

17 NUESTRO NOA

**HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE CONOCIMIENTOS
SOCIALES
EMANCIPATORIOS**

Revista Nuestro NOA es una publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy.

Para solicitar información referida a su distribución, difusión e intercambio dirigirse a nuestronoafhycs@gmail.com

ISSN 1852-8287

E-ISSN 2591-6645

Indexada por Latindex.

Google Académico.

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Impreso en los Talleres Gráficos de la Imprenta de la UNJu.

Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

San Salvador de Jujuy. Jujuy. Argentina.

Diciembre 2023.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY: AUTORIDADES

RECTOR: Mg. Ing. Agr. Mario César BONILLO

VICERRECTORA: Dra. Lic. Liliana del Carmen BERGESIO

DECANO FHYCS: Dr. Julio César Arrueta

VICEDECANO FHYCS: Lic. Ignacio Felipe Bejarano

SECRETARIA DE EXTENSIÓN FHYCS: Prof. Carolina Alejandra Siles Pavón

SECRETARIO ACADÉMICO FHYCS: Prof. Carlos Alberto Albarracín

REVISTA NUESTRO NOA

DIRECTOR: DR. RICARDO SLAVUTSKY

COMITÉ ACADÉMICO:

DR. DANIEL YEPEZ

DR. CARLOS SALTOR

DR. ALEJANDRO RUIDREJO

DRA. BEATRIZ GARRIDO

DR. JUAN PABLO FERREIRO

DRA. ELENA BELLI

DR. JORGE KULEMEYER

SECRETARIA:

LIC. CECILIA POSTIGO

DISEÑO Y EDICIÓN: HUAMAN ALBARRACIN

ÍNDICE

REPENSANDO LA DISTINCIÓN ENTRE ESFERA PÚBLICA Y ESFERA PRIVADA EN CLAVE FEMINISTA Spatola, Iael ...-	6
VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS: LOS USOS Y NO USOS EN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DEL PROFESORADO Y LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UNSA. Acuña Martínez, Josefo.....	20
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS. Lavanchy, Dina.....	35
LA ALFABETIZACIÓN MEDIADA POR LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL Pazos, Hilda Graciela.....	48
LAS DOS MUERTES DE DANIEL MANTOVANI: ARTE, CULTURA Y PODER EN EL CIUDADANO ILUSTRE DE MARIANO COHN Y GASTÓN DUPRAT. De León González, Leandro	65
DOCENTES Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS EN LA ESCUELA Callieri, Ivanna G., Aleman, Zoe M.....	83
BODAS DE ORO DE LA CARRERA DE COMUNICACIONES SOCIALES, EN LA CELEBRACIÓN DE LOS SESENTA AÑOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA. Blasco, Gustavo Martín	100

REPENSANDO LA DISTINCIÓN ENTRE ESFERA PÚBLICA Y ESFERA PRIVADA EN CLAVE FEMINISTA¹

Spatola, Iael²

RESUMEN

El propósito de este artículo es problematizar las conceptualizaciones y la propia distinción entre esfera pública y esfera privada ligada a la teoría política a partir de los aportes de los estudios de género y feminismo, con el fin de que esta problematización aporte al análisis de las luchas políticas de los feminismos en la actualidad. En este sentido, se problematizan las concepciones de espacio público y privado de Hannah Arendt y de Jürgen Habermas desde una perspectiva feminista. Además, se esbozan reflexiones de distintas teóricas feministas sobre lo político y la distinción pública/privado. Luego se establece un vínculo entre la esfera pública y los derechos ciudadanos.

Palabras clave: Arendt, esfera pública, esfera privada, Habermas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to problematise the conceptualisations and the very distinction between public and private spheres linked to political theory on the basis of the contributions of gender studies and feminism so that this problematisation contributes to the analysis of the political struggles of feminisms today. In this sense, the conceptions of public and private space of Hannah Arendt and Jürgen Habermas are problematised from a feminist perspective. It also outlines the reflections of different

¹ Artículo realizado el 14 de febrero de 2023.

² Licenciada en Sociología (UBA). Maestranda en Ciencia Política (UNSAM). Becaria doctoral en Ciencias Sociales (IIGG-UBA). Investigadora en Observatorio de Protesta Social (CITRA-CONICET). Correo electrónico: spatola.iae@gmail.com

feminist theorists on the political and the public/private distinction. A link is then made between the public sphere and citizens' rights.

Keywords: Arendt, public sphere, private sphere, Habermas.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo³ se busca repensar, a partir de los estudios de género y feminismo, la diferencia entre esfera pública y privada con el fin de que estas distinciones teóricas permitan analizar las luchas políticas de los feminismos en la actualidad.

En este sentido, se problematizan las concepciones de espacio público y privado de Hannah Arendt y de Jürgen Habermas desde una perspectiva feminista. Además, se esbozan reflexiones de distintas teóricas feministas sobre lo político y la distinción público/privado. Luego se establece un vínculo entre la esfera pública y los derechos ciudadanos. En otras palabras, nos preguntamos: ¿Cuáles son las críticas desde el feminismo a las distinciones entre esfera pública y esfera privada que establecen Arendt y Habermas? ¿Cómo pensar desde los estudios de género y feminismo la distinción entre público y privado? ¿Cómo se vinculan las problematizaciones de la esfera pública con los derechos ciudadanos?

CRÍTICAS A LAS DEFINICIONES DE ESFERA PÚBLICA Y ESFERA PRIVADA EN ARENDT Y HABERMAS

Para Brown (2014), Hannah Arendt se ocupa de lo público aproximándose desde dos bordes diferentes. Por un lado, entiende lo público como una luz que se proyecta sobre los seres humanos dotándolos de existencia. En tanto hay otros, ante cuya mirada aparecemos y nos tornamos visibles por medio de la acción y la palabra, es que podemos aparecer como sujetos. Siguiendo

³ Respecto al uso del lenguaje inclusivo, en este trabajo se optó por utilizar el lenguaje propio de las autoras y el autor que se revisan en esta ocasión.

a Arendt (2005 [1958] en Brown, 2014), para nosotros la realidad es constituida por la apariencia, esto es, algo que ven y oyen los otros al igual que nosotros.

Por otro lado, Arendt concibe lo público como identificación con el mundo, en tanto aquello que nos es común a todos y que se distingue del lugar que poseemos privadamente en este. Así, el mundo designa ese espacio entre los hombres y no un límite. En este sentido, Arendt afirma: “El mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo” (Arendt, 1958, como se citó en Brown, 2014, p.140).

Ahora bien, la contraparte del espacio público son aquellas experiencias más comunes y compartidas como especie que hacen a nuestra esencia humana —como el amor o el dolor— las cuales son imposibles de ser iluminadas o de aparecer en el espacio público. Estas experiencias para Arendt son apolíticas, ya que “no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública” y se encuentran protegidas en los límites de lo privado (Arendt, 1958, como se citó en Brown, 2014, p. 141). De esto se desprende que siempre hay un ámbito de intimidad que es necesario preservar de la mirada de los otros. En otras palabras, no todo lo privado puede ser puesto bajo discusión pública (Brown, 2014).

Ahora bien, siguiendo la línea de pensamiento de Arendt, por un lado, la vida en común sin la presencia ni la mirada de los otros carece de trascendencia y se transforma en pura inmediatez. Sin embargo, por otra parte, la vida sin un espacio privado e íntimo se vuelve intolerable.

No obstante, Brown (2014) problematiza el concepto de espacio o ámbito privado a partir de Arendt, al establecer que el espacio privado significa privación, en tanto aquel que transcurre completamente en privado para Arendt carece de una relación objetiva con los otros que proviene de hallarse al mismo tiempo relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo de cosas que es común y público, lo cual lleva a estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. Siguiendo esta línea, las mujeres y los esclavos se encontraban en este espacio, donde su privación y reclusión privada fue condición de posibilidad de existencia del espacio público, aquel espacio donde todos eran iguales y reinaba la

libertad porque, a diferencia del espacio privado, las personas no estaban atadas por la necesidad (Brown, 2014).

Ahora bien, si en la Grecia clásica las personas en el espacio privado estaban atadas por la necesidad, con la modernidad se reveló que este espacio también podía ser, para los varones, un espacio de recogimiento donde se encontraban protegidos de los demás y al margen de las obligaciones públicas. Sin embargo, para las mujeres, siguió siendo un lugar de privación y domesticidad, a través del cual se entregan a los otros y es por ellos por los que viven (Habermas, 1986/1962; Murillo, 1996; Arendt, 1958, como se citó en Brown, 2014).

Entonces, para Arendt, el espacio público en la Antigüedad era el ámbito de la libertad y el lugar de la política. La familia era el soporte básico de ese ámbito de libertad y era el espacio de la necesidad. De esto se sigue para Arendt que la familia es un fenómeno prepolítico que surge de la organización doméstica privada. Allí la fuerza y la violencia están justificadas porque son los únicos medios para dominar la necesidad y llegar a ser libre. Por lo que en este ámbito se justifica que mujeres y esclavos se encuentren gobernados. Por contraste, el espacio de los iguales es el espacio público, donde reina la libertad y no la necesidad (Brown, 2014).

Aunque esta distinción entre igualdad y desigualdad que se establece en el mundo antiguo no pudo trasladarse al mundo moderno, en el cual se destronaron las desigualdades naturales como fuente de privilegios y se instituyó la igualdad jurídica, la desigualdad se sostuvo a partir de la distinción público/privado, donde la familia funciona como el soporte del mundo público. El contrato matrimonial fue lo que transformó la coerción en “libre aceptación” (Paterman, 1995, como se citó en Brown, 2014), donde es necesario obtener el consenso activo de la mujer, la cual se encuentra dominada, para que genere una esposa, ya que la violencia daría lugar a una esclava (Fraisse, 1991, como se citó en Brown, 2014).

Para Jürgen Habermas, la esfera pública se vincula con la idea de un escenario en las sociedades modernas, en el cual la participación política se lleva a cabo por medio del diálogo. En este espacio los ciudadanos piensan sus asuntos comunes y, por ende, es un escenario institucionalizado de interacción discursiva. Conceptualmente, este escenario se diferencia del

Estado, siendo un lugar para la producción y circulación de discursos que en principio pueden ser críticos del Estado. A su vez, la esfera pública es distinta conceptualmente de la economía oficial porque no es un escenario de relaciones de mercado, sino de relaciones discursivas, donde se lleva a cabo el debate y la deliberación y no la compra y la venta (Fraser, 1992).

Ahora bien, Fraser (1992) retoma a autores como Geoff Eley, Joan Landes y Maty Ryan, quienes sostienen que la versión de Habermas idealiza la esfera pública liberal. El principal argumento al respecto es que, más allá de la retórica de la publicidad y la accesibilidad, la esfera pública oficial descansó siempre en —y fue constituida por— algunas exclusiones significativas. Para Landes, el eje de la exclusión está en el género.

En esta línea, extendiendo el planteo de Landes, Geoff Eley sostiene que las operaciones de exclusión fueron esenciales a las esferas públicas liberales, donde las exclusiones de género se vincularon a otras exclusiones enraizadas en los procesos de la formación de clases. Fue un estrato de hombres burgueses que comenzaron a verse a sí mismos como una clase universal y a prepararse para disputar su capacidad de gobernar. A partir de esto, elaboraron una cultura distinta de sociedad civil y de una esfera pública asociada a ella que estuvo implicada en la formación de la clase burguesa. Estas prácticas y conjunto de hábitos marcaron una distinción en términos de Bourdieu que la separaron, por un lado, de las élites aristocráticas que buscaba desplazar; y, por el otro, de los diversos estratos populares a los que aspiró a gobernar. Este proceso de diferenciación llevó a la exacerbación del sexismo característico de la nueva esfera pública, donde las nuevas normas de género focalizaron en la domesticidad femenina, así como en una separación tajante de esferas públicas y privadas que fueron una forma de diferenciación burguesa para separarse de los estratos sociales superiores e inferiores (Fraser, 1992).

Para Fraser (1992), el problema no solo radica en que Habermas idealiza la esfera pública, sino también en su falta de examen respecto a otras esferas públicas rivales que no son liberales o burguesas. Aún más, sostiene la autora que es por esta razón por la cual termina idealizando la esfera pública liberal.

En este sentido, Fraser retoma a Mary Ryan, quien demuestra que hubo una variedad de vías para acceder a la vida pública y una multiplicidad de escenarios públicos. Por lo tanto, la idea de que las mujeres fueron excluidas de la esfera pública, según Fraser, es ideológica, ya que se fundamenta en una noción de la publicidad que presenta sesgos de género y clase al aceptar de forma acrítica la afirmación de que el público burgués es el único público válido. Contrario a este supuesto, contemporáneamente a la constitución del público burgués, surgieron distintos contra-públicos rivales, entre los cuales se pueden mencionar públicos de mujeres de élite, públicos nacionalistas, públicos proletarios y públicos campesinos populares. A diferencia de lo que sostiene Habermas, estos públicos compitieron entre sí desde el inicio y no solamente al final del siglo XIX y durante el siglo XX (Fraser, 1992).

Incluso más, existió siempre una relación conflictiva entre el público burgués y los demás públicos, ya que los contrapúblicos respondieron a las normas excluyentes del público burgués y generaron otros estilos de comportamiento político y normas alternativas de discurso público. A su vez, el público burgués desvalorizó estas alternativas e intentó obstaculizar una participación más amplia. En este sentido, la esfera pública se constituyó por medio del conflicto (Fraser, 1992).

Desde la historiografía revisionista se cuestionan cuatro premisas que son fundamentales a la concepción burguesa y masculina de la esfera pública tal como la entiende Habermas (Fraser, 1992).

En primer término, se cuestiona el hecho de que sea posible que los interlocutores en una esfera pública dejen de lado sus diferencias de estatus con el fin de deliberar como si fuesen iguales en la sociedad. A esto subyace la premisa de que la igualdad social no es una condición necesaria para la democracia política.

En segundo término, se problematiza la situación de que la proliferación de una multiplicidad de públicos competidores sea necesariamente un alejamiento, en vez de un acercamiento, a una mayor democracia. Así como se cuestiona la idea de que una esfera pública única o comprensiva siempre resultará preferible a un conjunto de públicos múltiples.

En tercer término, se cuestiona el supuesto de que el discurso en las esferas públicas debe ser restringido a la deliberación del bien común y que la presencia de cuestiones privadas e intereses es siempre indeseable.

Finalmente, en cuarto término, se problematiza la idea de que se requiere de una clara separación entre Estado y sociedad civil para el funcionamiento de una esfera pública democrática.

En la práctica, la pretensión de una plena accesibilidad del público burgués nunca se realizó. Las mujeres, los hombres plebeyos y las personas racializadas fueron excluidos. A su vez, la interacción discursiva al interior de la esfera pública burguesa se llevó a cabo a partir de protocolos de estilo que marcaron la desigualdad de estatus. Estos protocolos fueron impedimentos informales a la paridad participativa; y, en concreto, marginalizó a mujeres y a miembros de las clases plebeyas (Fraser, 1992).

El hecho de poner a las desigualdades sociales entre paréntesis durante la deliberación implica proceder como si ellas no existieran cuando esto no es así. Esto lejos, de promocionar una paridad en la participación, ofrece ventajas a los grupos dominantes en la sociedad y desventajas a los subordinados. En trabajos tardíos de Habermas, éste se muestra acorde con la idea de quitar los paréntesis alrededor de las desigualdades en el sentido de tematizarlos explícitamente (Fraser, 1992).

Ahora bien, lo dicho hasta aquí se vincula con lo que Fraser llama las relaciones intrapúblicas, esto es, la calidad y el carácter de las interacciones discursivas dentro de una esfera pública determinada. En adelante se considerarán las relaciones interpúblicas, las cuales refieren al carácter de las interacciones entre públicos distintos (Fraser, 1992).

Para Habermas, la emergencia de públicos adicionales es un desarrollo tardío que señala la fragmentación y el declive. Lo que subyace a este precepto es que la restricción institucional de la vida pública a una esfera pública única que cubra todo sea una condición positiva y deseable. En contraste, es vista de forma negativa la proliferación de una multiplicidad de públicos al representar un distanciamiento —en vez de un avance— hacia la democracia (Fraser, 1992).

La crítica a Habermas en este caso radica en que los efectos de la desigualdad social se exacerban cuando hay una sola esfera pública

comprensiva, porque allí los miembros de los grupos subordinados no tienen escenarios para deliberar entre ellos sobre sus necesidades, sus objetivos y sus estrategias (Fraser, 1992).

Sin embargo, miembros de grupos sociales subordinados —como puede ser el caso de las mujeres— en variadas ocasiones han encontrado las ventajas de constituir públicos alternativos. Fraser (1992) los denomina contrapúblicos subalternos y con esto señala que se trata de escenarios discursivos paralelos, a través de los cuales los miembros de los grupos sociales subordinados crean y circulan contradiscursos para formular interpretaciones opositoras de sus intereses, necesidades e incluso identidades. A diferencia de Habermas, la autora considera que la proliferación de contrapúblicos subalternos significa una ampliación de la contestación discursiva, lo cual resulta positivo en las sociedades estratificadas.

LA ESFERA PÚBLICA, LO POLÍTICO Y LA DEMOCRACIA

A partir de la revisión de teóricas feministas sobre la distinción entre espacio público y espacio privado en Arendt y Habermas, se puede problematizar la distinción en general y arribar a nuevos interrogantes y definiciones provisionarias donde la perspectiva de género sea transversal a la teoría política.

En este sentido, Brown (2014) advierte que la línea de demarcación entre la esfera pública y la esfera privada, así como el estatus de ciudadanía que se establece a las personas, se encuentra vinculado estrechamente con la corporalidad y la sexualidad, de lo cual derivan consecuencias políticas. Más específicamente, dicha distinción se encuentra anclada en el cuerpo y la sexualidad de las mujeres, donde su singular conformación anatómica y su capacidad de procrear fue la causa de su reclusión en el espacio doméstico en tanto ámbito de privación y no como espacio de intimidad y recogimiento (Murillo, 1996, como se citó en Brown, 2014).

Sin embargo, si bien consideramos que tomar el cuerpo y la sexualidad de la mujer tiene consecuencias políticas al momento de establecer dichas

distinciones, no necesariamente establecemos que todo aquello que se encuentra por fuera de la esfera doméstica o familiar es parte de la esfera pública. Esta advertencia la realiza Fraser (1992) al considerar que el uso del concepto de esfera pública desde los feminismos contemporáneos en la práctica hace referencia a tres cosas que son distintas en términos analíticos: el Estado, los escenarios de discurso público y la economía oficial de trabajo remunerado.

Poder establecer estas distinciones nos permite preguntarnos a qué lógica —estatal, económica, pública— remite la sujeción por cuestiones de género de una problemática específica y, por ende, a partir de cuál de ellas puede promocionarse su liberación.

Quienes participan de la esfera pública son los que pueden decidir qué cuestiones son de incumbencia común y cuáles no. Pero esta decisión no está exenta de tensiones, ya que no hay garantía de que todos estarán de acuerdo.

Siguiendo esta línea, puede pensarse el momento actual de los feminismos —la llamada Cuarta Ola— como un momento donde este movimiento cobra masividad, en contraste con épocas de repliegue donde las feministas eran una minoría y la disputa por que la cuestión de género sea de incumbencia común resultaba más difícil de ser aceptada. A su vez, incluso considerando la cuestión de género de incumbencia común, no siempre hay acuerdos sobre qué tipo de violencias refieren a una violencia específica de género y resultan en una opresión hacia mujeres o personas feminizadas. Establecer qué cuestiones son de incumbencia común tiene como consecuencia que un tema sea o no legítimo de discurso público. En términos de Fraser (1992), la conformación de un contrapúblico subalterno, en este caso formado por feministas, puede sostener una constatación discursiva respecto a qué cuestiones son opresiones de género y lograr establecerlas como una cuestión de preocupación común. Es el caso, por ejemplo, de la violencia doméstica, que se encontraba ligada a la esfera privada, mientras que las feministas sostenían que era una violencia sistémica de las sociedades dominadas por hombres.

A nivel más general, siguiendo a Fraser (1992), sostenemos que la teoría crítica de la democracia actual debiera servir para hacer visible las maneras

en las que la desigualdad social vicia la deliberación al interior de los públicos de las sociedades del capitalismo tardío. En segundo lugar, debe demostrar cómo la desigualdad afecta las relaciones entre los públicos en dichas sociedades, siendo estos segmentados y algunas personas subordinadas a otras al acceder al poder de forma diferencial. En tercer lugar, tal como se desarrolló anteriormente, una teoría crítica debe exponer las formas en las cuales la señalización de algunos temas como “privados” limita el rango de cuestiones que pueden ser contestadas en las sociedades contemporáneas. Finalmente, esta teoría debe mostrar cómo el hecho de que algunas esferas públicas sean demasiado débiles le quita a la opinión pública fuerza práctica en las sociedades del capitalismo tardío (Fraser, 1992).

Butler (2017), también se encarga de repensar el espacio público y la política e introduce como dimensión la corporalidad en su análisis. Así, sostiene que en las calles y en las plazas de las ciudades tienen lugar manifestaciones multitudinarias que son cada vez más frecuentes. Si bien suelen responder a objetivos políticos distintos, en todas sucede algo similar: los cuerpos se reúnen, se mueven, dialogan entre ellos y juntos reclaman un determinado espacio como espacio público. Esto quiere decir que el espacio público no es algo dado, que ya existe y se reconoce como tal. Cuando las multitudes se reúnen, aquello por lo que se lucha es precisamente el carácter público del espacio. Es cierto que estos movimientos dependen de la existencia previa del asfalto, la plaza y la calle y que se congregan en plazas cargadas de historia, pero aun así también es cierto que las acciones concertadas se apoderan del espacio y animan y organizan la arquitectura del lugar. Entonces, aunque sea importante tener en consideración las condiciones materiales que hacen posible los discursos públicos y las asambleas, también es preciso preguntarse cómo es que ambos reconfiguran la materialidad del espacio público y producen —o reproducen— el carácter público de ese entorno material (Butler, 2017).

No obstante, cuando la multitud sale de la plaza y se dirige a las calles laterales o a barrios no asfaltados, sucede otra cosa, y es que la política ya no se define como una actividad exclusiva de la esfera pública, como distinta de la privada, sino que cruza repetidamente la frontera que separa

a ambas y se hace presente en el hogar, el barrio, la calle, los entornos virtuales que no están condicionados por la arquitectura de la casa o de la plaza. En este sentido, la autora establece que formar una multitud creciente y moverse de tal forma que cuestione la distinción entre lo público y lo privado muestra que los cuerpos en su pluralidad reclaman lo público, encuentran y producen lo que es público a través del apropiamiento y la reconfiguración de los entornos materiales, a la vez que estos son parte de la acción, al tiempo que actúan cuando se convierten en soporte de la acción (Butler, 2017).

Esto lleva a cuestionarse los límites de lo político, más específicamente, la legitimidad de los modos dominantes de establecer dichos límites. Porque el debate es si los desposeídos están fuera de la política y del poder o si en realidad se encuentran experimentando una forma específica de indignancia política, sumado a formas concretas de la agencia política y la resistencia que muestran la vigilancia policial de la cual son objeto las fronteras de la esfera de aparición. Por esta razón, si se establece que los desposeídos se encuentran fuera de la esfera política, esto es, reducidos a formas despolitizadas del ser, entonces se está aceptando la concepción dominante de lo político (Butler, 2017).

LA ESFERA PÚBLICA Y LOS DERECHOS CIUDADANOS

La condición ciudadana implica la posesión de derechos y obligaciones, así como el reconocimiento, particularmente estatal. Entonces, ser titular de derechos ciudadanos implica que la persona está dotada de cierta identidad en el espacio público (Jelin, 1996, Thiebaut, 1998, citados en Brown, 2014). Es por esta razón que el lenguaje de los derechos se convirtió en el medio legítimo a través del cual los grupos subalternos reclaman por su inclusión en la ciudadanía plena (Brown, 2014).

Siguiendo esta línea, los derechos ciudadanos son siempre objeto de lucha y se encuentran sujetos a redefinición, por lo que, una vez conquistados, deben ser protegidos (Jelin, 1996; Bowles y Gintis, 1986, citados en Brown, 2014). Para que esto suceda, debe operar el presupuesto arendtiano del

derecho a tener derechos (Arendt, 1974, como se citó en Brown, 2014). La ampliación de derechos, así como de las personas capaces de gozar de ellos a lo largo de la historia, ha dependido de las transformaciones que sufrieron los Estados y de las transformaciones históricas en la acción colectiva (Tilly, 1992, como se citó en Brown, 2014). El discurso de los derechos tiene un potencial radicalmente democrático por la forma en la que se articula la capacidad de las personas para cuestionar los privilegios no deseados tanto como a la autoridad ilegítima, por ende, tiene la capacidad de aislar el “ellos” y movilizar un “nosotros” democrático (Bowles & Gintis, 1986, como se citó en Brown, 2014, p.136).

En este sentido, aunque los cuerpos en la calle están expresando su oposición a la legitimidad del Estado, a su vez, por el hecho de ocupar y persistir en ese espacio, lo que están haciendo es plantear el desafío en términos corporales; esto quiere decir que cuando el cuerpo habla políticamente, no lo hace solo de forma oral o escrita. Así, la persistencia del cuerpo en su exposición pone la legitimidad del Estado en tela de juicio y lo hace a través de una performatividad específica del cuerpo. En tanto los actos corporales y la gestualidad significan y hablan, adoptan la forma de actuaciones y exigencias; ambos elementos se encuentran íntimamente vinculados. Entonces, cuando esa forma de aparecer en público es la que cuestiona la legitimidad estatal, el cuerpo en sí mismo ejerce un derecho que ha sido activamente combatido y destruido por las fuerzas militares y que, al resistirse a dicha fuerza, lo que hace es expresar su modo de vida, mostrando su precariedad a la vez que su persistencia. Para la autora, este es un derecho que no se encuentra contemplado en ninguna parte. No es concedido por ninguna autoridad ni por legislaciones vigentes, aunque alguna de ellas pueda apoyarlo. Este es el derecho a tener derechos y es la persistencia del cuerpo frente a fuerzas que tratan de debilitarlo o erradicarlo, por lo que para persistir se requiere la utilización del espacio, lo cual puede llevarse a cabo a partir de apoyos materiales que entran en juego y activan la movilización (Butler, 2017, p. 87).

Ahora bien, respecto a la opresión de género, para Butler (2017), es importante que la lucha por los derechos tenga el cariz de una búsqueda de justicia social, en otras palabras, que sea caracterizada como un proyecto

democrático radical. Para lograrlo es preciso que se reconozca que somos algo más que un grupo que fue o que está sometido a la precariedad y a la privación de derechos. Aún más, es importante entender que los derechos por los cuales se lucha no se limitan a una identidad en concreto, sino que son de carácter plural, por lo que se trata de una lucha que pretende ampliar lo que se entiende por “nosotros”. Así, el ejercicio público del género, de sus derechos, es un movimiento social que se apoya en los vínculos que unen a las personas y no en concepciones individualistas.

Los derechos plurales son corporeizados y colectivos y surgen al considerar que la precariedad se distribuye de manera desigual entre la población y que la lucha para resistir a estas condiciones debe basarse en la idea de que todas las vidas deben recibir el mismo trato y tener igual derecho a ser vividas (Butler, 2017).

La apuesta política que sugiere Butler gira en torno a la idea de precariedad y su contrario. En este sentido, lo contrario de la precariedad no es la seguridad, sino la lucha por un orden político y social igualitario en el que pueda generarse una interdependencia entre las personas que sea asumible para la vida. Dicha interdependencia sería la condición de nuestro autogobierno en un sistema democrático; y, sostenida en el tiempo, sería a la vez uno de los objetivos obligados de esta misma gobernanza (Butler, 2017).

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la revisión de teóricas feministas sobre la distinción entre espacio público y espacio privado en Arendt y Habermas, se puede problematizar la distinción en general y arribar a nuevos interrogantes y definiciones provisionales donde la perspectiva de género sea transversal a la teoría política.

En este trabajo se problematizó acerca de la distinción propia de la teoría política entre esfera pública y esfera privada, para lo cual se tomaron las conceptualizaciones de dos autores importantes para la teoría política como Hannah Arendt y Jürgen Habermas, así como las críticas que desde la

teoría propia de los estudios de género y feminismo pueden realizarse. En este sentido, además, se plantearon, sin pretensión de exhaustividad, desafíos para la teoría política en clave feminista, desde la pregunta por la esfera pública, lo político, los derechos, hasta la democracia posible y deseable en nuestras sociedades. Se parte de la idea de que el feminismo y su teoría deben ser transversales a todas las dimensiones de la vida humana y, por ende, también del conocimiento, por lo que una teoría política que integre la perspectiva y los hallazgos de los feminismos históricos y contemporáneos podrá hacerse mejores preguntas y dar mayores respuestas a nuestras sociedades actuales. De esta forma, el presente trabajo buscó repensar la distinción público/privado con el fin de comprender las luchas políticas de los feminismos en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, J. L. (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina. Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales (1990-2006)*. Teseo, Buenos Aires.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

Fraser, N. (1992). Repensando la esfera pública. Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. En *Habermas and the Public Sphere*, Calhoun, C. (comps.), The MIT Press, Cambridge, Massachusetts and London, England, 1992.

VIDEOJUEGOS EDUCATIVOS: LOS USOS Y NO USOS EN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES DEL PROFESORADO Y LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – UNSA

Acuña Martínez, Josefo¹

RESUMEN

Los videojuegos educativos son un tipo de tecnología digital que se caracterizan por estar ordenados históricamente, contextualizados, siendo el/la jugador/a uno de esos personajes. Si pretendemos emplear los videojuegos con un objetivo educativo, debemos hacer conscientes a esos/as jugadores/as de los aprendizajes que están adquiriendo a través de los juegos, tomando un rol protagónico. La investigación sobre esta temática en nuestra región es escasa; en general, en la Universidad Nacional de Salta no se registran antecedentes directos. Por ello, el presente artículo tiene por objetivo presentar algunos interrogantes sobre los usos y no usos de los videojuegos educativos, en las estrategias de enseñanza de docentes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. El desarrollo aquí propuesto constituye los primeros avances de una investigación exploratoria que permita conocer, en las siguientes instancias, las experiencias con videojuegos educativos en la mencionada carrera.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, tecnología digital, videojuegos educativos, educación.

¹ Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becario del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSA). pitjosefo@gmail.com. Abril de 2023

ABSTRACT

Educational videogames are a kind of digital technology characterized by being historically ordered and contextualized, being the player one of those characters. If we are to employ videogames with an educational purpose, we have to make those players aware of the learning they're acquiring through those games, taking a leading role. The investigation about this topic in our region is scarce in general, and in the National University of Salta there are no direct records. Because of that this article aims to present some questions about the uses and non-uses of educational videogames, in the teaching strategies of teachers of Educational Science of the National University of Salta. The development proposed here constitutes the first advances of an exploratory investigation that allows us to know, in the following instances, the experiences with educational videogames in said career.

Keywords: teaching strategies, digital technology, educational videogames, education.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la pandemia a nivel global del coronavirus COVID-19, cuyos primeros casos se detectaron en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan, China, el gobierno argentino dictaminó el llamado “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)”, deteniendo así todo tipo de actividad tanto académica como administrativa en las diferentes universidades del país. En la Universidad Nacional de Salta (UNSa), la Resolución R-Nº 152/20 estableció el cese de las actividades académicas en toda la universidad, comenzando así con el dictado de las clases de manera virtual. A raíz de esto, muchxs² estudiantes, que habían decidido estudiar

² En este trabajo utilizaré el lenguaje no binario/no sexista, aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (Res.

en la UNSa, debieron volver a sus hogares en sus respectivos departamentos/provincias/países, atravesadxs por mucha incertidumbre. La virtualización masiva de las actividades presenciales tuvo un fuerte impacto en la educación. En el caso de la UNSa, se produjo un auge de tecnologías digitales, que impactó también en las carreras de la Facultad de Humanidades. A partir de esta virtualización, se evidenciaron prácticas en docentes vinculadas con las tecnologías, quienes debieron desarrollar una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), la cual emerge como producto de la obligación repentina de los diferentes sistemas educativos de “trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza y aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Cabral, 2020, p.3).

Lo que me interesa conocer con este trabajo es el nivel o estado de situación en el que se encuentra el uso de las estrategias de enseñanza con ludificación en docentes de 4to y 5to año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta que un/a egresadx de estas carreras debe poseer herramientas para abordar las diferentes problemáticas e innovaciones educativas. La ludificación se presenta como una herramienta innovadora (Plan de estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, 2000).

ANTECEDENTES

Sobre el tema en cuestión, existen investigaciones locales desde el campo de la educación orientadas hacia la tecnología educativa; al respecto, las autoras Tolaba y Siñanes (2021) nos comentan que, en esta era digital, atravesada por incertidumbres y cambios, se debieron diseñar y desarrollar nuevas estrategias para aprender en la virtualidad, resignificando las potencialidades de las tecnologías digitales. También existen algunos casos de experiencias innovadoras sobre la tecnología, como es el caso de la

H. No. 0118/21), así como también por universidades nacionales como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario.

robótica educativa en Propuestas Pedagógicas en una Escuela Técnica (Maza, 2020).

Sin embargo, no existen antecedentes directos ni experiencias sobre el uso de ludificación en la enseñanza en docentes de Ciencias de la Educación a nivel regional; puedo mencionar como un antecedente que, en Argentina, la inclusión de las tecnologías comenzó a implementarse en 2010, con el Programa Conectar Igualdad, cuyo objetivo era entregar una netbook a cada estudiante y docente (el modelo 1 a 1, 1 netbook por estudiante y docente que sucede en otros países de la región) de escuelas públicas secundarias, educación especial e institutos de formación docente, además de proponer capacitaciones en tecnologías digitales, así como también propuestas pedagógicas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zanottí & Arana, 2015).

MARCO TEÓRICO

Tecnologías Digitales

Algo que caracteriza a nuestra época es la presencia ubicua e imperiosa de las tecnologías digitales en nuestra cotidianeidad debido a la presencia de dispositivos tecnológicos con acceso a Internet. Siguiendo los aportes de Serrano Puche (2013), estamos en una revolución triple: a) individuos interconectados, b) por Internet, c) en todo momento y en todo lugar.

Este nuevo espacio de sociabilidad humana muchas veces está mediado por las tecnologías, sustituyendo las relaciones face to face, pero eso no significa que sean menos “reales” estos vínculos. Las personas nos relacionamos tanto online como offline.

El autor Cobo (2016), nos menciona algunos de los cambios que vivimos frente a este contexto digital en el que nos encontramos atravesando. Estos tienen que ver con:

- El frenesí de la tecnología,
- La sobreinformación y renovabilidad,
- La creatividad y aprendizaje de máquinas

- La cultura maker

El frenesí de la tecnología refiere a una capacidad que tienen lxs sujetxs para interactuar por volúmenes de información, es decir, frente al desborde de la información.

La sobreinformación y renovabilidad refiere a que solamente existe un valor a lo inmediato/efímero y disponible, es decir, que la información solamente es importante en tiempo real, en el aquí y ahora.

La creatividad y el aprendizaje de máquinas refiere a poder tecnologizar los ámbitos de la vida como la educación, es decir, poder diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos. Tiene que ver también con la heutagogía.

Finalmente, la cultura maker busca entender el funcionamiento de la tecnología, brindándonos herramientas para esta tarea.

Como se puede observar, la educación tampoco quedó apartada de la hiperconectividad. Sin embargo, existen muchas controversias con respecto a los usos o no usos de las tecnologías digitales, de la comunicación y los medios en la educación, en las aulas, en las clases. Existen diferentes miradas de la tecnología en la educación, y los autores Burbules y Callister (2001) nos mencionan tres:

- Tecnologías de la información
- Relacional/Instrumental
- Tecnocrática

Con respecto a las tecnologías de la información, plantean que esto implica dejar de concebirlas como un depósito o un canal mediante el cual lxs docentes “proveen” de información y lxs estudiantes “obtienen acceso” a ella (es decir, cosificar la información), sino más bien como un territorio potencial de colaboración. Un territorio o espacio es un entorno en el cual suceden cosas, donde la gente actúa e interactúa. Esto no significa que dichas tecnologías, ni sus efectos, sean siempre buenos. No son mejores ni peores que otros espacios.

La mirada relacional/instrumental refiere a que generalmente se considera a las tecnologías como herramientas, objetos usados para alcanzar determinados propósitos. Esta concepción instrumental externaliza las tecnologías, las ve como objetos fijos, con un uso y una finalidad concretos.

Cada cual decide o no si las adoptará teniendo en cuenta ese uso y finalidad, y sopesando costes y beneficios.

Finalmente, con respecto a la mirada tecnocrática, la misma está centrada en volver a dar una mirada de las políticas públicas. La forma de pensar posttecnocrática destaca los límites de la previsión y la planificación humanas, la interdependencia de consecuencias y lo difícil que es discriminar los resultados “buenos” de los “malos”. Es un error pensar que esas cuestiones pueden evaluarse fácilmente en forma individual.

No podemos conocer todos los cambios que las tecnologías tienen y de que lo que hoy consideramos perspectivas “buenas” o “malas”. Las tecnologías contienen potencialidades que desbordan nuestra imaginación; de ahí que se deban superar las categorías simplistas con que se maneja la actual evaluación de dichas tecnologías.

Se trata de impulsar un debate de estas políticas más allá de la falsa opción del negativismo o el promocionismo, hacia una postura crítica, que medite con más cuidado acerca de todas estas complejas relaciones. Estamos en medio de un proceso de reformulación del significado y los fines de la educación, y no meramente intentando encontrar formas mejores.

Alfabetización Digital

Si hablamos de educación, necesariamente debemos hablar sobre la alfabetización. Históricamente, el término fue polisémico, es decir, tiene muchos sentidos o significados; por esta razón, adoptaré el término brindado por la autora Braslavsky (2003), cuyos aportes nos ayudan a entender que el término se lo puede entender en dos sentidos: estricto y amplio.

Con respecto a la alfabetización en un sentido estricto, refiere básicamente a la pura alfabetización, es decir, el aprendizaje de la lecto-escritura. Menciona, a su vez, que la misma está compuesta por tres niveles o grados: rudimentos básicos (iletrado, solo entiende signos), funcional (puede leer textos simples) y avanzado (puede leer textos abstractos y procesar información).

En un sentido amplio, se entiende la alfabetización, por una parte, como un derecho humano: algo que debe ser garantizado por el Estado para todxs lxs ciudadanxs de la República Argentina; por otra parte, como la adquisición o el desarrollo de nuevas capacidades, habilidades, lenguajes, saberes, etc.; y finalmente en el sentido que la entiende Freire: como una herramienta que nos va a ayudar a liberarnos, nos ayudará a no ser “oprimidxs”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y en lo que respecta a esta investigación, cuando se entrelaza la alfabetización con las nuevas tecnologías, surgen también nuevas definiciones, términos polisémicos y, obviamente, desafíos. En esta oportunidad, utilizaré los aportes de Dussel (2008) y Buckingham (2007), quienes realizan aportes sobre estas alfabetizaciones digitales.

Dussel nos comenta sobre los desafíos que se nos presentan en la educación y en las escuelas con respecto a las nuevas alfabetizaciones. Así, uno de los desafíos es el relacionado con la escuela. La escuela en la actualidad se encuentra en situación de desventaja frente a otras instituciones, compitiendo con los medios masivos de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes. Esto hace que pierda su legitimidad histórica, debido a sus características “duras”, y es menos permeable a las nuevas configuraciones.

Otro desafío es el referido a la alfabetización tecnológica y mediática, que refiere a nuevas concepciones sobre lo que se consideraba tradicionalmente como los saberes “a transmitir” que tenía la escuela. Estas nuevas concepciones tienen que ver con poder ser capaces de aprender nuevos lenguajes, pero nuevos lenguajes referidos no a otros idiomas, otras lenguas, sino a nuevos sistemas de alfabetización relacionados con la tecnología y lo mediático. Son estas las nuevas concepciones que deben transmitir la escuela básica y las formaciones docentes, pues no solamente son lxs jóvenes quienes deben aprender estos lenguajes, sino también lxs docentes, pero que muchas veces no se realiza, para así tratar de conservar su “legitimidad”.

En esta misma línea de la alfabetización, Buckingham nos habla sobre la alfabetización en los medios digitales. Estas se refieren a las nuevas

tecnologías contemporáneas, que son las herramientas requeridas para así poder criticar y entender esos medios. Estas tecnologías contemporáneas brindan nuevas maneras de comunicarse, así como también nuevas formas de mediar y representar el mundo: internet, videojuegos, video digital, teléfonos digitales, etc.

Sin embargo, el problema de estas tecnologías contemporáneas surge cuando se las considera como medios neutros de distribución de información, es decir, desde una mirada instrumental sobre la cual hablan Burbules y Callister, anteriormente mencionados, pues, a diferencia de esta concepción, no son medios “neutros” de distribución de información ni tampoco son instrumentos funcionales.

En la alfabetización en la red/internet existen cuatro componentes relacionados con la alfabetización de los medios o digital. Estos tienen que ver con la representación (pues los medios digitales representan el mundo), el lenguaje (comprendiendo la “gramática” de los medios de comunicación), la producción (comprender quién se comunica con quién y por qué) y el público (referido a qué público se dirigen).

Con respecto a la alfabetización en los juegos, la misma se debe ocupar tanto de los elementos que los juegos tienen en común con otros medios como de los elementos específicos de los juegos. Se debe brindar formación en relación con los juegos como forma cultural.

Esto se traduce en que, en la actualidad, ya no es posible hablar de una sola alfabetización. La convergencia de medios implica que debemos ocuparnos de las habilidades y competencias para las diferentes formas contemporáneas de comunicación: las alfabetizaciones múltiples o las múltiple-alfabetizaciones, que están referidas a aprender nuevos lenguajes.

Los Videojuegos Educativos como Estrategias de Enseñanza

En este trabajo voy a introducirme en una de las tecnologías digitales no tan conocida ni utilizada hasta el momento, que está cobrando relevancia rápidamente: los videojuegos educativos. Existen varios tipos de

videojuegos y por esta razón, en esta oportunidad, voy a tomar la distinción que realiza Occeli (2018), para hacer referencia a los videojuegos educativos o “videojuegos serios”, a diferencia de los “videojuegos de entretenimiento”.

Algo característico de los videojuegos es que se encuentran ordenados históricamente, contextualizados, con sus personajes (que también tienen sus propias historias), y dentro de todxs esxs personajes, unx (o más) es el/la jugador/a. Lxs jugadorxs cumplen el rol de co-diseñadorxs, es decir, tienen un papel activo y tienen que realizar acciones para poder seguir avanzando y cumplir con el o los objetivos (Occeli, 2018, p. 190).

Ahora bien, siguiendo a Occeli, algo a destacar para todo videojuego es que, si queremos usarlo con un objetivo educativo, debemos hacer conscientes a lxs jugadorxs de los aprendizajes que están adquiriendo/por adquirir a través del juego. Aquí es donde aparece entonces el rol protagónico de lxs estudiantes, permitiéndoles experimentar, reflexionar, tomar decisiones por sí mismxs, a la vez que hacen algo que lxs entretiene: jugar videojuegos. En la misma línea, Gros Salvat (2009), nos menciona que “La mayoría de los juegos educativos son diseñados con el objetivo de transmitir contenidos curriculares y hacen hincapié en el material que el estudiante necesita aprender más que el contexto de la experiencia” (p. 253). Su objetivo fundamental es poder crear entornos de aprendizaje que permitan experimentar con problemas reales mediante videojuegos. “Se pretende que el juego sirva para experimentar y probar múltiples soluciones, explorar, descubrir la información y los nuevos conocimientos sin temor a equivocarse, pues en el juego se toman decisiones que no tienen consecuencias en la realidad” (p. 253).

Algunas de las habilidades que se pueden aprender gracias a los videojuegos educativos son colaboración, toma de decisiones bajo presión, asunción calculada de riesgos, pensamiento lateral y estratégico, persistencia y comportamiento ético. Para el desarrollo de estas soft-skills, se debe encontrar formas de poder proporcionar a lxs estudiantes experiencias educativas en el contexto de la asignatura. Lxs docentes tienen que poder aprovechar estos aprendizajes que se están desarrollando ya mediante la experiencia de los videojuegos.

Dicho lo anterior, parece importante problematizar de qué manera lxs educadorxs se van familiarizando con las tecnologías digitales como lo son los videojuegos, y su implementación en el nivel superior como estrategias de enseñanza. Siguiendo los aportes de la autora Maggio (2020), la clase, presencial o no, tiene que ser un espacio de construcción del conocimiento original, porque lo que no es original ya está en YouTube. Ella nos invita a no “subir PDFs”, creyendo que ya enseñamos algo, y también a conversar con lxs estudiantes para ir construyendo juntxs las clases, poniendo en juego la teoría y no solamente desde el lugar de la repetición.

A partir de lo expuesto, busco mirar las estrategias de enseñanza. Debido a que el concepto históricamente presentó muchas ambigüedades, entenderé a estas según la definición de Anijovich (2009), como:

(...) el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 23)

Poder observar si se utilizan o no herramientas lúdicas como el videojuego posibilitará observar si lxs docentes utilizan otras tecnologías digitales para promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Para hacer un recorte del amplio concepto de ludificación, voy a retomar la acepción que utiliza Perdomo Vargas (2019) de la misma, cuyo concepto tiene que ver con la implementación de elementos, mecanismos y principios que provienen de juegos, cuyo objetivo principal es motivar a las personas (estudiantes-jugadorxs) para asumir comportamientos deseados o ejecutar acciones que, por lo general, no harían, ejerciendo una “fascinación” (Simko, 2014) o placer por la realización de las mismas, para alcanzar una recompensa o evitar un castigo.

De la teoría a la consola

Para poder materializar lo expuesto anteriormente, utilizaré uno de los videojuegos más conocidos mundialmente a modo de ejemplo: hablo de Pokémon Esmeralda.

Los videojuegos de Pokémon se originan en base al famoso anime del mismo nombre, basado en personajes principales y secundarios que conviven con criaturas similares a la flora y fauna de nuestro mundo, a las cuales deben “capturar” mediante “Pokéballs”.

La adaptación del anime en este videojuego está basada en uno de los “Pokémon legendarios” existentes: Rayquaza, cuya trama consiste en luchar contra dos equipos enemigos (Magma y Aqua) y, posteriormente, contra este Pokémon legendario, logrando así salvar el mundo de los efectos ambientales adversos que se van sucediendo a lo largo de toda la historia del juego.

Este videojuego está catalogado dentro del género RPG (Role-Playing Game o juego de roles), donde debemos ponernos en la piel del/la protagonista para seguir avanzando en la historia.

Es interesante ejemplificar la teoría plasmada con este videojuego. Ya desde el inicio del videojuego se comienzan a desarrollar habilidades que pueden servir en los entornos de aprendizaje que se van sucediendo a lo largo de toda la cursada.

Los usos y los no usos

Resulta un poco contradictorio utilizar definiciones de la Real Academia Española (RAE) cuando la misma se pronunció en todas las oportunidades en contra del uso del lenguaje no binario/no sexista, cuando lo utilizo a lo largo de toda la investigación. Sin embargo, sus definiciones son bastante certeras para lo que investigo.

La palabra usos proviene del latín usus, que significa usar, y tiene varias definiciones:

1. Acción de usar
2. Uso específico y práctico que se destina a algo.

3. Capacidad o posibilidad de usar algo.
4. Costumbre o hábito

Las definiciones que encajan con lo anteriormente desarrollado son la primera, haciendo referencia a la ejecución o manipulación de algo, y la tercera, que en este caso tiene que ver con la capacidad o posibilidad de poder utilizar los videojuegos educativos en el desarrollo de la cursada.

Este trabajo tiene como objetivo conocer el nivel o estado de situación en el que se encuentra el uso de las estrategias de enseñanza con ludificación en docentes de 4to y 5to año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, y por eso es importante conocer no solamente qué son, sino también a qué me voy a referir cuando se usen o no las mismas. En este caso, haré referencia a que, efectivamente, se utilizan estrategias de enseñanza con ludificación cuando las mismas estén plasmadas en el programa de estudios, en la planificación anual, cuatrimestral, mensual o semanal, y se lleven a cabo para complementar, reforzar o enseñar los conceptos teóricos trabajados o por trabajar, y no simplemente para agregarle una herramienta a modo de “distracción” o para que lxs estudiantes se distraigan y entretengan.

METODOLOGÍA

La investigación adoptará un enfoque cualitativo en donde habrá una implicación de mi parte y primarán los datos sobre las teorías, a partir de los cuales construiré las categorías teóricas (Yuni & Urbano, 2014). Respecto al tipo de investigación, la misma será de tipo exploratoria, pues no existen antecedentes directos, es decir, hay escasos conocimientos sobre el tema específico en Salta (Yuni & Urbano, 2014) y, además, porque indagaré sobre los usos de docentes respecto de estrategias que hacen a la enseñanza.

Las técnicas que se utilizarán para recolectar información serán, en primer lugar, las encuestas cerradas, en tanto es “la técnica de obtención de datos

mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (Yuni & Urbano, 2014, p. 65), y su instrumento será el uso del cuestionario, que “consiste en un proceso estructurado de recolección de información a través de la respuesta a una serie predeterminada de preguntas” (p. 65). También se utilizarán entrevistas, que es una técnica de recolección de datos que permite “la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional” (p. 81) con preguntas generales, permitiendo “acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos o externos) a los que no se podría acceder de otro modo” (p. 82).

Utilizaré también la observación participante, definida como:

(...) una técnica de recolección de información consistente en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (con o sin ayuda de soportes tecnológicos), conforme a las exigencias de la investigación científica y a partir de las categorías perceptivas construidas a partir y por las teorías científicas que utiliza el investigador. (p. 40)

La misma será utilizada, dado que soy ayudante de cátedra en varias materias, y, por lo tanto, tengo contacto con docentes y estudiantes de toda la carrera.

Las cátedras en las cuales se realizarán las observaciones serán Tecnología Educativa y Psicología en Educación, pertenecientes a cuarto año, y Psicopedagogía de la Alfabetización, Estrategias Didácticas y Prácticas Profesionales, de quinto año. La elección de las mismas está basada en que pertenecen a las ramas Psicológica y Pedagógico-Didáctica de la carrera, siendo las que interesa analizar para esta investigación.

Finalmente, para el análisis cualitativo de datos, utilizaré el método de comparación constante, el cual “se concentra en la generación y sugerencia plausible de muchas categorías, propiedades e hipótesis sobre problemas generales” (Glaser & Strauss, 1967, p. 3).

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. (Cap.1).
- Buckingham, D. (2007). Alfabetizaciones en medios digitales. En *Más allá de la Tecnología*. Editorial Manantial.
- Bravslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Lectura y Vida*, 24.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. (Cap.1). Colección Fundación Ceibal.
- Cabralles, A. (2020). *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*.
- Dussel, I. (2008). *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. En *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (Cap.5).
- Jiménez Alcazar, R. & Rodríguez, G. (2018). El videojuego en el aula de Ciencias y Humanidades. *Educación y videojuegos: aula real y aula virtual*.
- Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo. En *Aprendizajes y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones del futuro*. (Cap. 1).
- Occeli, M. (2018). *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos*. (Volumen I: fundamentos y reflexiones).
- Perdomo Vargas, I. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]

Serrano Puche, J. (2013). Vidas conectadas: tecnología digital, interacción social e identidad. *Historia y Comunicación Social*. 18 (Noviembre, Especial), 353-364.

Tolaba, C. y Siñanes, G. (2021). Aprender en la virtualidad: reconstrucción de tiempos, espacios y saberes. En *Primeras Jornadas de Educación y TIC de FaCENA - UNNE "El desafío de la enseñanza virtual en carreras científico-tecnológicas. Entre tradiciones y nuevas realidades"*.

Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. (Vol. 2).

Zanotti, A. & Arana, A. (2015). Implementación del Programa Conectar Igualdad en el aglomerado Villa María-Villa Nueva, Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.

ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Lavanchy, Dina¹

RESUMEN

Se expone aquí la problemática de la alfabetización inicial de Jóvenes y Adultos a partir del análisis de dos propuestas difundidas en América Latina. La línea de Paulo Freire y el método “Yo sí puedo”, de origen cubano, reconocido por La UNESCO en 2006. Este análisis nos remite a la observación tanto de sus concepciones filosóficas y pedagógicas como de las didácticas. Estas concepciones se encuentran enmarcadas por la población destinataria. Quienes se alfabetizan extemporáneamente, como los jóvenes y adultos, son singularmente atravesados por hechos educativos diversos que no viabilizaron la alfabetización en cuestión. Lo expuesto exige a los alfabetizadores destrezas en el liderazgo, la didáctica y en la investigación y adecuación permanente de su propuesta de enseñanza.

Palabras clave: alfabetización, jóvenes, adultos, pedagogía.

ABSTRACT

The problem of the initial literacy of Youth and Adults is exposed here from the analysis of two proposals disseminated in Latin America. Paulo Freire's line and the "I can" method of Cuban origin. This analysis refers us to the observation of both his philosophical, pedagogical and didactic conceptions. These conceptions are framed by the target population. Those who learn literacy extemporaneously, such as young people and adults, are uniquely affected by various educational events that did not make the literacy in question viable. The above requires the literacy teacher's skills in

¹ Mgter. Dina Lavanchy FHYCS- UNJU dinalav951@gmail.com. Marzo de 2023.

leadership, didactics, and in the investigation and permanent adaptation of their teaching proposal.

Keywords: literacy, youth, adults, pedagogy.

ÁMBITOS ESPECÍFICOS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

La llamada alfabetización inicial sistemática corresponde al nivel primario de estudios. Tanto de niños como de jóvenes y adultos. Los métodos de la alfabetización inicial son variados. Se clasifican en sintéticos y analíticos. El método sintético parte de los elementos más simples para llegar a las unidades más complejas; inicia enseñando vocales, luego consonantes, combinándolas para formar sílabas, y posteriormente las unen para componer palabras y frases. El método analítico parte de palabras, frases o enunciados, analizando las palabras, las sílabas y, por último, las letras.

La alfabetización inicial se enseña en el sistema educativo formal en el primer grado de la escuela primaria. También en los Centros de Alfabetización de Adultos y en las Escuelas Primarias Nocturnas dependientes del Ministerio de Educación.

Durante años, la educación de adultos incorporó la metodología destinada a la infancia para enseñar en la educación de adultos. Sin embargo, emergieron propuestas para adultos, donde se destacan dos propuestas: la de Paulo Freire, iniciada en Brasil con resultados exitosos a corto plazo, y el método “yo solito” de origen cubano, difundido profusamente en Latinoamérica. También en Argentina se aplicaron, dado que la elección de los métodos corresponde a la libertad de cátedra de los docentes.

CARACTERÍSTICAS DE LAS DOS PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS MÁS DIFUNDIDAS

La pedagogía y la didáctica en el pensamiento de Paulo Freire

Este autor fue uno de los más prolíferos escritores de educación, aplicable a los adultos en situación de aprendizaje. Sus trabajos en alfabetización inicial de adultos en los años 60 revolucionaron tanto la alfabetización de adultos como la educación en general, expresados en sus textos “Pedagogía del Oprimido” , “La Educación como Práctica de la Libertad” y otros, cuya línea epistemológica devela las desventajas en el aprendizaje de las poblaciones vulneradas económica y socialmente.

Paulo Freire se destaca en la profunda reflexión de sus escritos referidos a la Pedagogía de la Pregunta, de su autoría, que se inspira en los diálogos que entabla con los adultos que alfabetizaba y su disposición a escuchar situaciones de vida, que no eran la repetición de lo que el maestro dijo o se encuentra en los libros escolares. Afirma que la escucha es un ejercicio poco practicado para los docentes. No se prepara a los maestros para escuchar, sino para transmitir.

La pedagogía de Paulo Freire tiene una matriz altamente comprometida con el otro, es decir, una matriz de alteridad y esencia humanista. Como crítico de la educación y de la enseñanza, este maestro nos propone una educación transformadora de la realidad, esperanzadora, liberadora, frente a la educación bancaria, acumuladora de datos, individual y competitiva.

En relación con la alfabetización de adultos, su método se desarrolla en cinco fases, a saber:

1. Se debe hacer una investigación inicial de la comunidad en cuestión y de su problemática, con el fin de elaborar el programa, el material didáctico y los instrumentos a utilizar.
2. La adquisición de un universo vocabular traído de los grupos de los cuales se trabajará. Este universo se elaboraba a partir de la interacción inicial con la comunidad, ubicándose en primer lugar en la realidad existencial y emocional de su entorno.
3. La selección del universo vocabular estudiado. Las palabras se seleccionan bajo criterios de riqueza fonética, sintáctica, de valor, eficacia y

practicidad en la vida cotidiana de fácil manipulación. Estas posteriormente eran ordenadas en forma gradual.

4. La creación de situaciones comunes para los educandos. Estas situaciones eran propuestas por el maestro y analizadas por los alumnos. Dichas situaciones deben ser comunes en el ámbito social de los estudiantes y les pueden ser representadas mediante recursos visuales, viso-auditivos y auditivos conocidos, y guiados hacia otros recursos novedosos a ser enseñados.

5. La elaboración de fichas como material de apoyo para los coordinadores, quiénes llevaban a cabo el programa, y de ficha con los vocablos generadores.

Freire critica los métodos alfabetizadores heredados de Europa, donde advierte que las imágenes no conciben con la realidad local. Por ejemplo, la enseñanza de la vocal “o” asociada a la imagen de un oso, animal que no habita en Brasil, por lo tanto, no reconocido por los habitantes de zonas marginales donde él desarrolla su tarea alfabetizadora. Propone el uso de elementos escritos del entorno próximo, evitando imágenes infantiles. Sobre todo, analiza con los adultos el contenido de los periódicos. Una de sus frases más célebres es “saber leer es leer el mundo”.

Los textos de Freire destacan el trabajo de compatibilidad que realiza en los grupos de aprendizaje, destacándose el sostén emocional que brinda como docente a sus alumnos y el esfuerzo para lograr que los estudiantes construyan puentes amistosos entre sí. Persuade a los estudiantes adultos de que su hándicap no es de su responsabilidad, ya que la situación adversa que les impidió estudiar en la niñez y juventud supera las posibilidades de revertirla en poblaciones infantiles o juveniles, dependientes de los adultos. En los escritos de Freire es notable la dialéctica que propone su método, el intercambio permanente y horizontal entre los que aprenden y el que enseña, y asegura que “todos aprendamos” en una situación educativa. En estos trabajos, Freire muestra que la pre-tarea en la función de educar fue tomada con absoluta responsabilidad en la búsqueda de la autoestima, pilar de la propia convicción de abocarse al estudio de los participantes.

Freire capitaliza el trabajo con adultos. Esa experiencia le permitió al autor ver/entender/comprender, tal como lo afirma el marxismo, que las

condiciones de vida condicionan la forma del pensamiento. Además, cuando hay dominación, los grupos humanos más vulnerables padecen presiones en sus formas de aprender y de ver el mundo. Logra ingresar el curriculum a través de su propuesta didáctica, las historias de vida, los problemas sociales, los acontecimientos políticos y económicos, etc. Es allí donde establece la relación con el campo de conocimiento de los contenidos escolares. Su experticia lo lleva a lograr los objetivos propuestos a través de la realidad de todos y cada uno de los participantes. Desformaliza la sacralidad de los contenidos y los transforma en contenidos reales, no solo teóricos.

El Método de Alfabetización “Yo Si Puedo”

El método de alfabetización “Yo sí puedo” emplea videocintas grabadas en Cuba, las cuales contienen las lecciones que desarrollará el maestro, todas graduadas con ejercicios y con indicaciones precisas. El material pedagógico consiste en libros de ejercicios para cada participante y un manual-guía para los agentes alfabetizadores.

El método consta de tres partes: a) preparación, b) aprendizaje de la lectura y la escritura y c) consolidación de los conocimientos adquiridos. Propone que los educandos aprendan a leer y escribir en siete semanas, con cursos diarios que duran dos horas, de lunes a viernes. Para que se le considere alfabetizado, el educando debe rendir una prueba final, que consiste en leer y escribir correctamente una carta, con requisitos específicos de elaboración.

El método asocia las letras del alfabeto con imágenes y signos, al igual que los números. El orden de las letras asociadas a los números está en función de la frecuencia de su uso. La combinación de letras y números forma palabras y grafemas familiares y fáciles de memorizar.

El método “Yo sí puedo” es, además, una técnica especialmente audiovisual de radio y televisión, de aprendizaje, relacionando números con letras como recurso nemotécnico para facilitar el aprendizaje y diseñando instrumentos, frecuentemente cartillas, en las que el alumno puede

ejercitarse. Muchas de sus propuestas didácticas están difundidas en la Web.

El método “Yo sí puedo” presenta diez principios que orientan la práctica del alfabetizador, organizados paso a paso.

PUNTOS COMUNES Y DIFERENCIAS ENTRE LA PROPUESTA FREIREANA Y LA PROPUESTA DEL METODO “YO SÍ PUEDO”

Puntos comunes manifestados en los métodos de alfabetización de adultos.

Ambas posturas manifiestan preocupación por las poblaciones que quedaron al margen de la educación y, a través de diferentes estrategias, se ocupan en ello. Pretenden y proponen el empoderamiento de las poblaciones no alfabetizadas, precisamente a través de la lectura y comprensión de textos escritos.

Apuntan al derecho a la educación en poblaciones desfavorecidas. la educación de adultos como derecho se reconoce tardíamente, ya que históricamente las políticas de educación general fueron pensadas para los niños. Esto se hace visible en la escasa producción de recursos didácticos para adultos aun en la actualidad.

Además, manifiestan preocupación por la comprensión de los fenómenos sociales, económicos y culturales de la población destinataria de la acción de alfabetizar.

Incluyen la búsqueda de recursos didácticos del entorno del aprendiz. conservando la tradición escolar de la modernidad, la enseñanza es, como en la escuela tradicional, con centralidad en la tarea manual o manuscrita, con reproducción de textos y dibujos en ambas propuestas.

Diferencias entre las dos propuestas:

El lugar del que enseña y del que aprende es disímil. Freire lo presenta como una relación horizontal, ya que en una situación educativa todos aportan desde su experiencia y su cultura al análisis del objeto de conocimiento. En el método presentado en el programa “Yo sí puedo”, el alfabetizador desarrolla su tarea presentando una sucesión de ejercicios donde él será quien explica y el alfabetizando el receptor.

Existen distintos criterios en la selección de recursos didácticos. En el caso del método cubano, está linealmente diseñado paso por paso y actividad por actividad en una sucesión dada por un manual del que deben seguir sus sucesivas indicaciones. Freire realiza un interjuego entre la dialéctica y el método. Él mismo denomina a su método como activo, dialogal, crítico y criticista. A través del diálogo, los participantes manifiestan sus conocimientos previos, sus concepciones culturales y establecen asociaciones entre hechos de la vida cotidiana y la lectoescritura. Para ello, la elección de recursos didácticos se orienta a los periódicos del momento, el tratamiento de problemáticas propias de los participantes y diferentes producciones culturales tratadas en lo que Freire denominó Círculo de la Cultura, donde la tarea principal es la lectura.

LA ALFABETIZACIÓN Y LOS ALFABETIZADORES

La enseñanza de la alfabetización para adultos en Argentina.

Aunque la educación de adultos existe desde la colonia en América Latina, y está reconocida en Argentina en la primera Ley de Educación, (1420/84), las políticas educativas específicas se inician en 1973 con la creación de la Dirección Nacional de educación de adultos. A partir de ese momento se acompaña la Educación de Adultos con reglamentación y textos destinados a ella.

Paulo Freire inicia la acción alfabetizadora de adultos en 1957. Y en el caso del método “Yo Sí Puedo”, inicia en el año 2001.

Existen actualmente en Argentina maestros con formación específica. A partir de la Ley General de Educación sancionada en el año 2006, en la Formación Docente de Nivel Primario se incluyeron orientaciones específicas entre las que se encuentra la educación de jóvenes y adultos. El estudio de los sujetos de la educación de adultos alienta el análisis y el diseño de adecuaciones en la enseñanza.

Los recursos didácticos abundan en la web. Un gran número de imágenes, videos y juegos interactivos son útiles a los docentes para fortalecer tanto la enseñanza primigenia del aprendizaje como el fortalecimiento de la memoria, que se realizaba con extensas planas de ejercicios repetitivos, ahora con posibilidades de hacerlo a través de producciones audiovisuales. Esto nos induce a estimar posibles mejoras en este campo educativo.

Desafíos persistentes en la alfabetización de adultos

Los adultos que se incorporan a las instituciones con el fin de alfabetizarse ya decodifican signos y señales. Muchos usan cotidianamente aparatos tecnológicos como celulares y computadoras, para realizar trámites personales, porque organismos, bancos y comercios así lo exigen. El alfabetizador necesitará diagnosticar conocimientos previos para diseñar su plan de trabajo a partir de ellos.

Muchos adultos tuvieron alguna experiencia educativa. Generalmente negativa y de impacto en su autoestima e identidad. Como en la propuesta freireana, es necesario trabajar en la revinculación con el objeto de aprendizaje y la superación de una identidad negativa autoexcluyente.

Un aspecto favorable es la menor exigencia en la destreza de motricidad fina. La innegable relación de la alfabetización con la motricidad fina fue gravitante en los aprendices tardíos, generalmente trabajadores con escasa ejercitación de movimiento de pinza en los dedos comprometidos con la aprehensión de lápices. Muchas veces, agricultores o albañiles con deseos de superar el analfabetismo tuvieron como obstáculo la dificultad de

escribir sobre renglón con letra pequeña en los renglones de un cuaderno. El uso generalizado de teclados para la escritura favorece la situación de quienes tienen dificultades en la motricidad fina, pero es un desafío para los docentes incluir teclados en la escritura.

Es poco frecuente que los enseñantes propicien la búsqueda personal de las propias maneras de vincularse con el objeto de aprendizaje. Una adulta mayor no escolarizada describía su procedimiento para abastecer a su familia de infusiones de té. Cuando recibía su salario, de acuerdo a la cantidad de familiares que iban a consumir y al hábito de consumo de cada uno (algunos tomaban una o dos veces), compraba dos cajas de cincuenta saquitos de té para todo el mes, sabiendo, además, cuánto debía llevar de dinero. En términos de Piaget, se observa en la ecuación de la adulta mayor, conservación de la cantidad, conservación de la sustancia, noción de tiempo, estructura operatoria de causalidad y de efecto. Todos ellos son elementos validados en la teoría piagetiana como operaciones propias de la inteligencia. La elección de la marca del producto la realiza por la relación del nombre de esa marca coincidente con la letra inicial de su apellido. Las estrategias que empleó fueron por ensayo y error, por información de otras personas alfabetizadas, contando los elementos con correspondencia término a término. Observamos aquí que las estrategias empleadas fueron las que señalan las investigaciones científicas de la teoría piagetiana.

También como desafío es la observación responsable de la comprensión de los textos escritos. Reiteradamente, los docentes señalan la existencia de analfabetos funcionales. Se refieren a personas que decodifican la escritura, pero no comprenden el mensaje. También sus estudiantes reclaman la escasa comprensión de textos. Será tarea del alfabetizador que el estudiante no se limite a la lectura superficial, sino a la comprensión del texto.

Atender a las singularidades de los alfabetizandos es también un gran desafío para el docente. Normativamente, la edad de los educandos de la modalidad Jóvenes y Adultos es a partir de los 18 años, en algunos casos desde los 16 y sin límite de edad máxima. Esto hace que los centros de alfabetización sean poblados por personas de muy variadas edades y, por

lo tanto, características. Conformar grupos operativos de aprendizaje requiere de prácticas de gran habilidad y liderazgo de los enseñantes. Uno de los mayores desafíos de la educación de adultos es la permanencia y la conclusión de la cursada. En esta etapa de la vida, generalmente los sujetos de la educación de adultos adquirieron responsabilidades como padres, madres, empleados, etc., y es aquí donde el alfabetizador debe buscar recursos presenciales y virtuales para sostener la matrícula.

CONCLUSIONES

Alfabetizar jóvenes y adultos es una tarea singular que es a la vez artesanal y profesional.

El alfabetizador debe enseñar de manera simultánea a una gran diversidad de estudiantes que constituyen un mismo grupo de aprendizaje.

A pesar de tratarse de decodificación y combinación de signos escritos, su complejidad está ligada a la comprensión de los mensajes.

En el mundo está pendiente y siempre en vías de realización la universalización de la alfabetización, reto pendiente tanto en Argentina como en otros lugares del mundo. Siempre se señala la educación como un derecho de todas las personas, pero no se cumple en la totalidad de la población.

No puede haber educación sin alfabetización, entendiendo que las alfabetizaciones denominadas Alfabetización Temprana, Alfabetización Inicial, Alfabetización Avanzada y Alfabetización Académica, son esenciales en el proceso de formación de los sujetos en los diferentes niveles educativos.

Los primeros vínculos con la lectura y la escritura requieren experticia de los alfabetizadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1964). Códigos elaborados y restringidos. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds). *La etnografía de la comunicación. Publicación especial de American Anthropologist* 66 (6). 1964.
- Bernstein, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. El Griot.
- Bottarini, R. (2012). La Campaña de Alfabetización de Adultos en el Gobierno de Illia 1963-1966. *Historia de la Educación Anuario*. 13 (2), pp.00-00. ISSN 2313-9277.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Melendres & Subirats Trad., 2ª ed.). Distribuciones Fontamara. (Obra original publicada en 1970).
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Latinoamericana De Lectura* ISSN 0325/8637 CODEN LVIDDG AÑO 24 junio 2003
- Braslavsky, B. (2004). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? *Revista Latinoamericana De Lectura* ISSN 2307-9630 CODEN LVIDDG AÑO 37 junio 2004
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Uaw>
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En Víctor M. Sánchez Corrales (Ed). *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL*. (pp. 3-20). Universidad de Costa Rica.
- De La Fuente, M. (2011). *El Programa de Alfabetización "Yo sí Puedo"*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec>
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. <http://www.virtualeduca.info>.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo en el niño*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires Argentina.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.

- Freire, P. (1970). *Comunicación o extensión*, La Paz y La Tierra, Sao Paulo.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. (14. ed.), La Paz y la Tierra, Río de Janeiro
- Freire, P. (1983). El acto de leer y el proceso de liberación. En *El acto de leer* (p. 51). Siglo XXI, México.
- Freire, P. (1986a). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: La paz y la Tierra.
- Freire, P. (1986b). *La importancia del acto de leer*. Cortes, Sao Paulo.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. La Paz y la Tierra, Río de Janeiro.
- Freire, P. (1990). *Hablando con los educadores*. Roca Viva. Montevideo.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México. Editores SA de CV.
- Freire, P. (1993). *Una pedagogía para el adulto*, Ed. Espacio, Buenos Aires.
- Freire, P. (1995). *Una sombra de esta manguera*. Ojo de Agua, Sao Paulo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Brasil.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique. Bs. As. 1992.
- Kaufman A. M. (2005). Como enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos. y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, Año 26, N°3.
- Kaufman, A. M. (2004). Constructivismo y Lectoescritura. *Aula Práctica*. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Madrid. España
- Kaufman, A.M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Santillana, Buenos Aires.
- Lavanchy, D. (2016). Didáctica y currículum en la educación de adultos. Empírica, analítica y teóricamente. *E. Purmamarca*. Jujuy
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. X, N°27, setiembre 2005 ISSN: 1405-6666 Sección Investigación: pp.1225-1259
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense 1850-1875. *Naveg@merica*. Revista Española de la Asociación de Española de Americanistas Universidad de Murcia En línea, 2010, n. 4. Disponible en <http://www.revistas.um.es/navegamerica>.

- Melgar, S. (2005). *Aprender a pensar: Las bases para la Alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers. Kapeluz.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre el conductismo*. (F. Barrera, Trad.). Editorial Planeta. (Obra original publicada en 1974)
- Southweil M. (2014). Reconstruyendo Sentidos Sobre la Enseñanza en Nuevas Alfabetizaciones. *Espaço Do Currículo*, 7 (2), p.219-231, <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- UNESCO. (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006*.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020, inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Wanschelbaum, C. (2014). La construcción de hegemonía durante los años ochenta en Argentina. La Alfabetización como estrategia del Estado para educar el consenso. *Revista Cuadernos de educación*. Universidade federal de Pelotas Brasil. ISSN: 0104-1371 e-ISSN: 2178-

LEYES

- LEY N.º1420 DE Educación Común. Sancionada en 1884, derogada en 1995.
- LEY N.º 26206. Ley de educación Nacional. Sancionada en 2006.

LA ALFABETIZACIÓN MEDIADA POR LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL¹

Pazos, Hilda Graciela²

RESUMEN

Este trabajo plantea cómo encarar la alfabetización mediada por TIC en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad del 1º Año del Profesorado de Educación Inicial a partir de la producción de textos narrativos, guiones teatrales y diseño de clases virtuales, considerando un modelo didáctico alfabetizador y un marco teórico.

El proyecto se inicia con prácticas de lectura y escritura a partir de la exploración de textos literarios, la producción escrita de cuentos infantiles, guiones teatrales representables con títeres y diseño de clases virtuales en trabajo colaborativo en wiki.

Las actividades promueven la comprensión lectora y la alfabetización académica y digital que se desarrolla simultáneamente con textos digitalizados, foros de consulta y de debate, recursos informáticos para el diseño de clases para el Nivel Inicial y el blog Expresión Educativa.

Todas las producciones realizadas en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad sirven de insumo al Espacio de la Práctica Docente y esta

¹ Presentado en el 2º Congreso Internacional de Infancias, Formación Docente y Educación Infantil de la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales de UADER en mayo de 2018.

² Profesora de Enseñanza Primaria. Profesora de castellano, literatura y latín. Licenciada en Psicología. Especialista en nuevas infancias y juventudes. Especialista Superior Docente en Educación y TIC. Especialista Superior Docente en Alfabetización Inicial. Diplomada en Educación Sexual Integral. ISFD N° 39, ISFD y T N.º 77 de Vicente López- ISFD N.º 51 de Pilar provincia de Bs. As.
graciela.pazos@gmail.com

experiencia educativa les resultó muy valiosa a las estudiantes para dictar clases virtuales en el período ASPO 2020-2021.

Palabras clave: educación, lectura, escritura, alfabetización.

ABSTRACT

This work proposes how to approach ICT-mediated literacy in the Reading, Writing and Orality Workshop of the 1st Year of the Initial Education Teachers from the production of narrative texts, theatrical scripts and design of virtual classes, considering a didactic model for literacy and a theoretical framework

The project begins with reading and writing practices based on the exploration of literary texts, the written production of children's stories, theatrical scripts that can be performed with puppets, and the design of virtual classes in collaborative work on wikis.

The activities promote reading comprehension and academic and digital literacy that is developed simultaneously with digitized texts, consultation and debate forums, computer resources for the design of classes for the Initial Level and the blog "Educational Expression.

All the productions carried out in the Reading, Writing and Orality Workshop serve as an input to the Teaching Practice Space and this educational experience was very valuable to the students to teach virtual classes in the ASPO 2020-2021 period.

Keywords: education, reading, writing, literacy.

ANTECEDENTES QUE DAN ORIGEN AL PROYECTO

El proyecto contempla la inclusión de una unidad que aborda la Alfabetización Inicial y el Modelo Didáctico Alfabetizador en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad destinado al alumnado de primer año del Profesorado de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente N.º 51 de Pilar, provincia de Buenos Aires.

El Profesorado de Educación Inicial funciona desde el 2009, en turno vespertino, ya que comparte edificio con la EP N.º1 Domingo Faustino

Sarmiento y, desde su inicio, me desempeño como docente en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, cátedra que obtuve por concurso.

Por su ubicación céntrica, tiene gran afluencia de alumnado y, en el primer año de la carrera, la matrícula siempre supera el centenar de inscriptos, en su totalidad mujeres, provenientes del Partido de Pilar y zonas aledañas.

Desde el año 2012, en mi asignatura, con la participación del alumnado, se publica el blog Expresión Educativa, donde se registran los acontecimientos locales y los eventos de la Ciudad Educadora en los que participa el Instituto.

En la única división de primer año, por su excesiva matrícula, se hace dificultosa la evaluación y seguimiento personalizado del proceso de enseñanza-aprendizaje y la ubicación de las estudiantes en la infraestructura edilicia existente. Por eso la dirección autorizó desde el 2016, implementar una forma de cursada bimodal, que solo se brinda en esta asignatura.

Como profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, incorporé el tema de la alfabetización desde el año 2015, cuando realicé un curso virtual en Nuestra Escuela sobre Recopilar canciones en la alfabetización inicial dictado por Alejandra Paione, con la inclusión de bibliografía de Castedo, Ferreiro, Kaufman y Lerner. Se proponía la alfabetización inicial a partir del reconocimiento de las hipótesis de lectura de los niños y las lecturas no convencionales de las canciones que se saben de memoria.

Este primer acercamiento me estimuló para que efectuara la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial, que amplió mi visión sobre el tema y me permitió reestructurar y actualizar mi programa en este proyecto, con los aportes de las ciencias de referencia y el Modelo Didáctico Alfabetizador que se trabaja en las clases virtuales y los encuentros presenciales.

Observo habitualmente en el alumnado ingresante dificultades en la lectura y comprensión adecuada de textos y problemas en la producción escrita, que evidencian fallas en la competencia comunicativa y el uso de la normativa.

Considero que, para poder alfabetizar, el futuro docente debe contar previamente con una alfabetización apropiada, en la lengua estándar, respetando las reglas de uso que la regulan.

Si analizamos a la luz de la sociolingüística la competencia comunicativa del ingresante, vemos que no existe diglosia ni bilingüismo. En la mayoría, el sociolecto empleado pertenece a la lengua materna, sin que exista variación diafásica de acuerdo con el contexto. También en un 90%, la variación diastrática empleada pertenece a los sectores de menores recursos o de escolarización poco eficiente.

Entre los desafíos propuestos en la planificación de actividades para lograr la profesionalización del futuro docente y la adquisición de un Modelo Didáctico Alfabetizador, consideré los aportes de la Lingüística, la Sociolingüística y la Literatura, articulándolos con el desarrollo de capacidades propuesto por la Dirección de Educación Superior, que comprende: Comprensión lectora, uso de conceptos y teorías para entender y explicar algún aspecto de la realidad, resolución de situaciones complejas, autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje y trabajo con otros para un fin compartido.

ENUNCIACIÓN DEL PROBLEMA Y ESPECIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Considero que la problemática que amerita la enseñanza de la alfabetización inicial está relacionada con la falta de actualización académica sobre el tema y el hecho de que, por las investigaciones realizadas en la institución, recién se considera la alfabetización en cuarto año, aunque las alumnas tienen prácticas esporádicas en jardines de infantes del distrito en tercer año y algunas ejercen la docencia en establecimientos privados o estatales sin haberse recibido. Por el momento, mi asignatura es la única materia que aborda el tema de la alfabetización hasta el Ateneo de Prácticas del Lenguaje en cuarto año, por lo que reformulé la propuesta de trabajo de acuerdo con el Modelo Didáctico Alfabetizador adquirido en el Postítulo, que promueve la actualización académica, e incluí los lineamientos de la DES de la provincia de Bs. As.

Para resolver el problema de la excesiva matrícula, la propuesta de trabajo se implementa con la división del centenar de estudiantes en dos grupos a

los que se les brindan clases virtuales semanales y encuentros presenciales quincenales a cada grupo para explicar el modelo didáctico alfabetizador y las estrategias de enseñanza que faciliten el desarrollo de capacidades tales como:

- La comprensión lectora de clases virtuales, bibliografía y textos de distinto género.
- El uso de conceptos y teorías de las ciencias de referencia relacionados con la alfabetización inicial para fundamentar la propuesta didáctica.
- La resolución de situaciones complejas relacionadas con la elaboración de textos literarios de distinto género y el diseño de actividades de alfabetización.
- La autorregulación del propio aprendizaje y participación con la adquisición de conceptos normativos, semánticos y sintácticos que permitan la elaboración de producciones escritas con coherencia, cohesión y adecuación.
- El trabajo colaborativo en equipos para la elaboración de cuentos infantiles, guiones teatrales representables con títeres, diseño de clases virtuales en wiki, destinados a los alumnos de Educación Inicial y que servirán de insumos al Espacio de la Práctica.

FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

La propuesta se enmarca en la Res. CFE 188/12 implementada con el objetivo principal de mejorar los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas.

El proyecto se llevará a cabo teniendo en cuenta el Modelo Didáctico Alfabetizador, que tiene como objeto “la enseñanza escolar del sistema de la lengua escrita, que posibilita el conocimiento de la cultura escrita y el dominio creciente de las prácticas sociales de lectura y escritura” (Melgar, 2016, p. 3).

Para implementar el proyecto, considero importantes los aportes de la Lingüística, la Sociolingüística y la Literatura, dado que se aborda desde el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad.

Desde la Lingüística, es importante que los y las estudiantes puedan comprender que “las correspondencias entre la lengua hablada y la lengua escrita son tres niveles: a nivel de los enunciados, a nivel de las palabras y a nivel de unidades internas a la palabra, más pequeñas que la sílaba” (Alisedo, 2015, p. 14). También deben saber que “la Lengua Escrita es una lengua semióticamente autónoma, complementaria de la lengua fónica u oral y paralela a la misma” (Alisedo, 2015, p. 5), pero ese paralelismo no es perfecto, por lo que puede el alfabetizando incurrir en errores. Por tal motivo, el sujeto que enseña debe conocer que “la alfabetización inicial como proceso de aprendizaje de la lengua escrita presenta a los que están aprendiendo, problemas a resolver que siempre tienen que ver con las características de dicho objeto de conocimiento” (Alisedo, 2015, p. 2). Por eso la propuesta didáctica de alfabetización debe mostrar estas dificultades a los sujetos que aprenden y brindar las estrategias específicas de enseñanza para que los alfabetizandos puedan resolverlas mediante su reflexión y actividad en la escuela.

El sujeto que enseña “tiene que identificar sus propios desafíos como docente y trabajar los contenidos que le permiten superarlos durante todo el primer ciclo de la escolaridad, con abundantes ejemplos y mucha ejercitación” (Alisedo & Melgar, 2015, p. 9), además de lograr una producción escrita propia coherente, normativamente correcta y una lectura comprensiva y expresiva adecuada, ya que cuando a los chicos les leen un cuento o una poesía, hacen que se internen en la literatura, que cambia el mundo de lo posible y favorece que ese niño pueda acceder al placer de la lectura no solo como notación, sino también como interpretación y experimentación, formándose como público.

No debemos olvidar que “cuando el docente lee un cuento y sus alumnos vuelven a narrarlo, están tejiendo el texto en función de principios estructurantes, aun cuando no respeten todas y cada una de las unidades que el relato incluía” (Link, 2016, p. 12). Pero, ¿qué ocurre si el docente se

muestra como lector vacilante o silábico? ¿Qué sucede con la magia que el texto despierta? ¿Se logra incentivar en el alumno el placer por la lectura? Por eso, en la fundamentación de la propuesta pedagógica de mi proyecto curricular, considero indispensable en la formación del futuro sujeto que enseña: la promoción de las competencias lingüísticas de lectura y escritura académicas, en entorno analógico y digital, necesarias para que pueda desempeñarse en forma idónea en el ámbito de la educación inicial. Así podrá brindar a los sujetos que aprenden la posibilidad de adquirir la enseñanza escolar de la lengua escrita y el dominio de las prácticas sociales de lectura y escritura, como propicia la Ley de Educación Nacional al hablar de la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas de la educación y la obligatoriedad escolar en todo el país a partir de los cuatro años, según Ley 27045/2014.

La propuesta pedagógica que planteo se divide en dos unidades de duración cuatrimestral que considerarán la lectura, la escritura y la oralidad como ejes vertebradores en constante interacción para la comunicación.

Como la oralidad resulta importante en la propuesta pedagógica, es imprescindible considerar los aportes de la sociolingüística ya que “se debe tener en cuenta que las actividades de enseñanza y aprendizaje son actividades sociales mediadas lingüísticamente” (Necersian, 2015, p. 3).

También debemos considerar que cuando se implementa la alfabetización inicial, cualquiera sea la variedad dialectal de los alfabetizandos, se debe enseñar “la lengua escrita estándar, que es un código normativizado mediante la intervención humana y siempre difiere de todas las variedades orales” (Necersian, 2015, p. 5).

Es por esto que, dada la especificidad del quehacer del futuro docente dedicado a la educación inicial y la importancia de su desempeño no solo en la actividad áulica, sino también en el ámbito institucional, es imprescindible que este posea sólidos conocimientos de los distintos géneros discursivos, su estructura, coherencia, cohesión y adecuación en las diferentes circunstancias sociales y el empleo de las herramientas tecnológicas. Esto le permitirá realizar un abordaje adecuado del proceso de enseñanza, que promoverá en los y las estudiantes, mediante el juego, la narración, la dramatización y la exploración de textos, un aprendizaje

significativo de las competencias lingüísticas necesarias para la lectura, la escritura y la oralidad.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Como profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad tengo como propósitos:

1. Brindar los conocimientos para la implementación del Modelo Didáctico Alfabetizador mediante clases virtuales y presenciales.
2. Generar experiencias de exploración y lectura de textos académicos y literarios de distinto género.
3. Promover prácticas de lectura y escritura en foros de debate sobre la bibliografía y mediante los textos literarios infantiles de diverso género.
4. Favorecer el empleo de herramientas tecnológicas para su uso en foros y wikis.

Considero como objetivos que él y la estudiante del Profesorado de Nivel Inicial logren:

1. Adquirir una correcta lectura expresiva y comprensiva para realizar la selección, análisis e interpretación de textos adecuados a la edad e intereses de sus estudiantes y textos académicos necesarios para su formación docente en entorno digital y analógico.
2. Implementar la lectura y la narración como actividades que promuevan la creatividad del alumnado destinatario.
3. Escribir correctamente textos literarios de distinta clase en trabajo individual y colaborativo.
4. Aplicar conocimientos metalingüísticos, gramaticales y normativos para una correcta expresión oral y escrita.
5. Emplear el entorno digital para la lectura y escritura académicas.
6. Adquirir conocimientos actualizados sobre la alfabetización inicial para implementar el Modelo Didáctico Alfabetizador en la tarea áulica.

Los contenidos para la enseñanza del Modelo Didáctico Alfabetizador, que es cultural, sistémico, equilibrado y basado en los aportes de las ciencias de

referencia, se brindan mediante clases virtuales y archivos bibliográficos, que se explican en los encuentros presenciales.

Se establece un proceso para la organización de su enseñanza partiendo de la unidad de alfabetización en el nivel inicial que considera:

1. Componentes del Modelo Didáctico Alfabetizador. Características.
2. Aportes de la Lingüística, la Sociolingüística y la Literatura.
3. Organización de la programación didáctica.
4. El sujeto que enseña y el sujeto que aprende.
5. Iniciación del niño y la niña de nivel inicial en las prácticas sociales de la lectura, la escritura, el habla y la escucha, considerando los tres bloques del Modelo Didáctico Alfabetizador.

Bloque global. Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar. A partir de la lectura docente, escuchar y comentar diversidad de textos: Poesías, canciones, cuentos y obras teatrales con títeres.

Bloque analítico. Ordenamiento de palabras según sus inicios. Identificación de palabras entre distractores.

Bloque sintético. Prácticas sociales de la lectura y escritura. Dictar a la docente diversidad de textos. Reconocer y escribir su nombre. Desarrollo de las competencias lectora, escritora y alfabética en la Educación Inicial.

Se efectuarán actividades en plataforma educativa como parte de las clases virtuales: Participación en foros, diseño de clases para el nivel en wiki.

También actividades en los encuentros presenciales donde, en trabajo colaborativo, eligen un cuento infantil, poesía o canción de los provistos por la biblioteca del establecimiento o de los digitalizados en la plataforma virtual, que leen en equipos; después indican para qué destinatarios resulta conveniente el texto y qué actividades podrán desarrollarse a partir de este. En una segunda etapa establecen qué modificaciones podrían realizar al texto para recrearlo en una nueva producción escrita y fundamentan los motivos de los cambios aplicados. Luego se dedican a la reescritura del texto en trabajo colaborativo, para luego ser editado en el formato de libro con ilustraciones.

Una actividad colaborativa similar se efectúa con las obras teatrales infantiles, con una lectura dramatizada en equipos y la creación de un guion

teatral representable con títeres elaborado por las estudiantes en trabajo colaborativo, que, luego de corregido, se representa en el aula.

En los encuentros presenciales del segundo cuatrimestre, consultan sobre el diseño de la clase virtual con wiki, aclaran dudas y realizan en equipo la escritura del diseño que promueve la alfabetización inicial.

La evaluación se realiza en el transcurso del año mediante evaluaciones diagnósticas, de proceso y recapitulativas.

La función de la evaluación es conocer el estado de situación de la población cursante y brindar el asesoramiento y los recursos necesarios para que mejoren:

Su competencia lectora consiste en la lectura corriente y expresiva de textos de distinto género y su adecuada interpretación.

Su competencia escrita que les permite elaborar, revisar y corregir textos escritos en formato analógico o digital.

Su competencia alfabética, que le posibilita la separación intencional de palabras en frases y textos. La creación de palabras y neologismos por trueque, sustitución, agregado o eliminación de letras de manera voluntaria, comprendiendo el valor diferencial que otorga al significado ese tipo de operaciones.

Se emplearán como recursos para la implementación del Modelo Didáctico Alfabetizador:

Clases virtuales: con los aportes de las ciencias de referencia en sitios y archivos que servirán como recursos didácticos al futuro docente.

Encuentros presenciales: En los que el alumnado, mediante experiencias educativas de exploración y lectura de textos y elaboración de producciones escritas, pueda generar sus propios recursos para las estrategias de alfabetización.

Este proyecto presentado en mayo del 2018 en el Segundo Congreso Internacional Infancias, Formación Docente y Educación Infantil de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de Entre Ríos, resultó muy efectivo con solo clases virtuales durante el contexto ASPO 2020-2021, como se observa en los testimonios de la encuesta final sobre la cursada

presentada en foro de la plataforma INFOD en los períodos 2020-2021, que transcribo a continuación³.

Las preguntas que se formularon en la encuesta y que tenían como finalidad que las estudiantes realizaran una reflexión sobre el proceso de aprendizaje realizado en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad eran:

1. ¿Cómo te resultó el contenido de la asignatura?
2. ¿Qué temas no vistos hubieras agregado?
3. ¿Qué temas dados hubieras eliminado?
4. ¿Qué opinas de las actividades realizadas?
5. ¿Cómo te resultaron las formas de evaluación empleadas? ¿Hubieras elegido otras? ¿Cuáles?
6. ¿Consideras que hubo seguimiento de tu aprendizaje por parte de la docente? ¿Cómo te sentiste tratada?
7. ¿Cómo te resultaron los recursos implementados: clases virtuales, archivos, videos, foros, wikis?
8. ¿Cómo sintetizarías tu experiencia en esta materia?

La encuesta la realizo todos los años porque me parece una instancia de evaluación del proceso de aprendizaje y me permite, a partir de la percepción de las estudiantes, realizar los ajustes de contenidos y actividades que favorezcan un aprendizaje accesible.

Durante el contexto ASPO por COVID 19, en el que predominaron en la asignatura las clases virtuales asincrónicas, surgieron los siguientes testimonios que cito como representativos de la opinión que se reiteró en la mayoría de la población encuestada.

³ Las preguntas y los testimonios fueron realizados en un foro de debate con retroalimentación en la plataforma INFOD del Instituto Superior de Formación Docente N.º 51 durante los ciclos lectivos 2020-2021 y el paginado corresponde al archivo posterior.

Testimonio 1

- “1. Me resultó muy enriquecedora. Me ayudó a comprender muchos temas que también vimos en otras materias.
2. Lo vimos, pero me hubiera gustado ver más sobre la planificación que vimos en la última parte. Me interesó ese tema.
3. Ninguno, porque todos me parecieron de suma importancia.
4. Como lo dije en las respuestas anteriores todas me sirvieron y me resultaron útiles; comprendí muchas cosas.
5. Fueron un poco complicadas porque en ciertas actividades no comprendía del todo, pero después me pareció una buena forma de evaluar lo que vimos en las clases.
6. Sí, aunque me hubiera gustado haber tenido más clases de Zoom como para poder sacarme algunas dudas que tenía. Sin embargo, a pesar de eso, me pareció que estuvo bien.
7. Me resultaron muy buenas las actividades; el diseño de la clase en wikis me pareció una buena forma como para poder discutir con mis compañeras sobre cómo teníamos que plantear las actividades.
8. Me pareció una buena experiencia como para yo poder soltarme más con el tema de la lectura, para poder practicar mi ortografía y ciertos temas me ayudaron para poder enseñar a leer a una sobrina. (Dimasi, 2020, p. 13)

Testimonio 2

“El contenido de la asignatura en general, me pareció muy interesante; no hay un tema que quisiera eliminar porque todos me sirvieron para poder llevar el recorrido de la materia. Creo, desde mi punto de vista, que todas las actividades realizadas me sirvieron para poder comprender mejor los conceptos.

No hubiera implementado otro tipo de evaluación; el hecho de que, una vez corregida, tenga la fundamentación de por qué estaba bien o mal, me pareció una buena forma de evaluar.

Dentro de lo que fue mi recorrido por esta materia, sí considero que hubo seguimiento de mi aprendizaje por parte del docente. Con respecto a cómo

me sentí, considero que fue un año complicado, pero me sentí bien; en toda devolución o mensaje me hizo sentir acompañada.

Respecto a los recursos implementados, nos facilitaron la cursada; al no tener tanto contacto, fueron muy útiles.

Respecto a mi experiencia con la materia, me resultó muy llevadera, ya que el material de estudio fue muy preciso y comprensible” (Ibarra, 2020, p. 15).

Testimonio 3

“El contenido de la materia me resultó interesante; todos los contenidos dados son importantes para la carrera que estamos haciendo, el expresarse correctamente, corregir las faltas de ortografía, la lectura, la buena narración. También el Diseño Universal de Aprendizaje, ya que es súper importante entender que no importa la discapacidad que tenga el niño; si implementamos múltiples recursos, podemos lograr que puedan aprender de igual manera que los demás.

Las formas de evaluación implementadas me resultaron simples y fáciles. Seguiría eligiendo las mismas formas.

Considero que hubo un buen seguimiento de parte de la docente en cuanto al aprendizaje con las clases virtuales. Y además se super preocupó en comunicarse con nosotras, las que teníamos que aprobar la materia, mediante mensajería y clase virtual por Zoom donde explicó todo. Muy amorosa la profesora.

Los recursos utilizados, como archivos, videos y fotos, me parecieron muy simples y económicos, ya que no hizo falta gastar en copia o libros. Las clases virtuales también me resultaron fáciles, pero tuve que trabajar para no olvidarme de las clases.

La wiki, al principio, antes de conocerla, me parecía que iba a ser medio difícil, pero con los videos de explicación dados y la actividad vi que es un programa súper simple y fácil, ya que se trata de editar documentos.

“Mi experiencia fue súper buena, me gustó mucho, los temas muy interesantes y de mucha utilidad” (García, 2021, p. 1).

Testimonio 4

“El contenido de la materia me resultó fácil, aunque a veces se me dificultó y me perdía en las lecturas, pero sólo por las mismas distracciones de estudiar en casa. Pero después de dos o tres lecturas ya me era más fácil de entender.

Creo que no hubiera agregado nada, ya que con el poco conocimiento que tengo de la carrera me pareció que este contenido fue suficiente para un año.

No eliminaría ninguno, ya que, como dije en la respuesta a la pregunta anterior, no hubo alguno que me pareciera estar de más. Todos los temas los considero muy útiles.

Las actividades realizadas me gustaron, sobre todo la actividad de la elaboración de un cuento infantil.

Estoy conforme; me resultó útil y efectiva la forma de evaluación.

Sí siento que hubo seguimiento de parte de la profesora en todo momento; incluso hasta último momento se preocupó y estuvo atenta a que yo pudiera recuperar mi cursada. Excelente trato siempre.

Los recursos me parecieron valiosos y eficaces para el estudio de la materia. Solo me hubiese gustado tener más clases por Zoom.

Desde mi experiencia con la materia puedo decir que me resultó muy útil y fructífera para la carrera y es una linda materia también.” (Cardozo, 2021, p. 3).

CONCLUSIÓN SOBRE LA ALFABETIZACIÓN CON TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Debemos considerar que la experiencia de la virtualidad obligatoria determinada en el contexto de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio por la pandemia de COVID-19, instauró una nueva forma de enseñar y aprender, que no debemos desestimar con la vuelta a la presencialidad y que es conveniente capitalizar para nuevas situaciones que lo requieran, ya que brinda un aprendizaje accesible para los y las estudiantes de educación

superior que por motivos de salud, laborales y/o familiares no pueden concurrir a la clase presencial en el día y horario establecido para la cursada de la asignatura.

En las clases virtuales asincrónicas con el contenido y las actividades en la plataforma educativa, los y las cursantes tienen la posibilidad de una clase aumentada, con videos explicativos, tutoriales, archivos, wikis y foros para trabajos colaborativos y un mayor tiempo disponible para la lectura de las clases y la realización de actividades.

El o la docente, tiene la posibilidad de realizar un diseño de clases más elaborado, incorporando variados recursos con las TIC y un seguimiento, que yo llamaría acompañamiento, más exhaustivo del desempeño de cada estudiante, ya que evita con la virtualidad, invertir tiempo en traslados hasta los establecimientos educativos con el desgaste que ello implica al trabajar en varios institutos, a veces distantes entre sí y de su domicilio.

No debemos olvidar que en la actual cultura digital docentes y estudiantes son prosumidores, es decir, productores y consumidores de contenidos, por lo que con “la web 2.0 centrada en el usuario es posible compartir, aprender y socializar información, y comunicarse en ese entorno” (Martín, 2020, p. 4). Es conveniente implementar como estrategia para el diseño de clases en un aula virtual:

1. La presentación de los contenidos de forma original, desafiante y variada.
2. La organización de la propuesta virtual con cierta redundancia, que promueva un orden y familiarización del alumnado con las distintas secciones del aula virtual.
3. La inclusión de distintos espacios de comunicación y trabajo colaborativo.
4. La variación de las propuestas de actividades para promover en los y las estudiantes su rol de *prosumidores*.
5. La elaboración de actividades de evaluación que favorezcan la enunciación de lo aprendido, de diferentes maneras y con distintos recursos.
6. La inclusión del Diseño Universal de Aprendizaje, que considera proporcionar múltiples formas de representación de los contenidos, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación,

lo que brindaría un aprendizaje accesible e inclusivo para los y las estudiantes que posean alguna discapacidad.

Es importante considerar que existe un cambio fundamental al incorporar las TIC al proyecto educativo, ya que se produce la modificación de las relaciones pedagógicas que pasan de un modelo transmisivo a un modelo colaborativo, “que implica intercambios, interacciones, aprendizajes en colaboración, resultado de la experiencia compartida entre los participantes” (Martín, 2020, p. 17).

BIBLIOGRAFÍA

Alisedo, G. & Melgar, S. (2015). Clase Nro. 4. Los desafíos de la lengua escrita para el que aprende a leer y escribir. En *Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Alisedo, G. (2015). Clase Nro. 1. El objeto de la alfabetización y su historia. En *Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura*. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Alisedo, G. (2015). Clase Nro. 2. La lengua escrita alfabética. En *Módulo Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Guiastrennec, E. & Rusell, G. (2017). Clase 5: Propuestas Pedagógicas de inclusión para el acceso a los Diseños Curriculares. En *Prácticas Inclusivas de Estudiantes con Necesidades Educativas Derivadas de una Discapacidad*. Dirección de Formación Continua – DGCyE

Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Formación Docente Situada. Documento base N.º Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela*. Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Ministerio de Educación y Deportes.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2017). Clase 4. El contexto político y educativo de un siglo a otro. En *Módulo Marco político y pensamiento pedagógico latinoamericano*. Especialización Docente

Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Link, D. (2016). Clase 4. El alumno y los desafíos de leer literatura. En *Aportes de los Estudio Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Martín, M. M. (2020). Clase 4. Presencialidades y virtualidades: mediar las clases con tecnologías digitales – Perspectivas, problemáticas, desafíos. En *Saberes necesarios para repensar las Prácticas Educativas en la Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Melgar, S. (2016). Clase 2. Modelo Alfabetizador. En *Seminario Final*. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Programa Nuestra Escuela. Normativas Ley de Educación Nacional. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente*. (Res. CFE 188/12). Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13).

Nercesian, V. (2011). Clase 2. Conceptos clave para pensar los contextos sociolingüísticos. En *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Nercesian, V. (2015a). Clase 1. De los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje. En *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Nercesian, V. (2015b). Clase 3. Los alumnos que aprenden a leer y escribir y sus contextos. En *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial*. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

LAS DOS MUERTES DE DANIEL MANTOVANI: ARTE, CULTURA Y PODER EN EL CIUDADANO ILUSTRE DE MARIANO COHN Y GASTÓN DUPRAT

González De León, Leandro. ¹

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo reflexionar en torno a las representaciones del artista en la película argentina “El Ciudadano Ilustre” (2016). Nos disponemos a responder, de acuerdo a la propuesta de la obra, qué es un artista, qué lugar ocupan y qué es lo distintivo de su tarea. La película recupera una tradición que concibe a los artistas como sujetos extraordinarios y fuentes de sentido y al campo cultural como un espacio escindido (e incluso contrario) a las esferas políticas y económicas, y que por esa misma razón ha ignorado en qué situaciones del espacio social los objetos artísticos y culturales legítimos se han (re)producido. Realizamos una investigación cualitativa, en tanto interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Empleamos métodos flexibles de análisis de contenido y abordamos el film como texto, como objeto lingüístico unitario. Nos apoyamos en los conceptos de capital de producción cultural de Bourdieu (2000; 2012) y poder y resistencia de Foucault (2005) a los fines de analizar el lugar del artista, su circunscripción en el campo de producción cultural y sus posiciones en el entramado de redes de poder, así como nos

¹ Realizado en mayo de 2023. (UBA/UNSAM) lgdleon@gmail.com

apoyamos en Segato (2018), en relación con las pulsiones conservadoras y transformadoras de las comunidades.

Palabras clave: campo cultural, El Ciudadano Ilustre, legitimidad, poder.

ABSTRACT

The aim of this paper is to reflect on the representations of the artist in the Argentinean film *El Ciudadano Ilustre* (2016). We set out to answer, according to the proposal of the work, what is an artist; what place they occupy and what is distinctive about their task. The film recovers a tradition that conceives artists as extraordinary subjects and sources of meaning, and the cultural field as a split (and even space separated from (and even contrary to) the political and economic spheres, and which for that very reason is economic spheres, and which for that very reason has ignored in which situations in the social space artistic and cultural of social space legitimate artistic and cultural objects have been (re)produced. We conducted a qualitative research, in that it is interpretative, inductive, multimethodical and reflexive. We used flexible methods of content analysis and approached the film as a text, as a unitary linguistic object. We rely on Bourdieu's concepts of cultural production capital by Bourdieu (2000; 2012) and power and resistance by Foucault (2005) in order to analyse the place of the artist, his or her the artist, his or her circumscription in the field of cultural production and his or her positions in the web of power networks, as well as relying on Segato (2018) in relation to the conservative and transformative impulses of communities.

Keywords: cultural field, *El Ciudadano Ilustre*, legitimacy, power.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar en torno a las representaciones del artista en la película argentina *El Ciudadano Ilustre*

(2016), dirigida por Gastón Duprat y Mariano Cohn y escrita por Andrés Duprat.

Nos disponemos a responder las preguntas: 1- Siguiendo la propuesta de la obra, ¿qué es un artista? ¿Qué lugar ocupan y qué es lo distintivo de su tarea? Y 2- ¿Cuáles son sus posibilidades y deberes como actores políticos? Nos apoyamos en los conceptos de capital de producción cultural de Bourdieu (2000; 2012) y poder y resistencia de Foucault (2005), a los fines de analizar el lugar del artista, su circunscripción en el campo de producción cultural y sus posiciones en el entramado de redes de poder, así como nos apoyamos en Segato (2018), en relación a las pulsiones conservadoras y transformadoras de las comunidades.

Realizamos una investigación cualitativa, en tanto es “interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva” y se interesa “por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 29). Empleamos métodos flexibles de análisis de contenido, ya que consideramos con Casetti y Di Chio que “el mismo film estudiado sugerirá con frecuencia el camino más apropiado” (1994, p. 14). Abordamos el film como texto, objeto lingüístico unitario y comunicativo (Casetti & Di Chio, 1994, p. 18).

SOBRE LA PELÍCULA

El Ciudadano Ilustre, es una producción argentino-española dirigida por Gastón Duprat y Mariano Cohn, con guion original de Andrés Duprat. Se estrenó en Buenos Aires el 8 de septiembre de 2016 (CineNacional.com, s/f)².

² Fue bien recibida por el público, superando en Argentina los seiscientos mil espectadores (INCAA, 2016a). Internacionalmente, participó de numerosas competencias, siendo la distinción más destacada el premio a mejor actor para Oscar Martínez en el Festival de Venecia (INCAA, 2016b).

Como parte del lanzamiento de la película, Random House Mondadori publicó la novela ficticia *El Ciudadano ilustre* firmada por Daniel Mantovani (2016), protagonista de la película³.

El trío Duprat-Cohn-Duprat ha abordado el tema de las representaciones del artista en otras dos películas (*El artista*, 2008⁴; *Mi obra maestra*, 2018), así como el antagonismo de clase y capital cultural (*El hombre de al lado*, 2009).

SÍNTESIS ARGUMENTAL

Daniel Mantovani, escritor argentino residente en Barcelona, recibe en Estocolmo el Premio Nobel de Literatura como reconocimiento a su extensa labor literaria. Cinco años después, recibe una invitación de su pueblo natal, Salas, en la provincia de Buenos Aires, para ser nombrado ciudadano ilustre. Mantovani se fue de Salas a los 17 años y nunca regresó, aunque todas sus ficciones transcurren allí e hizo al pueblo famoso en el mundo. El mensaje le llega en un momento de crisis creativa, ya que no ha publicado nada en los últimos cinco años y, por razones no del todo claras, decide aceptar la invitación.

En Salas, se despliega un repertorio de personajes con los que Mantovani tendrá relaciones cambiantes, en la medida en que las expectativas mutuas

³ El juego incluyó una presentación del libro en la Biblioteca Nacional Argentina, donde el por entonces director Alberto Manguel presentó al ficticio Mantovani como un autor ganador del Premio Nobel e hizo comentarios sobre su obra (Biblioteca Nacional, 2016). Algunos periodistas cayeron en la trampa, asumiendo como cierta la existencia de los lugares y personajes que se mencionan. Por ejemplo, el diario *La voz del interior* valoró la película como “una adaptación exacta de la novela”, aunque aclaró que no era necesario haber leído el libro para apreciarla (Asmar Moreno, 2016), y la revista *Anfibia* afirmó que “Salas existe”, homologando el pueblo ficticio de la película, filmada en Navarro, con la localidad bonaerense Carlos Salas (Ale, 2016).

⁴ Para un análisis de las representaciones de arte y artista en *El Artista* (2008), se puede consultar Gómez & Conde de Boeck (2013) y Molina (2016).

se ven frustradas. Además del nombramiento de ciudadano ilustre, es invitado a dictar un ciclo de charlas sobre literatura, participar como jurado en un concurso de pintura, así como asistir a la inauguración de su propia estatua en la plaza local; todas estas iniciativas de Cacho, intendente de Salas. Mantovani se reencuentra con Irene, su ex novia, que se ha casado con Antonio, un antiguo amigo suyo, y lo invitan a cenar al día siguiente.

Durante su clase de literatura conoce a Julia, una joven estudiante, que luego se le aparece intempestivamente en el hotel y tienen sexo. Cuando llega a la casa de Antonio e Irene a la cena prevista, descubre que Julia es hija de ambos.

Como jurado en el concurso de pintura, Mantovani selecciona una obra inesperada, lo que lo enfrenta a Romero, pintor y presidente de la Asociación de Artistas de Salas, cuya pintura fue descartada. Romero esgrime argumentos contra Mantovani y su autoridad como jurado. Luego, personas allegadas a Romero hostigan a Mantovani en las calles, entregan volantes difamatorios y vandalizan la estatua en su honor. El intendente le pide a Mantovani que reconsidere su voto y, aunque este se niega, los resultados del concurso son igualmente adulterados. Mantovani denuncia públicamente la manipulación del concurso y es repudiado por los asistentes.

Antonio descubre que Mantovani estuvo con su hija y lo presiona para salir de caza junto a Roque, novio de Julia. En medio de la noche, Antonio saca a Mantovani del auto, le pide que se vaya del pueblo y comienza a disparar para asustarlo. Pero Roque le acierta un tiro y Mantovani cae malherido.

En Barcelona, Mantovani presenta la novela El Ciudadano Ilustre, en la que cuenta su experiencia como visitante en el pueblo de su infancia. Un periodista le pregunta si los hechos de la novela son reales o ficticios. Mantovani opina que la realidad no existe, que solo hay interpretaciones, pero ante la insistencia del periodista se abre la camisa y muestra una cicatriz bajo el hombro.

¿QUÉ ES UN ARTISTA?

En *El Ciudadano Ilustre*, Daniel Mantovani muere al menos dos veces, primero como artista y después como personaje. El autor laureado se siente morir como artista al recibir el Premio Nobel, ya que desde su perspectiva el artista debe incomodar y no agradar a sus lectores, y mucho menos a los “poderosos”⁵.

Mantovani muere también como personaje de su propia novela⁶, baleado por dos hombres de Salas, el pueblo que lo reclamó para galas y homenajes y lo terminó expulsando.

Estas “muertes” tienen lugar en medio de disputas por el sentido del arte y del artista, de lo que se espera de un artista en la Academia Sueca y en el pueblo natal, y de las concepciones del propio personaje sobre su deber ante la sociedad.

UN ARTISTA DE LA LENGUA

Durante la ceremonia, el representante de la Academia Sueca que entrega el Nobel declara:

Mantovani ha creado un potente universo en torno a su tierra natal. Si bien su vida ha transcurrido en Europa, su obra literaria ha plasmado los grandes temas universales a través del relato íntimo del pequeño pueblo (...). Sus novelas revelan la impronta de un autor que reúne un talento narrativo desbordante con la maestría de un artista de la lengua, consciente de su técnica, disciplinado y poseedor de un amplio bagaje literario.⁷ (Cohn & Duprat, 2016)

⁶ La novela finaliza con la muerte del escritor a manos de Antonio y Roque (Mantovani, 2016, p. 186).

⁷ Al entregar el Premio Nobel de Literatura al colombiano Gabriel García Márquez en 1982, el por entonces secretario permanente de la Academia Sueca, Lars Gyllenstein, afirmó: “Sus novelas y cuentos son ciertamente de un valor general, es decir, tiene un alcance humano y un significado universal, pero no son abstractos.

Esta valoración expresa lo que para la Academia Sueca —y con ella todas las instituciones que conceden legitimidad en el campo literario⁸—, es un gran artista: aquel que logra expresarse sobre temas considerados “universales”, con un gran dominio de la lengua española de acuerdo a lo establecido por la Academia de la Lengua, así como con un “gran bagaje literario”, es decir, su conocimiento y circunscripción al repertorio de grandes autores reconocidos en el pasado por estas mismas instituciones, presumiblemente los antiguos ganadores del premio Nobel.

De acuerdo con Bourdieu, la percepción de una obra en tanto que obra de arte “es producto de la explicitación y sistematización de principios de legitimidad propiamente artística que acompañan a la constitución de un campo artístico relativamente autónomo” (2012, p. 34). La Academia es a la vez fuente y destino de esos principios de legitimidad, autorizando el ingreso de nuevos escritores al canon literario.

Esta imposición de legitimidad no permite establecer con claridad cuáles son y en qué consisten las propiedades que distinguen a las obras distinguidas de las que no lo son (qué sería o cómo se mediría la “maestría de un artista de la lengua”), sino que se aceptan como distinguidas porque son dominantes quienes las definen (2012, p. 104).

El propio Mantovani, como artista, se resiste a esta circunscripción y adopta una postura manifiestamente crítica, aunque acepta el premio. Durante la ceremonia declara: “Tengo la convicción de que este tipo de reconocimiento unánime tiene que ver directa e inequívocamente con el

Sus obras se distinguen, muy al contrario, por una extraordinaria expresividad y una concreción realista a las que ningún resumen abstracto puede hacer justicia.” (El Espectador, 2014; Fundación del Patrimonio Fílmico Colombiano, 2017)

⁸ Luego del Nobel, a Daniel Mantovani le ofrecen la Orden del Águila Azteca, México; la Orden al Mérito de la República Italiana; la Medalla de Honor de la Academia de Letras Alemana en Berlín; la Excelentísima Orden del Imperio Británico en Londres; la Orden de las Artes y las Letras en Francia; la Distinción de Doctor Honoris Causa por la Universidad de Yale; y le colocan su nombre a una biblioteca popular en Barcelona, un premio internacional de novela en México y un auditorio en la Academia de Artes de España. Mantovani rechaza todas estas distinciones.

ocaso de un artista. Este galardón revela que mi obra coincide con los gustos y las necesidades de jurados, especialistas, académicos y reyes. Evidentemente, yo soy el artista más cómodo para ustedes. Y esa comodidad tiene muy poco que ver con el espíritu que debe tener todo hecho artístico. El artista debe interpelar, debe sacudir.”

Mantovani considera que el deber del artista es el cuestionamiento de las instituciones y que la Academia, premiándolo, lo incorpora al repertorio de lo instituido. La serie de homenajes que recibe tras la premiación forma parte del mismo proceso de institucionalización del artista. Durante la inauguración de una estatua con su propia imagen en Salas, Mantovani comentó: “Un amigo mío, Premio Nobel también, me dijo: Ser Premio Nobel te convierte en una estatua. Veo que no fue una metáfora”⁹

Bourdieu menciona a la estatua —junto al retrato, el monumento, el escrito histórico— como instrumento de eternización, es decir, de ingreso a la historia legítima, que merece ser recordada y aprendida (2012, p. 82). Estos homenajes suponen una continuación y ampliación de la legitimidad de Mantovani como artista distinguido.

ALGUIEN A QUIEN LA REALIDAD NO LE ALCANZA

Durante una entrevista en la televisión local de Salas, Mantovani arroja más definiciones sobre su concepción del escritor/artista: “Yo creo que un escritor es un artista en general, es alguien que no acepta el mundo tal como es. Alguien a quien la realidad no le alcanza o no lo satisface, y necesita crear, inventar cosas nuevas para incorporar al mundo. Una persona común, digamos, normal, no necesita eso, es feliz en el mundo tal como es.”

⁹ García Márquez declaró en 1983: “Deseo vivir, hablar con la gente. No quiero convertirme en la estatua del Premio Nobel” (Citado en Pulido, 2018). En 2016, el peruano Mario Vargas Llosa afirmó: “Se cree que cuando recibes el Premio Nobel estás acabado, que te conviertes en una estatua y, por supuesto, las estatuas no producen” (Agencia EFE, 2016). En 2009, el portugués José Saramago participó de la inauguración de su estatua en su propio pueblo (RTP, 2009).

Bajo una concepción idealista, Mantovani se siente llamado a crear ex nihilo nuevos elementos para el mundo, tarea que considera extraordinaria, por oposición a la vida ordinaria de la persona “normal”, tendiente a habitar “el mundo tal como es”. Mantovani describe su posición como opositora o resistente a los modos que adopta la “realidad” y es poco o nada consciente de la función legitimista y reproductiva de su tarea¹⁰.

Pese a haber nacido en Salas y haber llenado su obra de historias sobre el pueblo, el Salas “real” le resulta un pueblo estático. Es interesante que el personaje, que ha vivido en Europa durante cuarenta años y es tratado de “europeo” por sus detractores, se valga justamente de categorías eurocéntricas para calificar su propio lugar de origen. En diálogo telefónico con Nuria, su secretaria en Barcelona, le describe el hotel en el que se aloja como propio “una película rumana” (Cohn & Duprat, 2016). La comparación no es inocente, ya que Salas representa para el propio Mantovani una otredad, una imagen degradada de la civilización a la que pertenece, como Rumania, esa lejana nación, que representa para los europeos occidentales una fuente de migrantes y gitanos, de comunistas y vampiros.

Su imagen del pueblo estático puede considerarse como un desvío eurocéntrico y racista, reduciendo Salas a un pueblo de costumbres y sin historia (Segato, 2018, p. 30).

Pese a su *deseo de exterioridad* (“Yo quería volver, pero como una mirada sin cuerpo, volver como quien ve una película”), Mantovani nació y fue educado en Salas; sus derivas no le son indiferentes y luego aparecen otros personajes que, como él, expresan inconformidad, como su ex novia Irene, su alumna Julia (“Me quiero ir de este pueblo de mierda”) o el conserje del hotel, que resulta ser un joven escritor y no representa la quietud y el conformismo que Mantovani esperaba¹¹.

¹⁰ “Los poseedores de títulos de nobleza cultural (...) no tienen más que ser lo que son, porque todas sus prácticas valen lo que vale su autor, al ser la afirmación y la perpetuación de la esencia en virtud de la cual se realizan” (Bourdieu, 2012, p. 27).

¹¹ “Hasta en la aldea más pequeña existen dos pulsiones éticas: la de la conformidad, la ética conservadora, obediente; y la de la insatisfacción, inquieta en la búsqueda de caminos hacia un mundo más benigno para más gente” (Segato, 2018, p. 37).

Ese deseo de exterioridad, ese temor, anticipa lo que termina experimentando Mantovani como su segunda muerte: las resistencias de un pueblo que, a través de distintos actores (los artistas locales, los trabajadores ajenos al arte, los jóvenes), se van a oponer al ciudadano ilustre con acusaciones, insultos y balazos.

EL QUE HIZO FAMOSO A SALAS

Mantovani se comporta como un extraño en su pueblo, pero no por haber estado lejos, sino porque no reconoce su propia posición en el espacio social y pretende validarse en cualquier contexto con elementos específicos del campo artístico y literario¹². Se concibe a sí mismo como un artista resistente, pero su gesto solo tiene sentido al interior del campo de producción cultural dominante europeo¹³. Y como parte de esa misma construcción de sí mismo, no considera que detenta un poder y que porta consigo esos mismos valores dominantes¹⁴ con los que se pelea internamente.

En Salas, Mantovani es una celebridad, un hombre rico y famoso que triunfó en el exterior. Así se lo hacen saber los dos personajes de Salas con capacidad de definir en qué consisten los méritos de Mantovani y, por lo tanto, qué es lo que lo hace un artista: Cacho, el intendente, y Romero, presidente de la Asociación de Artistas Plásticos de Salas. Aunque Cacho lo

¹² “Es destacable (...) que todos aquellos que se ocuparon de ciencias, de obras literarias o artísticas hayan descuidado siempre tomar en cuenta el espacio social en el que estaban situados aquellos que producen las obras y su valor” (Bourdieu, 2000, p. 143).

¹³ “Los campos de producción cultural ocupan una posición dominada en el campo de poder” (Bourdieu, 2000, p. 147).

¹⁴ “Dominantes, en tanto que poseedores del poder y de los privilegios que confiere la posesión del capital cultural y asimismo (...) los escritores y los artistas son dominados en sus relaciones con los que tienen poder político y económico” (Bourdieu, 2000, p. 147).

valora positivamente y Romero lo denosta, los juicios de ambos sobre Mantovani son similares en relación al criterio para juzgarlo: su arraigo territorial, su relación con el pueblo de Salas y sus pretendidas costumbres. Nada relacionado con el uso de la lengua o con su tratamiento de los temas universales. Los vecinos de Salas consideran que el Premio Nobel es un logro importante (aunque no distinto de la Copa Mundial de Fútbol) y consecuentemente pretenden hacer al pueblo partícipe, afirmando que Mantovani aún pertenece a este.

El homenaje de ciudadano ilustre, es una iniciativa de la Municipalidad de Salas. Durante el acto se proyecta un video que narra brevemente la vida de Mantovani, con la intención de establecer continuidades entre su origen salense y su reconocimiento europeo: “El mundo entero conoce a este hombre, pero muy pocos saben cómo se inició todo (...) nació [en Salas] un niño de nombre Daniel, llamado a trascender. Siendo un muchacho, Titi, como lo llamaban sus amigos, se arriesgó a todo o nada y partió con lo puesto al Viejo Mundo para cumplir su sueño: convertirse en escritor. Libro a libro, fue abriéndose paso para finalmente convertirse en un destacado literato de renombre internacional. Pero aún, faltaba más. El punto cúlmine, el Premio Nobel de Literatura. Así, nuestro querido Daniel pasó a integrar el Parnaso de los grandes maestros de la literatura mundial (...). Sus obras dieron a conocer la cultura y los personajes de nuestro pueblo en todos los puntos del globo. Pero estos lauros sobresalientes no hicieron mella en su personalidad, que sigue manteniendo los valores de humildad y respeto¹⁵ inculcados en su niñez en nuestro querido pueblo”.

En su condición de artista laureado, residente europeo, millonario, Mantovani se encuentra muy alejado en el *espacio social* respecto de los residentes de Salas. Su visita lo acerca a los residentes de Salas en el *espacio geográfico*. En esta breve y circunstancial interacción, se despliegan estrategias de condescendencia en la que los agentes de jerarquía superior (Mantovani y el intendente) niegan simbólicamente la distancia social. La expresión “es humilde y respetuoso” expresa el reconocimiento de la

¹⁵ En este momento del video, las palabras “humildad” y “respeto” aparecen superpuestas al retrato de Mantovani, como sellos en su frente.

distancia, que implica un sobreentendido: “es humilde, para ser un artista millonario; es respetuoso, para ser un intelectual reconocido”.

Siguiendo a Bourdieu, “es posible servirse de las distancias objetivas de manera de tener las ventajas de la proximidad y las ventajas de la distancia” (Bourdieu, 2000, p. 147). En otras palabras, el sintagma “Ciudadano Ilustre” contiene este doble juego: Mantovani es ciudadano de Salas, es conciudadano (proximidad), a la vez que es ilustre, distinguido (distancia). Durante la premiación, Cacho, el intendente, comenta: “Qué orgullo para todos los argentinos, ¿no? Diego, el Papa, la reina de Holanda, Messi y ahora vos, Daniel querido”.

El triunfo de Mantovani en el extranjero, particularmente en Europa, está ligado fuertemente a los valores adquiridos en su infancia, y los vecinos de Salas sienten sus logros como propios. Tal es así que lo llaman “el hijo de Salas”. No obstante, la comparación con otros argentinos reconocidos en el exterior poco tiene que ver con sus destrezas artísticas, sino con haber alcanzado la fama y el reconocimiento de forma más general.

Cuando recibe el nombramiento, Mantovani dice: “Sí, soy el que hizo famoso a Salas, lo admito, soy el culpable”.

Algunos de los homenajes, como el paseo en el camión de bomberos, parecen más dirigidos a otro tipo de figuras, que a la de un escritor. Mantovani se concibe circunscripto en el campo de producción cultural y espera ser reconocido por ello, pero los residentes de Salas valoran que sea famoso, es decir, en términos de Bourdieu, que tenga la capacidad de disputar capital simbólico en *algún tipo de campo*.

TAN INGENUO O TAN EGÓLATRA¹⁶

Avanzado el relato, la legitimidad de Mantovani se revela frágil. El proyecto del Intendente de repatriar al escritor premiado, homenajearlo y obtener

¹⁶ “¿Fuiste tan ingenuo o tan ególatra en no pensar que alguno se podía ofender con lo que escribiste?”, le pregunta Irene a Mantovani, sin esperar respuesta.

rédito político socializando algo de su fama y logros personales, fracasa. Y es que Mantovani no es lo que los residentes de Salas esperaban.

No es “el hijo de Salas” orgulloso de sus orígenes. No es el joven sensible que enamoró a Irene, ni el amante poderoso que esperaba Julia. Y, sobre todo: no es el “eternizador” de Salas; su presencia no vino a legitimar al pueblo como portador de una cultura o una historia que merezca ser conservada.

Antes mencionamos el discurso de Mantovani ante la Academia Sueca y su gesto de resistencia ante quienes considera representantes del poder (“jurados, especialistas, académicos y reyes”). El escritor sostiene, en términos de Foucault, lo que sería “una concepción jurídica del poder” (Foucault, 2005, p. 6), es decir, que considera que el poder está en ciertos lugares específicos y detentado por ciertas personas, bajo reglas invariables. Dentro del campo literario, la Academia Sueca detenta ese poder, según Mantovani. Las productoras de agroquímicos detentan otro poder. Pero, así como no se piensa a sí mismo en el espacio social, tampoco se piensa ejerciendo poder. No sospecha, por lo tanto, casi nada de lo que termina sucediendo en Salas como consecuencia de su celebridad, las expectativas de obtener de él validación, dinero, oportunidades¹⁷.

El ejemplo más notable es el diálogo con un residente que le pide diez mil dólares para comprar una silla de ruedas adecuada para su hijo discapacitado. Mantovani se niega, pese a admitir que a nivel económico “no le cuesta nada”, esgrimiendo el argumento de que “ayudarlo sería como si yo fuera una deidad, un salvador” y señalando que su “compromiso como escritor pasa por otro lado”. El residente no puede salir de su perplejidad, ya que tiene delante de sí una persona muy adinerada y de

¹⁷Romero esperaba ser premiado como pintor. Antonio, que Mantovani reconozca su éxito económico y familiar. Un vecino le pidió dinero, otro que acepte una invitación a cenar a su casa. Julia lo sedujo con la esperanza de que se la lleve del pueblo.

pretendidos valores morales. Mantovani termina comprando la silla, en un gesto tardío de adaptarse al contexto que no alcanza a comprender¹⁸.

En Salas, como en cualquier otro lugar, no existe un poder sino poderes, “formas de dominación, formas de sujeción que operan localmente” (Foucault, 2005, p. 19). De tal forma que el Ciudadano Ilustre accede a privilegios (extensos requerimientos para su estadía, por ejemplo), espacios donde toma decisiones (jurado en el concurso de pintura¹⁹) y su mera presencia representa un desafío a los poderosos del pueblo: el intendente, autoridad estatal; Romero, autoridad en materia de asuntos artísticos; y Antonio, su antiguo amigo, una figura respetada que funciona como autoridad de hecho²⁰.

Inocente a estas redes de poder, Mantovani desautoriza a Romero y al resto del jurado de pintura por una discusión de corte académico y ético; luego, frustrado con la manipulación del concurso, desautoriza públicamente al intendente como incapaz de comprender el concepto de “cultura” y por consiguiente llevar adelante una política cultural; y desafía la autoridad masculina de Antonio involucrándose accidentalmente con su hija y convirtiéndolo en foco de burlas en el pueblo.

Habiendo despertado semejantes hostilidades, llega el Mantovani personaje a la que será su segunda muerte. En un descampado, desprovisto

¹⁸ “Él aplica mecanismos de defensa para la vida *high class* que tiene allá y se los aplica a un chico que necesita una silla. El expone toda su perorata de por qué no hay que hacer beneficencia y todo eso. Sin embargo, a los dos días se da cuenta de que en ese contexto eso no funciona” explica el director Gastón Duprat (Ranzani, 2016).

¹⁹ Mantovani desprecia todas las obras del concurso, entre otras un bodegón de confección escolar, realizado por Romero, artista reconocido localmente, y selecciona para el primer premio un paisaje rural mal ejecutado, señalando como hazaña artística que fue realizado involuntariamente en el reverso de una publicidad de agroquímicos.

²⁰ Antonio es próspero económicamente, respetado padre de familia y protege a Mantovani cuando lo hostigan matones. De varias formas demuestra su autoridad marcadamente masculina.

de los atributos de Ciudadano Ilustre, donde su poder/saber no opera, muere a manos de dos hombres de Salas.

El Premio Nobel argentino, que disputaba capital simbólico en el campo de producción cultural dominante y se consideraba allí un resistente, es percibido en Salas como un hombre poderoso y debe enfrentarse a “las más diversas formas de resistencia, la otra cara de su ejercicio” (García Canal, 2009, p. 212).

Antonio lo expulsa, le ordena que abandone el pueblo donde su presencia es disruptiva y dispara al suelo haciéndolo correr. Roque, que desconoce por completo los asuntos urbanos y artísticos que rodean a Mantovani, lanza un disparo mortal.

CONCLUSIONES

El Ciudadano Ilustre narra la historia de Daniel Mantovani, escritor argentino oriundo del pueblo de Salas, ganador del Premio Nobel de Literatura. Analizamos en el presente trabajo los sentidos de la película en relación al lugar del artista como representante del campo de producción cultural legítimo; como resistente al interior del mismo campo; así como ejerciendo un poder que engendra resistencias.

Nos detuvimos especialmente en las concepciones del propio Mantovani, oponiendo su idealismo a las propuestas del análisis materialista de la cultura. Afirmamos así que el Premio Nobel supone una imposición de legitimidad a los artistas como tales, presentando su carácter distinguido como autoevidente.

El personaje se presenta a sí mismo como un agente individual, fuente de creación, y construye en su relato un pueblo estático y ahistórico. Los conflictos del personaje se desprenden de su incomprensión de las características de los otros campos distintos del de producción cultural; del devenir histórico de un pueblo que, como todos, es histórico y, por lo tanto, contradictorio y cambiante; así como del no reconocimiento de sí mismo ejerciendo poder.

La película recupera en forma de parodia, una larga tradición que concibe a los artistas como sujetos extraordinarios y fuentes de sentido y al campo cultural como un espacio escindido (e incluso contrario) a las esferas políticas y económicas, y que por esa misma razón ha ignorado en qué situaciones del espacio social los objetos artísticos y culturales legítimos se han (re)producido.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia EFE. (12 de abril de 2016). La Biblioteca del Congreso de EE.UU. convierte a Vargas Llosa en Leyenda Viviente. *Agencia EFE*. <<https://www.efe.com/efe/america/cultura/la-biblioteca-del-congreso-de-ee-uu-convierte-a-vargas-llosa-en-leyenda-viviente/20000009-2893694>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Ale, M. (2016). ¿Para qué volviste, Mantovani? *Revista Anfibia*. <<http://revistaanfibia.com/cronica/para-que-volviste-mantovani/>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Asmar Moreno, L. (2016). Por qué vale la pena ver "El ciudadano ilustre", una película virtuosa al pie de la letra. *La Voz*. <<https://vos.lavoz.com.ar/temas/el-ciudadano-ilustre>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Bourdieu, P. (2000). El campo intelectual, un mundo aparte; Espacio social y poder simbólico. En: *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2012). Títulos y cuarteles de nobleza cultural. En: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Casetti, F. & Di Chio, F. (1994). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós. CineNacional.com (s/f). Ficha de *El ciudadano ilustre*. <<https://cinenacional.com/pelicula/el-ciudadano-ilustre>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

El Espectador (16 de abril de 2014). El porqué del Nobel, cita de lo milagroso y lo real. *El Espectador*. <<https://www.elespectador.com/cromos/especial-gabriel-garcia-marquez/nobel-de-literatura/cromosnotaespecial-150072->

[el-porque-del-nobel-cita-de-lo-milagroo-y-lo-real](#)> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Foucault, M. (2005). Las redes del poder. En Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. La Plata: Terramar.

García Canal, M. I. (2009). Poder. En: Szurmuk, M. & McKee, R. *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México: Instituto Mora / Siglo XXI.

Gómez, P. A. & Conde de Boeck, J. A. (2013). Canonización y actitud de culto. La presencia de Alberto Laiseca en *El artista*. 2008. Mariano Cohn y G. Duprat. Revista *Imagofagia, Revista de la Asociación Argentina de Estudios de Cine Audiovisual*, (7).

<<http://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/345/297>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Instituto Nacional de Artes Audiovisuales. (2016). Cuáles fueron las películas argentinas más vistas en 2016.

<<http://www.incaa.gov.ar/noticias/cuales-fueron-las-peliculas-argentinas-mas-vistas-en-2016>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Instituto Nacional de Artes Audiovisuales. (2016a). Venecia fue para Oscar Martínez: premio al mejor actor.

<<http://www.incaa.gov.ar/novedades/oscar-martinez-obtuvo-la-coppa-volpi-en-el-festival-de-venecia>>. [Consultado del 2 de abril de 2019]

Mantovani, D. (2016). *El ciudadano ilustre*. Buenos Aires: Reservoir Books.

Molina, C. (2016). ¿Quién es *El artista*? *Cuadernos De Literatura*, 20(40), 119-140. <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-40.qeea>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Pulido, J. (24 de octubre de 2018). Gabriel García Márquez: “No quiero convertirme en estatua del Premio Nobel”. *El Nacional*. <http://www.el-nacional.com/noticias/papel-literario/gabriel-garcia-marquez-quiero-convertirme-estatua-del-premio-nobel_256748> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Ranzani, O. (4 de septiembre de 2016). Gastón Duprat y Mariano Cohn: “Es un retrato del país, con todo lo bueno y lo malo”. *Página/12*.

<<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/5-39917-2016-09-04.html>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

RTP Notícias. (1 de junio de 2009). Saramago assiste à inauguração de estátua em Azinhaga do Ribatejo. RTP Notícias. <https://www.rtp.pt/noticias/cultura/saramago-assiste-a-inauguracao-de-estatu-a-em-azinhaga-do-ribatejo_v223576> [Consultado del 2 de abril de 2019]

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

FILMOGRAFÍA

Biblioteca Nacional Mariano Moreno. (26 de diciembre de 2016). *Daniel Mantovani. Nobel Argentino*.

<<https://www.youtube.com/watch?v=h4OTRqtDYVM>>

Cohn, M. & Duprat, G. (Directores). (2016). *El Ciudadano Ilustre*.

Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. (22 de mayo de 2017). *Gabriel García Márquez - Premio Nobel de Literatura 1982. Archivo Proimágenes Colombia*. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=y9-tpuSVUXA>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

O Ribatejo. (4 de junio de 2019). *Saramago inaugura estátua em sua homenagem na Azinhaga*. <<https://www.youtube.com/watch?v=k1pg0-1NqEE>> [Consultado del 2 de abril de 2019]

DOCENTES Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE DE PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS EN LA ESCUELA

Callieri, Ivanna Gabriela ¹

Aleman, Zoe Marlene ²

RESUMEN

El presente artículo presenta avances de un proyecto de investigación que aborda la construcción de prácticas participativas en la escuela secundaria, desde la posición que asumen los docentes. La población de estudios incluye docentes de una escuela secundaria de gestión estatal, de la localidad de San Salvador de Jujuy. Se trabaja desde un enfoque cualitativo y, como técnicas de recolección de datos, se realizaron entrevistas y análisis de documentación. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas a docentes. Para analizar el material empírico, se toma en cuenta el marco de derecho dirigido a la formación en ciudadanía con y para adolescentes incluida en los diseños curriculares.

El escrito analiza dos dimensiones: por un lado, se examina la posición de los profesores frente a los aprendizajes vinculados a las propuestas de los diseños curriculares, dirigidas a fomentar la participación de los adolescentes y, por otra parte, aquellos aprendizajes transversales, que promueven el desarrollo de habilidades participativas en los adolescentes a nivel institucional.

¹ Lic. En Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Jujuy, Argentina. Mail: icallieri@fhyics.unju.edu.ar. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4848-3502>

² Prof. y Lic. en Educación para la Salud – Prof. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy. Jujuy, Argentina. Mail: marlenealeman.fhyics@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-1941>. Marzo de 2023.

A partir de los modos en que los docentes entrevistados, exponen sus modos de ver ambas dimensiones, se realiza una aproximación a la posición que asumen frente a la participación de los adolescentes en la institución educativa.

Palabras clave: participación estudiantil, docentes, nuevos aprendizajes, escenarios educativos.

ABSTRACT

This article presents advances in a research project that addresses the construction of participatory practices around student learning in secondary school, from the position assumed by school teachers. The study population includes teachers from a state-run secondary school in the town of San Salvador de Jujuy. We work from a qualitative approach and as data collection techniques, interviews and documentation analysis were carried out. The data was collected through semi-structured interviews with teachers. To analyze the empirical material, the legal framework aimed at citizenship training with and for adolescents included in the curricular designs is taken into account.

The writing is organized from two dimensions; On the one hand, the learning linked to the proposals included in the curricular designs, aimed at promoting the participation of adolescents, and others, aimed at those transversal learning that promote the personal development of the adolescent, are analyzed.

Based on the ways in which the teachers interviewed, expose their ways of seeing both dimensions, an approximation is made to the position they assume regarding the participation of adolescents in the educational institution.

Keywords: student participation, teachers, new learning, educational scenarios.

INTRODUCCIÓN

Resulta de vieja data el interés por conocer los modos en que los adolescentes se vinculan en la escuela, tanto entre ellos como con los docentes y autoridades, así como sus modos de socialización repercuten en su vida cotidiana y en la construcción de sus saberes escolares.

Al respecto, como docentes de cátedras de Psicología de carreras de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud, surgió el interés por estudiar las modalidades que adquiere la participación de los adolescentes en la escuela secundaria en Jujuy. En los distintos Proyectos de investigación que el equipo desarrolló entre 2015 y 2020, se analizaron las perspectivas de los adolescentes y sus experiencias en la escuela, tanto en relación a la vida en el nivel secundario como su relación con pares y profesores.

Como resultado de esas indagaciones, se encontró que los adolescentes, de modo directo o indirecto, demandan a los docentes para que gestionen prácticas participativas, en la institución educativa. Al respecto, Brener (2016) valora que los adultos de las escuelas generen instancias donde los adolescentes puedan participar activamente y que sus voces resulten escuchadas. Señala que si se piensa la participación ciudadana como algo que puede acontecer recién cuando se termina la escuela secundaria, se sitúa a los jóvenes en un lugar de objeto, más que como sujetos constructores de su camino social futuro. Afirma también que: “La escuela es el lugar ideal para practicar la ciudadanía mientras se está en ella y no solo cuando se sale de la misma” (p. 338).

Romero (2010), añade que los adolescentes, requieren el desarrollo de habilidades para argumentar, tomar decisiones, y participar en la resolución de problemáticas que los involucran y cuyas consecuencias tendrán efectos sobre ellos mismos.

De acuerdo a este recorrido, en el año 2021 el equipo comenzó a trabajar sobre otros actores institucionales: los docentes, en un estudio que finalizará en 2024 y se denomina: Docentes y gestión de prácticas

participativas de los adolescentes, en la escuela secundaria. (Secter – UNJu-21/24)

En este caso, el estudio se propone como objetivo general de indagación: Construir conocimiento sobre la posición que asumen los docentes frente a las leyes de Educación Nacional N.º 26206 y de Promoción de la Convivencia y abordaje de la conflictividad social N.º 26.892, que demandan la gestión de prácticas participativas, de los adolescentes en la escuela (Secretaría de Ciencia y Técnica Universidad Nacional de Jujuy. (Res. C.S. N.º 0229-19). El plan de trabajo, es de cuatro años (2021-2024) y se desarrolla desde una perspectiva cualitativa, con un enfoque interpretativo, contando como estrategias la recolección de datos, análisis de documentación, talleres y entrevistas semiestructuradas.

Para llevar adelante el análisis del material de campo, se toman en consideración las relaciones que existen entre participación y aprendizajes de los adolescentes en el ámbito escolar, como así también la posición que asumen los docentes frente a estos dos aspectos.

Trilla y Novella (2011), describen diferentes niveles de participación en la escuela por parte de los estudiantes. Un primer nivel, al que denominan “simple”, donde los estudiantes se convierten en ejecutantes pasivos de acciones propuestas por otros y la posibilidad de tomar decisiones refiere a tomar parte o no de la actividad, pero no deciden ni qué actividad, ni cómo se realizará. Un segundo nivel, con mayor involucramiento, al que denominan “consultiva”, en tanto los sujetos pueden hablar y opinar libremente sobre temas que son de su interés en el salón de clases, pero sin estar sujetos a evaluación curricular. En un nivel de mayor compromiso todavía, los autores describen la participación “proyectiva”, donde los actores forman parte del diseño y ejecución de una tarea específica, de su interés. A su vez, también describen un nivel superior de participación al que llaman “meta participación” y que llevaría a producir transformaciones significativas en la escuela; en este caso, los estudiantes se involucran en todo el proceso, desde la propuesta, su planificación, su ejecución y, llevaría a cambios profundos en los modos de vincularse entre estudiantes y docentes.

Oraisón y Pérez (2006), siguiendo a Ferullo de Parajón (2006), suman las posibilidades de participación crítica, que implicaría aprendizajes sustantivos sobre cómo organizar la vida personal y la comunitaria.

Sobre la categoría de aprendizaje, a partir de los aportes de Monserrat (1995), se lo considera un proceso subjetivo, que se desarrolla en un contexto social y cultural, que es entendido como pasos que conducen de un estado de conocimiento a otro. Deviene como resultado de procesos cognitivos, mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones (hechos, conceptos, procedimientos, valores), se construyen nuevas representaciones mentales significativas y funcionales (conocimientos), que luego se pueden aplicar en contextos diferentes a donde se aprendieron.

Aprender no solamente consiste en memorizar información, es necesario también otras operaciones cognitivas que implican conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar (Monereo, 1990, p.25).

Monserrat (op. cit.) advierte que, además de los aprendizajes curriculares, de conceptos, se pueden contemplar otros, desde un punto de vista transversal, que difiere de aquellos aprendizajes representados por las materias curriculares, constituidas como los contenidos centrales de la enseñanza y que se encuentran enmarcados en un programa o plan de estudios. Cuando se habla de aprendizajes provenientes de las áreas curriculares, se hace referencia a aquellos contenidos que corresponden a las disciplinas como ser: matemática, física, química, biología, lengua, historia, educación cívica, geografía, filosofía, arte, entre otras.

Ahora bien, introducir en la enseñanza las preocupaciones en torno al aprendizaje de aspectos vinculados al desarrollo de habilidades, capacidades y competencias en el adolescente, como ser: la autonomía, liderazgo, pensamiento crítico, valores, normas, actitudes, implican ser pensados más allá de los contenidos trabajados dentro del aula. Implican ser pensados como saberes que atraviesan toda la trama educativa.

Saberes que emergen en diversos espacios donde se propicia la participación estudiantil, donde los estudiantes aprenden valores, que favorecen la convivencia democrática. Al respecto, Monserrat (op. cit.) afirma que su abordaje no significa desplazar las materias curriculares, sino

que estos aprendizajes se visualizan como el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano. De esta manera, los contenidos de las materias curriculares tradicionales cobran un nuevo sentido.

A su vez, para Pérez-Pueyo Hortigüela y Fernandez-Río (2020), los aprendizajes transversales contribuyen a dar significatividad y funcionalidad desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y contextos sociales, culturales y éticos presentes en el entorno inmediato del alumnado. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno a otros tipos de conocimientos, son aprendizajes integrales que permiten el pleno desarrollo de los adolescentes escolarizados, como personas individuales y sociales. Desde su perspectiva, el docente se convierte en un mediador entre estos aprendizajes y los estudiantes.

Ussher (2008), plantea que la capacidad de participación requiere un procesado aprendizaje continuo, señalando, a partir de los aportes de la pedagogía latinoamericana, que todo proceso de participación es a la vez un proceso de aprendizaje. La autora recupera al respecto también el concepto de aprender a aprender, de Bateson (1985), quien valora que en el aprendizaje se discriminen críticamente los contextos y se realicen transferencias de las experiencias a nuevos escenarios. De este modo, el aprendizaje se extiende a lo largo de toda la vida del sujeto, entre ellos, la capacidad de participar activa y críticamente en el mundo social.

Al respecto, afirma que la participación en colectivos humanos es un proceso complejo, contradictorio, sujeto a múltiples tensiones, que tiene grados y niveles, está ligada al compromiso y entramada en factores subjetivos, grupales, institucionales, comunitarios y estructurales (Ussher, 2008, p. 167) Asimismo, valora la importancia de estimular los procesos participativos porque contribuiría al desarrollo de sujetos autónomos, reflexivos.

Para conceptualizar la categoría de posición docente, se toman en cuenta los aportes de Southwell y Vassiliades (2014) y Vassiliades (2012), en tanto consideran que se trata de un constructo que posee un carácter dinámico y daría cuenta de los modos particulares en que los sujetos construyen significaciones sobre la realidad y sentidos sobre la tarea docente, que son variables entre sujetos de un mismo contexto y pueden modificarse en un

mismo sujeto, en el transcurso del tiempo, o de acuerdo a las circunstancias.

Por otra parte, ya en la Ley de Educación Común N.º 1420, de 1884, la construcción de ciudadanía, se encuentra entre sus propósitos centrales, expresado, por ejemplo, en la obligatoriedad de participar de algunos ritos escolares como la jura de la bandera o la celebración de días patrios. Posteriormente, tal como señalan Ferreyra, Romero Vidales (2014) con la Ley Federal de Educación (1993), se incluyeron contenidos referidos a los derechos humanos, y se aggiornaron contenidos en la materia Formación Ética y Ciudadana. Posteriormente, se profundizan, amplían y consolidan con la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional.

En la provincia de Jujuy, la inclusión de estos contenidos se encuentra fundamentada en el diseño curricular provincial, de acuerdo a la Resolución N.º 11.134 del 17 de diciembre del año 2018. Para ello, se crean unidades pedagógicas específicas, tales como construcción para la ciudadanía y el taller de educación, juventud y participación.

También se incluyen otras unidades curriculares y talleres que, si bien no refieren a temáticas específicas de participación y ciudadanía, se encuentran vinculados, porque buscan generar en los estudiantes una mirada crítica y problematizadora de la realidad, como los talleres de proyectos socioeducativos.

En este trabajo abordan dos dimensiones que surgen de las entrevistas realizadas a los docentes de la escuela: una que tiene que ver con los aprendizajes sobre participación ciudadana vinculadas al diseño curricular de la escuela y otra referida a aquellos aprendizajes transversales que promueven el desarrollo personal del adolescente y que se podrían denominar extracurricular. Es de destacar que, si se considera al sujeto como un ser integral, ambas experiencias redundan de manera conjunta en el aprendizaje de actitudes participativas de los adolescentes.

APRENDIZAJES VINCULADOS A LA PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA INCLUIDOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

Como el diseño curricular de la provincia de Jujuy se modificó a partir del año 2018, se incluyeron contenidos dirigidos a construir aprendizajes sobre prácticas participativas. Entre otras, se incluyó una materia denominada Construcción para la ciudadanía, que se dicta en el último ciclo, donde se abordan temas referidos a derechos humanos, ciudadanía, política, identidad y diversidad. Este espacio, ofrece conocimientos sobre las leyes que protegen sus derechos y expresamente busca que los docentes a cargo de estas materias, propicien el desarrollo de competencias para argumentar, debatir y aceptar el disenso.

Entre los contenidos que se incluyen, se encuentra el estudio de las Instituciones del Estado, Organismos de Derechos Humanos, su origen, relevancia y funcionamiento, tanto nacional como internacional, que brindan a los estudiantes un sustrato conceptual sobre el tema. Se espera también, que los docentes propicien en los adolescentes, la capacidad de revalorizar el rol participativo, que les compete como ciudadanos y las posibilidades de transformación social que la práctica ofrece en función del bien común.

Esta caracterización de los espacios curriculares referidos a participación y ciudadanía, podría pensarse como acciones que buscan promocionar una perspectiva de ciudadanía en un sentido amplio (Cortes, 2006, como se citó en, Ademar Ferreyra, Romero & Vidales, 2014). Se entiende por esta mirada amplia de ciudadanía, aquella que promueve prácticas de participación efectiva, de los ciudadanos en la esfera pública, atendiendo a todos los grupos sociales, para que sustenten una posición activa como ciudadanos. Desde este lugar, las políticas educativas entienden que la escuela cobra un lugar relevante en la formación ciudadana, al propugnar la existencia de un espacio curricular específico, con contenidos propios de la educación para la ciudadanía. Se entiende que así se valoran los aprendizajes de contenidos y experiencias educativas, dirigidas a constituir ciudadanía y que promuevan procesos que favorecen la comprensión y la reflexión crítica, fomentando la confianza en la participación.

Otro espacio curricular donde también se incluyen contenidos referidos al involucramiento y participación de los adolescentes con la comunidad, es el Taller de Construcción de Educación, Juventud y Participación, que se

plantea en sí, como una oportunidad de generar aprendizajes sociocríticos y de analizar las características y problemáticas de los jóvenes de hoy. También trata sobre los posibles estilos de participación, que se desarrollan en diferentes tipos de instituciones públicas.

Se pretende que los docentes lleven a los estudiantes a problematizarse sobre el sentido y significado de la participación, los tipos de participación, las acciones de ciudadanía que las diferentes situaciones sociales demandan. También que los lleven a reflexionar sobre el reconocimiento de que la participación juvenil, implica asumir algún tipo de responsabilidades, que establezcan relaciones entre el protagonismo integral y las responsabilidades ciudadanas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la Resolución N.º 11.134 (2018) enfatiza la importancia de que este tipo de contenidos y propuestas, se lleve a cabo con la modalidad taller, para habilitar espacios de intercambio e interacción, debates, puestas en común, entre otras instancias, que favorezcan la circulación de la palabra entre los estudiantes.

Pasel y Asbornio (1993), inspirados en la perspectiva piagetiana de aprendizaje activo, describen a la modalidad de enseñanza con formato taller, como la estrategia de ofrecer a los estudiantes, la oportunidad de resolver situaciones problemáticas, vinculadas a la vida cotidiana, de modo autónomo. Pero a la vez, trabajando la resolución de las situaciones de un modo colectivo, en interacción con los demás.

Fundamentalmente, se procura que los docentes generen acciones directas tendientes a la creación de centros de estudiantes, como ámbitos de legítima participación y formación de los jóvenes de la provincia. Se constituye así, en una oportunidad para la reflexión crítica acerca de las culturas juveniles, la diversidad y la participación social.

Al respecto, una docente menciona el espacio a partir del cual nace la creación del Centro de Estudiantes en la institución: "Tengo a cargo un taller que se llama Juventud y participación y desde ahí pudimos armar un centro de estudiantes mediante el voto y participación de los estudiantes, de todo el alumnado; pudimos organizarnos, formar las listas, armar una junta electoral con los estudiantes; ellos fueron los principales protagonistas, y la

verdad que mucha dinámica y predisposición de parte del equipo de gestión de poder hacer la actividad”.

Otro docente, que dicta clases en el último año, explica cómo vive la implementación de estos espacios en el trabajo con adolescentes en la escuela: “Se produjeron muchos cambios en el régimen académico. Ahora todo es nuevo. Los chicos tienen muchas pilas para trabajar. Demandan mucho los chicos. Desde el taller de educación, juventud y participación, de quinto año se pudo armar un centro de estudiantes. El objetivo del taller fue siempre crear el centro de estudiantes”.

“Se buscó realizar la simulación de un proceso democrático, se trata de un proceso de formación y de participación. Se armaron las listas, la junta electoral. Lo que pasa es que los chicos no saben cómo votar; preguntan qué es el voto nulo, el voto en blanco”.

En los decires de los entrevistados, se puede advertir el compromiso que resulta necesario asumir, por parte de los docentes, para llevar a cabo la implementación, de las materias vinculadas al aprendizaje del ejercicio de la participación democrática. En ese sentido, existiría una consonancia entre los decires de los profesores y de los adolescentes, respecto a la demanda de acompañamiento, dirigida a los adultos para impulsar sus proyectos participativos: “El año pasado (por 2017), hablamos con un profesor, sobre que pensábamos de las elecciones e hicimos como un simulacro...estuvo lindo” (entrevista a un adolescente, realizada de un estudio anterior, en la misma escuela).

Sobre el tema, otra docente, que dicta clases en los primeros años expresa: “Ellos buscan que los orienten...ellos tienen muchas ideas lindas, pero hay que enseñarles a discriminar que pueden hacer ellos, como centro de estudiantes, que puede hacer la escuela por sí misma, con la cooperadora y que corresponde a políticas de gobierno”.

“Les decimos, no se comprometan, no prometan algo que después no van a poder cumplir”.

“También les enseñamos que ellos se tienen que preparar muy bien para hablarles a los compañeros de los otros cursos, ser claros para que todos los entiendan, y que tienen que hablar con todos...no sólo con los más grandes”

Como uno de estos espacios tiene que ver con la organización del Centro de estudiantes, en relación a esto una docente menciona: “Recuperamos algunos contenidos de cívica o de formación ética, entonces empezamos con los chicos a organizar el Centro de estudiantes y a estudiar lo que es un centro de estudiantes históricamente, cuando se forma, hablamos de política, recuperamos conocimientos de años anteriores, y vimos cuales son las funciones de un centro de estudiantes, todo lo que es la democracia, el centro de estudiantes es parte de un sistema democrático de una institución”.

A partir de los relatos de estos docentes sobre las materias y contenidos trabajados en el nuevo diseño, puede detectarse que, para ellos, los talleres cobran un valor pedagógico relevante a la hora de llevar adelante acciones de enseñanza aprendizaje, vinculadas a la formación democrática y participativa. Podría suponerse que esto es así, en tanto les otorga un soporte normativo, dentro del cual encuadrar la tarea.

En concordancia con los planteos de Ademar Ferreyra, Romero y Vidales (2014), se considera que el desafío actual radica en cómo implementar efectivamente esos diseños de modo “real”. Los autores agregan que, para llevar a cabo esa efectiva instrumentación, es necesario trabajar con un enfoque epistemológico y metodológico que resulte superador de las tradicionales prácticas pedagógicas, más bien enciclopedistas y verticalistas. En ese sentido, y a partir de los decires de los entrevistados, podría suponerse que trabajar con modalidad de taller, resultaría un camino para propiciar los aprendizajes solicitados en el diseño curricular. Pero a la vez, esta modalidad de trabajo, demandaría un mayor involucramiento personal de los profesores en organizar su tarea.

APRENDIZAJES TRANSVERSALES QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO PERSONAL DEL ADOLESCENTE

Por otra parte, cuando se habla de participación, se sabe de vieja data, que no queda reclusa a los aprendizajes producidos en el ámbito de lo áulico, sino que trasciende en los llamados aprendizajes transversales (Monserrat,

op. cit.). Se entiende que la vinculación entre los aprendizajes transversales con los otros campos curriculares, impregna toda la práctica educativa. Introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares, sino que resignifican el trabajo áulico, ya que la transversalidad excede el marco curricular, atravesando la totalidad de la experiencia educativa.

En el marco de esas acciones transversales, los docentes crean, ejecutan y llevan adelante propuestas educativas, pensadas a partir tanto del diseño curricular, como de los propósitos y objetivos enmarcados en el Proyecto Educativo Institucional.

En función de esas acciones, los docentes entrevistados también refieren otro tipo de convocatorias que realizan a las estudiantes, denominadas Proyectos de Áreas, las que, de acuerdo a sus decires, tienen diferentes niveles de alcance.

Al respecto, una docente refiere: “Para algunos eventos como fiestas patrias, las áreas tienen la responsabilidad de organizar la conmemoración. Entonces, por ejemplo, hacemos concursos de bailes, de cantos, para que también pueda venir la familia ¡Y allí hay que ver cómo se entusiasman! Si no queda como algo formal, que pasa y listo”.

Añadiendo, otra docente del área de Ciencias de la Educación, comenta durante una entrevista: “Se hacen Kermés, actividades de tutorías, taller de educación y subjetividad, jornadas de representación gimnásticas, jornadas de estudiantes de educación, que la verdad son exitosas, sobre todo en los espacios de matemática y lengua, también se está trabajando en un proyecto que tiene la escuela, de sumar puntos, a beneficio a la hora de cerrar la nota, como créditos para sumar puntos”.

Acerca de las actividades de vinculación social con la comunidad, una profesora nos comenta: “También es bueno cuando ellos pueden salir, intercambiar con otros chicos, ver otras realidades. En una oportunidad los llevamos a un campamento en una escuela rural un poco alejada, una escuela donde los chicos pasan toda la semana en la escuela lejos de la familia, esa vez estaba la reina de la escuela y allí ella me dijo que se dio cuenta de todo lo que hacían sus padres por ella”.

Se puede advertir en estos decires que, en el escenario escolar, además de promover la construcción de ciudadanía y la participación, se brinda la posibilidad de desarrollar nuevos aprendizajes. Estas experiencias extracurriculares, que se producen de un modo no tradicional, no se encuentran enmarcadas específicamente dentro de los programas educativos, o en una propuesta pedagógica como contenidos de enseñanza, pero resultan aprendizajes transversales. De este modo, según sus apreciaciones, estas actividades con los adolescentes, propenderían a enriquecer y fortalecer la conformación de identidades individuales y colectivas.

Se trataría de experiencias de aprendizaje, que portan la suficiente potencia como para transformar la actitud de los estudiantes, respecto a su participación en la escuela y en la sociedad civil, en tanto se posicionan como fundamentales para la creación de formas de ver el mundo, y de concebir a la sociedad. De este modo se potenciarían las competencias para generar organización estudiantil, responsabilidad para la vida adulta, autonomía y liderazgo estudiantil.

Sobre el tema, una docente entrevistada refiere: “El Centro de Estudiantes, les posibilita que muchos chicos despierten o se den cuenta de que tienen esa vocación de participar, esa vocación política, chicos brillantes, en ese sentido de querer organizarse, de querer brillar y de querer hacer cosas”.

En otro tramo de la entrevista, agrega: “También los hago comprender que tiene que haber un compromiso, la importancia de la responsabilidad, no sólo en las actividades del colegio, que de hecho los chicos han hecho bien su participación; también tiene que haber un compromiso de ellos con ellos mismos, entonces ahora en la materia estamos encarando eso”.

Este tipo de experiencias, promueve la reflexión del adolescente sobre el mundo que los rodea, y a su vez les permite posicionarse como actores de la sociedad, como sujetos que tienen la capacidad y el derecho de expresar sus ideas, de ejercer sus derechos como ciudadanos, como ser, por ejemplo y entre otros, el derecho al voto. Estos aprendizajes permiten que el estudiante pueda reconocerse como parte de una sociedad y de un contexto determinado y que pueda identificarse, no como un sujeto aislado, sino con su grupo de pares, identificarse en las visiones,

dimensiones culturales, simbólicas, de un colectivo y que una sociedad les pueda ofrecer. Una docente expresa: “Los adolescentes no son tontos, no les podés vender las cosas, las tienen muy claras y lo importante es prepararlos, porque tienen una visión crítica, yo muchas veces me sorprendo por cosas que ellos me dicen y les hago ver que son muy inteligentes, son muy capaces, que ellos pueden cambiar el mundo, ustedes tienen que cambiar el mundo, nosotros les estamos dando un mundo con bastantes defectos y ellos pueden, y les digo, y ellos se sorprenden de lo que son capaces de hacer, pero bueno, necesitan el acompañamiento”.

Para Beltran (2006), de este modo la escuela les muestra su posición respecto de la constitución de sujetos políticos, de sujetos que pasan de su no reconocimiento en el seno del espacio público a su integración en el mismo; la escuela les muestra de qué derechos son acreedores y, al mismo tiempo, cuáles se les niegan o en qué aspectos no se los reconoce. Como también sentirse parte de los propósitos, finalidades, representaciones que la escuela persigue y puede ofrecer al estudiante a partir de diversas herramientas, que sean de apertura a la incorporación de la sociedad, pero esta vez como adultos, al egresar de la escuela secundaria.

Teniendo en cuenta que la escuela secundaria no constituye un espacio neutro, sino que se trata de un puente, que sienta los cimientos y las semillas de los valores éticos, morales y espirituales para vivir en una sociedad más justa, más democrática e igualitaria. Sin antagonismos de sentirse amados, valorados y acompañados, para convertirse en ese adulto que se extiende hacia adelante en la búsqueda de poder hacer realidad sus sueños.

Estos diversos espacios, dan cuenta de las actividades, que son desarrolladas a partir de la voluntad y el quehacer docente, como de la gestión directiva. La presencia, voluntad e interés de tales docentes, acompañados desde la gestión directiva de una institución, posibilitan la creación de nuevas propuestas colectivas para brindar al estudiantado las herramientas necesarias que permitan fortalecer el vínculo entre los adolescentes con la escuela, con sus pares y con la sociedad.

REFLEXIONES FINALES

Pensar al adolescente como sujeto de derechos, a la participación estudiantil como una instancia que promueve la autonomía y al docente como el principal referente en brindar las herramientas conceptuales, resulta muy significativo y valioso para rescatar la importancia de la escuela para que esto sea posible. A su vez, dan cuenta de la importancia de pensar a la escuela, como uno de los principales escenarios educativos para el aprendizaje de los valores de una sociedad. Valores que todo adolescente necesita en tanto transita una etapa de la vida de conformación de su identidad y de tránsito hacia la adultez.

Los escenarios educativos, como instituciones encargadas de promover la participación y formación ciudadana, no se conciben como espacios neutros. Sino que, desde cada área, cada materia, pensando en términos curriculares, pasando por la selección de contenido como selección bibliográfica, pensando en términos de posturas y posiciones docentes, de lo dicho y no dicho, de lo pautado y reglamentado, expresan una ideología, una carga subjetiva, que enmarcan las posiciones docentes.

Esto permite dar cuenta de la posición que cada docente asume frente a la participación estudiantil. Por ello, resulta valiosa la implementación de espacios innovadores que fortalezcan la participación del adolescente. Pero que, además, estos espacios puedan ser pensados considerando el interés, y opinión del estudiante. No desde una relación asimétrica, sino desde un trabajo en forma conjunta con el estudiantado para promover una participación genuina que movilice al estudiante y al docente a ser partícipes en la creación y consolidación de nuevos espacios.

En este artículo, se buscó dar cuenta de una aproximación a la posición de los profesores frente a los aprendizajes vinculados a las propuestas de los diseños curriculares, dirigidas a fomentar la participación de los adolescentes y, por otra parte, aquellos aprendizajes transversales, que promueven el desarrollo de habilidades participativas en los adolescentes a nivel institucional.

Puede decirse que, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, la inclusión en el plan de estudio, de propuestas curriculares dirigidas a fomentar el aprendizaje y desarrollo de actitudes participativas entre los adolescentes, resulta un aporte valioso. Asimismo, reconocen, en consonancia con los decires de los mismos estudiantes, que trabajar para fomentar estas prácticas demanda un compromiso e involucramiento mayor de su parte.

BIBLIOGRAFÍA

- Ademar, F. H., Romero, B. L. P., & Vidales, S. N. (2014). La formación ciudadana en el currículum escolar de la provincia de Córdoba, Argentina. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5 (1), enero-junio, pp. 197-213 Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó Medellín.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohlé.
- Beltran, L. L. (2006). *Hacer pública la escuela*. LOM Ediciones.
- Brener, G. (2016). Pedagogía de la Punición en Revista digital América Latina en movimiento. Buenos Aires: Agencia Latinoamericana de Difusión. Disponible en <http://www.alainet.org/es/articulo/176871>
- Callieri, I.G. (2021). Participar en la escuela: una experiencia posible. *Revista Yachay*, 1, 15-24. Santiago del Estero: FHCSyS – UNSE -.
- Ley 26.206. (14 de diciembre de 2006). *Ley de Educación Nacional*. *Boletín Oficial. Argentina*, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1.
- Ley 24.195. (14 de abril de 1993). *Ley Federal de Educación*. *Boletín Oficial. Argentina*, 5 de mayo de 1993. núm. 27632, p. 1.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Montserrat, M. (1995). *Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia adelante*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Oraisón, M. & Pérez, A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Buenos Aires: *Revista Iberoamericana de Educación*. 42, 15-29.
- Pasel, S.& Asborn, S. (1993). *Aula taller*. Buenos Aires: Aique

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (428), 47–66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>

Resolución N.º11134, (7 de agosto de 2018). *Diseño curricular de la Educación Secundaria. Tomo 14. Bachillerato con orientación en educación. Ciclo orientado*. Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Jujuy.

Romero, C. (2010). La voz de los alumnos: entre el silencio y el grito. En C. Romero (Coord.) *La escuela secundaria entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. & Vassiliades. A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y sociedad*. Vol. XI, N°11. 2014. Buenos Aires.

Trilla, J. & Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. En *Revista Educación*, (356), 23-43 (en línea). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf-22-03-2019

Ussher, M. (2008). *Complejidad de los procesos de participación comunitaria*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Vassiliades, A. (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. En *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata: Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales*. (5 al 7 de diciembre). <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar> – ISSN 2250-8465

BODAS DE ORO DE LA CARRERA DE COMUNICACIONES SOCIALES, EN LA CELEBRACIÓN DE LOS SESENTA AÑOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

Martín Blasco, Gustavo ¹

RESUMEN

Los cincuenta años de existencia de la carrera de Comunicaciones Sociales de la Universidad Católica de Salta, UCASAL, a partir de la Resolución N.º 2447 de 1972 del Ministerio de Educación de la Nación, hacen propicia la ocasión para abordar aspectos concernientes a su proyecto de gestación y desarrollo. Su lanzamiento ocupó un lugar de vacancia para quienes aspiraban a una formación universitaria de excelencia en Salta y sus provincias limítrofes. Los primeros docentes a cargo del dictado de las asignaturas específicas, poseían un amplio conocimiento cultural, una fuerte vocación profesional y un alto compromiso con su oficio periodístico. La actualización de los Planes de Estudios a través de los aportes ofrecidos por diversos especialistas, logró posicionarla en un plano superior. Su pertenencia a una institución de educación superior universitaria de régimen privado y confesional católica, le provee rasgos distintivos a su historia inscripta en la región del noroeste argentino. La expansión del COVID-19 condujo a la implementación total del sistema de educación a distancia iniciado por la universidad en 1989. La vigencia de la carrera se inscribe como un desafío, tras la celebración de los sesenta años de creación de la UCASAL en marzo del 2023.

Palabras clave: bodas de oro, comunicaciones sociales, UCASAL, Salta.

¹ Doctor en Comunicación. Universidad Católica de Salta.
martinblasco@rocketmail.com Febrero de 2023.

ABSTRACT

The fifty years of existence of the Social Communications career of the Catholic University of Salta, from Resolution No. 2447 of 1972 of the Ministry of Education of the Nation, makes the opportunity to address aspects concerning its gestation project and development. Its launch filled a vacancy for those who aspired to an excellent university education in Salta and its bordering provinces. The first teachers in charge of teaching specific subjects had extensive cultural knowledge, a strong professional vocation, and a high commitment to their journalistic profession. The updating of the Study Plans through the contributions offered by various specialists, managed to position it on a higher level. His belonging to a university higher education institution of a private and confessional Catholic regime, provides distinctive features to his history inscribed in the Argentine Northwest region. The expansion of COVID 19 led to the full implementation of the distance education system initiated by the university in 1989. The validity of the career is registered as a challenge, after the celebration of the sixty years of creation of UCASAL in March 2023.

Keywords: golden jubilee, social communications, UCASAL, Salta.

INTRODUCCIÓN

La apertura de la carrera de Comunicaciones Sociales, dependiente de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad Católica de Salta, se produjo por la coincidencia de criterios sobre la conveniencia de su dictado por parte de un grupo de empresarios, profesionales y especialistas de reconocido prestigio nacional. Uno de sus argumentos más sólidos fue la inexistencia de una carrera de Periodismo, u otra afín al ámbito de las Comunicaciones Sociales a nivel universitario en la provincia de Salta. A ello se añadió la creciente importancia que adquirirían las comunicaciones y los avances tecnológicos propios de la época a nivel mundial y nacional.

Todo eso quedó expuesto tras la realización del “Primer Encuentro Nacional de Medios de Comunicación” y del “Segundo Encuentro Nacional de

Comunicación”, llevados a cabo en 1970 y 1971, respectivamente, en la capital provincial².

Los dos eventos se caracterizaron por la visita de destacadas personalidades provinciales, nacionales y del exterior, provenientes de los ámbitos de las comunicaciones sociales, del periodismo, del sector político y empresarial. Salta observaba por entonces la consolidación del proyecto de su primera universidad, que se erigía orgullosa ante eventos de trascendencia como los encuentros en cuestión.

En diciembre de 1971, durante el “Segundo Encuentro Nacional de Comunicación”, se pidió expresamente que la Universidad Católica de Salta asuma la función de formar al profesional de las comunicaciones, planificando una carrera de Periodismo o Experto en Comunicaciones Sociales. Aquella solicitud se formalizó en los documentos del año siguiente. Así fue como el 13 de septiembre de 1972, se aprobó por Resolución 2447 del Ministerio de Educación de la Nación, la creación de la carrera de Comunicaciones Sociales en la Universidad Católica de Salta.

El ex rector de la Universidad Católica de Salta (1986-2006), Patricio Colombo Murúa, recordó muchos años después de aquellos acontecimientos, que los dos congresos fueron determinantes para que el rector de la universidad empezara a trabajar en el diseño y el lanzamiento de la carrera. “El antecedente fue la importancia de la comunicación social en el mundo de ese momento. Las consecuencias que ello trajo, fue la necesidad de estar en esa avanzada de la tecnología de la comunicación, motivo de nacimiento de la carrera”.³

Colombo Murúa fue, además, uno de los expositores de aquel “Segundo Encuentro Nacional de Comunicación”. Momento coincidente en que

² El “Primer Encuentro Nacional de Medios de Comunicación” se realizó en la Ciudad Universitaria de Campo Castañares de Salta, del 8 al 12 de octubre de 1970. El “Segundo Encuentro Nacional de Comunicación”, se hizo también en dependencias de la Universidad Católica de Salta, el 29 y 30 de noviembre y el 1, 2 y 3 de diciembre de 1971. “Anuario 1970 –1971 de la Universidad Católica de Salta”. Págs. 32 a 35.

³ Entrevista. Patricio Colombo Murúa. 4/10/2018. Ciudad de Salta.

ejercía el cargo de Delegado de la Casa de Salta, en la ciudad de Buenos Aires.

La aprobación de aquella resolución ministerial condujo a las autoridades académicas, a la planificación de la nueva carrera, acompañada por el correspondiente Plan de Estudios de 1973.

Se dejó establecida la configuración de “una carrera de ocho semestres (129 créditos), con un título de “Licenciado en Comunicaciones Sociales” con orientación explícita en Prensa escrita, Publicidad, Radio y Televisión, Relaciones Públicas... Turismo”⁴.

Su dictado “incluía las titulaciones de Bachiller Universitario y Licenciado en Comunicaciones Sociales”. Las consideraciones de ese primer Plan de Estudios, llevaban la firma del Decano de la Facultad de Artes y Ciencias, Cnel. (R) On. Héctor Norberto Guzmán Pinedo.

ESTUDIAR PERIODISMO EN LA DÉCADA DE 1970

La carrera de Comunicaciones Sociales depende desde su creación hasta la actualidad, de la Facultad de Artes y Ciencias, una de las primeras unidades académicas que existen desde la inauguración de la Universidad Católica de Salta⁵.

Sus autoridades se propusieron férreamente el objetivo de trabajar en el perfeccionamiento de futuros profesionales, en coincidencia con una

⁴ Comunicaciones Sociales. “Planes”. Departamento de la carrera de Comunicaciones Sociales. Facultad de Artes y Ciencias. Universidad Católica de Salta. p.3.

⁵ “La universidad se inició con tres facultades y dos escuelas: Facultad de Artes y Ciencias: con los Departamentos de Historia; Lenguas Vivas, Letras y Matemáticas. Facultad de Ingeniería: con orientaciones en Hidráulica, Vías de Comunicación y Construcciones. Facultad de Economía: con orientaciones en Economía y en Administración de Empresas. Escuelas: de Servicio Social y Secretariado Universitario”. Miller, L. La Universidad Católica de Salta. Boletín del Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta. N.º 45. Año 2001 – 2002. Salta. (pp. 48 y 49).

carencia de docentes para las crecientes demandas de la región, de acuerdo a un diagnóstico emitido por la misma Universidad Católica de Salta.

“Toda esta región estaba urgentemente necesitada de profesores secundarios de nivel universitario, con preparación humanista general, un área de especialización liberal, y metodología competente. Hemos creído que se habla de insistir en la formación individual del profesor, no en serie, con los siguientes presupuestos. Primero, selección de posibilidades humanas: aptitud y vocación. Segundo, atención esmerada, durante las tres etapas de formación, a saber: a) la de desarrollo general humano, (...); b) la de especialización, conforme a la propia vocación individual, (...); e) la de profesionalización, por grados académicos escalonados, (...), que se precisó a través de una publicación institucional”. (Plan de Estudios 1973, pp.29, 30 y 31)

El creciente protagonismo que adquirirían periodistas, comunicadores y demás personas vinculadas a los *mass media*, clamaba por un permanente y riguroso perfeccionamiento universitario. Una de las manifestaciones más evidentes del arribo de los avances tecnológicos a la provincia de Salta a principios de la década de 1970, fue la comunicación vía satélite lograda con la ciudad de New York durante la apertura del “Primer Encuentro Nacional de Comunicación”, realizado en el Hotel Salta, el 9 de octubre de 1970⁶.

El nivel académico inmediato que proseguía al secundario a inicios de aquella década en la ciudad de Salta, aún se encuadraba ampliamente en el ciclo terciario o no universitario. Un ejemplo de ello, era el caso del Instituto de Estudios Superiores de Salta, I.E.S.S, del que egresaron periodistas y relacionistas públicos que llegaron a destacarse en el ámbito local⁷.

Otro ejemplo estaba dado por el Instituto de Carreras Intermedias, donde se dictaban “carreras de nivel medio, elemental y de nivel superior” como

⁶ En la ocasión, “desde el otro extremo de la línea el profesor Ellis, luego de intercambiar los saludos de práctica, iniciaba la lectura de un mensaje en castellano”, dirigido a los asistentes del encuentro. Diario El Tribuno. 10/10/1970. P. 16. Salta.

⁷ Diario El Tribuno. “Las conclusiones de una charla entre periodistas y relacionistas públicos. Egresados del IESS”. Educativos. 27/11/1971. P. 11. Salta.

Dirección de Empresas y Relaciones Públicas, de tres y dos años de duración, respectivamente⁸.

La planta permanente de los primeros docentes a cargo de las asignaturas específicas de la carrera de Comunicaciones Sociales, poseía en su haber sólidos conocimientos de cultura general, una dilatada trayectoria en la prensa gráfica local, una ferviente vocación y compromiso profesional, que se hacían evidentes en las aulas frente a sus alumnos.

El periodista y docente, Néstor S. Quintana, recordó mucho tiempo después de aquellos acontecimientos, que “se aprendía a hacer periodismo en los diarios. Antes de la carrera de Comunicaciones Sociales, hubo una escuela de periodismo en Salta que funcionaba en la sede de la escuela Sarmiento, creada por Pablo Baccaro, que duró varios años”⁹.

De una extensa trayectoria, que lo tuvo entre los primeros docentes de Comunicaciones Sociales, hasta llegar a ejercer su jefatura, Quintana, aseguró que Patricio Colombo Murúa fue un propulsor de la carrera por su profesión y experiencia en colaboraciones con diversas publicaciones¹⁰.

Entre aquellos primeros formadores, merecen citarse a Oscar Nella Castro, César Rodríguez de la Vega, conocido como Rovega, Guillermo Wilde, Francisco “Paco” Rocha, Carlos A. Molina Colombres y Antonio Chávez, aparte de Quintana.

“La carrera tenía la orientación preferencial de periodismo escrito. Casi el noventa por ciento de la ilustración fotográfica era en blanco y negro. En las revistas se usaba más el color, pero el sistema era analógico, no digital”, rememoró Chávez, poco tiempo después de jubilarse como docente especialista en Fotografía de la carrera de Comunicaciones Sociales¹¹.

⁸ Diario Norte. “Clases en el Instituto de Carreras Intermedias”. 5/4/1973. P. 5. Salta.

⁹ Entrevista. Néstor Quintana. 10/7/2019. Ciudad de Salta.

¹⁰ Colombo Murúa, fue miembro del Club Universitario de Periodistas y colaborador de “Confirmado”, “Vida universitaria”, “Business International”, entre otras. Diario El Intransigente. Colombo Murúa: “El hombre de derecho debe ser un luchador inspirado en la Justicia”. 16/8/1977. P. 22. Salta.

¹¹ Entrevista. Chávez se jubiló a principios de junio de 2019. 24/7/2019. Ciudad de Salta.

Chávez dictó la asignatura “Periodismo VII” que abordaba la técnica fotográfica, y que preveía “todas las variables posibles para lograr el objetivo final de la “toma” pretendida”, según precisó. Aspectos que se perfeccionaron con las innovaciones de la tecnología hasta arribar a los actuales tiempos de la digitalización.

El docente fue incorporado a la planta permanente de personal en 1982, a través de una convocatoria realizada por el periodista Oscar Nella Castro, quien ejercía en ese momento la jefatura de la carrera.

ETAPA DE RE ESTRUCTURACIÓN

El proceso de desarrollo de la carrera universitaria que aquí nos ocupa, se concretó de manera coincidente con el inicio del régimen militar que se hizo cargo de la titularidad del Poder Ejecutivo Nacional, a partir del 24 de marzo de 1976. Esta cuestión condujo a reconsiderar la conveniencia de la continuidad de numerosas carreras universitarias del ámbito de las humanidades, ciencias sociales y otras, en el país, como en la provincia de Salta.

Entre ellas, la situación de la carrera de Psicología, dependiente de la Facultad de Artes y Ciencias, de la Universidad Católica de Salta, se convirtió en una de las cuestiones más prioritarias a resolver por parte de las autoridades de la época.

Fue el profesor, Mario Verde, un psicólogo recibido en la Universidad Nacional de Córdoba, quien respondió de manera afirmativa a la convocatoria de evaluación de la situación de esa carrera en Salta.

Luego de analizar todos los antecedentes de la carrera de Psicología, hacia 1978, Verde, propuso la renovación de su Plan de Estudios, lo que permitió su reapertura al año siguiente.

Aquella exitosa intervención fue seguida por la invitación a considerar el entonces Plan de Estudios vigente de la carrera de Comunicaciones Sociales. “Era necesario dar un paso para alcanzar el mundo académico. Decía ‘qué difícil será’, porque tenemos muy buenos profesores, principalmente de Periodismo, no formados en las universidades. Tenían

mucha vocación, lectura, cultura general y eran apasionados”, recordó Verde, años después¹².

Su primer diagnóstico se consolidó a través de extensos y sinceros diálogos sostenidos con los docentes de periodismo y comunicaciones sociales.

Al cabo de ello, el psicólogo, se percató de la ausencia de asignaturas como “Sociología” y sus derivaciones orientadas a la opinión pública y de “Antropología” en dirección al estudio específico de los pueblos locales y la región. El Plan de Estudios vigente tampoco incluía a “Semiología”, que por entonces ocupaba un lugar prominente de estudio en Europa y se incorporaba a las nuevas carreras de Comunicaciones Sociales.

A la inclusión de aquellas asignaturas al nuevo Plan de Estudios, se añadió el proyecto de apertura de un “laboratorio” de radio, televisión y redacción, reservado para las prácticas estudiantiles.

Aquellos primeros profesionales que ejercían la docencia en las asignaturas específicas relativas a Comunicaciones Sociales y Periodismo, eran considerados “empíricos”. Se trataba de profesores formados a partir de “su mejor saber, entender y pasión vocacional. Transmitían sus conocimientos con mucho amor. Al estar todo ello basado en sus propias experiencias, en lecturas e intercambios con otros colegas más experimentados, era una educación no sistemática”, precisó Verde.

LA CARRERA EN 1976

La gestión de la conducción del gobierno nacional a cargo del régimen militar, tampoco representó un escollo para el trabajo de evaluación y reformulaciones de los Planes de Estudios. En ese momento, se desempeñaba como rector de la Universidad Católica de Salta, el presbítero Normando Requena.

“Aprovechaba el respaldo y la confianza del rector que me dijo: ‘Quiero que me ayude a que tengamos buenas carreras, que den los mejores

¹² Entrevista. Mario Verde. 4/5/2020. Ciudad de Salta

comentarios y buenos profesionales. Solamente encárguese de eso'. Lo mismo me dijo el rector siguiente", comentó el profesor Verde.

Las actualizaciones de los Planes de Estudios, junto a diversas acciones tendientes a mantener la continuidad del dictado de todas las carreras dependientes de la Facultad de Artes y Ciencias, se vieron reflejadas favorablemente en los estudiantes y en los recientes ingresantes.

El Golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, alteró de diverso modo la vida cotidiana de los ciudadanos de la época. Fue el inicio de un período político en la historia del país, que en muchos casos reclamaba un cambio o un nuevo direccionamiento en las decisiones personales. Anécdotas de vida que permanecen registradas en la memoria de muchos, algunas de las cuales reúnen méritos para registrarse en un artículo.

Entre aquellas, se encuentra la de un antiguo graduado de la carrera de Comunicaciones Sociales, que decidió inscribirse como alumno regular en aquel año. El pedido de anonimato fue su condición para compartir el relato.

"Como tenía licencia de trabajo docente, estaba haciendo los trámites para ingresar a la Policía. Ya estaba casi todo completo, tenía todas las condiciones para entrar. Por entonces estaba cursando en la universidad. El 24 de marzo tenía que dirigirme a la Central de Policía para hacer el último trámite y me dijeran el día que debía incorporarme. Cuando llegué, vi camiones, tanques, pero lo mismo me presenté porque no sabía lo que pasaba. Ahí me informaron que todo había quedado postergado. Entonces, salí despacito, me fui a la plaza, de ahí a mi casa y así terminó toda mi carrera de policía"¹³.

Otra graduada recordó que, antes del arribo de la Junta Militar a la conducción del gobierno nacional, se encontraba inscripta en los talleres de Literatura, Música, Plástica, Teatro y de Medios de Comunicación Masiva, que por entonces ofrecía la Universidad Nacional de Salta¹⁴.

¹³ Entrevista. 23/8/2019. Ciudad de Salta.

¹⁴ Resolución 442/73. 31/7/1973. Universidad Nacional de Salta. Creación y puesta en funcionamiento de "los talleres de Literatura, Música, Plástica, Teatro y Medios

“Hice el tríplico. Los militares decidieron que no era una carrera para que se dicte en la Universidad Nacional y la cerraron. Nos dijeron que sigamos las carreras tradicionales. Entonces me quedé estudiando en la ‘Católica’”, recordó¹⁵.

Al referirse a su experiencia y la del resto de sus compañeros de Comunicaciones Sociales, considerando que se trataba de una carrera nueva, dijo que fueron “conejiños de india”. Preciso que el primer año de dictado fue en 1974 y que ella comenzó a cursar al año siguiente.

El profesor, Antonio Chávez, aseguró que el desempeño de su actividad docente en la carrera de Comunicaciones Sociales, no se vio obstaculizado por ningún tipo de restricciones. “No tuve absolutamente ningún condicionamiento. Lo que hice les pareció bien a todos los que llegaron a ser autoridades”, dijo.

En las actas de exámenes finales de febrero de 1977, quedaron estampadas las firmas de los docentes con sus respectivas asignaturas. Así se dejó sentado que “Teoría de las Comunicaciones” estaba a cargo de (Tnte. Crel.) Carlos A. Molina Colombres; “Lengua Castellana II” por la profesora Beatriz Moyano de Achával e “Introducción a las Ciencias Sociales II”, por Andrés Temperley.

El monseñor Pedro Lira y el padre Celso Molina se encontraban frente a “Teología II”; Oscar Nella Castro a cargo de “Periodismo II”, las docentes Alicia Lávaque e Iride R. de Fiori, se desempeñaban frente a “Lengua Castellana II”. El acta de “Introducción al Periodismo” llevaba las firmas de los profesores Oscar Nella Castro y Alicia Lávaque, y en la correspondiente a “Introducción a la literatura” quedaron rubricadas las firmas de las profesoras Silvia S. de Barbarán, Iride R de Fiori y María E. Di Lena.

Entre los alumnos inscriptos de acuerdo a la elección de cada asignatura a rendir, se encontraban: María Azucena Acuña, Cristina Agüero, María T. Aramayo Méndez, María Teresa Barbato, Adriana Mabel Bertoldi, María Teresa Cabral, Miriam Carral, Mata Hortensia Coronado, Liliana del Carmen

de Comunicación Masiva” y “un Teatro Estable”. En: <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R1973/R-DR-1973-0442.pdf>

¹⁵ Entrevista. 24/9/2019. Ciudad de Salta

Choque, María Rosa Daguerre, Olga María Elías, Mónica del Rosario Etchelus, Adriana Fátima Fortunato, Graciela L. Fortunato Auad, Clara Etel Gilobert, Adolfo Osvaldo Martínez, Elizabeth Matus, Olga Méndez, María P. Mengual, Carmen Miranda, Adriana Elda Navarro, Alejandro Ojeda, Magdalena Sierra, Olga Velázquez, Camilo Ramos y Cecilia Gladys Verdura.

PRIMEROS GRADUADOS

El primer graduado de la carrera de Comunicaciones Sociales fue Camilo Ramos, tras defender y aprobar en 1982 su tesis de licenciatura denominada: “La política informativa: ¿Por qué lo importante que es lo cultural se lee menos y se entiende menos?”, dirigida por Oscar Nella Castro.

La profesora, Adriana Navarro, alcanzó el grado de licenciada en Comunicaciones Sociales al defender y aprobar en 1984 su tesis titulada: “Análisis semiológico de un modelo publicitario televisivo de Sancor”, dirigida por Mario Verde.

Héctor A. Vanolli, tuvo el mismo logro a través de su trabajo “La influencia de las ideas individualistas inglesas en el desarrollo de la prensa norteamericana”, también en 1984.

Con la presentación del trabajo “Características de la comunicación entre la asociación mutualista ferroviaria de Tafi Viejo y sus afiliados”, las estudiantes María Fernanda Austerlitz; Patricia N. Sclarovsky y Marlene Azucena Molina, alcanzaron sus respectivos grados de licenciatura en Comunicaciones Sociales, bajo la dirección de Eduardo Devrient, en 1986.

Con la aprobación de la tesis “Implementación de una actividad de extensión universitaria en la U.C.S”, Stella Maris Acuña, obtuvo el título de la licenciatura en Comunicaciones Sociales, en 1986.

La nómina enunciada de algunos de los trabajos finales de los primeros graduados, pertenece al registro de la Biblioteca de la Universidad Católica de Salta.

Hacia mediados de agosto de 1982 se realizó en el Aula Magna de la Universidad Católica de Salta la ceremonia de colación de grados, en la que recibieron sus diplomas 49 egresados.

Los graduados de la carrera de Comunicaciones Sociales incluidos en esa ocasión fueron: Stella Maris Acuña, María Teresita Aramayo Méndez, Martha Hortensia Coronado Echazú, Liliana del Carmen Choque, Graciela Fortunato Auad, Susana Vidal y Adriana E. Navarro.

El acto estuvo presidido por el arzobispo de Salta, monseñor Carlos Mariano Pérez, quien bendijo los respectivos títulos profesionales¹⁶.

CON PERSPECTIVA DE FUTURO

En 1976 se realizó una actualización del Plan de Estudios de la carrera, logrando su aprobación a través de la Disposición 284/78.

En el año 1981 se propuso un nuevo Plan de Estudios, el que logró ser aprobado al año siguiente, a través de la Disposición N.º 14/82, de acuerdo a la información que se desprende de los documentos institucionales.

Hacia fines de mayo de 1981, asumió el ingeniero Ennio Pedro Pontussi como rector de la Universidad Católica de Salta, sucediendo en el cargo al presbítero, Normando Requena.

El Plan de Estudios propuesto en 1990 fue aprobado a través de la Disposición N.º 174/90 del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación, “que contempla la Tecnicatura y Licenciatura en Comunicaciones Sociales, que posee tres orientaciones: publicidad, periodismo y comunicaciones aplicadas”. (Universidad Católica de Salta, 2006, p. 239)

Los avances científicos y tecnológicos que prometen una óptima calidad de vida y bienestar para las sociedades contemporáneas, exigen de un sostenido perfeccionamiento académico y profesional. Precisamente es en el ámbito de las comunicaciones en donde ampliamente se evidencian aquellas innovaciones.

¹⁶ Diario El Tribuno. “Monseñor Pérez presidirá hoy la colación de grados de la UCS”. 20/8/1982. Págs. 10 y 11. Salta.

Una primera consecuencia de aquello fueron las aperturas de las nuevas carreras que guardan relación estricta con Comunicaciones Sociales, a partir de la década de 1990 y en el ámbito de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad Católica.

El 24 de agosto de 1990, la Universidad firmó un convenio con el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica, I. S. E. R., para iniciar la carrera de Locutor Nacional (Res. Rec. N.º 114/90), permitiendo a los alumnos de comunicaciones sociales, obtener la categoría de locutor previo examen de habilitación. Más tarde, a través de la Resolución Rectoral N.º 87/96, se alcanzó el convenio de autorización del dictado de la carrera de Productor y Director de Radio y Televisión y de la carrera de Operador Técnico de Estudio y de Planta Transmisora de Radiodifusión. Con la Resolución Rectoral N.º 128/04, se autorizó el dictado de la carrera de Operador Técnico de Estudio de Radio¹⁷. A ellas se añadieron las carreras de Licenciatura en Periodismo (Res. Min. N.º 682/07); en Publicidad (Res. Min. N.º 11/2009); en Diseño Gráfico (Res. Min. N.º 685/08) y en Imagen y Sonido (R. Min. N.º 1363/07)¹⁸.

El competente mercado laboral exige desde las últimas décadas, la vinculación directa de las clases universitarias con sus correspondientes prácticas profesionales. Condición que alcanza a otras carreras ajenas a las ciencias sociales¹⁹.

¹⁷ Universidad Católica de Salta. “Informe Final de Autoevaluación”. Diciembre de 2006. Págs. 239 y 240. Disponible en: <http://www.ucasal.edu.ar/htm/institucional/archivos/autoevaluacion-institucional.pdf> Consultado el 28/7/2019.

¹⁸ Universidad Católica de Salta. Facultad de Artes y Ciencias. Carreras. UCASAL. Disponible en: <https://www.ucasal.edu.ar/artes-y-ciencias-carreras> Consultado el 22/7/2019.

¹⁹ La pertinencia sobre las prácticas profesionales de los estudiantes universitarios de las carreras de Comunicaciones Sociales y Locutor Nacional, fue abordada en la tesis de Maestría en Periodismo, de Gustavo M. Blasco, “La radio “FM San Gabriel” de la Universidad Católica de Salta, como formadora de futuros comunicadores sociales. (1990 – 1997)”. FP y CS, Universidad Nacional de La Plata. 2016.

TIEMPO DE CAMBIOS

El Arzobispo de Salta, Monseñor Moisés Julio Blanchoud, designó el 7 de marzo de 1986 como nuevo rector de la Universidad Católica de Salta, al Dr. Patricio Colombo Murúa. A partir de entonces, las nuevas autoridades universitarias debieron afrontar situaciones de diversa complejidad.

En cuanto a la carrera de Comunicaciones Sociales, las nuevas autoridades universitarias observaron que un alto índice de estudiantes adeudaba la tesis de licenciatura, tras culminar el cursado regular de las materias. Esto derivó en la determinación de contratar de manera casi inmediata a un profesional con sólidos conocimientos en la cuestión, para orientar a los estudiantes y lograr que se reciban. El docente contratado por la universidad fue, Eduardo Devrient, quien ofreció un seminario y se desempeñó como director de tesis de varios estudiantes.

La comunicadora social y docente, Elizabeth Matus, recordó que, hasta la contratación del profesor Devrient, los talleres y cursos de la asignatura Tesis “tenían una rigurosidad o un cientificismo tan alto que no eran para tesis de grado, sino para posgrados. Había un excesivo cientificismo que ahuyentaba a todo el mundo”²⁰.

Matus, admitió que hubo un entusiasmo compartido entre sus compañeros de la época al conocer el nombre de la persona designada a cargo del dictado del seminario de tesis, por haber asistido de manera conjunta tiempo atrás, a otro curso similar ofrecido por el mismo docente.

La comunicadora compartió la autoría de su tesis de licenciatura con su compañera de estudios, Marita Simón, bajo el título: “Utilización de los medios alternativos de comunicación en el barrio Manuel J. Castilla”, con dirección de Eduardo Devrient y aprobada por ambas en 1986.

El docente invitado a cargo de aquel seminario de tesis recordó a través de una consulta planteada por el autor de este trabajo, que “los egresados manejaban algunos conceptos periodísticos, pero desconocían los fundamentos de la comunicación social como un sistema”.

²⁰ Entrevista. Elizabeth Matus. 19/6/2019. Ciudad de Salta.

Este aspecto fue uno de los elementos detonantes que condujo a Devrient a sugerir al Dr. Colombo Murúa, sobre la conveniencia de complementar el dictado de clases de la carrera de Comunicaciones Sociales, con “prácticas profesionales”.

Su sugerencia fue realizada bajo el argumento de “superar la brecha entre la construcción periodística en abstracto y la visión sistémica presencial de la comunicación social integrando otros medios de comunicación social y de distintas características (masivos, grupales y alternativos)”, según el propio Devrient²¹.

El transcurrir del tiempo fue persuadiendo a las autoridades universitarias, sobre la necesidad de una formación académica capaz de complementar su dictado con “prácticas comunicacionales”.

UNA RADIO PARA LOS FUTUROS COMUNICADORES

El anhelo del lanzamiento de un espacio reservado a la formación práctica de los estudiantes de las carreras de Comunicaciones Sociales y Locutor Nacional, se concretó a través de la radio FM “San Gabriel”, 99.1 MHz, creada el 15 de junio de 1990 por el Decreto Presidencial N.º 1133/90. Su inauguración se realizó el 18 de octubre del mismo año, en su dirección de Tucumán 920.

Entre los considerandos del decreto, se destacó que esa casa de estudios advirtió la necesidad “de ofrecer una emisora que dé prioridad a los aspectos culturales y educativos, tarea para la que la universidad es particularmente idónea, al realizar actividades ligadas tanto a la transmisión de conocimientos, como a su difusión a través de programas de educación a distancia”.

En otro tramo, se indicó que la Universidad Católica de Salta, “si bien es de carácter privado, cumple con el servicio público de enseñanza universitaria” y que “la responsabilidad asumida por la Universidad hace necesario que pueda contar con los medios para cumplir con los fines que se le exigen para

²¹ Cuestionario. Eduardo Devrient. 9/9/2013. Ciudad de Salta.

satisfacer las necesidades provinciales e incorporar nuevas tecnologías educativas”²².

Su directorio estuvo integrado por el rector de la Universidad Católica de Salta, Dr. Patricio Colombo Murúa; por el secretario canciller del Arzobispado de Salta, Pbro. Ernesto U. Martearena y por el empresario José Ricardo Sanz. El cargo de la Coordinación General de la emisora fue desempeñado por la licenciada Marlene Molina, a quien se reportaban los coordinadores del área de “Programación”, “Prensa”, “Operación técnica” y “Locución”. Se dispuso una organización interna que se adecuó a los objetivos educacionales, religiosos y profesionales.

Las actividades diarias comenzaron con un reducido grupo de alumnos de la carrera de Comunicaciones Sociales, ubicados en las diversas áreas de la emisora y supervisados por sus autoridades.

A partir del inicio del ciclo lectivo de 1991, se hizo extensiva la invitación a los estudiantes de Comunicaciones Sociales con interés en desempeñarse en una radio, a dirigirse a su dirección, a los fines de entablar una conversación con sus directivos.

Molina estuvo acompañada por Mirta Aguilar y Mercedes Portocarrero, graduadas de la carrera de Comunicaciones Sociales. Posteriormente, la Coordinación General fue ejercida por, Carlos Barbarán, periodista de reconocida trayectoria que también se desempeñaba en el semanario “Crónica del Noa”.

La radio FM “San Gabriel” compartió espacio con dependencias del anexo centro de la Universidad Católica de Salta, de calle Pellegrini y Tucumán.

La instalación de las salas de administración, diagramación y redacción del semanario “Crónica del Noa” en el primer piso, logró que su personal administrativo y periodistas, mantuvieran contacto directo con algunos de los estudiantes que se desempeñaban en la emisora. Ello posibilitó la invitación a colaborar con el semanario mediante la transcripción de las

²² Boletín Oficial de la República Argentina. Decreto N.º 1133/90. Radiodifusión, creación de la radio de la U.C.S. 28/6/1990. En: <http://www.boletinoficial.gov.ar/DisplayPdf.aspx?s=01&f=19900628>. P. 1 y 2.

entrevistas grabadas y difundidas en la radio universitaria, de acuerdo a su temática e importancia.

Su dirección estaba a cargo de José Ricardo Sanz y la administración era ejercida por Hilda Patricia Sanz de Pistoni.

La aproximación del nuevo milenio, acompañado por el crecimiento de la matrícula de estudiantes y la necesidad de un mayor espacio físico en el anexo centro universitario, determinaron la necesidad del traslado de la emisora a dependencias de la Facultad de Artes y Ciencias de Campo Castañares, donde se encuentra en la actualidad.

A ello se añadieron las innovaciones tecnológicas de la comunicación, posibilitando la permanente actualización de la página web de la Universidad Católica de Salta. En el espacio reservado para su emisora, se publicaron noticias, la grilla de programación y la conexión para su transmisión *on line*.

POR EL TRÁNSITO DE UN NUEVO MILENIO

La Universidad Católica de Salta trabajó a partir de los primeros años del nuevo siglo en la articulación de la elaboración de diagnósticos, producción de juicios de valor sobre el estado de situación y el diseño de líneas de solución a los problemas detectados. Todo ello se volcó posteriormente en su Informe Final de Autoevaluación de diciembre del 2006.

Aquella amplia difusión estadística sobre la situación de sus diversas áreas y facultades permitió actualizar, entre otras cosas, aspectos concernientes a la carrera universitaria que aquí nos ocupa.

De acuerdo a ello, se registró que el total de alumnos de la carrera de Comunicaciones Sociales en el 2005 “fue de 204 alumnos. De los cuales 42 son ingresantes y 157 alumnos re- inscriptos. Esto representa un 12 % de la matrícula total de la Facultad de Artes y Ciencias”.

En cuanto a las pasantías, se logró determinar que durante el 2005 “hubo 32 pasantes: distribuidos en las siguientes empresas: Cablevisión S.A., Colegio de Arquitectos de Salta, Radiodifusora Salta S.A., Horizontes S.A., FM Natura, DECOTEVE S.A., Instituto Provincial de la Vivienda, Mensaje Publicidad, Banco Macro, C. O. P. A. I. P. A., CREAR SRL”. (UCS, 2006, p. 246)

El tiempo teórico del plan de estudios prevé una duración de cinco años, mientras que el promedio del tiempo real de permanencia de los egresados en la carrera entre 1998 y 2005, arrojó que “el 16% la cursa en el tiempo propio, el 49% entre 6 y 7 años, el 13% entre 8 y 9 años, y el 22% restante supera los 9 años de permanencia en la carrera” (Id: 250).

También logró ponerse de manifiesto “la vinculación que esta carrera ha logrado con el medio periodístico y empresarial de la región” (Id: 251).

CASI AYER

La expansión del COVID-19 impactó en la cotidianeidad de las sociedades contemporáneas, restringiendo de manera casi absoluta su normal actividad a nivel global. Instaló la urgente necesidad de la utilización de las innovadoras herramientas de las tecnologías de comunicación a distancia para el trabajo y la educación.

Hacia mediados de marzo del 2020, se emitió la Resolución Ministerial 104/20, a través de la que se recomendaba a las universidades, institutos universitarios y de educación superior de la República Argentina, la adecuación de las condiciones de la actividad académica presencial ante el avance del coronavirus²³.

Aquella norma llegó muchos años después de la aplicación del sistema de educación a distancia en la Universidad Católica de Salta²⁴.

²³ Boletín Oficial de la República Argentina. Ministerio de Educación. Resolución 104/20. Ciudad de Buenos Aires, 14/03/20 En: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316>

²⁴ “Las primeras acciones de la Universidad Católica de Salta en referencia a la Educación a Distancia (EaD), se inician a partir del convenio firmado con Gendarmería Nacional en el año 1989, para “aplicar metodologías de enseñanza no presenciales”, en la Sub-sede Académica Buenos Aires. “(...) en el año 1.990, la Universidad inicia trabajos previos y preparatorios para la implementación del sistema de educación a distancia en la Sede Central de Salta, tramitaciones que derivaron en la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación 92/90”. (UCS, 2006, p.544)

En proximidad a la conclusión del ciclo lectivo 2021, la jefa del departamento de la carrera de Comunicaciones Sociales, Laura Copa Torres, aseguró que, desde el inicio de la pandemia de COVID-19, no se perdió un solo día del dictado de clases.

“Creo que la universidad se está convirtiendo en una educación híbrida. Un poco a distancia, un poco presencial. Eso llegó y se va a quedar”, reflexionó en otro tramo de una entrevista concedida al portal web de noticias “Informaté Salta”²⁵.

Admitió, sin embargo, que el desarrollo del ciclo lectivo 2020, fue para algunos alumnos “una crisis”, pero que lograron adaptarse muy bien junto a los profesores.

CONSIDERACIONES FINALES

El Plan de Estudios de la carrera de Comunicaciones Sociales comparte en la actualidad algunas asignaturas de las licenciaturas en Periodismo, Imagen y Sonido, Publicidad y Diseño Gráfico, dependientes de la Facultad de Artes y Ciencias. Oferta que encuentra argumento en una creciente demanda laboral de graduados con avanzados conocimientos en comunicación, innovaciones tecnológicas y cultura en general.

La globalización encontró en el vertiginoso desarrollo de la red de comunicación, la manera más efectiva de la transmisión de información, de la difusión de bienes y servicios a gran escala. Este fenómeno, cuya característica recuerda a la “aldea global” vaticinada por Marshall McLuhan a principios de la década del ’60, se renueva de manera permanente en el pulso de cada innovación tecnológica. Late en los puntos más recónditos del planeta, a través de circuitos eléctricos semejantes al sistema nervioso de cualquier ser vivo.

²⁵ “¿Por qué estudiar Comunicación en UCASAL? Ventajas y salidas laborales”. “Sin Vueltas”. 15 de noviembre de 2021. InformatéSalta. En: <https://informatésalta.com.ar/contenido/288558/ucasal-busca-la-formacion-de-excelentes-profesionales>. Consultado el 18/9/2022.

Es el nuevo escenario que ofrece la cultura globalizada, a la que Manuel Castells vincula con la “sociedad red”.

Tal como expone el autor (2009, p. 68): “La cultura global es una cultura de la comunicación por la comunicación. Es una red abierta de significados culturales que pueden no sólo coexistir, sino también interactuar y modificarse mutuamente sobre la base de este intercambio. La cultura de la sociedad red es una cultura de protocolos de comunicación entre todas las culturas del mundo, desarrollada sobre la base de una creencia común en el poder de las redes y de la sinergia obtenida al dar y recibir de los demás”.

La celebración de las Bodas de Oro de la carrera de Comunicaciones Sociales, mantiene el desafío de la inserción laboral de sus egresados, a partir de la situación impuesta por el proceso de globalización. A ello se añade el complejo escenario mundial abierto a partir de la pandemia de coronavirus, conduciendo a replantear el modo de interacción humana cotidiana y requiriendo una urgente implementación de todas las herramientas disponibles del sistema de educación superior a distancia.

El desafío permanece vigente en el contexto de un campo disciplinario dinámico, en la optimización de la calidad de enseñanza universitaria presencial, a distancia y tras la celebración de los sesenta años de creación de la Universidad Católica de Salta en marzo pasado.

BIBLIOGRAFÍA

Blasco, G. M. (2016). *La radio Fm San Gabriel de la Universidad Católica de Salta, como formadora de futuros comunicadores sociales. (1990 – 1997)*. (Tesis de maestría). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza editorial. Madrid.
<https://www.felsemiotica.com/descargas/Castells-Manuel-Comunicaci%C3%B3n-y-poder.pdf>

Comunicaciones Sociales. Planes. Departamento de la carrera de Comunicaciones Sociales. Facultad de Artes y Ciencias. Universidad Católica

de Salta. *(Sin fecha, documento institucional no publicado)*

Diedrich, C. (2020). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje: de la lógica de la presencialidad a la lógica de la virtualidad. (pp. 449-458). En A. Barbieri (Comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. (1a ed.) - Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. <https://editorial.unc.edu.ar/la-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad/>

Miller Astrada, L. (2002). La Universidad Católica de Salta. *Boletín del Instituto de San Felipe y Santiago de Estudios Históricos de Salta*, (45), 43-51.

Oiene, S. E. (2019). *La inserción laboral del psicólogo egresado de la Universidad Católica de Salta*. (Tesis de maestría). Maestría en Planificación, Gestión y Evaluación estratégica de instituciones educativas. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. Departamento de Posgrado. <http://hum.unsa.edu.ar/posgradohum/tesis/OIENISILVIAELIZABETH.pdf>

Sauad Mauricio, M. E. (2006-2007). *La enseñanza superior en la Universidad Católica de Salta en respuesta a la globalización: Estudio especial de la carrera de Comunicaciones Sociales de la Facultad de Artes y Ciencias*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Salta.

Universidad Católica de Salta. (1971-1972). *Anuario 1971-1972*. Universidad Católica de Salta. Argentina.

----- (1973). *Seis años de servicio*. 1967-1973. Editorial Artes Gráficas.

----- (1994). *Memoria institucional Período 1990 – 1994*. Universidad Católica de Salta.

----- (2006). *Informe Final de Autoevaluación*. <http://www.ucasal.edu.ar/hm/institucional/archivos/autoevaluacion-institucional.pdf>

----- (2019). *Facultad de Artes y Ciencias. Carreras*. <https://www.ucasal.edu.ar/artes-y-ciencias-carreras>

