantil, pero con la diferencia de que, en esta situación, el capitalismo y sus mecenas parecen arrasarse con todo recurso de amparo y protección.

Cae el peso de las instituciones reguladoras de la niñez, en tanto autoridad que encarnaba la figura externa del orden, de un Otro representante de un discurso diferente al discurso parental. Una función reguladora que dictamina entre lo que sí se puede y lo que no. un no que habilita múltiples sí. una intervención vital que sustrae de la ilusión que trae aparejada el discurso capitalista, de que todo es posible, no hay límites.

En ese punto la escuela y la familia están un poco empatados respecto a sustraerse de ese lugar, de esas funciones, ante el no saber desde donde retomar ese hacer en la vorágine actual.

Pero si nos remitimos a ese desencuentro entre la declinación de ciertas funciones de los adultos, la invasión mortífera del capitalismo y el sufrimiento infantil, no debe perderse de vista que, los niños y niñas no se han transmutado en entidades incorpóreas, sino que lo han hecho en cuerpos gozantes bajo el régimen de lo híper, tan presente en nuestras vidas. (Ubieto & Perez Alvarez, 2018)

Niñ@shiper, hiperrealizados, hiperconectados, hipersexualizados; solo Hiper, exceso... librados a los avatares de sus propias demandas pulsionales. Nada es imposible, lánzate y goza, como mandatos reinantes del discurso capitalista. (Cora M. , 2024)

Algunos mojonos para seguir pensando estas problemáticas

Tal vez, alguna toma de posición mínima que tome la punta de ese enmarañado dilema, sea sustraernos los adultos de esa fascinación que nos mantiene alienados frente a la velocidad de los tiempos actuales. Un sustraerse que nos permita deponer nuestras funciones de amparo, de una posición de disponibilidad deseante que opere como velo que ampare, aloje y humanice. Un movimiento de rescate, principalmente de nuestras infancias, pero también de nosotros como adultos que no escapamos al desamparo y la vulneración, pero que disponemos de otros recursos para amparar simbólica, social, digital y subjetivamente a quienes que, por su vulnerabilidad extrema, no pueden sino perecer bajo las garras de los peligros que los acechan en nuestro tiempo.

Un movimiento que opere como base nutricia de la lógica misma de lo infantil, que es, ante todo, como nos mostró Freud, un tiempo para comprender, un tiempo para hacer(se) preguntas más que para encontrar respuestas definitivas. Un tiempo de juego y elaboración más que de trabajo productivo. Habilitando espacios y tiempos para jugar, donde resignifiquemos lo que el juego tiene de constituyente para todo niña y niño. Un tiempo para retomar las apuestas en torno a las infancias como novedad que reinauguran constantemente el porvenir.

En esos tiempos que poéticamente describe María Elena Walsh... *tiempo, pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor; un tiempo que llegue suelto y no enjaulado adentro de un despertador...* un tiempo de curiosidad y

de sorpresa para jugar a que nos perdemos y encontramos, pero que no guarden la demanda de vivir para ser el mejor.

Referencias Bibliográficas

Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós,.

Cora. (2020). Niños desregulados. Crisis sin progreso. Virtualia, 1-4.

Cora, M. (18 de julio de 2024). El goce desreglado en la niñez. (F. Mizrahi, Entrevistador) CABA, Buenos Aires, Argentina.

Cora, M. E. (2022). Niños desregulados. Niños desregulados (págs. 1-8). Buenos Aires: Acta académica Congreso memorias.

Corea, C. y. ((1999).). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Corea, C.-Lewkowicz, I. (1999). ¿SE ACABÓ LA INFANCIA? ENSAYO SOBRE LA DESTITUCIÓN DE LA NIÑEZ. Buenos Aires: Lumen.

Dotro, V. (2007). La infancia entre la inocencia y el mercado. La infancia entre la inocencia y el mercado (págs. 1-6). Ushuaia: Ministerio de educación , ciencia y tecnología de la Nación.

Duek, C. (2013). Infancias Entre Pantallas. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LOS CHICOS. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Levin, E. (2020). Pinochos: marionetas o niños de verdad. Buenos Aires: Noveduc.

Postman, N. (31 de octubre de 1988). La desaparición de la infancia. Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, 15-25. Recuperado el 25 de agosto de 2024, de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcvq3m2>

Ramirez Alvarado, M. d. (2005). La imagen de la infancia: aspectos iconográficos. *Comunicar, revista científica de comunicación y educación*, 129-132.

Ubieto, J. R., & Perez Alvarez, M. (2018). NIÑ@S HIPER infancias hiperactivas, hipersexualizadas, hiperconectadas. Barcelona: NED Ediciones.

Zelmanovich, P. (2007). Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias. *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de la producción de infancias.* (págs. 1-9). Ushuaia: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente.

Recibido: 01/09/2024

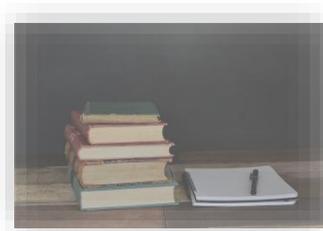
Aceptado: 01/11/2024

Cómo citar este artículo

Alderete, B. R. (2025). Infancias en contexto: los avatares de las niñeces entre el mercado y la cultura digital. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis*, p.213-227



RevID
Número Especial, 2025



228

Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas