



APORTES CIENTÍFICOS desde HUMANIDADES



CENTENARIO de la REFORMA UNIVERSITARIA



Año 13. Volumen 13. Número 1
ISSN 2545-8272
junio 2018

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector

Ing. Sergio Flavio Fama

Vicerrectora

Alina Silvera de Buenader

FACULTAD DE HUMANIDADES

Decana

Mgter. Patricia Irma Breppe

Vicedecano

Lic. Faustino Orlando Abarza

Secretario Académico

Prof. Román Gordillo

Secretaria de Extensión y Vinculación Universitaria

Lic. Lilia Exeni

Secretaria de Administración y Asuntos Institucionales

Mgter. María Rosa Torres

Secretaria de Postgrado e Investigación

Dra. Silvia Lucía Fernández

Director de Publicaciones

Mgter. Leandro C. Arce

Diseño de tapa

Dirección de Publicaciones

Autoridades

Consejo de Publicaciones Facultad de Humanidades

Director

Mgter. Leandro C. Arce

Departamento Ciencias de la Educación

Dra. Cecilia Meléndez

Departamento Filosofía

Dra. Elsa Ponce

Departamento Francés

Mgter. Esperanza Acuña

Departamento Geografía

Lic. Gladys Zamparella

Departamento Historia

Mgter. Marcelo Gershani Oviedo

Departamento Inglés

Mgter. Ana Breppe

Departamento Letras

Lic. Mónica Décima

Departamento Trabajo Social

Lic. Ana Núñez

Índice

Volumen 13. Número 1. Junio 2018

1.	UNA ESCRITORA LIBERTARIA EN CÓRDOBA: IRIS PAVÓN	CORONA MARTÍNEZ, Cecilia	9-14
2.	¿UNA O MÚLTIPLES HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?	CEJAS, Elvira Isabel GUILLAMONDEGUI, Mirtha Evelia	15-26
3.	EL DOCENTE COMPOSITOR DE SUS CLASES: EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS	HERNÁNDEZ, Emilce Rita BRIZUELA CASTRO, María Antonella	27-34
4.	PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA	CROOK, Patricia LOPEZ, Ana Karina	35-45
5.	LAS BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	NUSSBAUM, Zulema del C. ROMERO, María del R.	46-56
6.	LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO, EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	GARCÍA MARTEL, María Luisa MONTENEGRO, Helena NÚÑEZ, Liliana	57-69
7.	EMPRENDEDORISMO Y UNIVERSIDAD	BRIZUELA, María Emilia PRENOL, María Inés GALLO, Leticia Inés	70-79
8.	ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DE LAS FAMILIAS DESDE REDES TERRITORIALES PARA LA RESTITUCIÓN DE DERECHOS EN SECTORES VULNERADOS	KAEN, Claudia Inés REYES, María Emilia LENCINA, Juana Isabel	80-90
9.	¿AUTOBIOGRAFÍAS O MEMORIAS? REFLEXIONES EN TORNO A TEXTOS DE LEVENE Y MARASSO	AIBAR, Marilina del Valle MERCADO, José Mario Daniel	91-96
10.	EL DIMINUTIVO EN LA ESCRITURA DE EXILIO	EXENI, Lilia	97-104
11.	EL VALOR DE LA LECTURA CRÍTICA COMO ELEMENTO CONSTRUCTOR DEL PENSAMIENTO	SAVIO, Carlos Fernando AIBAR, María Alejandra GONZÁLEZ, José Ismael	105-113
12.	CONTEXTOS EN CRISIS: LEER Y MEDIAR	REINOSO, Noelia Vanina HERRERA, Milagros Judith	114-124
13.	CÓMO INTERPRETAR LA FICCIÓN EN LA CONVINCENTE REALIDAD DE W. CUCURTO	VECE, Mónica Beatriz	125-133
14.	EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN LE: ¿ESCALA HOLÍSTICA O ESCALA ANALÍTICA?	SOLER, Lidia GIMÉNEZ, Florencia BOMBELLI, Griselda	134-145
15.	CONSTRUCCIONES ALTERNATIVAS DE FEMINEIDAD EN MACBETH Y LA HEMBRA HUMANA	FERNÁNDEZ, Silvia Lucía del Valle ROJAS, María Eugenia LEJIDO, Rodrigo	146-157
16.	LA ILUSIÓN DEL AMOR EN SHAKESPEARE	SILVA, Claudia Elizabeth YAÑEZ, Carla FEDELI, Érica	158-163

Prólogo

La revista *Aportes científicos desde Humanidades* empezó a editarse en el año 2000, como vehículo de publicación de los trabajos presentados en el marco de las Primeras Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades. Hasta el número 6 (2006), la edición de la revista se efectuó en soporte papel, con numerosos números por cada volumen y con una frecuencia anual. La desventaja del papel es el tiempo de producción, los altos costos de impresión y las dificultades de distribución, sin contar las derivaciones ambientales.

A partir del número 7, *Aportes* comenzó a editarse en soporte digital (CD-ROM), con una publicación cada dos años. Esto ocurrió así hasta el volumen 11, tomo II, publicado en 2016. Si bien la edición digital en CD reduce sensiblemente los costos, es sabido que los discos se corrompen con facilidad y se mantienen los problemas de distribución.

A la par de esto, las exigencias impuestas desde hace un tiempo a las revistas científicas, el auge del Acceso Abierto y la disponibilidad de las revistas digitales *online*, entre otros muchos factores, han obligado a la Facultad de Humanidades a diseñar una serie de políticas editoriales tendientes a fomentar la cualificación de las revistas científicas institucionales y a instalar la idea de que su gestión y su edición deben manejarse en un marco de profesionalización, con estándares bibliométricos cada vez más rigurosos. En este sentido, hoy en día se entiende que una publicación científica es el punto culminante del proceso de investigación y de divulgación de toda actividad científica, en cualquiera de sus ramas, especialidades o modalidades. El concepto de Acceso Abierto demanda, asimismo, la libre accesibilidad de los contenidos, que deben estar disponibles permanentemente, sin restricciones de ningún tipo y con la mejor calidad tanto en el diseño como en el contenido. Es en esta línea en la que se inscriben las políticas editoriales de la Facultad de Humanidades, que ha apostado a la mentada profesionalización de los directores y editores de las revistas que se editan en el ámbito de la institución y que obligan a atender los requisitos de calidad impuestos por los principales directorios y repositorios digitales de la actualidad. La creación del Consejo de Publicaciones y la

consecuente discusión y construcción de un instrumento colectivo ordenador de todos los materiales producidos en la institución, el Reglamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades, han sido los primeros pasos en esta línea. Una vez acordados los parámetros formales y de calidad, así como los cánones técnicos para su conformación, se procedió a la digitalización de todas las revistas disciplinares, previa gestión de un nuevo ISSN para todas ellas. Para lograr este objetivo, fue necesaria la capacitación de los directores y la implementación de un esquema de trabajo conjunto con la Editorial Científica Universitaria, dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca, cuyo personal es el encargado de dar el formato final y habilitar los contenidos en el portal de revistas institucionales.

En esta ocasión, por primera vez *Aportes científicos desde Humanidades* estará disponible *on-line* en el Portal de revistas de la UNCA, para lo cual ha sido necesario un arduo proceso de edición, de adecuación, que todavía se encuentra en marcha. El objetivo principal, en este sentido, es que las producciones que se incluyan en *Aportes* puedan completar, finalmente, el circuito de comunicación y estén disponibles para cualquier persona, en cualquier lugar del mundo, que esté interesada en acceder a los conocimientos producidos en el ámbito de la Facultad de Humanidades o que hayan sido socializados en el marco de sus Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales y de las Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades.

El paso siguiente es optimizar los procesos de edición mediante la implementación de un sistema de gestión editorial, como *Open Journal System* (OJS), que ya se encuentra en una fase de prueba.

El propósito, en el largo plazo, es lograr la inclusión de las revistas en la mayor cantidad de directorios y repositorios digitales, a fin de que logren una mayor y mejor visibilidad y circulación. Esto no es un procedimiento sencillo, pero no por eso imposible. Es necesario, previamente, establecer una serie de acuerdos respecto de cuáles son los objetivos de las publicaciones, de una parte, y conseguir que científicos e investigadores del país y de la región quieran incluir sus artículos en nuestras revistas.

De momento, estamos dando los primeros pasos hacia la jerarquización de las publicaciones de la Facultad de Humanidades y esperamos del aporte y del apoyo de toda la comunidad, a fin de que este objetivo se vuelva una realidad.

Leandro C. Arce
 Director de Publicaciones

Presentación

UNA ESCRITORA LIBERTARIA EN CÓRDOBA: IRIS PAVÓN

Cecilia Corona Martínez

ceciliacoronamartinez@hotmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Iris Pavón (1906-1951) fue una escritora, periodista y militante anarquista. Si bien había nacido en la provincia de Buenos Aires; su vida y su militancia se desarrollaron en la provincia de Córdoba, en la ciudad de Cruz del Eje. Solo se ha conservado una edición póstuma de algunos de sus textos, que sus amigos realizaron en 1964, titulada *Pasión de justicia*. Dentro de esa producción, rescatamos sus poesías, donde los tópicos comunes del movimiento libertario presentan características propias, “desvíos” hacia temáticas no habituales: la religiosidad popular, el aborto, entre otras. Sin ser una activista del feminismo, Pavón revela una mirada femenina ante las problemáticas sociales y políticas de las décadas del 20 al 50. Es posible considerar que su figura manifiesta – junto con otras pocas mujeres militantes- la conformación de una nueva identidad femenina.

Palabras-clave:

Iris Pavón. Escritora. Anarquista.

INTRODUCCIÓN

Iris Pavón (1906-1951) fue una escritora, periodista y militante anarquista. Si bien había nacido en la provincia de Buenos Aires; su vida y su militancia se desarrollaron en la provincia de Córdoba, en la ciudad de Cruz del Eje. Solo se ha conservado una edición póstuma de algunos de sus textos, que sus amigos realizaron en 1964, titulada *Pasión de justicia*. Dentro de esa producción, rescatamos sus poesías, donde los tópicos comunes del movimiento libertario presentan características propias, “desvíos” hacia temáticas no habituales: la religiosidad popular, el aborto, entre otras. Sin ser una activista del feminismo, Pavón revela una mirada femenina ante las problemáticas sociales y políticas de las décadas del 20 al 50. Es posible considerar que su figura manifiesta – junto con otras pocas mujeres militantes- la conformación de una nueva identidad femenina.

LA MILITANCIA LIBERTARIA

El carácter internacionalista del anarquismo, la ideología de izquierda que más adhesiones logró entre fines del siglo XIX y principios del XX en nuestro país, aun conservando dicho carácter, adquiere características peculiares en los escritores libertarios argentinos.

Iris Pavón, cuya vida transcurrió en ciudades del interior de la provincia de Córdoba, manifiesta en su escasa producción literaria (o lo que de ella se conserva) una particular síntesis entre cosmopolitismo y localismo. En efecto, su poesía recupera algunos de los principios fundamentales del anarquismo, en conjunción con temáticas específicamente locales. Temas como la reivindicación del trabajador, de la mujer, la desigualdad social, se plantean a partir de situaciones y personajes cotidianos, entrañablemente propios.

Si bien ejerció su militancia desde joven, su labor se hizo relevante cuando defendió encendidamente la causa de los “Presos de Bragado”.¹ Esta actividad la llevó a recorrer diversas ciudades del país y la hizo conocida entre los libertarios.

Durante el primer gobierno peronista fue apresada y pasó un periodo en la cárcel del Buen Pastor, en la capital provincial. De esa época recuperamos algunas cartas y artículos periodísticos, que ponen de manifiesto dos cuestiones centrales en su obra: la militancia política y social y la preocupación por la condición de la mujer.

¹ El 5 de agosto de 1931, una encomienda explotó en la casa del político y comerciante José María Blanch, en la ciudad de Bragado (provincia de Buenos Aires). Sin pruebas, fueron acusados tres obreros anarquistas: Pascual Vuotto, Santiago Mainini y Reclus de Diago. Los tres fueron condenados a prisión perpetua. Se inició una campaña en todo el país para luchar por su liberación. Se organizaron mitines y conferencias y se publicaron folletos y periódicos. Ante la resonancia internacional, se los indultó en 1942.

Su adscripción libertaria se manifiesta en la poesía, donde defiende ideas como el internacionalismo y la igualdad y canta a una fecha clave para el anarquismo como lo es el 1° de mayo².

LA MUJER Y EL NIÑO

Si bien la condición de la mujer, a quien muchas veces la pobreza condena a la prostitución, es un tópico habitual en las publicaciones de la época, es posible percibir en Pavón una mirada más intimista, tal como se percibe en “Primer desengaño”, donde la madre lamenta que su hijo, a causa de la pobreza (“en el zapato roto que espera en la ventana”, 33), no recibirá ningún regalo en la noche de los Reyes Magos.

Se atreve también con un tema tan controvertido como el aborto, al que apoya abiertamente, ya que lo considera un derecho de la mujer del pueblo, de no dar a luz un ser que será condenado al sufrimiento. En el poema “A ego sum”, no vacila en aseverar:

yo pienso que muchas,
 porque vieron sombrío el mañana
 para el hijo tierno que su amor soñara,
 valientes y dignas,
 con gesto soberbio,
 puñalearon su vientre maduro
 y mataron la vida en su entraña. (55)

En un artículo periodístico del año 1947, llamado “Dos concepciones distintas del amor y de la maternidad”, realiza una comparación entre la postura de las jóvenes nazis, “enloquecidas y fanatizadas en el ansia de dar soldados para su Fuehrer” (117) y la figura modélica de la bailarina Isadora Duncan. Esta es la “mujer-mujer”, la “mujer libre” opuesta a la “mujer instrumento” o “mujer esclava” (118), quien reivindica las posturas del amor libre y de la maternidad libre.

Coincide con la literatura social de la época en su visión de la prostitución: ¡Oh carne doliente / que yo llamo hermana!” (56).

Posicionamientos fuertemente anclados en una ideología y en convicciones personales que ponen de manifiesto la personalidad de un sujeto femenino excepcional, que en medio de lo que podría verse como una tranquila ciudad provinciana, se atreve a sostener este tipo de ideas.

Varios de los artículos que incluye el volumen de su obra reunida vuelven sobre la función de la mujer, en tanto partícipe relevante de los acontecimientos políticos y sociales. Estos conceptos se manifiestan en “La mujer en la cárcel” (1946) y “La madre ante la preinscripción” (1947). En el primero, plantea la necesidad del compromiso de la mujer trabajadora para reducir los padecimientos de quienes están sometidos al sistema carcelario. Desde su propia experiencia, propone esta “tarea noble, grande, digna de socialistas y de libertarias” (105). En el segundo, postula que la mujer en función de madre

² “Es la bandera roja, que han teñido/ sangre de todas las razas/ en holocausto al ideal grandioso/ de la igualdad humana...” (60). “Es 1° de Mayo. / ¡Ni demagogos ni cobardes tráfugas/ apagarán el grito de Chicago! (63).



puede luchar para mejorar el mundo, evitando que su hijo sea formado para matar: “¿Permitiréis que para afianzar un régimen de esclavitud y de muerte, se deformen, se corrompan, se envilezcan los sagrados frutos de vuestro amor?” (116).

RELIGIÓN Y POLÍTICA

No se percibe en los textos de Iris Pavón un fuerte anticlericalismo. Su anarquismo “situado” la lleva a presentar las creencias religiosas como parte de las características populares. En el poema “Virgen del Carmen”, de 1933, se dirige a la Patrona del Pueblo – presuntamente en ocasión de las fiestas patronales, ya que en julio se celebra a la Virgen María bajo dicha advocación-. Se declara atea y sin embargo elabora el texto a la manera de un rezo, una súplica a la Virgen donde enumera los dolores del pueblo: la miseria, el frío, la tuberculosis provocada por la pobreza, el robo y la prostitución nacidos también de la necesidad. Por ello le pide que salga del convento y mire las necesidades de la gente para así proporcionarles trabajo, casa y comida; y si no puede hacerlo les proporcione una muerte tranquila. Este pedido que culmina la octava y penúltima estrofa, expresado con suavidad, produce un fuerte impacto:

y con tu sonrisa prolonga su sueño,
prolóngalo mucho, suave, dulcemente,
y haz que no despierten,
y haz su sueño eterno. (52)

De este modo, sutilmente marca la distancia entre las prédicas cristianas y la realidad en la que viven muchos seres humanos. En el mismo sentido, en el poema “¡No matarás!”, el yo poético se dirige a Jesucristo y también le señala la contradicción entre los contenidos del Evangelio y la realidad de la humanidad. Escrito en 1937, es posible que las referencias a la guerra se deban a la fuerte impronta de la contienda civil española, iniciada el año anterior.

En estos dos poemas la religión solo presenta un “místico ideal” (64). Es decir, lo religioso constituye una fantasía, un “ensueño” (64), una construcción de “altares de luces y flores” y “nubes de mirra y de incienso” (50); pero completamente alejado de la vida cotidiana del pueblo. El yo poético se configura como alejado de esta ilusión y anclado en una realidad que necesita de acciones y no de fantasías.

Se percibe una diferencia de actitud en los poemas que se detienen en la Guerra Civil de España, donde la Iglesia Católica como institución apoyó a Franco. En “Dos frentes” se destaca que la verdadera doctrina de Cristo es la lucha de los republicanos, en oposición a los nacionalistas entre quienes el cristianismo es “profanado” (75). Esta idea de encontrar “cristos” entre los luchadores anarquistas de España se reitera en un poema de notoria actualidad: “Romance de la Navidad de María del Mar”, donde canta el nacimiento en el mar de una niña, hija de refugiados españoles que se dirigían a Chile.³

³ “María del Mar, María, / flor que floreció en las aguas, / sobre las ondas azules, / igual que el Niño en la paja; / María de Mar, María, / falló la consigna trágica/ y a pesar de los sayones, / contra el crimen y la infamia/se multiplican los cristos/ que han de redimir a España.” (79)

La equiparación entre el anarquismo y el cristianismo constituye también un tópico libertario, en tanto los militantes se consideran portadores de la misión de salvar a la humanidad. Tal como afirma Juan Suriano: "...se inventaba y se perfilaba la figura del militante integral, siempre dispuesto a efectuar cualquier tipo de actividad, comprometido en todos los niveles de la vida, anteponiendo la causa revolucionaria a otros aspectos de su vida privada. En una ciudad donde los nuevos sectores sociales se constituyeron aceleradamente, los anarquistas construían simultáneamente una imagen de individuo diferente, de "individuo revolucionario", de hombre ejemplar apegado al combate, el sacrificio y el sufrimiento, imagen perdurable desde ese momento en toda la historia de la izquierda argentina..." (2001:46).

INTERNACIONALISMO / LOCALISMO

Tal como planteábamos en el comienzo de este trabajo, la militancia anarquista de Iris Pavón, ejercida en su producción literaria; si bien adhiere a principios básicos de la ideología libertaria, también presenta un matiz particular que hemos denominado "localismo", ya que evidencia el lugar físico desde donde se efectúa la enunciación. Es decir, la autora en su escritura muestra también aspectos propios de la vida cotidiana en su ciudad.

En este sentido, es relevante el poema "¡Huesos!", dedicado "A la primera víctima del Dique de Cruz del Eje muerto en accidente de trabajo"⁴ y añade como aclaración, entre paréntesis: "(Camarada Jacinto Ercolín Arrieta, tu nombre no tendrá una placa en el murallón del Dique de Cruz del Eje, ni tu memoria estará presente en los homenajes oficiales. Mas nosotros, los tuyos, no te olvidaremos)" (69).

Los dos primeros versos reaparecen -con pequeñas variaciones- a lo largo de las siete estrofas irregulares: "¡Huesos! / ¡Huesos! Huesos triturados, macerados, molidos..." (69). Se trata de un canto a los trabajadores muertos e ignorados: "parias irredentos", "proletarios", "esclavos modernos" (70), caídos en la construcción de caminos, de vías férreas, en las minas, en las zafras, en los yerbatales. Del caso absolutamente particular del Dique, pasa a los trabajadores de diversos lugares del país, y de allí al mundo: "huesos en todas las latitudes/ en todos los continentes" (70).

Las últimas estrofas plantean un futuro promisorio, donde un "nosotros" (¿los anarquistas?) lograrán la redención de los proletarios, en una "lucha santa/ por la redención de los parias" (71).⁵ Un futuro idílico, realizable en un tiempo más o menos cercano.

Sin embargo, Iris Pavón no desconoce su realidad cotidiana, la que surge de la vida en un lugar alejado y agreste. En algunas de las cartas que - a lo largo de muchos años- intercambió con Pascual Vuotto y su mujer Donatila, evidencia las condiciones duras de su vida: "vivo con los brazos y las piernas marcados a rasguños entre los montes cercanos a mi río" (90).

⁴ El Dique Cruz del Eje comenzó a construirse en 1940 y culminó en el año 1944. Se emplaza en la afluencia de los ríos San Marcos, Quilpo y Candelaria. El propósito de la obra fue abastecer de agua potable, riego, generar energía y atenuar la crecida de los ríos.

⁵ El poema trae reminiscencias de "Para la libertad", de Miguel Hernández. Ignoramos si hubo influencias directas del autor español en la escritora argentina.

MUJER, PROVINCIANA, POETA Y ANARQUISTA

La lectura de *Pasión de Justicia* nos aproxima a la figura de una mujer que vivió y actuó en épocas difíciles, provinciana como Alfonsina Storni, escritora como Victoria Ocampo, anarquista como Salvadora Medina Onrubia; a diferencia de todas ellas nunca obtuvo fama ni dinero ni tuvo un lugar en la Academia. Las circunstancias personales pueden hacer más valorables sus trabajos: la movilizó la injusticia, y su único renombre lo obtuvo a partir de esa movilización personal apoyada en fuertes convicciones ideológicas.

Fue trabajadora como Alfonsina, madre como Alfonsina y Salvadora, presa política como Victoria y Salvadora. Si bien su obra literaria, tan exigua, podría ameritar su revisión, consideramos que –con disparidad y altibajos– posibilita una aproximación hacia un nuevo modelo de sujeto femenino.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Pavón, I. (1953). *Pasión de Justicia*. Buenos Aires: Ediciones Reconstruir.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial.
- <http://contexthistorizar.blogspot.com.ar/2009/03/los-presos-de-bragado.html> (Última consulta: 08/11/2016)
- <http://www.cruzdeleje.gov.ar/> (Última consulta:08/11/2016).

¿UNA O MÚLTIPLES HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Elvira Isabel Cejas
ecejas@gmail.com

Mirtha Evelia Guillamondegui
evelia_guillamondegui@hotmail.com

RESUMEN

El artículo se inscribe en el contexto del proyecto *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017*, aprobado y financiado por la SECYT, UNCA. En esta oportunidad, presentamos los avances en torno al objetivo de particularizar la inclusión de este espacio en la formación docente a partir del análisis de los programas de enseñanza de los docentes responsables de las cátedras. Las preguntas que orientan las observaciones documentales son: *qué* se enseña (periodizaciones, selección de contenidos); *desde dónde* se enseña (referentes teóricos); *cómo* se enseña (abordajes, estrategias y recursos) y *para qué* (propósitos formativos) se enseña *Historia de la Educación Argentina* (HEA) en distintas carreras y diferentes instituciones de Catamarca. El estudio es exploratorio y se inscribe en la metodología cualitativa. La estrategia es el análisis documental de las fuentes. El contexto de estudio son los institutos de formación docente y la Facultad de Humanidades.

Palabras-clave:

Historia de la educación argentina. Enseñanza. Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo presenta un avance en el marco del proyecto *La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina* (HEA) en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017, aprobado y financiado por la SECYT, UNCA.

El espacio curricular *Historia de la Educación* se incluye en los planes de estudios de las instituciones de educación superior que forman docentes a partir del 2007 con la promulgación de la Ley de educación Nacional N° 26.206, que asume como desafíos elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y mejora permanente de la formación docente. En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación (Resolución N° 24/07), se recupera la enseñanza de las disciplinas responsables para el desarrollo de marcos conceptuales históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos-, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas. Entre las disciplinas se cuenta a Historia y Política de la Educación Argentina, la cual favorecería la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.

La inclusión de la Historia de la Educación trae aparejado el problema de su enseñanza, el qué se enseña, desde dónde se enseña y cómo se enseña; por lo tanto, la toma de decisiones que debe realizar el docente se torna una cuestión compleja. Este trabajo indaga estas decisiones a partir del análisis de los programas de cátedra de:

- *Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana;*
- *Historia y Política de la Educación Argentina e*
- *Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana*

Estos programas son autoría de los docentes responsables de estos espacios en las instituciones de educación superior y condensan en estos documentos las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas. La elaboración de este documento corresponde a la fase preactiva de Jackson (2002), para quien se trata de un momento de escritorio, de encuentro entre el docente y sus saberes, sus ideologías:

En solitario o acompañados, escogemos un lugar; (...). Podemos iniciar nuestra tarea preguntándonos las razones por las cuales hay que enseñar determinados contenidos y no otros. Esta reflexión parte de reconocer que el currículum es la región de un continente mucho más amplio -la cultura- cuyos límites deben ser revisados o puestos en cuestión permanentemente" (Arata, 2014: 14).

Entre los interrogantes que se ponen en tensión en este momento surgen: ¿cómo se escribe la HEA?, ¿a quiénes está destinado el espacio? y ¿cómo la enseñamos? Estas preguntas nos movilizan a pensar sobre la singularidad de la Historia de la Educación Argentina, lo que se prescribe y lo que realmente queremos transmitir y cómo imaginamos que motivaríamos el interés de nuestros alumnos. Por todo ello, consideramos el programa como una hipótesis de trabajo que requiere de constante reorganización y reconstrucción.

COMPLEJIDAD DE ENSEÑAR HEA: CATEGORÍAS Y CONCEPTOS

La Historia de la Educación es una ciencia compleja en permanente construcción y revisión de sus objetos y métodos. En su proceso de construcción se pueden reconocer tensiones que dan cuenta de su complejidad que se transfiere al campo de su enseñanza.

En primer lugar, el campo mismo de la HEA que *a priori* no es de nadie, presenta cierta orfandad, pues, por un lado, la historia subestima la historia de la educación y la subsume como una subárea dentro de su campo; por otro lado, para las Ciencias de la Educación, la hiperespecialización que la atraviesa ha puesto en peligro los puntos de referencia del campo de la Historia de la Educación en general y de la HEA en particular, dando lugar a una proliferación temática y contribuyendo a la multiplicidad de objetos de análisis. Así, de la explicación histórica alrededor de la escuela se abren nuevos focos de atención: los sujetos de la escuela, los invisibilizados por la historia tradicional, los tiempos y los espacios de la escuela, quién enseña y desde dónde; quién aprende y en qué contextos.

En segundo lugar, la vitalidad, como consecuencia de la proliferación temática y la riqueza de la discusión académica dada en el campo también presenta una disparidad en la posibilidad de acceder a esas discusiones, avances, propios de la academia pero que deja de lado o no llegan a las instituciones de formación del docente en particular. Se advierte un divorcio entre los que producen el conocimiento y quienes enseñan.

En tercer lugar, el diálogo mantenido con otras ciencias sociales, es decir que en su construcción enriquece nuevas estrategias narrativas, nuevos objetos y puntos de discusión. Así mismo, ese diálogo pone una tensión más. La HEA como receptora de las contribuciones de las ciencias sociales y no un intercambio entre ambas (Arata, y Southwell, 2014).

En cuarto lugar, las diferencias de escalas: lo local y lo global; el centro y la periferia; lo occidental y lo latinoamericano. Pensar a Latinoamérica como realidad situada, como una categoría de análisis, como definimos a la Latinoamérica y qué lugar le damos en los programas.

Esto ha dado lugar a una multiplicidad de perspectivas teóricas y metodológicas:

- Las diferencias de escalas: en la historiografía tradicional hay una permanencia de lo nacional. En las nuevas perspectivas se abren nuevas escalas de análisis como lo transnacional; Lo local y lo global. Estas nuevas escalas permiten evitar relatos del centro del poder a la periferia; tensionar poderes centrales y locales haciendo jugar categorías contrastantes: centro-periferia; occidente-Latinoamérica; América-América Latina. Pensar a Latinoamérica como realidad situada, como una categoría de análisis, como definimos a la Latinoamérica y qué lugar le damos en los programas.
- El diálogo mantenido con otras ciencias sociales en el que la HE es más receptora que productora de discusiones teóricas metodológicas (Arata, y Southwell, 2014). Este diálogo permite que en su construcción descubramos nuevas temáticas: género; sensibilidades; historia ambiental; análisis del discurso; miradas poscoloniales. Estos nuevos objetos y puntos de discusión que enriquecen el campo requieren de nuevas estrategias para construir las nuevas narrativas. Estos requerimientos encuentran un lugar en ese dialogo con las ciencias sociales, quienes aportan categorías; estrategias metodológicas y nuevos problemas de investigación.

- Tiempo y las periodizaciones: *el historiador no se evade nunca del tiempo de la historia: el tiempo se adhiere a su pensamiento como la tierra a la pala del jardinero* (Braudel 1958: 97)¹. El tiempo, entonces, es un concepto central en el campo de la Historia en general. Braudel diferencia nociones de tiempo: tiempo corto, tiempo de larga duración, ciclos, interciclos; tiempo medio o coyunturas.

Las periodizaciones son una forma de organizar el tiempo, en el campo de la HE las periodizaciones no se presentan como definitivas, cada etapa posee rasgos nítidos y diferenciados. El tiempo pasado es un mundo opaco que requiere de estrategias y técnicas para descubrir e interpretar. Las periodizaciones son las posibilidades que poseen los historiadores y en especial los historiadores de la educación, de dividir y organizar el tiempo en períodos. Lidia Rodríguez (2015) sostiene que son hipótesis de trabajo, que se ponen en tensión con el trabajo de campo o de archivo y ese proceso se va modificando. Cada periodización toma en cuenta:

- La autonomía de los procesos educativos respecto al resto de los procesos sociales. Esto permitiría diferenciar la Historia política de la Historia de la educación y no incluir la educación como una consecuencia de las decisiones políticas.
- Cada historiador y profesor de HEA puede elaborar su periodización y para ello deberá tener en cuenta: los objetos que pretende incluir (SEA; Sujetos; Escuelas); poner en relieve procesos y/o hechos educativos, diferenciar temporalidades, no lineales, fluctuantes y contingentes, diferenciar experiencias u objetos.

PRECISIONES METODOLÓGICAS NECESARIAS

Nuestra investigación se guía por los supuestos. Por un lado, que la diversificación de miradas y nuevos ángulos de análisis a partir de los debates epistemológicos y metodológicos, no sólo abren nuevas posibilidades para el conocimiento histórico de la educación argentina y latinoamericana, sino, también, influyen en la enseñanza de HEA, planteando dificultades, problemáticas y desafíos para los docentes que la dictan. Por otro lado, que con la inclusión de HEA como espacio formativo de la docencia emerge la demanda de que su enseñanza sea incluida como un tema y área más de interés en la actual configuración del acampo académico.

Entre los objetivos específicos del proyecto de investigación nos propusimos: dar cuenta de las particularidades que cobra la enseñanza de HEA en las instituciones de formación docente de la provincia de Catamarca, e identificar las concepciones y enfoques en torno a la historia de la educación desde los que se aborda su enseñanza (metodología, contenido, bibliografías seleccionadas). Nuestro estudio se inscribe en la metodología cualitativa en tanto consideramos la investigación como un proceso dialéctico de construcción y definición del objeto de estudio.

Los participantes de la investigación son docentes a cargo de la enseñanza de la asignatura HEA en las Carreras de Formación Docente para los distintos niveles educativos que se dictan en los IES con formación docente de la provincia y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. La selección de los participantes la realizamos siguiendo los criterios de: disponibilidad, refiere al acceso libre y permanente a los

¹ Citado por Asensio, Carretero y Pozo (1989:105).

informantes y a las fuentes (Sandoval, 1997)²; la técnica de “bola de nieve o cadena” que nos permite establecer una “red” de personas dispuestas a compartir información respecto de la HEA como objeto de enseñanza y de reflexión en el campo académico; y, el criterio “progresivo” (Sandoval, 1997), que señala que la muestra inicial se va ajustando de acuerdo al desarrollo del proceso investigativo, a las condiciones del contexto y de la realidad de los mismos participantes e integrantes del equipo de investigación.

Para acceder a los documentos (programas) que analizamos en esta oportunidad, realizamos un primer contacto con los participantes fue a través del Foro: *Historia de la Educación Argentina en la Formación Docente*³, al que invitamos a los docentes de la provincia que enseñan HEA⁴; y, el segundo contacto fue a través de entrevistas ampliando el número de participantes que ya teníamos a partir del foro, en esta ocasión le solicitamos si podían prestarnos sus programas de cátedra para nuestro trabajo⁵. Algunos de los programas de los programas analizados pertenecen a integrantes del equipo que son también muestra en este estudio.

¿Por qué mirar los programas de cátedra? Los Programas de cátedra constituyen un documento que presenta las decisiones teóricas y metodológicas tomadas por los docentes y que guiarán el dictado de sus clases. En ellos se plasman: las particularidades del espacio conforme a la estructura curricular de la carrera, los recortes que los docentes hacen del campo disciplinar en la construcción de su objeto de enseñanza, las corrientes disciplinares y didácticas a las que adscriben los docentes, las perspectivas acerca del sujeto que aprende, entre otras. Pero, además, entendemos que estas propuestas constituyen una hipótesis de trabajo áulico. Esta hipótesis contiene el sentido que tiene para los docentes enseñar HEA, que se construye en las respuestas que dan a las cuestiones: *qué, cómo y para qué* la enseñan. Esta hipótesis, propone una lectura de la historia de la educación argentina, contiene un relato y un modo de narrarla. Es decir que, junto a la intención de que cada propuesta sea un disparador que permita a los alumnos desarrollar un proceso de aprendizaje, también constituye “una hoja de ruta que indica los puntos cardinales, las fronteras y los caminos posibles de la disciplina” (Guevara, 2002). A ello, agregamos, que estas historias cuentan lo que cada docente puede desde determinadas condiciones.

El cuadro siguiente es una descripción de la muestra investigada.

² Citado por Galeano (2004:34).

³ Realizado en el marco de las VIII Jornadas Disciplinarias de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca (Argentina) en el mes de agosto de 2015.

⁴ La invitación se cursó a través de notas a las instituciones, notas personales y publicidad por los medios de comunicación.

⁵ Cabe aclarar que no todos los entrevistados no proveyeron sus programas, en algunos casos nos dijeron, por ejemplo, que aún no lo tenían porque estaba en proceso de elaboración ya que se dictaba en el próximo cuatrimestre (2do. Semestre del año). En otros casos no nos lo enviaron, al ser nuevamente solicitado, dijeron que luego lo harían.

¿UNA O MÚLTIPLES HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

N°	Institución/ Localidad provincial	Nombre materia	Carrera	Curso y Régimen	Título	Integrantes de la cátedra
1	IES Juan Manuel Chavarría Capital	Historia y Política de la Educación Argentina	Profesorado en Educación Especial	2º. Año Cuatrimestral	Prof. de Historia	1
2	IES Andalgalá Andalgalá	Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	2do. Año Cuatrimestral	Prof. de Historia	1
3	ISAC ⁶ Capital	Historia y Política de la Educación Argentina	Profesorados de ⁷ : - Artes Visuales, -Música, -Danza, - Expresión - Corporal -Teatro	1er Cuatrimestre	Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	1
4	IES Juan Manuel Chavarría Capital	Historia y Política de la Educación Argentina	Profesorado en Educación Especial para ciegos y disminuidos visuales	2do. Año Cuatrimestral	Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	1
5	Facultad de Humanidades- UNCa ⁸ Capital	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	Profesorado en Geografía	3er. Año Anual	Prof. de Ciencias de la educación	1
6	IES Gob. José Cubas Valle Viejo	Historia política de la educación argentina	Profesorado de la enseñanza inicial	2º.año 2º Cuatrimestre	Prof. de Historia	1
	Instituto Superior "Enrique G. Hood" (Privado) Capital	Historia y Política de la Educación Argentina	Profesorados en ⁹ : - Educación Primaria, - Educación Inicial	2º. año 2º Cuatrimestre	Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	1
	ISAC Capital	Historia y Política de la Educación Argentina			Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	1
9	IES Andalgalá Andalgalá	Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana	Profesorado en Geografía	2º. año 2º Cuatrimestre	Prof. de Historia	1
10	Instituto Superior Virgen de Belén (Privado y Municipal) Belén	Historia y Política de la Educación Argentina	Profesorado de Educación Secundaria en Biología	2º. año 1º Cuatrimestre	Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	1
11	Facultad de Humanidades - UNCa Capital	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	Profesorados en ¹⁰ : - Ciencias de la Educación -Historia -Filosofía	2do. Año Anual	Prof. de Filosofía y Ciencias de la Educación	2

Cuadro N° 1 – Descripción de la muestra

⁶ Instituto Superior de Arte y Comunicaciones.

⁷ El Programa se presenta para carreras de la institución, a cargo del mismo docente.

⁸ Universidad Nacional de Catamarca.

⁹ El Programa se presenta para carreras de la institución, a cargo del mismo docente.

¹⁰ El programa se presenta para carreras de la institución, a cargo del mismo equipo de cátedra.

LOS RELATOS DE LA HEA EN PROGRAMAS

Quien enseña HEA lo hace desde una mirada histórica de la educación; una de las categorías que utilizamos para analizar los programas de cátedras en la búsqueda de estas miradas es el *modo de historiar la educación* (Guillamondegui, 2016). Este modo depende de la concepción de la educación como objeto de conocimiento y de la corriente o enfoque de la historia a las que adscribe el profesor. Teniendo en cuenta esta categoría, distinguimos dos modos de historiar la educación:

- El *enfoque clásico* asociado en la corriente historiográfica *tradicional*¹¹ de la historia de la educación argentina y latinoamericana. La educación es considerada como “un objeto dado, un hecho social dotado de intencionalidad e invariable en su esencia (finalidades y funciones); los cambios obedecen a una progresión natural ascendente “autogenerado o causado por otro hecho significativo” (Smeja y Tellez 1997:79). A este modo pertenecen aquellas historias que abordan el desarrollo del sistema educativo argentino o de los países de la región, también la historia del desarrollo de las ideas o doctrinas pedagógicas con fuerte sentido educativo teleológico. Estas historias suelen plantearse como reflejos de otras historias de orden político-institucional, o bien, los hechos sociopolíticos y económicos en los que se enmarcan los hechos educativos quedan como contexto sin participación en una trama compleja y dinámica con la educación (Guillamondegui, 2016); es decir una historia de la educación “hecológicas y fehológicas”, como la definía Cecilia Braslavsky (Diker, 2015:78). El programa del Docente 1 responde a este modo de historia de la educación, si bien define la educación como “proceso social e histórico”, relata una historia de hechos educativos, algunos enmarcados en procesos históricos (“Periodo revolucionario”), o presenta personalidades que descollaron por sus acciones en el campo educativo (“Belgrano”) o de instituciones paradigmáticas (Escuelas Normales) y la promulgación de la normativa de la educación.
- El *enfoque crítico*, inscripto en la nueva historiografía de la educación que se desarrolla durante los años 1960 y 1970, luego reaparece con la apertura democrática del país en 1983 y que es también experimentado por otros países latinoamericanos (Carli, 2009); la característica principal de esta corriente es la utilización de una caja de herramientas conceptuales y metodológicas procedente de diversas ciencias sociales: Sociología, Lingüística, Filosofía, Antropología, las Ciencias Políticas. Concibe la educación como un proceso complejo y dinámico de formación de los sujetos sociales y políticos. La educación se considera parte de las prácticas sociales y políticas productora, reproductora y transformadoras de los sujetos sociales, que se desarrolla en un marco de condiciones de producción de relaciones sociales y luchas: políticas, culturales, étnicas, genéricas (Guillamondegui, 2016). La historia de la educación se narra teniendo en cuenta que

¹¹ Mirtha Guillamondegui denomina tradicional a este enfoque clásico de la historia de la educación. Aclara que el término “tradicional” la autora expresa que no debe relacionarse lo tradicional con lo antiguo, sino que debe leerse como que ha sido legitimado por la tradición. El calificativo de “tradicional” no debe entenderse en el sentido de “antiguo” sino al que ha sido “consagrado por la tradición” (Guillamondegui, 2016:2).

la trama en las que actúan fuerzas cambiantes y contradictorias, que responden a luchas e intereses y no a cuestiones del destino¹².

Si tenemos en cuenta los fundamentos dados en los programas de enseñanza, reconocemos que todos ellos conciben a la educación desde una perspectiva crítica, reconocen a la educación como un proceso con participación de lo político en el desarrollo de este, se reiteran expresiones como las siguientes:

“todo hecho educativo es a la vez histórico y político, esto quiere decir que, la educación como práctica social tiene su pasado, y ese pasado es objeto de la historia...”. (Programa-Docente 3)

“la educación es un proceso social histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, nunca lineal, ni sencillo de interpretar y por lo tanto diverso, abierto a luchas y quiebres...” (Programa-Docente 7)

En cuanto a la incorporación de conceptos provenientes de otras ciencias sólo lo vemos en algunas propuestas donde se habla de: “discurso pedagógico”, “sujeto pedagógico”, “prácticas educativas”.

El *tiempo*, otra categoría, es un elemento central de la Historia y de la enseñanza de la Historia, por ello resulta muy significativo analizar el lugar que le otorgan en los programas de HEA. El tiempo se presenta en términos como procesos, hechos, coyunturas, cambios, continuidades. Todos ellos nos conducen a hablar del tiempo, las temporalidades, lo sustancial de la realidad histórica. De este modo, en historia no es conveniente pensar en un tiempo único, absoluto, acabado como lo concebían los griegos, sino recuperar a Braudel, quien en la segunda mitad del siglo XIX plantea la idea de larga duración, un tiempo diferente alejado de lo concreto, de lo acontecimental de lo estático para acceder a un tiempo abstracto, estructural en movimiento. Además, reconoce al tiempo medio, la coyuntura, es un tiempo de cambios, al mismo tiempo de permanencias. Y tiempos cortos, el tiempo fugaz. En el interior del tiempo distinguimos las categorías de periodización y categorías temporales enunciadas (continuidad, cambio y permanencias).

Tomando la distinción realizada por Narodowski (1997) entre periodizaciones macropolíticas y aquella que contempla los procesos micropolíticos, la mayoría de los programas analizados periodizan la educación siguiendo criterios macropolíticos, donde lo educativo es consecuencia de las mutaciones en el orden político institucional o bien historizan los macroprocesos educativos poniendo eje en el origen, desarrollo y estado actual del sistema educativo, como en la propuesta del Docente 4, en la que vemos los siguientes Ejes: Estado, Sociedad y Educación; Reformas del sistema, Nuevos paradigmas de los 90, La agenda actual (problemas del sistema). En las propuestas de los profesores titulados en Historia se caracterizan por expresiones en los fundamentos como la siguiente:

¹² Guillamondegui (2016) señala que en el marco de este enfoque se encuentran algunas historias de la educación que sobrestimación relación entre sociedad/estado y educación, lo que disuelve la complejidad de la relación a una lectura mecánica de causa-efecto y a explicaciones totalizantes.

“la educación es en sí es un hecho político y los cambios ocasionados en el sistema educativo a lo largo de la historia respondieron a la implementación de distintos modelos de estado” (Programa-Docente 2).

Los docentes 5 y 11, recuperan en sus relatos diferentes niveles de lo educativo (gubernamental, ideas pedagógicas, prácticas escolares y no escolares), y realizan un relato histórico de la educación articulando estos niveles, sin dejar de reconocer que tienen ritmos diferentes, se trata de una periodización reticular (Narodowski, 1997), se reconoce discontinuidades y puntos de inflexión o rupturas entre ellos.

En los fundamentos de los programas encontramos también el reconocimiento a la causalidad múltiple:

“La educación es un proceso social e histórico, (...), que se nos presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país” (Programa-Docente 4).

No obstante, también observamos, que luego el relato que se construye a partir de la organización de contenido es lineal, se presentan los cambios en término de continuidades o de transformaciones del sistema; o bien, el surgimiento de corrientes o ideas pedagógicas. Otros programas historizan los cambios dando cuenta de continuidades y rupturas a partir de los conflictos e intereses de sujetos colectivos como las clases sociales o partidos políticos. Por ejemplo aparecen temáticas como: la educación en el proyecto oligárquico; o la impugnaciones a este orden; la irrupción de la clase media y la demanda educativa; el anarquismo o el socialismo; los nuevos sujetos pedagógicos del peronismo; el agotamiento del modelo fundacional; el proyecto autoritario; la dictadura militar y la censura educativa; el neoliberalismo y la fragmentación social y educativa; la mención a la escena fundante de la educación reconocida por la historiografía de la educación en Latinoamérica¹³.

Por otro lado, los procesos sociales se dan en un escenario, el *espacio* que es un lugar de construcción de interjuego del tiempo y de los sujetos. Si bien, en algunas propuestas de enseñanza analizadas, como las de los docentes: 2, 5, 9, 11, se contextualiza algunos de los procesos educativos a nivel latinoamericano, no obstante, el relato histórico se enuncia desde Argentina. En el caso del programa del docente 1 incluye en las actividades el contexto provincial.

Los *sujetos sociales*: los procesos están contruidos por los hombres, sujetos creativos, que realizan las acciones y proyectan el futuro. En el campo de la narrativa histórica hubo una preeminencia de los sujetos individuales sobre los colectivos. Estos últimos, recién cobran significación a partir del siglo XIX. En el campo de la HEA podemos distinguir los viejos sujetos como la escuela y los nuevos sujetos sociales que surgen del diálogo con las otras ciencias sociales: los niños, las mujeres, las minorías étnicas, etc. Todos los programas analizados consideran un sujeto colectivo: el estado, las clases sociales, las escuelas, los trabajadores.

La otra categoría son los *principios de la ciencia*: La multiperspectividad: los hechos sociales e históricos pueden ser abordados desde diferentes perspectivas: positivista,

¹³ Lo señalado puede observarse en los programas, por ejemplo, de los docentes 3, 4, 5, 9, 10, 11.

marxista, liberal revisionista. Este principio posibilita analizar los procesos históricos desde diferentes posiciones teóricas e ideológicas. La multicausalidad se refiere a la explicación causal a lo que pueden someterse los procesos históricos, en el que se buscan las circunstancias, antecedentes que dan origen a los procesos sociales e históricos. Con relación a estos principios se incluyen en el programa en las actividades, el trabajo con diferentes corrientes, el análisis de visiones distintas sobre un mismo fenómeno. Surge la pregunta para futura indagación del porqué no aparecen estos principios en las propuestas.

Los *recursos*, constituyen los materiales (objetos, libros, videos, fotografías, etc.) que utilizan los docentes para hacer más comprensible los procesos educativos en el aula. Los profesores con los que hemos trabajado exponen en sus propuestas el trabajo con videos, libros, artículos periodísticos. En general no recurren a fuentes de primera mano, solo el docente 3, 5 y 11. En cuanto a la bibliografía que seleccionan distinguimos textos clásicos como Puiggrós, Tedesco, Weiberg y los que abordan los nuevos objetos de la historia de la educación como Pineau, Cucuzza, Feldfeber, Kaufman. Los profesores titulados en Historia, en su mayoría, recurren a libros de este campo y sólo consideran a Adriana Puiggrós en su texto “Qué pasó en la educación argentina”.

En *Abordajes de cátedras*, referimos los criterios que emergen en la elaboración de las propuestas de enseñanza. Observamos que la mayoría de las propuestas responden a un abordaje *descriptivo* (Pineau, 1020), prevalece la presentación de situaciones, en sucesiones cronológicas de hechos, instituciones y personajes. El abordaje *decadentista* del que habla Pineau (2010: 27) que muestra un origen y una “crisis” del sistema a modo de una situación apocalíptica (Programa-Docente 10). El abordaje *sociologista* (Pineau, 2010), la intención es mostrar la función social y política que cumple la educación como la Propuesta del Docente 5. Por último, entendemos que hay un quinto abordaje, el *problematizador*, que buscan ahondar en causas o ejes problemáticos que permitan la comprensión de la educación como práctica social y política, en los títulos de las unidades aparecen conceptos de índole interpretativos y se organizan en torno a un eje de alto alcance explicativo (Programas- Docentes: 3, 5, 11, entre otros)

La pregunta sobre el *para qué se enseña HEA*, indaga la concepción o mirada que los docentes tienen respecto de la profesión docente y la contribución que la HEA realiza en la formación de las capacidades de estos profesionales. En los programas los propósitos señalados se asocian a la formación de una conciencia histórica de la educación desde donde los docentes comprendan el presente y la posibilidad del cambio:

“...se buscar brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.” (Programa-Docente 3)

“...recuperar especialmente las experiencias críticas hacia las pedagogías hegemónicas oficiales, a fin de propiciar interpelaciones que contribuyan a repensar el sentido de la educación en el continente y en nuestro país, buscando que impacten y problematicen la reflexión y las prácticas docentes cotidianas” (Programa-Docente 9).

“...futuros docentes consideren a todo hecho educativo como un hecho histórico y político (...) es necesario para la comprensión de los problemas y para la elaboración de prácticas de intervención” (Programa-Docente 10)

Otra categoría que nos parece importante tener en cuenta es el *constructo historia y política de la educación* analizado por Pineau (2010), éste sólo en los programas de los espacios en los que este constructo se encuentra en su denominación. La intención con esta categoría es observar como resuelven la integración en un solo objeto de enseñanza, dos objetos distintos pertenecientes a campos académicos diferentes (Política Educativa e Historia de la Educación), que, además, hasta esta Reforma de la formación docente se han enseñado por separado. En las propuestas no se observa una yuxtaposición de estas disciplinas, la articulación se realiza en torno al papel del Estado el que es considerado eje vertebrados de lo político y lo educativo:

“Desde la perspectiva histórica se busca comprender las relaciones entre sociedad, Estado y Educación. Por su parte desde la perspectiva política se pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino...” (Programa-Docente 3)

También, aparecen temas como las reformas que son propios de la Política Educativa y otros docentes apelan a una bibliografía clásica de política educativa más que desde la historia de la educación (Programa-Docente 6).

APRECIACIONES FINALES

El análisis realizado a los programas nos permitió prestar atención que más allá de las prescripciones curriculares cada docente hace uso de los intersticios para elaborar sus propios relatos de lo que va a enseñar, cada uno tiene la impronta de sus autores quienes plasmar su mirada de la HEA. También, observamos, que en el interior de ellos hay quiebres, mixturas, los posicionamientos señalados en las fundamentaciones luego no se mantienen en los contenidos, las periodizaciones, los recursos y su utilización. Además, emergen diferentes concepciones del tiempo, de la educación, de los sujetos históricos y de los sujetos educativos.

Esta multiplicidad de perspectivas observadas en las diferentes propuestas da cuenta que no hay una sola historia sino múltiples historias de la educación, que se construyen, por una parte, desde el mismo docente que plasma sus ideologías, sus concepciones teóricas, sus creencias desde donde legitiman sus saberes; y, por otra, de los condicionantes de los diferentes niveles curriculares que contextualizan las propuestas de los docentes.

Esto último, aun no investigado, deja abierto nuevos interrogantes: a quién se enseña (perfiles), el significado institucional, entre otros, que nos permitirán ahondar y develar en las particularidades que cobra la inclusión de la enseñanza de la HEA en la formación docente inicial.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Arata, N. (2014). *Efemérides, una oportunidad para pensar la vida en común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estación Mandioca – Caminos de tiza.
- Arata, N. y Southwell, M. (2014). Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI. *Ideas en la educación latinoamericana: Balance*

- historiográfico*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria, pp. 9-43. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/ideas-en-la-educacion-latinoamericana-un-balance-historiografico/> (27/10/2016).
- Asensio, M.; Carretero, M.; Pozo, J.I. (1989). "Comprensión del tiempo histórico". En Carretero, M. (comp) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- Diker, G. (2015). "Una pedagogía de la historia para las políticas educativas. El aporte de Cecilia Braslavsky al campo de la historia de la educación en la Argentina". En Garcés, L. [et al.]: *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual*. Editado por Nicolás Arata; María Luz Ayuso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SAHE. pp 73-80.
- Galeano, M. E. (2004), *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Guevara, R. A. y otros (2013). *Documento 0: Programa de Cátedra de Historia de la Educación*. Carreras Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Sociales. Loma de Zamora, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://sociales.unlz.edu.ar/programasunlz2013/13_HistoriadelaEducacion.pdf (04/11/2016).
- Guillamondegui, M. E. (2016). *Modos de historiar la educación latinoamericana*. Serie: Apuntes de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Catamarca, Argentina. Facultad de Humanidades, UNCa.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Edición. Madrid, España: Amorrortu Editores S.A.
- Pineau, P. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación - INFOD. Recuperado de: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Historia_y_politica_de_la_educacion.pdf
- Rodríguez, L.M. (2014). "Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate". En N. Arata y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana: balance historiográfico*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/ideas-en-la-educacion-latinoamericana-un-balance-historiografico/> (04/03/2016), Pp. 65-77.

EL DOCENTE COMPOSITOR DE SUS CLASES: EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS

Antonella Brizuela Castro
antonellabrizuelacastro19@gmail.com

Emilce Hernández
hernandez.er@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la cátedra *Taller de Diseño y Producción de Materiales Curriculares* de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación. El mismo plantea como núcleo de análisis, la selección y evaluación de recursos en la composición de las clases desde la categoría de docente compositor, enfatizando el carácter creativo de la enseñanza. Ello implica, concebir la creatividad no sólo como un proceso en relación con el alumno, sino también con la capacidad que debe poseer y desarrollar el docente. En estos términos, nos proponemos reflexionar en torno a las problemáticas que encierra la tarea docente, planteando la necesidad de repensar su rol como productor de mediadores didácticos. Tal reflexión pone en el centro de la discusión la concepción de la enseñanza como mera replica de las propuestas editoriales con la pretensión de proponer otras alternativas. En el marco de este abordaje remarcamos que el docente compositor cualifica su rol a la hora de tomar decisiones en torno a los recursos que utiliza en tanto que, al seleccionarlos, elaborarlos o reeditarlos, reconoce las ventajas diferenciales que estos otorgan para el logro de clases más interesantes. Problematicar respecto de este ejercicio del rol docente se vuelve un imperativo en los escenarios actuales, en los que enseñar implica crear, inventar y salirse del guion. En el marco de este trabajo, se retomarán los aportes de los autores trabajados en la cátedra.

Palabras-clave:
 Compositor. Creatividad. Recursos.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo planteamos como núcleo de análisis la selección y evaluación de los materiales curriculares tomando la categoría del docente como compositor de sus clases desarrollada por Alejandro Spiegel en su obra “Planificando clases interesantes, itinerarios para combinar recursos didácticos”. Dicha categoría estipula que el docente compositor es aquel que desarrolla una actitud creativa, activa y crítica.

Partiendo de este supuesto surge la necesidad de pensar la creatividad como una nueva forma de entender y transformar los procesos educativos. En este sentido, suscitar contextos de aprendizaje creativos resulta próspero no sólo para los sujetos implicados, sino también, determinante para las distintas situaciones y problemas que se presentan en las sociedades actuales cuya resolución puede lograrse mirándolas desde diferentes puntos de vista y marcos analíticos heterogéneos. Por ello, estimular formas divergentes de pensamiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones es una acción educativa socialmente significativa que se convierte en todo un desafío para la acción de los educadores.

En las siguientes páginas, plantearemos que la creatividad no es sólo una capacidad en relación con los estudiantes, sino también una capacidad que el docente debe tender a desarrollar. En este marco, el docente compositor es protagonista a la hora de tomar decisiones en torno a los recursos, tanto al seleccionarlos, crearlos como también reeditarlos. Reconoce las ventajas diferenciales en los diseños en pos de lograr clases más interesantes, ya que enseñar en los tiempos que corren implica crear, inventar y salirse del guion.

EL DOCENTE COMPOSITOR DE SUS CLASES

Para construir nuevas perspectivas educativas resulta interesante retomar la definición de creatividad. Según Corbalán, “la creatividad tiene que ver sin duda con el milagro de que seamos capaces de generar nuevas e interesantes preguntas, con la disposición para dar a ellas múltiples, nuevas y eficientes respuestas” (Corbalán 2008:19). Cuando hablamos de creatividad hablamos de cuestionamiento ante lo dado y con ello estamos proponiendo todos los tópicos que desde siempre giran en torno a la definición de creatividad, tales como iniciativa, curiosidad, originalidad, novedad, búsqueda, respuesta, flexibilidad, fluidez, producción divergente, eficiencia, superación, entre otras. Pero, además, para que todo ello pueda darse como algo más que proyectos imaginados, para que al hablar de creatividad estemos hablando de transformaciones en el plano de lo real, no podemos dejar de mencionar la libertad en la que finalmente la creatividad se hace posible y fecunda.

Continuando con este razonamiento, una definición consistente y amplia es la que presenta la UNESCO (2001), planteándola como *la capacidad de transformar y recrear la realidad*. Su reconocimiento se basa en que la misma profesa sobre capacidades y transformaciones, dos ideas centrales para pensar las innovaciones educativas y la generación de contextos educativos creativos. Como consecuencia de ello, la creatividad es la capacidad de formulación y resolución de problemas que supone la activación de procesos cognitivos divergentes, flexibles y alternativos. Se vincula con la posibilidad de

generar ideas y productos originales y adaptados a las demandas que posibiliten rupturas en los procesos estándares y en las formas rutinarias de actuación (Elisondo, 2015)

Siguiendo estos argumentos, es indispensable revisar determinados mitos y estereotipos que dificultan la construcción de contextos promotores de la creatividad. Mitos que refuerzan la consideración de que la misma es atributo de unos pocos vinculados exclusivamente al campo de las artes. En contraposición a estos presupuestos, múltiples investigaciones demuestran que la creatividad es una característica de la cognición normal y que es posible en los más diversos campos y áreas del conocimiento. Es decir, todos podemos ser creativos en cualquiera de las acciones que desarrollamos cotidianamente. (Chacon Araya, 2005, Elisondo, 2013, Holm-Hadulla, 2013, Richards, 2007, Runco, 2010, Tanggard 2012).

A pesar de las ventajas que genera la composición de procesos educativos creativos, aún se observa que en muchos casos nos encontramos con la imposibilidad de ir más allá de las clásicas formas de hacer docencia. La praxis docente está atravesada de creencias básicas que condicionan las acciones desarrolladas con los estudiantes. Uno de esos supuestos es la idea general de imposibilidad ligada con el arraigo a viejos rituales y costumbres pedagógicas. No es posible desconocer que el actual contexto en que la educación se inscribe es sumamente problemático. En efecto, las prácticas pedagógicas se ven condicionadas por las políticas económicas de ajustes en el marco de la globalización, un mercado laboral cada vez más competitivo, el impacto de la innovación en las comunicaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, los condicionantes sociales con sus desiguales formas de aprender y, finalmente, un rol docente que busca una nueva identidad en torno a las instituciones educativas, que se debate entre el reaseguro laboral, la vocación y la profesionalidad (Darlene Lebus, 2003). La complejidad de situaciones que rodean el acto educativo nos convoca a revisar lo que ocurre al interior de las aulas y reflexionar sobre ello.

Una mirada distinta sobre nuestras prácticas nos invita a desplegar el carácter placentero del aprender. En la actualidad los niños y jóvenes están expuestos a multiplicidad de estímulos mientras asisten a una escuela que enfrenta serías dificultades para incluir lo nuevo, lo que ocurre fuera de las aulas y que utiliza el libro de texto como eje excluyente. Tal es así que las clases no les resultan interesantes, y sí no tienen interés la escuela se transforma en una sucesión de vallas a superar en el recorrido por conseguir el certificado de aprobación. Por ello, es preciso como docentes hacer nuestra la actitud de quien propone cada espacio como placentero. Preparar clases interesantes tiene que ver con los contenidos, pero también con cómo se enseña y con qué se enseña. Resulta clave propiciar y crear oportunidades diversas para presentar los contenidos, facilitando la comprensión de los estudiantes y teniendo en cuenta que los tiempos del enseñar y el aprender no son simultáneos por lo cual, se debe reconocer la multiplicidad de formas de acceso al conocimiento. Componer una clase significa combinar críticamente los recursos, funcionando como un puente entre dos construcciones, la de la clase y la del aprendizaje que hace el alumno.

En palabras de Spiegel:

La composición es una tarea creativa que parte del conocimiento que tiene el docente de sus alumnos, de los contenidos que pretende enseñar, del marco institucional, y de sus propias características como docentes. En este proceso, los chicos no pueden ni son espectadores que asisten a la obra del maestro, sino que participan de una construcción abierta: aportan tanto



su saber cómo los elementos que traen y llevan fuera del aula y su interpretación personal y diversa sobre lo brindado por el docente (Spiegel, 2006:35).

En definitiva, el protagonismo del docente no radica en transmitir información sino en fomentar el arte de pensar.

LA COMPOSICIÓN DE CLASES INTERESANTES

Componer una clase interesante requiere reconocer los datos de la realidad. El docente compositor comienza con un mapa del escenario donde se desarrolla su tarea, el cual está determinado por distintos factores: la sociedad y la cultura en la que están insertos el docente, sus alumnos y la escuela. Los alumnos, sus características e intereses. Las condiciones de trabajo (horarios, equipamiento, reglamentos, etc.). Los contenidos a enseñar. Los recursos disponibles. El docente, sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la imagen de su rol, su personalidad, su propia historia como persona, como estudiante y como docente.

Teniendo en cuenta estas variables, adquiere relevancia el diagnóstico como un insumo necesario fundamentalmente, en relación a los estudiantes ya que permite conocer las características que los determinan: sus intereses, preocupaciones, necesidades, conocimientos y modos de aprender. Una tarea constante que no se agota en las primeras semanas, sino que requiere permanente atención a los distintos emergentes que en lo cotidiano completa el relevamiento inicial. Como plantea Díaz Barriga (1993) cada grupo escolar vive una situación particular que determina sus condiciones de aprendizaje y están lejos de ser exclusivamente individuales y de carácter metodológico; está conformado por una serie de situaciones sociales e históricas que es necesario conocer para poder comprender y llevar a cabo una propuesta didáctica pertinente. Esto supone no poner límites en la comunicación pedagógica y saber focalizar en las posibilidades de aprendizaje más que en las limitaciones. Es justamente en este sentido que se vuelve propicio presentar los contenidos partiendo de distintos lenguajes que den cuenta de la diversidad de formas de aprender.

A propósito de esto, Spiegel (2006) plantea tres momentos en la composición de clases interesantes:

- **Composición global:** En esta instancia el docente comienza a diseñar su clase, plantea los objetivos y contenidos a enseñar vinculados al conocimiento que posee de sus alumnos. Bosqueja algunas ideas respecto a la secuencia de su clase. Y en función a estas ideas evalúa qué recursos necesita, cuáles conseguir y sí para eso debe negociar permisos institucionales.
- **Búsqueda de recursos y apoyos institucionales:** El docente despliega una actitud activa en la búsqueda de mejores condiciones para su tarea a partir de negociar con las autoridades los permisos necesarios ya que las instituciones definen ciertos aspectos estructurales que pueden facilitar u obstaculizar la tarea.
- **Composición detallada:** Organiza los recursos y las estrategias que utilizará en la clase, que le darán un marco regulador al proceso ya que todo el esfuerzo en esta instancia tiene como objetivo no perder de vista las características de sus estudiantes. Ello le permite diversificar tareas, lenguajes y escenarios de

aprendizaje para un mismo contenido con el fin de despertar en los alumnos una motivación genuina. Tal motivación se reconoce cuando las consignas coinciden con las ganas, el entusiasmo, el gusto y se expresa en la atención voluntaria; en detrimento a la motivación especulativa fundada en los premios o castigos, que se reciben por hacer o no hacer algo, sustentada en la especulación en la cual el alumno procura dar una respuesta que el maestro considerará correcta y le permita obtener una calificación adecuada.

En este marco, el análisis de los recursos que selecciona el docente cobra relevancia ya que los dispositivos de mediación se constituyen como herramientas claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, éstos, desde la simbolización que portan, presentan un modo de concebir el desarrollo del currículum que codifica la cultura seleccionada otorgándole una forma pedagógica (Martínez Bonafe, 1992).

LA SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE RECURSOS

En la selección de los recursos juegan múltiples condicionantes. Uno de ellos es la sobrecarga en la tarea cotidiana y las precarias condiciones laborales de la mayoría de los docentes. Este cuadro situacional de la actividad docente lleva a los mismos a considerar a los recursos rotulados como “didácticos” provenientes de las empresas editoriales como la solución más accesible a sus problemas de diseño metodológico. En este sentido, planteamos que es necesario tomar consciencia de la potencial incidencia de los materiales en la tarea de enseñar. En otras palabras, los recursos condicionan en buena medida las posibilidades de enseñar, constituyéndose en un contenido más. Al seleccionarlos, el docente legaliza los criterios estéticos, como las concepciones tanto ideológicas como pedagógicas que el material porta implícitamente.

En conformidad con lo planteado, la composición de clases interesantes requiere de una evaluación crítica y permanente para no confundir novedad editorial con propuesta innovadora. Asimismo, el estilo del mensaje de un material es, en el ámbito del aula, lo que el docente dice/no dice y el cómo lo dice. El cómo enseñamos es parte de lo enseñado y en esta trama, la opinión que tenemos de nuestros alumnos conscientes o no, también influye y está presente (Spiegel, 2006)

De acuerdo con los planteamientos precedentes, es posible pensar las clases en términos de nuevas modalidades de utilización de los espacios en el marco de los diseños curriculares. Como sostiene Litwin:

Espacios de conocimiento que rompan las perspectivas disciplinares sin dejar de ser conocimiento científico. Espacios en los que los problemas de las ciencias, la técnica o la cultura puedan ser abordados recurriendo a saberes de los diferentes campos pero sin la metodología, tratamiento o recorte que propone el currículum (Litwin, 2008:119).



Recurrir a prácticas “*al borde del currículum*”¹ favorece la formulación de espacios creativos en la conformación de las clases. Implica pensar las prácticas pedagógicas en los “márgenes” de cualquier tipo de convención, apreciando de manera diversa el tratamiento del contenido y el involucramiento de los dispositivos de mediación. Entre esas propuestas, la creación de los laboratorios de ciencias sociales, por citar un ejemplo, abre caminos a la comprensión, rompiendo con la rutina de presentar un tema, profundizar en él y verificar los aprendizajes de los estudiantes:

Diseñar un laboratorio de problemáticas sociales implica una mirada diferente de hacer ciencia y rompe la idea de un espacio para una asignatura por su impacto en la manera de llevar a cabo la propuesta de enseñanza. En estos casos, la integración entre temas de diferentes disciplinas se ve favorecida, en tanto se trata de problemas reales o de valiosa significación (Litwin, 2008:120).

En el marco de los laboratorios de ciencias sociales, como modelo de práctica al borde del currículum, se plantea que al tratar científicamente un tema o problema los alumnos, en acompañamiento de la figura del docente, deberán describir, comparar, clasificar, argumentar, cuestionar, llevar a cabo procedimientos planeados, evaluar, concluir, sintetizar, generalizar, registrar lo observado, redactar conclusiones, etc. Todo ello despliega una actitud científica, lo cual implica, establecer relaciones que permitan distinguir el hecho de sus circunstancias y reconocer el contenido en la variabilidad de los contextos. Tal posicionamiento cobra relevancia en tanto que una de las dificultades para entender genuinamente un tema es el desconocimiento del contexto en el que se inscribe. Es decir, los contextos explican, justifican y dotan de sentido, cuestión esencial para que el nuevo aprendizaje se integre en la estructura de conocimientos que los estudiantes poseen.

De esta manera, relacionar los temas elegidos con problemas sociales del momento permite instalar una mirada crítica frente a la divulgación que los medios masivos de comunicación promueven y estar más cerca de la cotidianeidad de los alumnos. Con respecto a la implementación de este formato, el docente tendrá la tarea de plantear las reglas del juego, observar que se cumplan y planificar la conformación del espacio y los materiales a utilizar, incorporar láminas, mapas, cuadros, periódicos, etc. En resumen, se trata de propiciar un espacio creativo que rompa con las rutinas, que genere el entusiasmo necesario para la construcción de respuestas, que comprometan a los estudiantes y docentes en la búsqueda del conocimiento.

Siguiendo esta línea de análisis, cabe señalar que los tiempos y los espacios escolares son también recursos que, de una manera u otra, conscientemente o no, utilizamos en nuestras clases. Incluirlos activamente como recursos para la composición nos lleva a la posibilidad de pensar en alternativas superadoras de algunas de las muchas rigideces de las que sufren las instituciones educativas (Spiegel, 2006). En efecto, si lo cotidiano o habitual se transforma en recurso potencial en nuestra composición, entonces, por qué no aprovechar los pasillos y las paredes como espacios de aprendizajes. Estas referencias a lo

¹ Expresión acuñada por Litwin en su obra *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (2008). La misma alude a los formatos didácticos desestructurados, basados en planos de rupturas con el modelo tecnocrático del currículum.

cotidiano son ejemplos que nos ofrecen buenas oportunidades para transferir a nuevos contextos los contenidos enseñados.

Como otra opción, proponemos revalorizar el juego como una estrategia enriquecedora de prácticas creativas, ya que presentar propuestas en este formato rompe la lógica de la clase que gira alrededor del docente. Se trata de una actividad a partir de la cual se crea un escenario imaginativo en el que el estudiante puede ensayar repuestas diferentes sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades. Al no centrarse en la obtención de un producto final, se da una alternancia entre medios y fines que torna más flexible la tarea (Sarlé, 2006). El juego en el aula se constituye como un recurso privilegiado para la adquisición de conductas que favorecen la cooperación, enseñan la solidaridad, la buena convivencia y la ayuda.

En definitiva, una buena forma de ayudar a promover el deseo de participar en una sociedad inclusiva y más justa, en una sociedad en la que se valoren y respeten las diferencias es brindarles a nuestros estudiantes la oportunidad para que reconozcan en la cotidianidad esos sentidos. Nuestra práctica docente puede ser un claro ejemplo de una estrategia inclusiva, de una actitud sensible respecto de otros y de compromiso en relación con la tarea.

CONCLUSIÓN

Al planificar una clase desplegamos estrategias comunicacionales que abren oportunidades para que cada alumno pueda aprender los saberes que queremos enseñarles. Estas estrategias comunicacionales facilitan a los estudiantes la comprensión de nuestras intenciones pedagógicas de manera que los mismos puedan involucrarse y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, evaluar críticamente los recursos con los que contamos forma parte del compromiso que le atribuimos a la tarea. Planteamos en el recorrido de nuestro trabajo que un aspecto esencial al pensar clases más interesantes es reconocer que todos somos diferentes y tenemos formas particulares y únicas de relacionarnos y conocer el mundo. Al diversificar y descentralizar el saber asumimos la variedad de accesos al conocimiento conjuntamente al reconocimiento de que es responsabilidad del docente respetar los tiempos e intereses de los estudiantes.

Por lo tanto, reflexionar sobre los procesos educativos desde una perspectiva creativa implica divergencias y alternativas a la hora de pensar las propuestas didácticas, los contenidos y los dispositivos de mediación. Asignar nuevos significados y sentidos a las prácticas, las interacciones y las formas en que percibimos a los demás es indispensable para generar innovaciones educativas. Para ello, resulta primordial crear en la composición de nuestras clases un espacio para reflexionar operativamente acerca de cómo generar clases más interesantes, advirtiendo la relevancia que cobra el docente crítico frente a los recursos que utiliza. Componer nuestras clases, sumando diversos lenguajes es una buena manera de optimizar el desarrollo de las competencias lectoras e interpretativas que exigen los tiempos actuales.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Corbalán, J. (2008) ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales*. Universidad Nacional de Jujuy
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511002>
- Darlene Lebus, E. (2003) *Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica*. Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año VI N° I/II.
- Elisondo, R. (2015) La creatividad como perspectiva educativa: Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades investigativas en educación*. Volumén 15, número 3.
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20904>
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinez Bonafe, J. (1992) ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía* N° 203
www.neuquen.edu.ar/materiales/otros.
- Unesco (2001) *La educación artística en América Latina y el Caribe. Reunión de expertos*. Universidad Uberaba.
- Spiegel, A. (2006) *Planificando clases interesantes, itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Patricia Crook
patriciacrook@hotmail.com

Ana Karina López
karinalopezcorro@hotmail.com

RESUMEN

Ante la falta de un Diseño Curricular para la enseñanza de idiomas extranjeros en la educación primaria, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Catamarca, contrata a docentes investigadores para su realización, que se pondrá en marcha en el año 2017, previa capacitación de los docentes durante el corriente año. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto escolar, integrados al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En este sentido, los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas que se enseñan, desde una *perspectiva intercultural y plurilingüe*, enfatizando la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los niños y jóvenes de nuestra provincia. Este enfoque *plurilingüe e intercultural*, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y las culturas que están o podrían estar en el currículum, a sensibilizar sobre la pluralidad cultural y a valorizar el lugar de las otras lenguas y culturas diferentes. Desde este marco de enseñanza de lenguas extranjeras, que promueve enfoques multidisciplinares, combinando su aprendizaje con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural, se expondrá el diseño realizado.

Palabras-clave:

Diseño. Enseñanza. Francés. Lengua extranjera.



INTRODUCCIÓN

En el marco de la Unión Europea se insiste en la importancia que tiene el aprendizaje de lenguas modernas, para conseguir una buena formación intelectual general y para consolidar relaciones positivas entre los pueblos y etnias que integran nuestra humanidad. En este sentido, con la implementación de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación primaria se completa el tan anhelado objetivo de garantizar una verdadera educación integral.

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura. Como respuesta se han establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria. Se pretende brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre nuestra realidad argentina y catamarqueña.

El Ministerio de Educación Nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa. Es por ello por lo que promueve la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de primaria y el fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo en los últimos grados de la educación básica secundaria y de la educación media. Al insistir en esta empresa, partimos del principio de que aprender una lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas.

El conocimiento de una lengua extranjera a partir del Ciclo de Primaria supone, respecto de precedentes reglamentaciones y a partir de la Ley General de Educación, un cambio estructural, que obedece a razones de mercados lingüísticos y a razones psicopedagógicas. Las primeras resultan obvias: Hoy, quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son el resultado de estudios realizados por diversos grupos y han demostrado que es posible aventurar teorías y modelos didácticos que describen con cierta exactitud en qué consisten los procesos de desarrollo interlingüístico y de desarrollo intercultural, ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Aportes recientes, producto de la reconceptualización y recontextualización de planteamientos en torno a la educación en lenguas extranjeras y en educación bilingüe muestran, por ejemplo, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes, sino que los favorece. Un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas, así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición. Los aportes también hacen referencia al momento de dar inicio a una lengua extranjera y hacen énfasis en la iniciación temprana para facilitar su adquisición.

Con la implementación de la nueva *Ley de Educación Nacional*, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras cobra una nueva dimensión para insertarse de lleno en la escuela, desde los primeros años de la escolarización. En el artículo 27, se establece que

La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: (...) c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.” (Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007).

Esta perspectiva se vincula directamente con el concepto de *interculturalidad*, proceso sociopolítico que tiene como propósito generar un espacio enriquecedor de participación y diálogo entre sujetos sociales de diferentes culturas. Se potencia, así, el pluralismo como un valor para la construcción de una sociedad diferente en tanto se propicia el reconocimiento y el respeto de las diversas identidades y diferencias culturales. Por lo tanto, la interculturalidad supone explorar y entender la particularidad de cada cultura, su singular interpretación y experiencia en el mundo. Implica tomar conciencia de la existencia de otros sujetos, no en situación de desigualdad o superioridad, sino como portadores de saberes, valores, costumbres y tradiciones propios de otros “modos culturales” y, a la vez, integrantes de un mismo mundo. Junto al concepto de interculturalidad, el presente Diseño Curricular propone ampliar la experiencia lingüística y comunicativa de los estudiantes desde un *enfoque plurilingüe* con el propósito de desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas en contextos más amplios y variados de interacción.

El enfoque plurilingüe enfatiza que, a medida que un individuo amplía su experiencia lingüística - partiendo del lenguaje familiar y los intercambios que realiza en su medio social, hasta el aprendizaje o adquisición de otras lenguas y culturas en contextos formales o a través de experiencias directas en otras sociedades ajenas a la suya- va desarrollando una capacidad comunicativa en la que se relacionan e interactúan todos sus conocimientos y prácticas en esas lenguas. De allí que pueda afirmarse que el aprendizaje de la lengua extranjera amplía el espectro de pensamiento, posibilita el desarrollo de estrategias de conceptualización y categorización del mundo, y ayuda a:

reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua y optimiza su uso.... La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos y con un nuevo instrumento de organización de los conocimientos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, [y] suscita una mayor riqueza cognitiva. (Ministerio de Educación, 2009).

En consecuencia, la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la escuela deberá sustentarse en una propuesta que les posibilite a los estudiantes el acceso a otras culturas, a fin de tomar conciencia de la existencia de una realidad heterogénea con la cual puedan interactuar y que, como producto de estos intercambios, establezcan vínculos en una relación de respeto mutuo, sin perder la propia identidad. A su vez, esta propuesta pedagógica deberá apuntar a desarrollar todas las capacidades lingüísticas y



PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

comunicativas de los jóvenes para el uso de la lengua en una variedad de situaciones, para la adquisición de saberes que amplíen y enriquezcan sus experiencias interpersonales y les permitan participar activamente en la sociedad.

CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Consideramos que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita solamente al contexto lingüístico y cultural, sino que involucra un proceso de adquisición y aprendizaje en el que entran en juego diversos aspectos que favorecen el desarrollo personal de los estudiantes en sus diferentes etapas de la vida escolar. Este proceso los pone en contacto con otras realidades, ampliando de este modo su visión del mundo en su diversidad, les ayuda a desarrollar estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización, las cuales contribuyen a que reflexionen sobre los procesos que generan su lengua materna y así, aplicar mejor el propio código lingüístico. Por otro lado, la didáctica de las lenguas extranjeras posibilita el desarrollo de las capacidades fundamentales, para interactuar de modo efectivo con los requerimientos del entorno social y cultural de los estudiantes. Propone estructurar su enseñanza en términos de *niveles* de aprendizaje y adquisición, para el desarrollo progresivo de las capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales, integrando y profundizando los aspectos de la lengua como conocimiento y como uso en cada nivel, respetando el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes. Se intenta profundizar el enfoque comunicativo, abordando la enseñanza del idioma francés desde una perspectiva que sitúa al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, participando activamente en el aula, como creador de sus propias producciones.

En la actualidad, el enfoque comunicativo en el aula es uno de los más apreciados por los docentes, ya sea por reacción a los modos tradicionales, más académicos, o porque la edad de escolarización en dos idiomas haya bajado y se necesite una adecuación a los ciclos de enseñanza de educación infantil y primaria. Cabe destacar que la implementación del enfoque comunicativo responde a una necesidad de comunicación inmediata, sobre todo en lengua oral, lo que implica un modo diferente de enseñar, aprender y reaccionar ante los diferentes estímulos lingüísticos.

Aprender una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo, no significa aprender a repetir estructuras estereotipadas en un contexto vacío de significado sino brindar al niño las posibilidades y los medios para que se apropie de su uso en situaciones diversas, en contextos diferentes, lo que prioriza la comunicación sobre la exactitud de las estructuras gramaticales utilizadas para transmitir el mensaje; es decir, cambiando el eje de atención de las formas al de las funciones. Como sostiene Littlewood (1981), cuando se trata de enseñanza comunicativa de una lengua extranjera “la discusión está dirigida principalmente hacia un profesor cuyos alumnos necesitan adquirir una competencia comunicativa general que los habilite para enfrentar situaciones cotidianas”. Krashen y Terrel (1983) se refieren a “la gran paradoja de la enseñanza de las lenguas extranjeras: un idioma se enseña mejor cuando el objetivo es usarlo para transmitir mensajes, no cuando se lo enseña explícitamente para un aprendizaje consciente”. Si bien la lengua extranjera en el ámbito escolar es por definición objeto de enseñanza, el gran desafío reside en revertir esta finalidad; es decir, abordarla en su doble naturaleza: como objeto de estudio y, principalmente, como herramienta de comunicación y de interacción social.



*Patricia Crook
Ana Karina López*

Desde este punto de vista, el enfoque comunicativo conduce a repensar la didáctica de las lenguas extranjeras, lo que requiere poner en práctica una gran variedad de actividades favoreciendo la expresión libre y los intercambios (Puren, 2009). El desafío del profesor reside en su capacidad de motivar al niño y dar sentido a su aprendizaje, posibilitando la vivencia de una experiencia diferente. La enseñanza se enfoca en los conocimientos previos de los niños y en el rol activo que ellos juegan en el proceso de aprendizaje.

Los niños no son receptores pasivos. Participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. Esto requiere de un profesor que posea tanto competencias pedagógicas como didácticas, motivación personal, sólido conocimiento de los métodos de enseñanza y de los distintos períodos del desarrollo físico, social, lingüístico, cognitivo y afectivo del niño.

Para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea efectivo y eficiente, debe contener un real significado para el niño y una clara finalidad comunicativa. Los niños en esta etapa están abiertos a situaciones y personajes nuevos, y la lengua extranjera les brinda la oportunidad de extender su horizonte de experiencia. Los contextos que se le presenten deben incluir situaciones sociales y culturales diferentes, a través de los contenidos y actividades en torno a los intereses del niño, su estilo de aprendizaje y sus experiencias previas ya que aprenden mejor cuando el profesor los reconoce como activos constructores de significados y no como pasivos receptores de vocabulario e información. Los contenidos de las lenguas extranjeras utilizan y refuerzan, además, los objetivos del currículo de la escuela primaria al incluir contenidos transversales.

Es importante resaltar que el aprendizaje de una lengua extranjera es para los niños un elemento más del proceso de descubrimiento del mundo en el cual se embarcan al insertarse en la educación formal. La introducción de las lenguas extranjeras en el nivel inicial ayuda a fomentar el interés por el otro como persona distinta, perteneciente a otra comunidad con sus características, entre ellas la lengua, que le son propias y distintivas. Este interés inicial puede convertirse en el germen que podrá luego plasmarse en un interés más profundo por lo multi e intercultural, una valoración de la importancia de la tolerancia y del respeto a lo distinto a partir de su conocimiento.

Cuando los alumnos son muy jóvenes o niños precisamente, la adquisición de la lengua extranjera sigue las mismas pautas que el aprendizaje de la lengua materna. En la enseñanza primaria, los temarios generales están relacionados con el entorno próximo al alumno y se basan en la experiencia y el descubrimiento. Muchas de estas experiencias y descubrimientos se pueden enseñar a través de la L2 sin que la comprensión de grandes conceptos por parte del alumno se vea afectada.

En los primeros años, se centra el aprendizaje sobre todo en las habilidades de escuchar y hablar, mientras que la lectura y la escritura se introducen más adelante. Al considerar que la enseñanza de contenidos en una L2 tiene o debe tener un enfoque comunicativo, no es en absoluto importante enseñar gramática de manera explícita en este nivel. El profesor debe implicar a los niños en muchas actividades en las que tengan que escuchar y responder o resolver problemas a través del juego, siempre variando el ritmo de las actividades, para evitar la pérdida de concentración de los niños.

Para el logro de los objetivos, se requiere un trabajo áulico que abarque el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, en un nivel de complejidad creciente, en contextos variados, atendiendo a un proceso de integración progresiva de las



PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

mismas, y mediante actividades que promuevan la construcción de estrategias de aprendizaje para la formación de un interlocutor autónomo.

Una característica especialmente atendida en el diseño de los NAP de LE es la heterogeneidad de situaciones que presenta su enseñanza en el sistema educativo formal de nuestro país y de nuestra provincia. Como es sabido, el momento de escolaridad que se tome como inicio del proceso de aprendizaje, la carga horaria atribuida y la selección de las lenguas ofrecidas son muy distintas en cada jurisdicción. Por ello, se propone para los NAP de LE Francés, una organización de dos recorridos posibles de diferente duración. Estos contemplan distintos niveles de complejización de los aprendizajes asociados a los ciclos de la escolaridad:

- Primer ciclo de primaria: francés nivel 1 toma en cuenta el proceso de alfabetización inicial que los niños están atravesando en ese momento de su escolaridad. El aprendizaje se va construyendo a partir de los conocimientos que los niños traen consigo desde el ingreso a la escuela.
- Segundo ciclo de primaria: francés nivel 1 y 2 los conocimientos van penetrando en la vida cotidiana de los niños, en forma significativa, mediante temas como la alimentación, la vestimenta, los juguetes, los objetos que lo rodean, las acciones, los gustos, las descripciones, etc.

Los objetivos generales propuestos se centran en la consecución de la autonomía comunicativa del estudiante, se incluye la apreciación de la actitud e intención de los hablantes implícitos en el discurso. Se pretende, además, que el estudiante/niño pueda desenvolverse en situaciones dialógicas simples, empleando medios lingüísticos y no lingüísticos para entablar comunicación y lograr comprender y hacerse entender.

Entre los objetivos específicos para el primer ciclo estipulamos:

- Acordar rutinas de saludos
- Utilizar imágenes como recurso de mediación
- Participar activamente de los juegos de la clase
- Organizar actividades de expresión oral para controlar la pronunciación y la memorización.
- Utilizar el juego como herramienta pedagógica para solicitar la atención y la concentración del niño.
- Iniciar a los niños en técnicas de teatralización, juegos de mímicas, dramatizaciones, juegos de roles...
- Recurrir a todo tipo de ilustraciones visuales (figuritas, imágenes, dibujos, marionetas, transparentes...) para desarrollar estrategias de comprensión global.
- Usar documentos sonoros (canciones, poesías, rimas, adivinanzas, diálogos...) a fin de movilizar y estimular la curiosidad del niño, ejercitándolos a la pronunciación, y la entonación.

- Articular con Educación Artística, para favorecer la concentración, aumentar el nivel de atención y la sensibilidad del niño al mundo que lo rodea, estimular la memoria, facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuanto a los contenidos, estos se organizaron en ejes, en función de los intereses y necesidades de los niños, partiendo de lo más cercano, conocido e importante para ellos, y teniendo en cuenta que se encuentran en un período en que parten de operaciones concretas para abrirse al mundo y explorarlo progresivamente.

Eje 1: Mi Mundo Personal

Eje 2: Mi Vida Social

Eje 3: El mundo que nos rodea

Los contenidos se organizan en torno a los ejes propuestos y se incluyen orientaciones pedagógicas como sugerencias de actividades que se presentan graduadas de menor a mayor complejidad, y que pueden ser incorporadas en distintos momentos del proceso de enseñanza.

Organización de los contenidos, por ciclos y por ejes:

PRIMER CICLO

EJE 1: Mi mundo personal

Contenidos:

- La vida en la casa.
- Mi familia.
- Los miembros de mi familia. El árbol genealógico.
- Las relaciones familiares. Información personal.
- El alfabeto.
- Los números del 1 al 10.
- La vida en la escuela.
- Mis materias preferidas. Agenda personal.
- Los días de la semana. Los meses del año.
- Los objetos del aula.
- Mi cartuchera.

EJE 2: Mi vida social

Contenidos:

- Descripción personal y de las personas que nos rodean.



PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

- La vestimenta. Los colores. Las dolencias, las partes del cuerpo.
- Mis gustos y preferencias.
- Los números del 10 al 20.
- Las actividades de esparcimiento.
- La vida al aire libre y las vacaciones.
- Las fiestas tradicionales.

EJE 3: El mundo que nos rodea

Contenidos:

- El barrio. Los comercios de mi barrio. Su ubicación.
- Las profesiones.
- El clima. Las estaciones del año. La naturaleza.
- Los animales.
- La alimentación. Las cuatro comidas del día. Mis comidas y bebidas favoritas.

En cada eje del primer ciclo se sugieren orientaciones didácticas para la enseñanza de los contenidos, se proponen cuentos, canciones o páginas web, y también se sugiere articular las actividades con el área de Educación Artística: Música, dibujo, pintura, collages, teatro.

En el Eje 3, se propone articular con el área de Ciencias Naturales en cuanto a la relación de las estaciones del año con los climas, las diferencias entre el hemisferio norte y el hemisferio sur, la diversidad de ambientes y animales que los habitan y sus adaptaciones.

Asimismo, en cada uno de los ejes se destacan las construcciones gramaticales sobre las cuales se deberá enfatizar.

SEGUNDO CICLO

EJE 1: Mi Mundo Personal

Contenidos:

- Mi Familia, sus historias y sus actividades.
- Lo que hago todos los días. Los días de la semana. Los distintos momentos del día. La hora.
- Actividades y pasatiempos.
- Los deportes.
- Verbos de acción. Describir acciones. Dar instrucciones.

EJE 2: Mi Vida Social

Contenidos:

- Mi Casa, Mi Barrio, Mi Ciudad.
- Las partes de mi casa. Los muebles y objetos. El mobiliario de mi habitación.
- Describir la ciudad, sus comercios, sus servicios, sus monumentos.
- Los medios de transporte. Los números hasta 50.

EJE 3: El mundo que nos rodea

Contenidos:

- La naturaleza. Como cuidarla. Animales y plantas.
- Los animales del bosque, de la selva y del campo.
- La protección del medio ambiente. El planeta en peligro. La contaminación.
- El clima. La ecología en Francia, en nuestro país y en nuestra provincia.
- Lo que debemos y no debemos hacer para salvar el planeta.

En segundo ciclo, se sugiere articular con las áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación artística. También se incluyen las orientaciones didácticas y las construcciones gramaticales necesarias para cada uno de los trayectos.

Con respecto a la *evaluación* como parte del proyecto de enseñanza, esta será coherente con el tipo de propuesta pedagógica que se haya desplegado en cada caso, permitiendo reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y obtener información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes.

La tarea de ponderar y valorar los aprendizajes de los estudiantes puede llevarse a cabo a través de múltiples modalidades de evaluación: individual o grupal; presencial o domiciliaria; autoevaluación, evaluaciones compartidas (tanto por parte de los estudiantes como por más de un docente); apuntes sobre las intervenciones de los estudiantes, registro de las participaciones, diarios de clase, entre otras posibilidades. Los Portfolios en formato papel o carpetas de archivo confeccionadas por los estudiantes constituyen un instrumento de evaluación de gran potencialidad ya que en él los niños van dando cuenta de su proceso de aprendizaje de la lengua francesa. En esta concepción de evaluación procesual, integral, múltiple y adaptada a temáticas y destinatarios, es importante distinguir ciertos *criterios específicos* del campo, además de considerar los criterios generales de *claridad, pertinencia, precisión, consistencia, amplitud, adecuación, contextualización y creatividad*.

De acuerdo con los nuevos Diseños Curriculares para la Educación Primaria la evaluación debe ser fundamentalmente formativa o continua y sumativa. En general, se pretende dar más peso a la comprensión que a la expresión. Se recomienda evaluar la comunicación escrita considerando el grado de comprensión global de los textos sin tomar muy en consideración los errores ortográficos y sintácticos si estos no afectan a la



PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LA ESCUELA PRIMARIA

inteligibilidad del mensaje. Las pruebas han de basarse en la interacción comunicativa y las tareas han de tener cierto grado de imprevisibilidad. Han de estar relacionadas con la vida real y han de referirse a aspectos ya tratados.

Al utilizar la metodología de enseñanza centrada en el estudiante y en la adquisición de competencias y no en la mera transmisión de contenidos, debe cambiar también la evaluación, que además de realizar un examen final (sumativa), ha de ser procesual (formativa) y cualitativa. Mientras que la primera adquiere carácter institucional al permitir acreditar, la segunda busca mejorar aspectos pedagógicos y didácticos

CONCLUSIONES

Es importante aclarar que la presente propuesta, que constituye en sí un sucinto resumen del diseño fue presentada ante las autoridades del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Catamarca. Luego fue enviada al Ministerio de la Nación para su corrección y aprobación final, en mayo 2015.

Nuestra experiencia como docentes de más de 30 años de ejercicio efectivo en los diferentes niveles educativos, de trabajo permanente de asesoramiento y tareas de investigación educativa, avalan la elaboración de la presente propuesta.

No hemos encontrado dificultades en el camino, pues hemos encuadrado el diseño en el Marco de Referencia de Enseñanza de las Lenguas Extranjeras y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en Lenguas Extranjeras.

Con respecto a las acciones futuras, desde el Ministerio de Educación se están organizando los encuentros de capacitación, que comenzarán este año en departamentos del interior de nuestra provincia, para que el próximo año se ponga en práctica el proyecto, gradualmente en las escuelas de jornada extendida.

Por nuestra parte, todas las acciones que realizamos en el marco de los diferentes proyectos de investigación que dirigimos y teniendo como apoyatura curricular esta propuesta, se llevan a cabo a partir de experiencias de investigación-acción participativa y las implementamos en los diferentes niveles de educación inicial y primaria, con los estudiantes del Profesorado que realizan sus prácticas docentes.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Banfi, C. (2010). *Los primeros pasos en las lenguas extranjeras, Modalidades de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. y Gros, F., (1990). "Principios para una reflexión sobre la enseñanza". *Revista de Educación*, pp. 417-425.
- Bruner, J. (1984). *Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky*. En J. L. Linaza (comp.). *Jerôme Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Chomsky, N. y J. Piaget (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías de aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.

- Consejo Federal de Educación (2011 a). Marcos de Referencia Secundaria Orientada. Bachiller en Lenguas. Aprobado por Res. CFE N° 142/11. Buenos Aires: Autor
- Jackson, P, (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ed. Morata.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, Hacia una Educación de Calidad para una Sociedad más Justa. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Producción: SEPIyCE Equipo Técnico Lenguas Extranjeras
- Porcher, L. y D. Groux (2003): *L'apprentissage précoce des langues*. París, P.U.F., Collection «Que sais-je?».
- Puren, C. (2009): "L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-culture". Conférence donnée à l'Université Jean Monnet, Saint-Etienne.
- Resolución Consejo Federal de Educación N° 181/12. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Buenos Aires.
- Sacristán, G. (1995). *El Currículo, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Currícula (2000): Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras Niveles 1, 2, 3 y 4.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Tissera, A., A. Boso y M. I. Coronel (2000): *Le français à l'école EGB 2*. Salta: Universidad Nacional de Salta, Consejo de Investigación.
- Torres Santomé, J. (1994), Cap.6 "La planificación del currículum integrado", en: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vanther, H. (2009): *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE International, Collection Techniques et Pratiques de classe.
- Vygotsky, L. S. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En *Infancia y aprendizaje, 1934-1984, Vygotsky, cincuenta años después*. Madrid: Ed. Aprendizaje.
- Vygotsky, L., (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ed. Paidós.

LAS BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Zulema del C. Nussbaum
zulema_cn@hotmail.com

María del R. Romero
mdelromero@hotmail.com

RESUMEN

Este trabajo se encuadra en el Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, UNNE, *Buenas prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco*. Los objetivos abordados son identificar buenas prácticas de enseñanza y su relación con el tipo de cultura institucional que la favorece en salas de Jardines de Infantes propiciando determinadas prácticas institucionales por sobre otras. Se adopta por la metodología de casos, los que se deciden desde un criterio de accesibilidad y voluntad de participación, abordándose un solo caso a los fines de esta ponencia. La recolección de datos implicó observaciones de clases con obtención de registros fílmicos, fotográficos y entrevistas en profundidad. En sí mismas, las prácticas docentes se desarrollan en un contexto institucional que las envuelve, estipula y en la mayoría de los casos, condiciona una determinada cultura. Dicha cultura institucional, constituye una variable organizativa representada por los patrones de significados compartidos por sus miembros, y que se apoyan en determinadas creencias, valores, normas y rituales de funcionamiento, que son capaces de influir en el comportamiento de sus integrantes. Para esta ponencia se recupera y analiza la voz de la docente de la sala involucrada en la investigación, quien a través de su relato da muestras de cómo las buenas prácticas pedagógicas conllevan prácticas de comportamiento institucional que tienen un papel muy relevante a la hora de llevar adelante actividades innovadoras que encierran modos particulares de creencias, valores, normas y rituales en el quehacer cotidiano.

Palabras-clave:

Buenas Prácticas Institucionales. Educación Infantil. Cultura Escolar.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se integra dentro del Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades (UNNE) denominado Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco.

Se organiza desde dos ejes: las buenas prácticas y las variables organizativas que condicionan la cultura institucional.

Para ello se partió de la recolección de datos previamente realizados en el marco de la tesis Doctoral “Construcciones metodológicas en salas de cinco años: concepciones docentes e interacción didáctica”, doctoranda María Luisa García Martel (2015), quien cede el material al equipo de investigación y colabora en esta ponencia.

Se tomó una entrevista realizada a una docente de una institución seleccionada, por considerarse que los datos recolectados guardan relación con el objeto de estudio de la presente investigación en Buenas Prácticas, los cuales son analizados en esta oportunidad.

BUENAS PRÁCTICAS: MÚLTIPLES FUNDAMENTOS

Para comenzar a desandar este tema es pertinente aclarar desde qué lugar de las buenas prácticas hablamos ya que llama la atención sobre el carácter complejo y multidimensional de esta expresión en educación.

El concepto y sus aplicaciones, lejos de resultar algo simple para definirlo y a su vez categorizarlo encierra problemas y disputas de intereses y decisiones discrepantes.

Escudero Muñoz (2009) sostiene que, cuando se habla de:

...buenas prácticas, se desatan interrogantes sobre lo positivo y deseable, aunque en principio, quizás nadie objete la conveniencia y la utilidad de identificar, documentar, diseminar y sacar provecho de aquellas prácticas que han resultado exitosas en el logro de objetivos sociales y educativos legítimos (p. 108).

Por esa razón es necesario realizar algunas aclaraciones que nos sitúan desde qué lugar hablamos y a qué nos referimos cuando hablamos de buenas prácticas, ya que como expresa Zabalza (2012:18), intentar al menos definir a qué nos estamos refiriendo cuando decimos que algo en educación puede ser una buena práctica se abren más y nuevos interrogantes y se generan variadas reflexiones.

Recuperamos tres nociones básicas sobre las que Zabalza propone detener la mirada para aclarar si una experiencia educativa puede o no ser una buena práctica, y ellas son:

- Sobre su existencia: En primer lugar, para hablar de buenas prácticas es necesario que estas existan, que sean reales, que podamos hablar de cosas que son o se han realizado.

- Sobre su visibilidad: En segundo lugar, la necesidad de hacerlas visibles implica poder describirlas con todo su potencial, implica representarlas de manera que puedan ser conocidas y si se desea ser reproducidas por otros, porque las buenas cosas deben conocerse.
- Sobre el término: En tercer lugar, implica tener presente la claridad y contextualización inevitable que el término encierra. No existen buenas prácticas que sean universales, especialmente en el campo educativo. Las buenas prácticas se dan siempre en un contexto y bajo determinadas condiciones. Por ello es necesario realizar aclaraciones que enmarquen desde qué lugar y en qué contexto decimos que una buena práctica lo es.

Además de todo lo expuesto, podemos decir que las buenas prácticas requieren una teoría que las sustente, les dé soporte y evite que cualquier cosa pueda ser considerada una buena práctica.

El juicio y la determinación de calificar una práctica como buena, como positiva, mejor que otras alternativas, implica asumir decisiones dependientes del conjunto de valores y presupuestos teóricos con los que sea definida, y ello es un asunto polémico donde lo normal es que haya discrepancias y disputas. Es posible que una determinada práctica sea buena para algunas personas y no para otras; que resulte apta para ciertos propósitos y no para otros; que funcione bien para determinados contextos y condiciones, pero que sea factible en distintas situaciones (Escudero Muñoz, 2009).

Hasta aquí pareciera que el término de buenas prácticas resulta cada vez más difícil para definirlo de una manera simple y sencilla. Pero lo cierto es que hasta aquí hemos visto que se pueden encontrar diversas opiniones que al parecer van ampliando y en algunos casos complementando esta suerte de claridad conceptual sobre el tema.

La cuestión de las buenas prácticas también nos permite realizar interrogantes: ¿por qué son buenas prácticas? ¿Por qué son las mejores formas de actuación imaginable? De ser así, todas las que se consideren buenas prácticas deberían encerrar este concepto de la mejor de todas; sin embargo, podemos decir que aquellas que suponen una transformación en formas y procesos de acción; son buenas prácticas y estas sí podrían suponer el origen, el comienzo de una transformación, porque ellas encierran el “germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales” (Hernández Aja, 2001: 110).

La transformación a la que hacemos referencia lleva incluida una innovación educativa, entendiéndola como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes, que encierran una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual.

El propósito de esta es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, que implican la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación, por tanto, va asociada a un cambio en las actitudes en lo personal y en lo colectivo, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación.

Partiendo de esta idea de prácticas transformadoras, también podemos decir que trabajar con buenas prácticas lleva implícito el interés de aprender de aquellos ejemplos de actuación exitosos, originales e innovadores en cualquier ámbito de la acción humana.

Siguiendo en esta línea de interpretación, consideramos importante recuperar los aportes realizados por las Naciones Unidas, dado que hablan de “iniciativas o modelos de actuación que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de los individuos o grupos en situación de pobreza o exclusión” (Díaz y otros, 2003: 110).

Asimismo, las buenas prácticas deben ser tomadas como herramientas conceptuales y operativas que favorezcan la reflexión profesional, como así también los modos de afrontarlas a través de proyectos y acciones tendientes a interpretarlas tomando en consideración las múltiples diversidades que la atraviesan (contextos, sujetos, condiciones, etc.).

Cabe, entonces, concebir las buenas prácticas como una serie de atributos o características referidas a formas de hacer exitosas en el logro de objetivos, que han sido validadas de modo sistemático y empírico y que, por ello, se proponen como guías de acción que han de ser aplicadas fielmente por otros sujetos que pretenden lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos. Estaríamos hablando, pues, de una concepción técnica e instrumental de buenas prácticas (Escudero Muñoz, 2009: 111).

El conocimiento y las experiencias sobre buenas prácticas no surgen sólo de la aplicación de lógicas racionales, sino que también pueden ser utilizadas en otros ámbitos además del pedagógico. Es preciso entonces analizar y valorar su universo conceptual y su utilización como un terreno penetrado por relaciones de poder y de intereses.

Sus influencias pueden manifestarse en prioridades e intereses que afectan a la creación y selección del conocimiento, a decisiones que hagan prevalecer unos puntos de vista y voces sobre otras que se silencian, así como ponerlas al servicio de opciones políticas y administrativas empeñadas en legislar buenas prácticas, imponerlas como un instrumento de dirección, vigilancia y control del pensamiento y las prácticas organizativas, curriculares, pedagógicas y profesionales en los sistemas educativos.

Consideramos, entonces, que estas prácticas organizativas corresponden a un modo de hacer (Burgos y Peña, 1997: 69). Esto responde a la cultura institucional, retomando lo dicho por Certau, donde la cultura es el arte de hacer lo cotidiano. Es la manera como los actores institucionales llevan a cabo sus prácticas.

En definitiva, del recorrido realizado sobre las razones para precisar sobre las buenas prácticas se puede ver claramente que existe un sustento y múltiples razones que justifican y que dan herramientas conceptuales a los efectos de justificar una elección al momento de nombrar algo como “buena práctica” en educación.

LA CULTURA INSTITUCIONAL Y SU RELACIÓN CON LAS BUENAS PRÁCTICAS

Entramos aquí en el segundo eje que organiza el presente trabajo y es el que se relaciona con los factores de la cultura institucional que favorecen o intervienen en la ejecución y concreción de acciones que se reproducen en buenas prácticas.

Ellas están condicionadas por el contexto donde se desarrollan y también por las representaciones que los sujetos tienen de las cosas, dando lugar a un sistema de relaciones y sentidos que conforma la cultura de una institución.



Para Benno Sander (1995: 65), la dimensión cultural cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad en la cual él funciona.

La cultura es una construcción sociohistórica que se concreta en la cotidianeidad de los sujetos, a través de las formas silenciosas en las cuales estos viven, es decir, que se relacionan con las formas de ser y de hacer todos los días. Estas formas de ser y hacer dan cuenta de ciertos rasgos dominantes que caracterizan a una cultura otorgándole un carácter y un estilo situado, contextualizado, particular y único.

En cuanto a los factores que hacen a una cultura institucional podemos decir que son múltiples, pero que la forma a través de la cual se combinan les otorgará un perfil particular. Es por ello por lo que la calidad de la comunicación que se establezca, el grado de circulación de la información, así como la participación de todos los actores del colectivo docente, reflejado en el trabajo en equipo y así como la toma de decisiones que afectan a la comunidad educativa en su totalidad, los usos del tiempo y de los espacios, el lugar prioritario que se le otorgue a lo pedagógico entre muchos otros, serán lo que establezcan el tipo de cultura predominante.

En este sentido, la marca que se establezca tendrá un fuerte peso entre la tensión existente entre lo instituido y lo instituyente. Además, cabe aclarar que no existe una cultura pura en un sentido hegemónico, sino que son muchas las culturas que se encuentran en un espacio institucional, pero que estará representada y contenida por una. Esta matriz cultural es la que organiza y cobra sentido en cada comunidad educativa.

Si bien no pueden enumerarse de manera cerrada o certera todos los elementos que componen una cultura institucional (Frigerio y Poggi, 1992: 35), sí pueden recuperarse algunos, los que a modo representativo para esta investigación se han tomado y ellos son: las creencias, los valores, las normas y los rituales.

En el caso de las creencias, estas tienen su correlato en el imaginario institucional que los actores comparten sobre lo que debe ser una institución, su modo de gestionarse y la manera a través de la cual cada uno de los actores que intervienen realizan determinadas actividades o tareas.

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. En una institución educativa, estos son determinados por los actores que la integran y que a su vez legitiman a través de una escala jerárquica los valores reconocidos en un determinado momento histórico.

Las normas, en el ámbito educativo, regulan las relaciones que se establecen en el marco de las instituciones y pautan acciones tendientes a lograr una mejor convivencia. Involucran desde los marcos normativos que sustentan el sistema educativo, hasta los acuerdos que de manera cotidiana se desarrollan en ellas.

Los rituales tienen una raíz en el imaginario, pero más que nada en lo que muchas veces se instituye sin tener un fuerte sustento epistemológico, sino más bien arraigado en el hacer y la repetición cultural de las acciones.

Una de las características más relevantes en los rituales es que esta guarda relación con la invariancia, que no se flexibiliza y que también le otorga la imposibilidad de revisar estas prácticas elaborando un marco teórico.

Cuando hablamos de cultura institucional se hace referencia a un conjunto de creencias y supuestos que los miembros comparten y que operan sobre sus conductas sin que estos tengan conciencia, definen el comportamiento de los sujetos y se dan por entendidos para la regulación del funcionamiento institucional.

Estas regulaciones facilitan el accionar de las personas de modo casi automático y definen la manera correcta de actuar en cada situación. Se constituyen casi en axiomas, dan coherencia a los comportamientos e intercambios al interior de la organización. Estos axiomas se aprenden, facilitan el abordaje de situaciones y se transmiten de uno a otros de los miembros de la institución (Azzerboni y Harf, 2000: 35).

En este sentido, existe un elemento de gran relevancia a través del cual el colectivo docente se relaciona y concreta las acciones: el trabajo en equipo. Un equipo de trabajo está formado por un conjunto de personas, que tienen un objetivo en común y que mediante acciones efectuadas en colaboración buscan la participación de todos. El trabajo en equipo se centra en las metas trazadas, en la comunicación fluida, en el clima de confianza y en el apoyo mutuo. Su práctica supone la existencia de un grupo de personas que se necesitan entre sí y que se embarcan en una tarea en común.

Hasta aquí se han dado razones que justifican los dos grandes ejes para este trabajo de investigación que más adelante serán analizados y contrastados con los datos empíricos recogidos por la entrevista realizada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En cuanto a lo metodológico, se trata de una investigación de tipo cualitativo, en la que hemos optado por la metodología de casos, con observaciones y entrevistas focalizadas a docentes y directivos de una institución educativa en el Nivel Inicial en la ciudad de Resistencia. Pero para llevar adelante este trabajo se recuperó la entrevista realizada a una docente en el marco de la Tesis Doctoral ya citada (García Martel, 2015), por considerar que el caso seleccionado en ese estudio se ajustaba a todo lo mencionado sobre las buenas prácticas.

La entrevista es una técnica de recopilación de datos mediante una conversación más bien coloquial, que permite recabar información acerca de lo que se investiga. Los resultados que se pretende lograr dependen en gran medida del nivel de comunicación entre el investigador y los participantes.

En esta ocasión se utilizó entrevista focal. Se partió de preguntas semiestructuradas, previamente elaboradas, a fin de lograr profundidad y especificidad en la información y luego se fueron combinando con preguntas espontáneas.

Este tipo de entrevista favorece:

- que exista interacción y diálogo entre el investigador y la persona de una manera más relajada y natural;
- que el entrevistador pueda ponerse a nivel del entrevistado y ser sensible para captar los problemas que pudieren suscitarse;
- comprender los intereses del entrevistado y en lo posible favorecer la influencia empática hacia este último.

Para la presente investigación se expusieron los resultados obtenidos y se realizó la lectura de este desde el método etnográfico, ya que este método nos permite exponer los resultados desde la interpretación de los hechos.

UN GERMEN DE CAMBIO: INGREDIENTE DE BUENAS PRÁCTICAS

Para comenzar el análisis de esta entrevista, cabría entonces los siguientes interrogantes: ¿por qué la muestra seleccionada es considerada como una buena práctica? y ¿qué elementos nos dan las pautas de que así lo es?

Podemos afirmar que existen diversos elementos desde el punto de vista teórico que nos permiten corroborar que lo que hemos tomado como muestra constituye una buena práctica y esto en lo que el mismo término de buena práctica encierra.

Recuperando las tres nociones básicas de las que habla Zabalza, visibilidad, existencia y término, se puede ver que estos se recuperan en esta entrevista, pues la visibilidad, en este caso se evidencia en la misma exteriorización por parte de la docente entrevistada, ya que en esta ocasión accedió generosamente a permitir que su práctica áulica pueda ser visible y compartida con toda la comunidad educativa.

La otra cuestión relacionada con la realidad de esta es totalmente corroborada. Se trata de una docente que forma parte del sistema educativo provincial y que por múltiples razones permite desde un criterio de no conformidad la posibilidad de compartir sus experiencias y sus saberes con la entrevistadora.

Las experiencias que relata, como cada uno de sus fundamentos, forman parte de la realidad educativa de una institución de Educación Inicial en Resistencia.

En cuanto a la tercera de estas cuestiones podemos afirmar que muchas de las presentadas en los marcos teóricos se evidencian en esta muestra seleccionada.

Las actividades detalladas de las que la docente da muestras en la entrevista nos permiten decir que este tipo de prácticas pedagógicas suponen una transformación en las formas y los procesos de acción que llevan encerradas el germen de un cambio positivo sobre los métodos y prácticas tradicionales.

Quisiéramos desarticular bien esta expresión tomando la metáfora del germen relacionada con el concepto de la buena práctica (Hernández Aja, 2001: 110). ¿Por qué el autor pensó en la figura de un germen?, ¿cuáles son las cualidades de este que permiten aceptar esta visión como válida para las buenas prácticas? Un germen es un conjunto de células reproductoras que dan origen a una nueva vida (animal o vegetal), pero además de tener la cualidad de comenzar una nueva vida también tiene la capacidad de reproducirse sin límites, ya que lleva en su interior la información necesaria y suficiente para continuar con la cadena reproductiva. Si este concepto, aplicado a la naturaleza, pudiera ajustarse a las buenas prácticas en educación, podríamos decir que esta docente porta en su ADN pedagógico el germen necesario para engendrar nuevas y transformadoras prácticas. Detallamos una de las razones que justifican este pensamiento.

Durante la entrevista se le preguntó a la docente, a partir de las observaciones realizadas en clase sobre aspectos relacionados con lo pedagógico, como por ejemplo la elaboración de las carpetas, el lugar que ocupan los niños en la elaboración de las estas y la importancia que la docente le da a estos, frente a lo cual ella responde de manera atípica.

Frente a estos interrogantes la encuestada da pautas de un modo diferente de ser docente, pero desde un modelo que intenta superar las cuestiones heredadas del método tradicional, lo cual da muestras de la búsqueda de una práctica distinta, de no quedarse con la receta, con la copia, con la repetición de lo mismo siempre. Habla de una mentalidad abierta, que implica una búsqueda de nuevos recorridos que muestren otros caminos diferentes a los ya transitados.

Podemos ver varias expresiones reiterativas como:

D: siempre me estoy preguntando y cuestionando (...) sino que siempre estoy tratando de cambiar, yo también soy muy inquieta y por ahí si haces siempre lo mismo te aburre, y si a mí me aburrirá imagínate lo que sería a ellos.

Frente a estas expresiones de la docente podemos ver la actitud de quien introduce y provoca cambios en sus prácticas áulicas, haciendo uso de actitudes que implican la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar de manera constante a lo mecánico, rutinario y usual, que rompe con modelos tradicionales y rutinarios, que se permite realizar intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz y otros, 2003: 110).

La entrevistada tiene en claro el lugar donde se encuentra, sus saberes, sus vacíos, pero también recupera y asume el desafío constante en el cual la enseñanza la coloca:

D y bueno es difícil, la práctica de la enseñanza es replantearse siempre (...) yo soy muy crítica conmigo misma (...)

Esta actitud lleva incluida una mirada abierta y dispuesta al cambio: la de un docente que, al no conformarse con las rutinas clásicas y tradicionales, rompe con los estereotipos sostenidos y llevados a cabo durante mucho tiempo y que se perpetúan. Esta actitud nos da un indicio sobre lo que sosteníamos al principio: la relación existente entre las buenas prácticas en lo pedagógico y su correlato con lo institucional.

Por lo tanto, en esta buena práctica se puede ver una actitud personal de cambio para la solución de situaciones problemáticas de la práctica diaria y también puede verse una propuesta de innovación, que permitirá un cambio en el contexto de la institución en la que esta docente se desempeña y en su práctica institucional. Pero esto también da muestras de la actitud institucional frente a la indagación, la reflexión y el cambio como ambiente que propicia las prácticas reflexivas, críticas y novedosas, ya que, de no mediar un clima institucional capaz de favorecer, fomentar y apoyar este tipo de prácticas, difícilmente la docente en cuestión podría compartir esto como algo natural tanto desde lo personal y también desde lo institucional. Es por ello por lo que puede tomarse esta actitud reflexiva y de autocritica continua como un ejemplo de actuación exitosa, original e innovadora en esta práctica docente.

Recuperando lo relacionado con la práctica institucional sobre los acuerdos que se llevan a cabo en ella, se evidencia el sentido y la connotación muy especial que estos adquieren. Al decir de la docente:



D: se hace mucho, está todo en los acuerdos institucionales, se hace una reunión y ahí se pone sobre la mesa.

En esta imagen de la mesa como elemento convocante, familiar y cotidiano, pueden verse muchos elementos relacionados con las buenas prácticas institucionales. Una mesa nos remite a la idea desde el imaginario social del diálogo, de la negociación, de la puesta en escena de todo o casi todo lo que cada miembro de una institución puede poner, un lugar donde cada uno puede sentirse en libertad de exponer sus ideas. Ese poner sobre la mesa también involucra la comunicación sobre todo lo que tengan para decir, sobre lo que acuerdan, pero también aquello sobre lo que se está en desacuerdo: sobre sentimientos, deseos, frustraciones, sobre lo que dicen, pero también sobre lo que callan.

El valor más importante de los acuerdos en las instituciones se asienta en las diferencias. Todas las instituciones educativas conviven a diario con ellas entre sus miembros. Diferencias en las opiniones, ideales y manifestaciones. Frente a esto los acuerdos institucionales son la alternativa válida para ir tejiendo la vida en las instituciones. Lo que se acuerda conlleva el peso de un tiempo transcurrido de luchas y resistencias que solo los que perduraron conocen y pueden otorgarle el correspondiente valor asumido. Lo cierto es que cuando la docente dice “está todo en los acuerdos institucionales”, hace mención a esta cuestión del paso del tiempo, pero un tiempo con algo más, con tensiones, resistencias, luchas, frustraciones, dolores, etc. y todo lo que esa expresión encierra.

Pero estos acuerdos se dan en el marco del trabajo con otros, es decir, trabajo en equipo. En este caso la docente manifiesta:

D: Escucho mucho a mis compañeras, (...) siempre de todas vas sacando algo, siempre trabajé en equipo, eso es otra cosa que por ahí ayuda mucho.

Se puede decir a través de las expresiones vertidas por la docente que la dependencia y el apoyo en el par es el norte que orienta el trabajo en esta institución haciendo que los objetivos propuestos se concreten a través del cumplimiento de los acuerdos previamente realizados. En este caso, los acuerdos determinan el estilo, la cultura institucional.

En tal sentido, la materialización más importante que esta institución tiene se refleja en la expresión:

D: Siempre la hora antes que venimos es para organizarnos, bueno hacemos esto, hacemos así. Habrán visto en la iniciación porque trabajamos mucho en equipo, nos tomamos ese tiempo para eso y también para la lectura.

La organización a la que hace mención tiene que ver con el trabajo en equipo que evidencia los acuerdos institucionales realizados, los que indudablemente les sirven para mantener la concreción de objetivos. Es sumamente importante este detalle de la organización de un tiempo institucional destinado a la actualización y autocapacitación docente. Utilizar estos espacios y tiempos para la lectura conjunta da muestras del valor importantísimo que la cultura institucional le otorga a esto.

D_ leemos los martes y los viernes a esta hora (...)

Zulema del C. Nussbaum
María del R. Romero

E: ¿todos los martes y viernes?

D: tratamos, hacemos lo posible y lo imposible, poquito a veces pero algo siempre. Porque viste que empezás a leer y empezás que esto, que lo otro, pero tenemos un cuadernito donde vamos asentando.

En este sentido, también subyace el imaginario colectivo de la creencia asumida sobre lo que es ser docente: un profesional que se actualiza continuamente. Un profesional capaz de asumir el compromiso con el conocimiento. Un compromiso que reconoce la importancia de la lectura como valor relevante para los docentes, donde la reflexión, el análisis, la escritura son componentes importantes de este imaginario colectivo sobre la docencia en la Educación Inicial. Hay también a través de esto un aprendizaje en conjunto que se va construyendo y que da muestras del proceso de apropiación del cual forman parte, a través del uso diferente del tiempo. Un tiempo que se establece por norma institucional, a través de acuerdos que le otorgan un valor en conjunto, un valor institucional.

Puede mencionarse también la importancia del trabajo en equipo como un componente más en estas buenas prácticas. El hombre se hace con otros hombres; en este caso, el docente se hace con otros docentes. Porque es ahí donde, a través de la reflexión en conjunto, el análisis en grupo y la puesta en común, se van constituyendo las buenas prácticas.

Para finalizar, resumimos en esta expresión de la docente lo dicho hasta aquí sobre buenas prácticas en la Educación Inicial:

E: Bueno, pero eso también, como que el equipo favorece a la buena práctica?

D: Sí, eso también, muchísimo, es fundamental.

A MODO DE CIERRE

Para concluir podemos decir que las buenas prácticas se construyen. Y esa construcción se constituye como tal en tanto y en cuanto lleven implícitas un germen de cambio (Hernández Aja, 2001: 110), una transformación sobre las prácticas racionales, librando una batalla a la realidad tal cual es, alterando la realidad vigente, rompiendo los métodos tradicionales, para buscar la innovación, la reflexión, la crítica y nuevas formas de enseñanza, rompiendo con las rutinas carentes de sentido. El propósito de esta es modificar concepciones y actitudes que implican la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar, alternando métodos e intervenciones y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje según los casos.

La innovación va asociada a lo personal, pero en su correlato con la práctica institucional. Es posible afirmar que una cultura institucional que favorece la concreción de buenas prácticas se concreta en la cotidianidad de las formas de ser y de hacer de todos y de cada miembro del colectivo institucional, formas que dan cuenta de una cultura con un estilo situado, contextualizado, particular y único, donde la mayor cantidad de elementos de una cultura institucional se interrelacionan y favorecen un proceso de creación de condiciones. Estas condiciones afectan a la comunidad educativa en su totalidad y le otorgan un sentido y un modo natural de vivir en ella, propiciando determinadas prácticas institucionales por sobre otras.

En definitiva, las buenas prácticas pedagógicas llevan implícitas también buenas prácticas institucionales. Ambas se construyen en un ambiente propicio que las favorece y las habilita, donde todos y cada uno de los elementos portan en sí mismos la necesidad de un cambio que se evidencia en aquello que rompe con los estereotipos establecidos. Ambas no se conforman y van por más.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Azzerboni, D. y R. Harf (2003). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Burgos, N. y C. Peña (1997). *El proyecto institucional*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). "Buenas Prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa". *Revista de Currículum y formación de Profesorado. Universidad de Murcia. Vol. 13, N 3*. Disponible en www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf. (2016 junio)
- Frigerio G. y M. Poggi (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- García Martel, M. L. (2015). *Construcciones metodológicas en Jardines de Infantes: concepciones docentes e interacción didáctica*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Rosario.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Disponible en http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45450/mod_resource/content/1/7-Guber%20Rosana%20-%20La%20Etnografia.PDF (2016 agosto)
- Sander, B. (1995). *Gestión educativa en América Latina*. Buenos Aires: Ed Troquel.
- Santos Guerra, M. (2008) *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Red Federal de Formación Docente.
- Schlemenson, A. (1999). *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2012). "El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria". *REDU*. Vol. 10 (1) Enero-Abril. Disponible en http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf. (2016 junio).

LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

María Luisa García Martel
garciamartel@hotmail.com

Helena Elisabet Montenegro
helen_monte7@hotmail.com

Liliana Núñez
lilianatuti@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo se encuadra en el Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades UNNE *Buenas prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco*. Los objetivos abordados son identificar buenas prácticas de enseñanza en salas de jardines de Infantes y explorar concepciones docentes en torno a ellas. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un de criterio de accesibilidad y voluntad de participación, abordándose un solo caso a los fines de este artículo. La recolección de datos implicó observaciones de clases con obtención de registros filmicos, fotográficos y entrevistas en profundidad. En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos. Asimismo, se percibe con menor frecuencia una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla. Desde la voz de la docente de sala involucrada en la investigación, es clave considerar que una buena práctica surge y se sostiene en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

Palabras-clave:

Conocimiento. Educación infantil. Pensamiento.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se encuadra en el Proyecto de Investigación del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades UNNE, “Buenas prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el área Metropolitana del Gran Resistencia, Chaco”. Los objetivos abordados son identificar buenas prácticas de enseñanza en salas de jardines de Infantes y explorar concepciones docentes en torno a las mismas. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un criterio de accesibilidad y voluntad de participación, abordándose un solo caso a los fines de este artículo. La recolección de datos implicó observaciones de clases con obtención de registros fílmicos, fotográficos y entrevistas en profundidad. En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos. Asimismo, se percibe con menor frecuencia una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla. Desde la voz de la docente de sala involucrada en la investigación, es clave considerar que una buena práctica surge y se sostiene en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

APORTES TEÓRICOS

Hernández Aja (2001), al referirse a la expresión ‘buenas prácticas’, señala que esta se utiliza para aquellas prácticas que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales.

Es de suponer que estas prácticas no vayan siempre en caminos de “línea recta, pues son, más bien, cambiantes, flexibles y construidos. Por ello, no son susceptibles de ser trazados e impuestos por alguien desde fuera por mucha autoridad formal o intelectual que pudiera tener” (Escudero, 2009:115).

Una práctica nunca puede ser considerada como la única posible, sino que depende de contextos singulares, de las ideas y acciones de profesores y alumnos y, por lo tanto, no es susceptible de ser impuesta por alguien desde algún lugar. Dice Escudero:

Los contenidos seleccionados y organizados en los programas extraordinarios de atención a la diversidad, los aprendizajes que se pretenden desarrollar con el alumnado y las metodologías de enseñanza empleadas, incluyendo el uso de materiales didácticos (impresos, audiovisuales, TICs), constituyen un triángulo esencial para apreciar el grado en que pueda hablarse o no de buenas prácticas (2009: 124).

En el marco de la enseñanza comprensiva, Litwin (2008) expresa que una buena propuesta de enseñanza será aquella que permita desarticular el “triángulo constituido por

el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas”. En el marco de este triángulo esencial se aboga por una imagen viva del aula en la que la conversación represente una oportunidad de profundizar en la comprensión, de negociar significados y de tratar el conocimiento como algo problemático y construido, no como un producto dado y acabado.

En este sentido, el concepto “formas de conocimiento” aportado por Edwards resulta potente para analizar “buenas prácticas” vinculadas al conocimiento y a los procesos cognitivos y formativos.

Usamos este concepto de forma de conocimiento para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Intentamos a través de él no abstraer el contenido de la clase de la forma de enseñanza ni de la relación maestro-alumnos, sino describir estas dimensiones en su interrelación, así como ocurre al ser presentados los conocimientos (1993: 26).

La forma también es contenido y, por lo tanto, también las formas de transmisión y de respuesta se constituyen en una dimensión de la definición del conocimiento escolar.

Desde la didáctica, nos nutren los aportes de Gloria Edelstein respecto de la construcción metodológica (CM) ya que este concepto “da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica”, concibiendo a la enseñanza como “proceso complejo de gestación de propuestas de intervención” y no como mera reducción de escala del currículo (2011:177).

METODOLOGÍA

Proponemos una investigación cualitativa de tipo etnográfico para el análisis y representación de casos educativos. Se opta por la metodología de casos, los que se deciden desde un criterio de pertenencia a instituciones formales y no formales, es decir, que la selección de ejemplos atiende diversas modalidades de atención a la infancia, en distintos contextos sociales y culturales y en diferentes áreas curriculares y del desarrollo infantil. En este trabajo particularmente se aborda el caso de una sala de 5 años de Educación Inicial. Se plantea, además, como criterio excluyente, la disponibilidad y apertura para formar parte de la investigación.

Las técnicas, procedimientos e instrumentos para la obtención de información empírica fueron entrevistas, observaciones y registros. Respecto de las observaciones, se llevaron a cabo en distintos contextos institucionales de Educación Infantil en las que se detectaron las buenas prácticas. Las entrevistas fueron exploratorias, para indagar acerca de las concepciones y ejemplos sobre buenas prácticas y su caracterización, focalizadas para dar profundidad y especificidad a algunas situaciones puntuales y se plantearon, además, conversaciones informales durante el proceso, a fin de aclarar dudas del equipo investigador sobre la documentación o evidencias recogidas. Finalmente, se dio una estrategia de triangulación para que el responsable profesor/a interprete y valore las evidencias recogidas y el sentido que tienen dentro de la experiencia.

En este artículo se aborda una buena práctica de enseñanza en una sala de 5 años de Nivel Inicial, para lo cual se ha consensuado con la institución el tipo de actividades por



documentar, tratando de recoger los aspectos más significativos de las experiencias. Para este trabajo se seleccionan tres secuencias didácticas que denotan distintas y claras relaciones con el conocimiento, secuencias que se recortan de los proyectos denominados “Nuestro barrio” y “Día del Maestro”, seleccionados porque ambos se han observado en su desarrollo total.

RESULTADOS PROVISORIOS

En nuestra investigación se aprecian diferentes formas de relacionarse con el conocimiento en la interacción de la clase, destacándose una relación de significatividad, mediada por experiencias de aprendizaje que promueven una perspectiva experiencial, procesos cognitivos complejos y puesta en juego de saberes anteriores de los alumnos.

Detectamos, con menor frecuencia, una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla.

RELACIONES DE INTERIORIDAD/SIGNIFICATIVIDAD CON EL CONOCIMIENTO

Se identificaron situaciones de aprendizaje potentes que daban cuenta de proximidad e interioridad respecto de la forma de conocimiento, por la propuesta de actividades que implicaban interés genuino de los niños y por los procesos que indicaron pensamiento rico y conocimiento sólido.

Estas caracterizaciones se visualizan con claridad en el desarrollo de la secuencia “Mi barrio” de la que tomamos dos situaciones de enseñanza a los efectos de profundizar en el análisis.

Situación 1 Paseo por el barrio (todas las salas juntas)

Salen a recorrer la zona del jardín. En un momento todos los niños de las salas están detenidas mirando algo en el frente de una casa.

La docente de la sala observada los ubica más atrás cerca del cordón, aparentemente para que visualicen mejor. Una maestra señala un número de la casa. Los chicos están mirando

D: a ver.. qué número es?

J: treinta y nueve

Algunas nenas no observan, hablan entre ellas

La otra maestra lee lo que dice sobre el número:

D 1: BXXX ZXXXXX la (señalando con su dedo). Estamos en BZ al número 39. Quiere decir que si el cartero trae una carta... qué hace?...

M: golpea la puerta..

O: deja la carta.

D1: ¿cómo sabe que es la casa dónde tiene que dejar la carta?

P: porque ahí dice 39

T: porque dice en la carta.

D: muy bien, mira a ver si en la carta dice 39.

Los niños de la sala de L no están atentos a esa maestra. Una nenas se miran frente a frente, conversan, se miran las manos. La maestra sigue explicando:

D1: “por eso es importante que tenga el número...” (se escucha poco porque está distante a más de dos metros aproximadamente y hay ruido de la calle)



En primer lugar, se destaca la experiencia misma de salir al contacto con el medio. Recorrer el barrio con los pares es una experiencia diferente que permite compartir vivencias y aprendizajes grupales.

El aprendizaje no surge aquí desde la disciplina en particular, matemática en este caso, identificación de números y uso social, por tratarse de globalización de contenidos. En los métodos globalizados “las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza (...) la disciplina tiene un valor subsidiario, la relevancia de los contenidos está en función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia disciplinar” (Zabala Vidiella, 1995: 145-146).

Los contenidos y las unidades didácticas son relevantes, desde esta perspectiva, por su capacidad para comprender una realidad que siempre se presenta globalmente. Esto no debería indicar que se dejan de lado los contenidos disciplinares, tal como se aprecia en los conocimientos que se propician, sino que el hecho educativo se realiza desde la perspectiva de cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, del papel que van a tener las disciplinas en su formación.

Las docentes indagan saberes próximos a experiencias personales del alumno, que - se supone-, recibe correspondencia en su hogar. Se produce un tipo de diálogo en torno al interrogante planteado, pregunta que se ajusta inmediatamente en función de las respuestas de los niños. Se advierte un tipo de estructura “triádica”, al decir de Lemke (1997), de por lo menos tres partes, pregunta profesor (PP), respuesta de alumno (RA), evaluación del profesor (EP):

D1:... Quiere decir que si el cartero trae una carta... qué hace?...(PP)

M: golpea la puerta.. (RA)

O: deja la carta. (RA)

D1: ¿cómo sabe que es la casa dónde tiene que dejar la carta? (PP)

P: Porque ahí dice 39 (RA)

T: porque dice en la carta. (RA)

D: muy bien, mira a ver si en la carta dice 39. (EP)

En este sentido este diálogo triádico se orienta hacia la indagación, a la exploración de ideas de los niños, cuestión para la cual es adecuado; sin embargo “no debe ser usado como el principal medio para introducir nuevos contenidos temáticos” (Lemke, 1997:181) dado que no da lugar a otros intercambios en el grupo.

Es interesante remarcar que la docente observada busca otra localización para el grupo, advirtiendo que la posición que tenían era desfavorable, en el marco de gran cantidad



LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO EN SALAS DE 5 AÑOS. UNA BUENA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

de alumnos. Asimismo, luego de esta primera “parada” a ver los números, tomó distancia del resto del grupo y se detenía sólo con sus alumnos en algunos puntos que comentaban los niños o que -aparentemente- a su criterio eran interesantes en la recorrida: carteles de locales comerciales, carteles de publicidad, señales de tránsito, cajero automático y uso de estos.

Situación 2: *Dibujan el recorrido realizado por el barrio*

Los niños sentados en la alfombra. La maestra sentada al frente, en una sillita.

D (docente): bueno escuchen un poquito... los ojitos y oídos aquí. Vamos a recordar qué hicimos ayer... se acuerdan?(destacado para retomar más adelante)

Todos a la vez dicen...

P: paseamos

J: fuimos al barrio... a la policía.

M: dibujamos la policía.

D: de a uno por favor... a ver... Paseamos, recorrimos, dibujamos... el barrio del jardín. Muy bien. (destacado para retomar más adelante)

Siguen comentando aspectos del paseo entre dos o tres niños/as. Hablan del cajero, de la “pintura en las manos” que le pusieron a un niño en la policía, sección “identificaciones”.

D: escuchen por favor, muy bien todo eso que se acuerdan, pero vamos a pensar.... a pensar... a ver. ¿De dónde salimos...? (destacado para retomar más adelante)

Varios niños: ¡del jardín!

A : de aquí (señalando para afuera de la sala)

(se escuchan varias voces a la vez)

D: bien salimos del j. ¿Después...? (destacado para retomar más adelante)

L: para la esquina.

P: a Z... (es un supermercado del barrio)

Unas niñas se muestran un anillo y conversan.

D: (parece advertir esa distracción) ¿están todos atendiendo? miren que ahora van a dibujar el recorrido que hicimos ayer. De donde salimos, por dónde fuimos.... todo eso, y volver al jardín. (destacado para retomar más adelante)

Varios niños simulan hacer el recorrido con sus brazos, dando direcciones y diciendo así... así... dialogan entre dos o tres, rompiéndose en este momento la estructura del diálogo triádico.

Otros niños no hablan.

D: bueno. Aquí tengo los materiales. Vamos a usar fibrones gordos para hacer esto. Voy a poner aquí Jardín Nro XXX (escribe en el pizarrón) de título.

Cada uno retira su hoja y comenzamos... vamos a la mesa a trabajar, que enseguida viene el profe.... es miércoles hoy, se acuerdan?

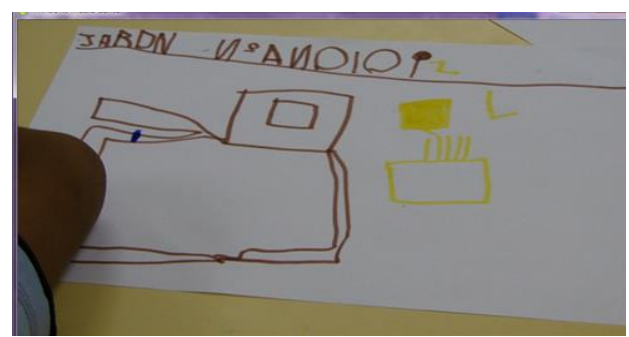
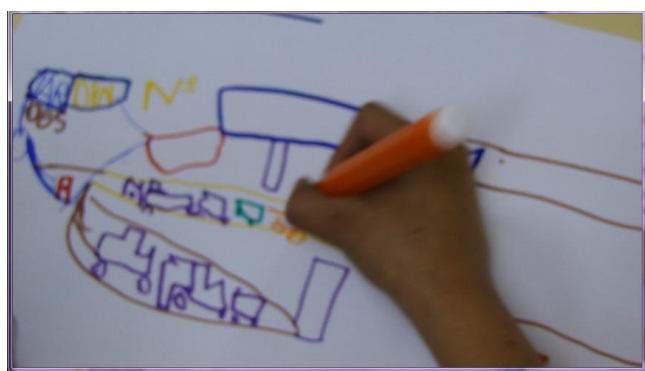
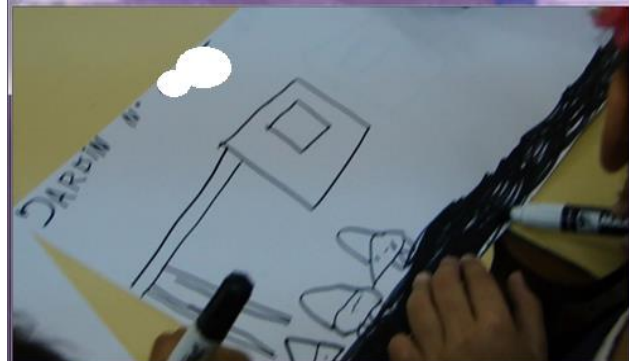
Los niños se sientan en las sillas, con sus hojas sobre la mesa.

La docente comienza a recorrer las mesas y va preguntando a cada uno.

Surgen, entre otras, las siguientes modalidades de producciones:



María Luisa García Martel
Helena Elisabet Montenegro
Liliana Núñez



Imágenes tomadas por la investigadora.

Se valora el tipo de consigna dada, la no estructuración de la tarea en las hojas, la posibilidad de interactuar, lo que denota una determinada lógica de la enseñanza y una lógica de participación formal de los alumnos (Edwards, 1993). La maestra abrió un espacio



para la elaboración de los alumnos y éstos se implicaron en un proceso cognitivo personal para trazar el recorrido vivenciado; nada les es “dado” por otros, ajeno a ellos, sino que tienen que rememorar su propia vivencia y luego representar.

El proceso de “pensar” aquí se llenó de contenido; no fue abstracto; se concretó con las ayudas y pistas que la docente aportó y que se destacaron en la página anterior. Los elementos que la docente puso en juego fueron: recuperar lo vivido, interrogar sobre localización inicial (¿de dónde salimos?), indicar una secuencia (¿después?), graficar. Asimismo, señaló con fuerza que la tarea no será como siempre, cuando avisó: “miren que ahora van a dibujar el recorrido”. Con esta configuración logra -primero- que los niños exterioricen, pongan en palabras o gestos los lugares, la trayectoria seguida, sin ofrecer una propuesta supuestamente verdadera, un “modelo final correcto”, lo que “va señalando una relación más propia de cada sujeto con un conocimiento que se les aparece como significativo” (Edwards, 1993: 61). Ha decidido que no marquen, ni copien, ni señalen o pinten una tarea resuelta por otro. Todo es elaboración personal, de cada uno.

Se advierte una lógica de interacción en la que las preguntas incluyen al sujeto, fluyen las respuestas y no hay tensión por una respuesta “correcta”; lo que denota una relación de interioridad con el conocimiento, cierta apropiación del contenido respecto de la representación espaciotemporal de una trayectoria.

RELACIONES DE EXTERIORIDAD/ ENAJENACIÓN CON EL CONOCIMIENTO

Por otro lado, se detectó, con menor frecuencia, una forma de relación enajenada, advirtiéndose la búsqueda de estrategias por parte del docente para lograr transformarla.

Se identificaron situaciones de aprendizaje menos consistentes, que daban cuenta de cierta exterioridad respecto de la forma de conocimiento, una propuesta de actividades con rasgos de trivialidad, procesos de pensamiento menguados en relación con las capacidades de los niños y un tipo de conocimiento ajeno a sus experiencias. Estas caracterizaciones se identifican en el área de ciencias sociales, particularmente en lo referido a efemérides.

Situación 3 – Sarmiento

Se disponen cuatro salas juntas para ver un video de Sarmiento. Los niños se muestran entusiasmados con la reproducción de la “película” (como dicen algunos de ellos). A los pocos segundos de empezar, una de las maestras pausa el video e interroga: ¿Cómo dijo que se llama este señor? ¿Dónde vivía?, entre otras preguntas. A medida que avanza el video, la mayoría de la clase atiende, algunas niñas se acuestan en el piso y juegan con sus manos, otros conversan. Las docentes van realizando intervenciones personales para que presten atención. Vuelven a pausar el video y preguntan: ¿Qué estudió? ¿en qué trabajó? Así sucesivamente hasta llegar: ¿Qué cargo tuvo? ¿Fue Presidente? ¿Hoy quién es el Presidente de Argentina?

La lógica de interacción es buscar las respuestas “correctas” a partir de lo transmitido, propio de tantas clases de ciencias sociales, por lo que no queda margen a los alumnos para aportar desde elaboraciones personales, lo que indica una forma de exterioridad con el conocimiento.



*María Luisa García Martel
Helena Elisabet Montenegro
Liliana Núñez*

Como es sabido, las historias les agradan a los niños, más aún cuando se acompañan con las actuaciones de los personajes y contienen cierta trama de suspenso. Los rasgos, tonos de voz y caracterizaciones dadas a cada personaje aportan a cautivar la atención de estos niños, excepto algunos que juegan en sus lugares, solos o con su par próximo.

El video pone en el centro de la escena la vida y obra de Sarmiento señalando cierta ideología respecto de los pueblos originarios y algunos conflictos de poder de la época; suenan voces fuertes, episodios que implican relaciones violentas, relatos con tensiones. Estas escenas no se retoman con los niños, recuperándose sólo la obra de Sarmiento como Presidente, especialmente en relación con la creación de Escuelas y Jardines de Infantes, cuestión que la docente manifiesta con claridad en conversaciones informales: “siempre trabajo las luchas... la clave del tema, por ejemplo conflictos entre realistas y patriotas, dramatizamos, tenemos las fotos; pero en este caso, muy discutido, creo que lo que nadie puede negar es que, desde el cargo de Presidente, Sarmiento se ocupó de la educación, creó escuelas, y con eso quedamos en esta efemérides”.

Vale retomar la idea de Apple (1986) respecto del tratamiento de los temas sociales; puede argumentarse que, en las instituciones educativas, las ciencias sociales se presentan desde una ideología orientada hacia una “perspectiva estática” sobre las “funciones positivas e incluso esenciales del conflicto social” (Apple; 1986:115). Subyace una concepción del conflicto como “inherentemente malo”, y, por tanto, hay que negarlo.

En este caso, y para este tema, los materiales de aprendizaje seleccionados por la maestra no lo niegan, aunque no escapan a las cuestiones tan sesgadas de la historia. Seguidamente se presentan algunas imágenes de escenas de tensión reproducidas:





Imágenes tomadas del video correspondiente al tema, canal *Paka Paka*.

Queda la tarea de analizar en profundidad el contenido del video, la perspectiva de la historia que se cuenta, tema que en este escrito no se aborda por razones de extensión.

No obstante, es posible caracterizar “la forma de conocimiento”, que se presenta como “transmitido” con un “carácter presuntamente verdadero” (Edwards, 1993:62), sin mucho que elaborar por parte de los alumnos. Al respecto expresa la docente: “Me pasa con las ciencias sociales, historia, las efemérides, que me cuesta... ver que les llega realmente. Yo paro el video para ver si comprenden, si les llegó verdaderamente, porque poner el video y dejarlo... tampoco...”.

En el marco de las modalidades de trabajo de esta docente, se estima que esta área de contenido es la que menos se presta para que ellos elaboren, piensen. En este sentido ella recupera una experiencia que la hizo reflexionar al respecto y dice:

a los temas históricos siempre les estoy buscando...(la forma), porque es algo tan abstracto que no es fácil que realmente lleguen a aprender e interpretar (...) me sorprendió por ejemplo cuando íbamos a ir a la verdulería de visita yo llevé un billete y mi idea era saber si ellos entendían lo que era ese billete, para que servía, el número; y una de las niñas cuando lo vio me empezó a nombrar todos los próceres y ahí empezó la relación de otros también, empezaban a relacionar con las imágenes que habíamos visto, con la plaza también -el nombre de la plaza- y eso a mí me va abriendo la cabeza [...] porque eso también me hizo un clic, por acá puede ser, acá los ven a los próceres, [...] buscarle la importancia, en que otro contexto ellos pueden llegar a utilizar o verlo o captarlo.

Puede notarse que la docente revisa sus propias prácticas y busca alternativas, escucha al grupo y en función de eso ajusta/adecua su metodología, intentando verdaderas construcciones metodológicas, en el intento de “llegarles por ese lado que es el que más manejan”.

¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA?

Respecto de concepciones docentes acerca del sentido de las buenas prácticas la docente manifiesta:

y para mí lo fundamental es la previa de todo, digamos la organización, el pensar, el organizarte, el plasmar ahí donde querés llegar, yo uso más la palabra diseñar. [...] Pero no dejarlos tampoco, estamos ahí [...] el criterio es tenerlos ahí, atraparlos y ver si están comprendiendo o no y que vaya para todos. (...) saber si eso que elegí que yo por ahí lo elegí pensando que ellos van a



María Luisa García Martel
 Helena Elisabet Montenegro
 Liliana Núñez

interpretar, les va a atrapar o gustar y yo así se si están enganchándose, si lo entienden, si pueden seguir (...) si veo que están todos enganchados, porque no siempre lo que elegís puede llegar...

Se percibe que se destaca la intencionalidad de la situación al caracterizar a las buenas prácticas, en tanto se vale de la idea de “diseño”, de algo que no se improvisa, y con ello remarca la intencionalidad, expresada en las palabras: “plasmarse a dónde querés llegar”. Cobra importancia la comprensión, expresada verbalmente y realzada por la reiteración – con énfasis- de a la idea de “tenerlos ahí, atraparlos”, todo en clara alusión a la atención de los niños y a los procesos de apropiación del contenido, de aquello “que yo elegí”.

Todos estos componentes mencionados por la docente son constitutivos de un triángulo esencial para apreciar el grado en que pueda hablarse o no de buenas prácticas, y la importancia dada a la comprensión da cuenta los intentos por evitar el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas, lo que está indicando la potencia de una buena práctica.

A esto se agrega la toma de decisiones a partir de evaluaciones de proceso y una actitud de indagación permanente al respecto, lo que se traduce en las siguientes expresiones en relación con las actividades de enseñanza:

y bueno hay veces que nos les gusta y lo cortamos. Si veo que no va, no va, y seguimos otro día y buscamos otra cosa que se relacione pero cuando veo que no va el interés, no va.

.....

Siempre la práctica de enseñanza es replantearse siempre, hay cosas que te dan recontr resultado y otras que no y a lo mejor ayer si y hoy no, porque hoy no están bien o tienen otro interés.

La docente resalta una cuestión muy importante para las buenas prácticas, “es que estoy siempre con ellos, nunca jamás haciendo otra cosa que no sea estar ahí con ellos...”, “aprovecho las oportunidades”. Esta disponibilidad y atención permanente refiere a la posibilidad de hacer andamiajes adecuados e intervenciones contingentes, remite además a una concepción de enseñanza como proceso complejo, dinámico, que requiere un “ojo avizor” que atienda otras categorías didácticas tales como las interacciones y los discursos, entre otras.

Estas descripciones de las buenas prácticas en el marco del aula se enriquecen por la importancia del trabajo en equipo, punto que es clave considerar dado que las mismas surgen y se sostienen en una comunidad que comparte modos de acción y concepciones.

La docente cuando se refiere al diseño de la práctica expresa:

Y el tiempo que tengo es para organizarnos, siempre la hora que venimos es para organizarnos, bueno hacemos esto, hacemos así. Habrás visto en la iniciación porque trabajamos mucho en equipo, nos tomamos ese tiempo para eso y para la lectura.

E: ¿uds leen / estudian a esa hora?

L: leemos los martes y los viernes a esa hora, sí.

Tres cuestiones se recuperan de esta expresión. En primer lugar, se aprecia interesante el pronombre personal usado, “organizamos”, “venimos”, “hacemos”, “trabajamos”, en primera persona del plural, dando cuenta de una tarea colectiva. En segundo lugar, advertimos que se pone en consideración la categoría de tiempos institucionales, el uso racional de los tiempos comunes disponibles y, finalmente, el lugar central dado al conocimiento, a la lectura en equipos de trabajo.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva de las buenas prácticas, considerando las dimensiones referidas a las concepciones y prácticas del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Escudero, 2009), se puede apreciar que una buena práctica busca proximidad e interioridad respecto de la forma de conocimiento, por la propuesta de actividades que implicaban interés genuino de los niños, procesos de pensamiento rico y conocimiento sólido. Además, si se mira la buena práctica desde la idea de “que suponen una transformación en formas y procesos de acción que podrían suponer el germen de un cambio positivo en los métodos tradicionales” (Escudero, 2009:110), cabe caracterizar a estas prácticas, en su totalidad, como “buenas” porque se advierte una constante preocupación para el cambio, para revisar las prácticas, para ponerlas en el tapete y revisitarlas.

En este sentido, es importante la relación del mismo docente con el conocimiento. Cuando el interés, la apertura, la búsqueda respecto del conocimiento se dan en las trayectorias personales y profesionales, las alternativas de generar situaciones de enseñanza desde la proximidad, la actitud de indagación, la elaboración, pueden tener mayor presencia en las aulas.

Del mismo modo, el contexto institucional cobra un significado especial en virtud del lugar que se le asigna al conocimiento pedagógico y el trabajo en equipo, propiciando espacios y tiempos de intercambio respecto de las prácticas de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid: AKAL Editor.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1993). “La relación de los sujetos con el conocimiento”. *Revista Colombiana de Educación*. (27) 23-68.
- Hernández Aja, A. (2001). *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Escudero Muñoz, J. (2009). “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. *Profesorado. Revista de Currículum y*



*María Luisa García Martel
Helena Elisabet Montenegro
Liliana Núñez*

Formación del profesorado. (13)3- 107-141 ISSN 1989-639X
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

EMPRENDEDORISMO Y UNIVERSIDAD

María Emilia Brizuela
emiliabrizuela@yahoo.com.ar

María Inés Prenol
inesprenol@yahoo.com.ar

Leticia Inés Gallo
leticiainesgallo@yahoo.com.ar

RESUMEN

Un aspecto importante del rol socioeconómico que cumplen actualmente las universidades es el fortalecimiento de una sociedad activa y participativa del desarrollo económico de la región. Apoyado en estos fundamentos, un equipo, conformado por docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la UNCA, viene desarrollando acciones que buscan la instalación de la cultura emprendedora y la creación de empresas. El objetivo de este trabajo es presentar esta experiencia universitaria, sus acciones y los resultados alcanzados.

Palabras-clave:

Aprendizaje. Emprendedorismo. Universidad Emprendedora.

INTRODUCCIÓN

En la provincia de Catamarca desde hace años el sector estatal ha suplido la condición de empleador. Mientras la oferta laboral del sector privado se estanca o se reduce en ciertos sectores, la capacidad del Estado para absorber más trabajadores se encuentra en un punto crítico. Los estratos tradicionalmente pobres profundizan aún más su situación y un importante sector de la población entra en una espiral de pobreza y desigualdad social de la que se le hace difícil salir.

Urge entonces encontrar otros caminos, otras alternativas que no sean el empleo público o la asistencia social, de modo que amplios sectores, en especial los jóvenes, puedan ir encontrando medios de vida dignos que satisfagan sus anhelos de progreso.

Con base en este contexto, surge una de las principales metas de la Universidad Nacional de Catamarca y, en ella, de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEyA), que es la de contribuir en el proceso de transformación de la sociedad, una sociedad que promueva el crecimiento económico y el cambio estructural que conduzca a una mejora en el nivel de vida de la población local y regional.

Para ello, desde el año 2000, se han celebrado desde la Facultad diversos convenios de colaboración con organismos gubernamentales nacionales, provinciales, y agencias de desarrollo, que tienen por finalidad llevar a cabo una serie de proyectos de investigación y transferencia y puesta en práctica de herramientas tecnológicas, destinados a la formación de emprendedores, como factor determinante para el desarrollo local y regional.

Se planteó como objetivo brindar conocimientos básicos sobre gestión administrativa, contable, impositiva y tecnológica a emprendedores locales, con el desafío de fomentar la actividad emprendedora desde el ámbito universitario que, como parte interesada en el desarrollo de la población, colabora en la realización de mejoras cualitativas a través de la capacitación y la formación laboral, para incorporar al mercado a aquellas personas que no pueden conseguir trabajo por carecer de las competencias necesarias, por un lado, y buscar la formación laboral de los trabajadores en condiciones precarias.

CONCEPTOS BÁSICOS. DESARROLLO LOCAL

El catedrático de Economía Vázquez Barquero¹ define el desarrollo local como un proceso de crecimiento económico y de cambio estructural que conduce a una mejora en el nivel de vida de la población local, en el que se pueden identificar tres dimensiones: una económica, en la que los empresarios locales usan su capacidad para organizar los factores productivos locales con niveles de productividad suficiente para hacer competitivo en los mercados; otra, sociocultural, en que los valores y las instituciones sirven de base al proceso de desarrollo; y, finalmente, una dimensión político administrativa en que las políticas

¹ Antonio Vázquez Barquero es *Catedrático de Economía y Profesor Emérito* de la Universidad Autónoma de Madrid. Entre sus líneas de investigación destaca: desarrollo endógeno, organización espacial de la producción, innovación y cambio tecnológico, y política de desarrollo local.



territoriales permiten crear un entorno económico local favorable, protegerlo de interferencias externas e impulsar el desarrollo local.

Esta mirada del desarrollo local caracteriza la importancia del desarrollo de emprendedores y nuevas empresas como objetivo central para acelerar el progreso económico y social.

Así también nos resulta coincidente al aporte difundido por María Eugenia Borghi, cuando nos expresa que

la innovación y el conocimiento son la clave para el crecimiento y desarrollo económico de un país, las nuevas empresas aparecen como protagonistas principales por su capacidad de generar innovaciones y por la ventaja que tienen de generar innovaciones, y por la ventaja que tienen las firmas existentes para adaptarse a los continuos cambios que este nuevo contexto presente (Borghi, 2015).

EMPRENDEDOR

El emprendedor es una persona con suficiente autoconocimiento, motivación e información, para desarrollar sus sueños en forma proactiva e innovadora en los distintos ámbitos del quehacer económico y social, con competencias y habilidades para trabajar en red con otros y producir impactos positivos con su accionar.

El emprendedor posee como cualidades distintivas, poseer iniciativa propia, ser proactivo, pasar de la idea a la acción, salir de la zona de confort, trabajar en equipo complementando habilidades, asumir riesgos, comprometerse, perseverar, transformar realidades utilizando la creatividad, y buscar mejorar su situación de vida, y la de su familia y comunidad.

El emprendedor no fracasa, sino que aprende nuevas formas de cómo hacer las cosas de una mejor manera.

Cuanto más se contagie el espíritu emprendedor más se incrementa la inversión (en equipamiento, en infraestructura y demás), se generan nuevos empleos y se favorece el crecimiento individual, familiar y comunitario. Esto, además, produce la búsqueda y asimilación de conocimientos, la generación de ideas y de prácticas innovadoras en los procesos de gestión, producción y comercialización, y el desarrollo de nuevos negocios que permiten sostener la actividad emprendedora.

INNOVACIÓN SOCIAL

El término innovación social se refiere a un proceso de creación, imposición y difusión de nuevas prácticas sociales en áreas muy diferentes de la sociedad. Son las nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que cumplen simultáneamente las necesidades sociales (de manera más eficaz que otras alternativas) y crean nuevas relaciones sociales o colaboraciones. Para incorporar un valor es necesario identificarlo, reflexionar sobre su aplicación y ponerlo en ejercicio hasta convertirlo en hábito. En ese sentido, se identifican



*María Emilia Brizuela
María Inés Prenol
Leticia Inés Gallo*

valores sociales, como transformación, transferencia, compromiso, responsabilidad, cooperación, para el nuevo desafío de la innovación social.

La innovación en sí misma depende de la creación, aplicación y difusión del conocimiento. La incorporación de los conocimientos al proceso de innovación es la función básica de la actividad emprendedora.

Esto conlleva a que se pongan en funcionamiento proyectos innovadores, a fin de que se logre el impacto esperado en el sentido que permita a los involucrados en el proyecto sostener su propio desarrollo, es decir que los diferentes actores sean los agentes de cambio.

En ello, el rol de la Universidad en la capacitación y el acompañamiento es clave, ya que el desarrollo demanda nuevas actitudes, habilidades, conocimientos y capacidades para responder a los desafíos. El resultado final es la creación y promoción de la cultura emprendedora, definida sobre todo como una cultura abierta al cambio y a la búsqueda y explotación de oportunidades para la innovación y el desarrollo.

El espíritu emprendedor y la creación de empresas se convierten en parte de la estrategia básica de las universidades y la universidad tradicional, docente e investigadora, se transforma en una universidad emprendedora.

Es posible diseñar políticas y programas para aumentar las intenciones empresariales y provocar un impacto que favorezca la conversión de estas intenciones en actuaciones exitosas. Las universidades persiguen implicarse de manera más activa en la comunidad.

Esta implicación toma una gran variedad de formas que incluyen: consultoría, educación y formación, investigación y desarrollo, transferencia de tecnología, creación de incubadoras y otras entidades especializadas. Esto también supone que existe una responsabilidad crecientemente asumida por las universidades en cuanto al desarrollo local.

REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

La revolución tecnológica da cuenta de un proceso dentro de la historia donde ocurre un cambio dramático al introducirse una o varias tecnologías nuevas. Su implemento marca una época de progreso, desarrollo e innovación en una serie de aspectos de la sociedad. A diferencia de los cambios tecnológicos, la revolución tecnológica comprende un período en donde se introduce más de una tecnología en la sociedad, produciendo cambios profundos dentro de la vida humana.

Tradicionalmente, la tecnología informática se utilizaba en tareas científicas o administrativas no identificadas por el público. A partir de los años ochenta, se nota en casi todas las organizaciones del mundo el desarrollo de una nueva corriente en el uso de los sistemas de información que tiende a implementar sistemas con impacto estratégico en el negocio.

Esa tendencia, en la década de los noventa y comienzos del siglo XXI, se ha transformado en una realidad, como consecuencia de la rápida evolución que han presentado los recursos tecnológicos: computadoras, dispositivos asociados, software y

comunicaciones y, por otra parte, la alta reducción en sus costos, mientras que el correspondiente a los recursos humanos se ha mantenido relativamente constante.

La revolución de la tecnología ha llegado a tal punto que ha dejado de ser uso exclusivo de las organizaciones para trasladarse a la comunicación habitual de los ciudadanos que no participaban de la red debido a su complejidad tanto en la modalidad de empleo como en la adquisición del recurso material (computador y accesorios electrónicos). El impacto tecnológico más trascendente en estos años de la era de la información, tanto a nivel mundial como en la Argentina, ha sido la consolidación del servicio de Internet, que se convirtió en el corazón digital del mundo actual. En el ámbito empresarial, está establecida la idea de que para competir en el mercado es necesario tener un lugar en la red (Lardent, 2001: 31).

Actualmente, los negocios dependen en gran medida de la tecnología de información para lograr diferenciación frente a otros competidores, como herramienta de marketing, y para operar su negocio internamente de manera más eficiente. Además, el proceso de globalización crea escenarios y situaciones que provocan cambios fundamentales en el tradicional modo de realizar negocios entre empresas.

El comercio electrónico modificó los hábitos de comerciantes y consumidores y produjo cambios sustanciales inclusive en los medios de pago tradicionales.

La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final; es una actitud y no precisamente una tecnología; es la transición que se ha dado de aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones que funcionan a través de las webs enfocadas en el usuario final. Los usuarios dejan de ser simples espectadores para transformarse en generadores de contenidos y servicios que reemplazan las aplicaciones de escritorio (web 1.0). Es una etapa que ha definido nuevos proyectos en Internet y está preocupándose por brindar mejores soluciones para el usuario final. Y es que, cuando se inició la web 2.0, nos encontrábamos en un entorno estático, con páginas en HTML que sufrían pocas actualizaciones y no tenían interacción con el usuario.

El término web 2.0 fue utilizado para referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de la tecnología web, basada en comunidades de usuarios y en una extensa gama de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil de información dentro de los usuarios de la comunidad o red social.

El fenómeno de la Web 2.0 -la web “colaborativa”, Web social y participativa-, permite crear, colaborar y compartir contenidos intelectuales entre los usuarios de Internet, en la que cualquiera puede editar la información presentada; una Web en la que el usuario es el contribuyente y cuyos aportes crean y alimentan la inteligencia colectiva.

PRÁCTICAS DE FOMENTO DEL EMPRENDEDORISMO DESDE LA FCEYA, UNCA

Se presentan en este trabajo las siguientes experiencias universitarias en el campo fomento del emprendedorismo, realizadas por un grupo de docentes y alumnos de las cátedras de *Administración Básica*, *Comportamiento Organizacional* y *Ejercicio Profesional para Administradores*, correspondientes a las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración:

1. Uso de la Web 2.0.

2. Página de Facebook *Eco Emprende*.
3. Proyecto “Red de Integración, Soporte y Capacitación-RISCA” - Convenio con la Sociedad de Fomento de Villa Cubas.
4. Plataforma educativa Moodle.

USO DE LA WEB 2.0

Las facilidades que brinda la Web 2.0 para la docencia y la investigación son enormes. En primer lugar, ofrece herramientas simples, sencillas y fáciles de usar para la publicación de sus experiencias. No se necesita conocer lenguajes especiales de programación para publicar. En segundo lugar, crea la “inteligencia colectiva” por el intercambio constante de información entre los investigadores y finalmente facilita e incrementa la comunicación con el mundo entero mediante los blogs y wikis.

Todos los docentes e investigadores debemos usar estas herramientas para investigar, crear conocimiento y difundirlo.

Algunas de las herramientas utilizadas por los docentes son: a) blogs y wikis, para publicar sus clases, su experiencia profesional, sus investigaciones; con estas herramientas pueden ser leídos por sus alumnos y por el resto del mundo; se pueden crear foros del curso en el que podrían participar todos; b) marcadores sociales: programas que permiten llevar las páginas favoritas por Internet y consultarlas en cualquier lugar y en cualquier computadora; sirven también para orientar y dirigir las lecturas a nuestros alumnos; se puede crear una biblioteca personal que se puede emplear en clases; c) agregadores y RSS: permiten estar actualizados constantemente sobre los temas que nos interesan; no hace falta buscar información actualizada, ya que esta va a nosotros; solamente hay que abrir el agregador (*Bloglines, GoogleReader*) y ahí se encuentra toda la información sobre el tema seleccionado que se ha publicado en los últimos días; d) *Multimedia Sharing*: son sitios que brindan servicios de almacenamiento de contenidos multimedia y que permiten compartirlos e intercambiarlos: *Dropbox, SlideShare* (presentaciones), *GoogleDocs* (Documentos), *TeacherTube* (videos de docentes con contenido educativo).

PÁGINA DE FACEBOOK *ECO EMPRENDE*

Facebook es un sitio web gratuito de redes sociales que permite a cualquier persona que posea una cuenta de correo electrónico desarrollar aplicaciones y hacer negocios. Además de ofrecer los beneficios de otras redes sociales, permite localizar amigos mediante su nombre, compartir fotos, videos, comentarios con conocidos y familiares, crear grupos y páginas.

La página *Eco Emprende* fue creada en el mes de septiembre de 2013, con la administración de un docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y seis editores, también constituidos por docentes de la Facultad, en la categoría de Educación y cuyo objetivo es el de:



- ofrecer capacitaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca;
- brindar información de interés general para emprendedores: contenidos referidos a capacitaciones o emprendimientos destacados en las capacitaciones impartidas, publicaciones, comentarios y preguntas abiertas o cerradas, promoción a emprendedores locales, resultados de las investigaciones y análisis que tratan problemáticas locales.

Actualmente es administrada por docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y pretende mantener el contacto con personas interesadas en adquirir conocimientos e información para lograr una adecuada gestión administrativa en sus emprendimientos, alcanzando a profesionales o público general que deseen intercambiar información o contactarse a través de la página.

Este recurso requiere creatividad e innovación para sostener y aumentar el crecimiento de la página y, con ello, llegar a cumplir con los objetivos planteados, de una manera que no solo sea eficaz, sino también eficiente y exitosa.

PROYECTO “RED DE INTEGRACIÓN, SOPORTE Y CAPACITACIÓN-RISCA”

El proyecto “Red de integración, soporte y capacitación-RISCA” se inició en el año 2011 y se estableció como objetivo general capacitar sobre las herramientas básicas administrativas en la gestión de un negocio a un grupo de emprendedores de la Capital de la provincia de Catamarca y a personas que se encontraran realizando alguna actividad comercial, en la que se incluye a miembros de la Sociedad de Fomento de Villa Cubas, de manera tal que estos últimos puedan realizar futuros asesoramientos a todas aquellas personas que deseen iniciar una actividad comercial.

Es una actividad desarrollada por docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca, como una forma de apoyar el trabajo de la Sociedad de Fomento de Villa Cubas en su rol de promoción y para fortalecer las capacidades y conocimientos de los emprendedores (actuales y futuros) del barrio de Villa Cubas.

Para ello, se establecieron algunas etapas en un cronograma de actividades, que se iniciaron con la elaboración de una encuesta destinada a los integrantes de la comisión directiva de la Sociedad de Fomento de Villa Cubas y a vecinos de esta organización. La encuesta se destinó a personas que recientemente hubiesen iniciado alguna actividad comercial o estuvieran pensando efectuarla en un futuro cercano. La elaboración de la encuesta estuvo a cargo de docentes que posteriormente capacitaron a un grupo de dieciséis alumnos que efectuaron las tareas de recopilar y procesar la información contenida en las encuestas; con esta base se pudo llegar a dos conclusiones esenciales:

- “Los valores a los que más aspiran estas personas, son la educación y la generación de la cultura del trabajo”
- “Les gustaría utilizar internet para lograr un mayor acercamiento a las personas”

Con estos antecedentes, y buscando desarrollar procesos de generación de valores e innovación social, en el año 2012 los docentes, alumnos y la organización civil acordaron

iniciar un cronograma de cursos destinados a lograr una gestión administrativa adecuada y, por ende, el crecimiento de las organizaciones involucradas, en función de los requerimientos de la comunidad en la que están incluidas, como así también la inclusión laboral y social de los grupos vulnerables, conformando una red de integración, soporte y capacitación (RISCA).

El proyecto RISCA tiene como ingrediente innovador la utilización del campus virtual de la facultad, que, con la disponibilidad continua de docentes y alumnos, pretendía la formación de tutores o de formadores, que serían los que desarrollarían luego una labor activa de apoyo hacia otros actores en sintonía con las políticas y estrategias diseñadas en el proyecto.

Se introduce la tecnología como medio de comunicación en los negocios, se imparten los conceptos fundamentales sobre los diversos usos de la web 2.0, siguiendo con aplicaciones prácticas en temas relacionados a la interrelación entre los participantes, intercambio de opiniones, selección de información de interés para sus respectivos emprendimientos, a la publicación y promoción de los productos o servicios que comercializan, entre otros temas.

Además, estas capacitaciones han abarcado diferentes temáticas: significado e importancia de desarrollar el espíritu emprendedor, planeación estratégica, organización empresarial, utilización de software y tecnologías de la información y comunicación, marketing y operaciones, administración de personal, obligaciones para ejercer una actividad comercial, negociación, motivación y liderazgo, contabilidad y finanzas para emprendedores, fortalecimiento de la capacidad de gestión de las organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Por otro lado, y para dar conocimiento al público general sobre el proyecto, se desarrolló un blog del Proyecto RISCA, en el que se presentó la información de este e imágenes de las distintas actividades a medida que éstas se iban desarrollando.

PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE

Moodle es un software diseñado para ayudar a los educadores a crear cursos en línea de alta calidad y entornos de aprendizaje virtuales, mediante la creación de la página www.economicasvirtual.edu.ar. Tales sistemas de aprendizaje en línea son algunas veces llamados VLE (*Virtual Learning Environments*) o entornos virtuales de aprendizaje.

La palabra Moodle originalmente es un acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos).

Una de las principales ventajas de Moodle sobre otros sistemas es que está diseñado sobre la base de una pedagogía social constructivista, en la que la comunicación tiene un espacio relevante en el camino de la construcción del conocimiento, cuyo objetivo es generar una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

Una de las fortalezas de Moodle es que es software libre. Esto significa que su creador inicial, al momento de publicarlo en Internet, decidió utilizar la Licencia Pública GNU (GPL) y, por lo tanto, puede ser utilizado sin pagar licencias. La institución que lo instale está

autorizada a copiar, usar y modificar Moodle. En consecuencia, la plataforma Moodle conforma un sistema permanentemente activo, seguro y en constante evolución.

Las principales ventajas de Moodle para educadores y capacitadores son:

- Sistema escalable en cuanto a la cantidad de alumnos.
- Creación de cursos virtuales y entornos de aprendizaje virtuales.
- Complemento digital para cursos presenciales (*blended*).
- Posibilidad de diversos métodos de evaluación y calificación.
- Accesibilidad y compatibilidad desde cualquier navegador web, independientemente del sistema operativo utilizado.

En el año 2013, los docentes incorporan el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en los negocios, por la necesidad de contar con formación e información permanente para generar el conocimiento orientado a innovaciones que permitan alcanzar rendimientos sustentables en los primeros pasos de los emprendimientos. La página dedicada a los emprendedores y empresarios de la Micro y de la PyME fue alojada en la plataforma educativa Moodle que posee la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración a través de su página. Tiene la finalidad de proporcionar material educativo, intercambiar opiniones y valoraciones individuales o grupales, como así también informar las novedades relacionadas al cronograma establecido de capacitación. Esta herramienta fue empleada de forma interna, es decir, destinada a los participantes y docentes de los diversos cursos impartidos por un periodo de seis meses.

CONCLUSIONES

Las universidades emprendedoras juegan un papel muy importante, ya que son un área fértil para la generación de conocimiento e ideas innovadoras que pueden ser diseminadas a la sociedad a través de diversas iniciativas emprendedoras. Tienen el propósito de fortalecer la voluntad e imaginación de todos los actores para competir e innovar. Desarrollar la capacidad del emprendimiento, la formación teórica-práctica para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las [nuevas tecnologías](#) y actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo.

Uno de los desafíos de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de la Universidad Nacional de Catamarca, desde hace más de diez años, es fomentar el emprendedorismo como herramienta para posibilitar que se multipliquen y fortalezcan los pequeños emprendimientos, de modo que los ciudadanos no vean un futuro sin horizontes de progreso, sino que, por el contrario, puedan disponer de elementos para construir su propio negocio y su propio medio de vida. Para ello, trabaja en la ejecución de proyectos de investigación, y pone en práctica herramientas tecnológicas que permitan capacitar a emprendedores a ayudarles a encontrar soluciones a sus actuales o potenciales, generando espacios de intercambio y permanente comunicación.

Si los emprendedores crecen, entonces se logrará combatir el flagelo del desempleo y se contribuirá a lograr un desarrollo con equidad, conscientes de que para alcanzar estos objetivos debemos poner en juego nuestro profesionalismo y nuestra responsabilidad social.

Entendemos que los problemas no se solucionarán en el corto plazo porque son múltiples y profundos, pero la Facultad actuará como un componente más de una estrategia de desarrollo, que como otras similares, tendrá diferentes aristas, pero todas confluyentes en el principio básico de la inclusión social.

Entre los principales logros alcanzados por la Facultad, se destacan el compromiso, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la cooperación de los participantes. Y se plantea como un reto permanente, que las redes de aprendizaje se mantengan en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Borghi M. (2015). "Emprendedurismo y desarrollo económico, un modelo". Ponencia presentada en el 10° Congreso de Economía, Desarrollo económico con equidad social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 7 y 8 de mayo de 2015. <http://www.consejo.org.ar/congresos/material/10economia/borghi.pdf> (última consulta: 07/06/2016)
- Lardent, A. R. (2001). *Sistemas de Información para la gestión empresarial*. Buenos Aires: Pearson Educación.
- López Ortega, E. (2009). *Uso de las herramientas de la web 2.0 en la empresa: situación actual y tendencias*. Trabajo final de carrera, Escuela Politécnica Superior, Universidad Autónoma de Madrid. <http://arantxa.ii.uam.es/~jms/pfcsteleco/lecturas/20091105ElenaLopez.pdf> (última consulta: 09/06/2016)
- Prenol, M. I. y otros (2014). "Fomento de la actividad emprendedora. Experiencia de la faceta UNCA. Trabajo presentado en las Jornadas ARESNOA 2014.
- <https://www.40defiebre.com/20formasatraernuevosusuariospaginadefacebook/> (última consulta: 07/06/2016)
 - <http://es.ccm.net/faq/10077-comprender-y-analizar-las-estadisticas-de-una-pagina-de-facebook> (última consulta: 10/06/2016)
 - <http://articulosusat.blogspot.com.ar/2008/11/usos-de-la-web-20-en-la-docencia.html>
 - <http://jinnmagalyfernandez.blogspot.com.ar/> (última consulta: 10/06/2016)
 - <http://likealyzer.com/es/facebook/ecoempreundeunca> (última consulta: 07/06/2016).

ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DE LAS FAMILIAS DESDE REDES TERRITORIALES PARA LA RESTITUCION DE DERECHOS EN SECTORES VULNERADOS

Claudia Inés Kaen
ckaen1@arnet.com.ar

María Emilia Reyes
mariaereyescatamarca@gmail.com

Juana Isabel Lencina

RESUMEN

El presente trabajo intenta compartir actividades enmarcadas en el proyecto de investigación *Miradas desde Abajo* y el Proyecto de Extensión *Todos juntos en las redes de todos* desde un posicionamiento del Trabajo Social basado en los derechos mediante la construcción de la red territorial centrada en tres pilares básicos como son: Docencia, Investigación y Extensión. Desde la extensión trabajamos en los territorios promoviendo distintas actividades socio-recreativas artísticas, culturales, educacionales, socioproductivas y de gestión en estas zonas; con la investigación analizamos la generación de procesos de empoderamiento en esos espacios territoriales desde la organización y fortalecimiento de redes (vecinales, barriales y organizacionales) juntamente con la universidad, organismos estatales y familias de ambas áreas. Indagamos los significados y sentidos construidos alrededor de la pobreza examinando la categoría *territorio* mediante la metodología cualitativa desde las miradas de los grupos sociales, lo que piensan, creen y sienten a partir de un diseño emergente y flexible orientado a comprender los problemas de manera holística desentrañando sentidos. Múltiples son las herramientas y técnicas desplegadas para la producción de hallazgos significativos: entrevistas, notas de campo y observación participante, análisis documental, mediante encuentros con los agentes en el territorio. En sus relatos se hacen visibles sus inquietudes y visiones de mundo social en estas experiencias. Este conocimiento sistematizado retroalimenta el espacio de la docencia, propiciando espacios de formación académica y herramientas teórico-metodológicas, tanto para futuros profesionales como para egresados.

Palabras-clave:

Derechos. Familias. Potencialidades. Recursos. Territorios.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo trataremos de aportar a la reflexión los hallazgos producidos en nuestras investigaciones, es decir, cuáles son las condiciones objetivas que se construyen en los territorios de los barrios pobres, sus matices particulares, cómo se significa la pobreza y las estrategias que se construyen en los espacios territoriales.

Queremos resaltar que esta es una experiencia inédita para nosotros, por cuanto hemos logrado vincular de manera sinérgica la docencia¹, la investigación² y la extensión, teniendo en cuenta que los resultados de esta producción investigativa se ligan a la experiencia que realizamos en la práctica de abordaje familiar con los alumnos de la carrera Licenciatura en Trabajo Social. Por otra parte, vinculado a estos procesos, contamos con un Proyecto de Extensión: “Todos Juntos en las Redes de Todos”, años 2015-2016, implementado desde la Universidad Nacional de Catamarca, lo que nos permite efectuar acciones concretas en los territorios frente a la vulneración de los derechos sociales, fomentando el desarrollo de potenciales de los agentes sociales, en el marco de una red territorial. Y otro elemento que retroalimenta nuestras experiencias en docencia y extensión es la investigación a partir del Proyecto *Miradas desde Abajo*, que nos permite comprender los sentidos de la pobreza, emprender procesos de desnaturalización y habilitar la participación de distintos agentes sociales, recuperando sus prácticas y estrategias y, por último, producir material sistematizado de los territorios en los que se insertan los alumnos, facilitando de este modo los procesos de inserción y aprendizaje de los territorios.

En nuestras investigaciones surgen como tópico recurrente las realidades sociales marcadas por la pobreza y la vulneración de derechos sociales. Lo que se puede observar y lo que nos muestran las condiciones objetivas de muchas familias de las zonas Norte y Sur de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca en el año 2015 y 2016 es un mapa frágil constituido por familias con un número abundante de hijos, desocupación, analfabetismo en padres y madres, precariedad laboral, hacinamiento, desnutrición infantil, maltrato familiar, además de las de adicciones y violencia urbana, como es el caso de la inseguridad. Resulta interesante captar la matriz simbólica que enlaza como un hilo aparentemente invisible las prácticas y estrategias que se manifiestan a nuestros ojos de observadores de la realidad social. Es por ello por lo que emergen cuestiones simbólicas que, a su vez, aluden a fragilidad de lazos familiares y vecinales, al individualismo como también a la falta de solidaridad con el otro y la intolerancia debido a la desigualdad social existente a partir de profundas e injustas diferencias entre los pobladores de determinadas áreas y sus barrios.

En síntesis, en este trabajo mostraremos los procesos sociales que emergen del empobrecimiento y la vulneración social de los derechos sociales. A partir de una mirada comprensiva abriremos una reflexión de las condiciones de producción material y simbólica de los territorios estudiados.

¹ Cátedra *Práctica Sistematizada II*, carrera Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

² Proyecto de Investigación financiado por la SECYT: “Miradas desde Abajo”.

LOS PROCESOS DE EMPOBRECIMIENTO

En los trabajos que venimos desarrollando planteamos que, para el estudio de la pobreza, resulta importante centrar el análisis no solo de las condiciones objetivas en términos de privaciones sino también en los potenciales que cuentan las familias para salir de la pobreza.

Nos preguntamos en este trabajo qué nos aporta la categoría *pobreza*. Muchos son los autores que pueden interpelar el concepto de pobreza. El posicionamiento teórico al que adherimos es pensarla como construcción histórica y social y como proceso y producto de un juego de condiciones de producción objetivas y subjetivas en un determinado campo.

Las líneas teóricas iniciales que adoptamos para dar cuenta del fenómeno que pretendemos dilucidar en este proyecto son: Rosanvallón (1995), Murmis y Feldman (1993), Auyero (2001), Scribano (2002), Castel, (1998), Vacilachis de Gialdino (1997), Álvarez Leguizamón (2009), Gutiérrez (2004), Bourdieu (2011, 2003, 2006, 1997), Folchi (2001), Gonçalves (2001), Maffesoli (1990); Quijano (2000); Boaventura de Sousa Santos (2007), Rozas Pagazas (2001), Arias (2012), González (2003), Escalada (2004), Fernández Soto (2004, 2005, 2007), Fraser, (1997), entre otros.

Los estudios sobre Pobreza traen consigo una visión del problema y de los sujetos mediante la cual los constructores de políticas sociales resignifican los contenidos conceptuales y operan sobre la realidad performativamente, habiendo variado la pobreza tanto en términos de magnitud como cualitativamente.

El retorno a los métodos cualitativos de investigación social aporta conocimientos en el campo de producción científica y genera una alternativa válida para comprender no ya a la pobreza como un dato sino a los procesos, sentidos locales construidos desde las voces, relatos de sus propios protagonistas y los sentidos y formatos producidos en el discurso periodístico y político a nivel local.

Vasilachis de Gialdino (1997) explicita que las distintas teorías de la pobreza portan una mirada eurocentrista que han girado siempre en presentar a los sujetos pobres en distintos lugares espaciales que giran en polos opuestos: arriba-abajo, dentro-fuera, centro-periferia. Y que estas posiciones obstaculizan al investigador la posibilidad de comprender la identidad de los sujetos que experimentan situaciones de pobreza. Consideramos que el mundo simbólico de la pobreza es heterogéneo según la posición que ocupan los agentes en un espacio territorial (Kaen, 2012). Aquí el territorio debe entenderse como el proceso de apropiación de la naturaleza no solo material sino también simbólica que responde a funciones de carácter económico y de subsistencia, pero también es objeto de operaciones de este tipo en la que los actores sociales proyectan sus concepciones del mundo. El espacio en el que el pasado y presente se expresan en los grupos subalternizados es expresado no solo desde lo meramente geográfico sino desde un entramado complejo de poder, vínculos sociales, culturales, políticos y económicos que se comprenden como una relación entre los sujetos y su cotidianidad, en el sentido de que las organizaciones sociales se han ampliado y se observa que en el territorio se construyen modos de organización comunitarios que es necesario mirar con atención. Desde allí lo que interesa es precisar conceptualmente cómo y quiénes intervienen en esos procesos de empobrecimiento.

LOS BARRIOS EN LA LUPA

Barrio La Victoria

Uno de los espacios territoriales incluidos en es el Barrio La Victoria, el cual en un primer momento fue un asentamiento que solo contaba con unas pocas construcciones precarias. Con el paso del tiempo se edificaron en el lugar nuevas viviendas de bloques, material predominante en cuanto a infraestructura edilicia. Desde entonces, y partir del año 2000, fue denominado Barrio La Victoria.

Sus habitantes sufrieron serias consecuencias debido a inundaciones, ya que, cuando crecía un arroyo circundante, se llevaba parte de los lotes, razón por la cual se solicitó ayuda al Estado, que llevó a cabo la canalización del curso de agua.

Las principales vías de acceso se concentran en la calle Maipú Norte y Avenida Choya y cuenta con transporte y servicios públicos, además de un lugar de contención y apoyo para las personas que transitan por diversas problemáticas, denominado Centro Comunitario La Victoria.

Situado en ese espacio territorial, desde el año 2012 posee terreno propio que depende de una iglesia bautista y cuenta con cuatro aulas, dos baños, un salón multiuso, una cocina-comedor, espacio verde y una cancha para actividad deportiva. Allí se imparten talleres implementados en torno a gimnasia, fútbol, cocina, lenguaje de señas, folklore, como así también apoyo escolar en turnos de la mañana y de la tarde. Esta es una de las necesidades más solicitadas entre esta población vulnerable, por lo que requiere permanente recurso humano para ser llevado a cabo. Sin embargo, la inseguridad resulta un tópico muy común según la referente de este centro vecinal:

Acá tenemos alarma... Está cercado pero muchas veces han intentado entrar a robar. Cuando se intentó tener una huerta comunitaria, los chicos que consumen ingresaban y te rompían lo que se había hecho... era al vicio. Con el tiempo se logró que lo sientan como propio, pero así y todo hay que seguir teniendo gente que vigile... era de terror cuando entraban y rompían todo."

De este modo, queda expuesta la gravedad de lo que simboliza la problemática de las adicciones en los hogares en los que la precariedad se agudiza profundamente y los lazos sociales se fragilizan. Como estrategia de supervivencia, la categoría *organización* adquiere un valor relevante ya que promueve la participación de las familias desde actividades vinculadas a fortalecerlos como también la importancia del trabajo en red, que se articula con diferentes instituciones y propone actividades que contribuyen a erradicar identidades construidas, en las que persiste la estigmatización y luchan por diferenciarse en estos espacios territoriales.

BARRIO VIRGEN DEL VALLE

En la zona Sur de la ciudad, el Barrio Virgen del Valle (antes denominado *El Gran Chaparral*) surge también de un asentamiento, luego del levantamiento de las vías del ferrocarril, que se inauguró como tal durante el gobierno del Dr. Ramón Saadi. La creación del Centro Vecinal 20 de Febrero aún no posee espacio físico, a pesar de haberse solicitado su construcción sin haber obtenido hasta el presente respuesta favorable.



**ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DE LAS FAMILIAS DESDE REDES
TERRITORIALES PARA LA RESTITUCIÓN DE DERECHOS
EN SECTORES VULNERADOS**

A principios de 2014, con gestiones llevadas a cabo por ellos mismos se concretó la pavimentación de calles y en la actualidad el barrio cuenta con servicios básicos como agua potable, gas natural, luz, cloacas, recolección de basura, etc.

En este territorio observamos una pobreza persistente y sus problemas asociados, tales como las drogas y la violencia urbana (inseguridad, robo).

Entre los testimonios recabados en dicha zona desde vecinos del lugar, la señora M refiere que:

las problemáticas del barrio son como pienso que en todos lados, que uno quiere sacar por ahí a los jóvenes que están más que todo metidos en las drogas... adonde estoy no tengo conocimiento que haya problemáticas pero al final del barrio tengo entendido que sí, pero no soy testigo... ahí en la esquina se empezaron a juntar la changada y esos roban... tengan cuidado porque viven solos andan encapuchados... y así roban...

Continúa sosteniendo:

Ahí está uno en la esquina... lo han hecho morir al padre de tanto hacerlo renegar y pegarle ... es un barrio muy olvidado por todos, por el gobierno anterior. Cuando estuvo Brizuela del Moral le hacíamos a él las notas, pidiéndole audiencia y jamás nos la dio, no sé cuál es el motivo pero no nos dio. También hay que ver que el barrio no es muy unido, yo en mi caso me gustaría llegar a las autoridades.

Aparte de consolidar la problemática de la inseguridad, en este discurso se percibe la falta de organización en los grupos sociales, lo que posibilitaría el empoderamiento desde la participación en espacios que fomenten la lucha por sus derechos y la inclusión de las familias en las Redes territoriales.

Por su parte, la señora C afirma que:

...actualmente acuerdo a lo que yo veo acá en el comedor, viene gente de escasos recursos e incluso yo misioné por la orilla del río y veo lo que es la pobreza de la gente; más allá de que, si bien es cierto, a veces la falta de decisión es de ellos porque tendrían que poner de su parte...

En otro sentido, la señora M afirma:

...la perrería acá es lo peor, cualquier cantidad de perros. Miren, nadie hace nada, yo ya había denunciado como un... no, hace como un año por los perros que tienen sarna, pero bueno, nadie hace nada... El no te metás... pero a uno le duele porque hay muchos chicos y se pueden contagiar...

Comentarios de otros vecinos aseguran que, ante la falta de empleo joven, “estos chicos no tienen nada que hacer, cómo no se van a convertir en ladrones; lo mismo pasa con las chicas jovencitas, que se embarazan para que les paguen...”.



*Claudia Inés Kaen
María Emilia Reyes
Juana Isabel Lencina*

La falta de un espacio físico en el cual puedan desarrollarse las actividades del Centro Vecinal posibilita que la mayoría de los vecinos no tengan conocimiento de su existencia debido a reiteradas gestiones sin respuesta favorable lo que impide que puedan organizarse, ya que el barrio carece de ese tipo de instituciones.

El elevado número de jóvenes que consume sustancias psicoactivas promueve la actividad delictiva. Sumado a esto, la falta de proyectos de vida derivadas de la misma precariedad laboral fomenta la estigmatización en ese espacio territorial.

BARRIO FERROVIARIO

El Barrio Ferroviario se encuentra ubicado en la zona Sur de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca y constituye uno de los barrios más antiguos de esta provincia. Fue creado en 1850, cuando llegó por primera vez el Ferrocarril General Belgrano. Las viviendas son antiguas, construidas por ingenieros y empresarios ingleses, franceses y argentinos. Uno de los problemas que tiene el barrio es que los habitantes no cuentan con escrituras del lugar. Actualmente continúa la lucha y el conflicto con el Estado Municipal, por existir órdenes de desalojo.

El predio del exFerroviario en la Capital catamarqueña, que durante décadas estuvo en el olvido, se modificó desde que Cachalahueca, un grupo cooperativo que busca el cambio comunitario a través del arte, se instaló en los barrios de la zona Sur. Cuenta con once años de trabajo a partir de la propuesta de una labor conjunta hacia la comunidad, habiendo sido sede de reuniones, talleres, debates en torno a temáticas sociales que preocupan a todos. Sostiene, además, un fuerte lazo con organizaciones del sector y desarrolla trabajos de extensión, brindando espectáculos en instituciones sociales, comedores, escuelas, clubes y sociedades de fomento en la zona Sur.

En sus habitantes se escuchan comentarios como: “ahora tenemos dónde distraernos un poco... y lo mejor es que es gratis”; “Nos vino bien la Cooperativa, muchos de nosotros ni soñar con ir al shopping de la Terminal a ver cine o algo así... ellos nos alegran la vida”.

El espacio cultural *Estación de Sueños* surgió desde la iniciativa de qué hacer con el espacio y resultó toda una responsabilidad para quienes llevaban adelante la Cooperativa, que se encontraba separada de ella. Así lo manifiesta otra vecina de la zona: “es el espacio de todos, del barrio, de la comunidad y sale de la idea de que los trenes que llegaban traían a Catamarca muchas esperanzas sabe? ¿era linda la época esa!”.

ASENTAMIENTO MAGISTERIO

El Asentamiento Magisterio se encuentra ubicado al Norte de la Ciudad Capital de San Fernando del Valle de Catamarca. Está ubicado frente al Barrio Magisterio, de allí su nombre.

Este asentamiento surge aproximadamente en el año 2011, en plena crisis social, política e institucional de la Argentina. Se inició con cuatro familias que tomaron los terrenos y construyeron casas precarias. Allí fueron sumándose progresivamente más personas que se encontraban en crisis habitacional. Actualmente, el asentamiento está conformado por 350 familias que se ayudan mutuamente para mejorar su situación, aunque aún no reciben repuestas por parte de la Secretaría de la Vivienda del Gobierno de la Provincia de Catamarca ni del Instituto Provincial de la Vivienda.



ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DE LAS FAMILIAS DESDE REDES TERRITORIALES PARA LA RESTITUCIÓN DE DERECHOS EN SECTORES VULNERADOS

La ayuda mutua consiste en la construcción de las viviendas, en el intercambio de materiales necesarios y en la vigilancia de las casas de los vecinos ante su ausencia para evitar robos o arrebatos. Pero debido a la inseguridad, que se hizo notoria en los últimos años, las cosas cambiaron y la convivencia se hace cada vez más difícil. Así, podemos decir a partir del relato de los vecinos que este espacio territorial constituye una zona altamente conflictiva, donde algunos grupos resisten a partir de marchas en el Ejido Municipal a los fines de reivindicar una cuota social para la compra de los terrenos y así obtener la titularidad. Las disputas territoriales se constituyen en el nudo conflictivo de tensión y resistencia visible en este asentamiento. No solo se manifiesta en los reclamos a un Estado que prácticamente es ausente, sino también entre los propios habitantes, en tanto que se produce un circuito interminable de compra y venta de terrenos de manera ilegal, lo que se constituye en tema de disputa y conflicto que desencadena la violencia entre familias.

COMPRENDER MÁS QUE EXPLICAR

Con la investigación queremos comprender más que explicar el fenómeno de la pobreza, lo que nos posibilita desnaturalizar el fenómeno y captar un aspecto importante del conocimiento de lo social, su espacio simbólico desde la propia subjetividad como fuente de conocimiento y los relatos desde una mirada mutiactoral, tomando aportes de las ciencias sociales y el análisis del discurso, herramientas que ayudan a descifrar la manera en que perciben y clasifican el problema referido y las disputas de sentidos entre los agentes que se vinculan en el territorio.

El método etnográfico nos permite comprender los elementos de sentido de cada espacio territorial. Múltiples son las herramientas y técnicas desplegadas en el trabajo de campo: notas de campo, documentos del pasado, entrevistas en profundidad, historias, relatos de vida, observaciones y análisis de discursos, a partir de la indagación sobre las condiciones sociales en las que este se produce, aspirando a visualizar las relaciones que se establecen en el espacio social donde transcurre la vida cotidiana de los agentes sociales.

La recuperación en este espacio de quienes “no tienen voz”, es decir, de los protagonistas, posibilita la recuperación de lo biográfico, correlatos experienciales y subjetivos, de modo tal que los procesos estructurales pasan a ser representados y descifrados desde emociones, prácticas y saberes de los actores de un espacio territorial, por lo que se espera que esta investigación profundice y contribuya a un análisis teórico-metodológico sobre la pobreza y la intervención en nuestra provincia, desde una dimensión cualitativa y, a la vez, fomente la lucha por los derechos vulnerados y la inclusión de las familias en las redes territoriales, desnaturalizando realidades problemáticas sobre la base de sus experiencias.

La teoría de la praxis de Pierre Bourdieu, de raigambre estructuralista, constructivista (Bourdieu, 1998; 1990b; Gutiérrez, 1995, citado por Tomadoni, 2007) nos aporta una perspectiva para analizar las prácticas de los agentes sociales en distintos campos.

Podemos pensar de manera provisoria que en un territorio se trazan diferentes estrategias diseñadas por los agentes sociales, lo que da cuenta del tipo de territorialidad construida.



*Claudia Inés Kaen
María Emilia Reyes
Juana Isabel Lencina*

También nos preguntamos en nuestra investigación si la categoría *territorio* puede visibilizar la conflictividad social como expresión de los procesos de desigualdad, exclusión y vulneración de los derechos (Avalle, 2009).

Si pudiéramos una lupa para ver más de cerca los procesos que se gestan al interior de los territorios, diríamos que lo que aparece en primera instancia es la fractura social puesta de manifiesto en lo cotidiano. El eslabón roto expresa las disputas territoriales como manifestación de la cuestión social, signo clave de fragilidad social en determinados territorios, donde se pone en tensión la privación de un bien escaso: “la tierra”. Estamos hablando de espacios territoriales que se han configurado como asentamientos. Estos contextos tan particulares, donde las pujas entre los grupos por controlar los territorios son otra parte relevante y se concentran desde los recursos que posee la organización barrial hasta la manera de administrarlos. Nos estamos refiriendo a los territorios del Asentamiento Magisterio y Barrio Ferrocarril, donde los agentes sociales de ambos territorios mantienen un conflicto con la Municipalidad de San Fernando del Valle de Catamarca. Cabe resaltar algo significativo que hemos observado, y es que más allá de plantearse una privación visible, los agentes productores del espacio han diseñado diferentes estrategias para movilizarse y plantear distintas acciones de resistencia, por las medidas que pretende tomar el Agente Municipal.

En otros casos, en los territorios que fueron asentamientos y actualmente son barrios, tales como el Barrio la Victoria y Virgen del Valle, más allá de las privaciones existentes, los agentes construyen sus propias estrategias para participar en actividades culturales y también estrategias de intercambio y ayuda mutua.

Las formas organizativas del Barrio Virgen del Valle (Zona Sur) de nuestra ciudad Capital, que siguiendo a Gerardo Avalle, son el anclaje de sus acciones en un espacio específico conformado por las marcas que definen al territorio, con el espacio cultural que brinda la Cooperativa Cachalahueta, que busca la transformación comunitaria y social a través del arte y la cultura.

Rescatamos también las estrategias empleadas por la unidad familiar de la Zona Sur (Barrio Virgen del Valle), que desarrolla redes de transferencias informales, como lo es la venta de comidas (empanadas, sándwiches, bizcochuelo, juguitos, etc.) y también transferencias formales como la Asignación Universal por Hijo (por dos hijos).

Estos enfrentamientos provocan dificultades en la reproducción cotidiana de los grupos de familias debido a la agudización de los conflictos, lo que genera no solo discriminación sino, además, una severa invisibilización. Debido a este cuadro de situación, las familias originan estrategias diarias de lucha y fuerte resistencia, que se instalan en las historias de vida de cada una de ellas, con el propósito de superar todas las dificultades de su cotidianeidad que los ubica en un estado de vulnerabilidad desde lo social.

En los territorios de la zona norte (Barrio La Victoria), la privación linda con otros tópicos, como la alimentación, la falta de trabajo, la salud, la vivienda, la educación, las adicciones, la inseguridad. Pero los agentes sociales van encontrándose con los recursos provenientes de las redes de asistencia social o de la contención que reciben de las organizaciones sociales que están en estos territorios o intentan generar estrategias en la unidad doméstica familiar.

En los relatos de los agentes del Barrio La Victoria, el de una de las integrantes de una unidad doméstica, “el techo” aparece como la privación más urgente: “Necesito tener un



ORGANIZACIÓN SOCIAL Y DE LAS FAMILIAS DESDE REDES TERRITORIALES PARA LA RESTITUCIÓN DE DERECHOS EN SECTORES VULNERADOS

techo para mis hijos, para que no pasen frío”. Otras privaciones pasan por el hambre: “No tengo para comprar leche para el bebé y tampoco para darles de comer a mis hijos... algunas veces pasamos hambre todos y otras veces solo el papá de mis hijos y yo. Los obstáculos para conseguir alimentos llevaron a esta unidad doméstica a implementar el cultivo de una pequeña huerta familiar para procurarse el sustento diario.

En esta misma unidad doméstica se observaron severos cuadros de desnutrición infantil debido a la mencionada situación, como así también analfabetismo y maltrato físico y verbal por parte del jefe de familia hacia los niños: “Les pega con el cinto a los chicos”.

A pesar de las múltiples privaciones que tienen los agentes sociales, estos cuentan con la contención de una organización social: el Centro Comunitario La Victoria. La señora L manifiesta haber recibido apoyo económico realizando tareas como ayudante de cocina, y también apoyo afectivo: “un lugar donde me sentía cómoda y útil al mismo tiempo”. Esto da cuenta de la importancia de un espacio simbólico al que los grupos sociales sin límite de edad acuden a refugiarse de los avatares cotidianos. Por otra parte, también afrontando el desafío para lograr su propia vivienda, la señora L no olvidaba lo que uno de sus pequeños hijos le reprochaba diciéndole: “Mamá... ¿cuándo vamos a vivir a la casita que nos prometiste?” Se evidencia, una vez más, la imperiosa necesidad de todo ser humano de contar con una vivienda de su propiedad, para de ese modo sentir seguridad. En este caso, se suma el hecho de que, tiempo atrás, la señora L vio amenazada la tenencia de dos de sus hijos menores debido a que el lugar que habitaba no reunía las condiciones mínimas.

Un caso digno para destacar es el acontecido con J, un muchacho que concurre asiduamente al Centro Comunitario. Según la referente institucional, J transitó una situación de familia delicada al quedar viudo de su esposa, por lo que convirtió a este espacio físico en su segundo hogar. La señora R sostiene que se comunica mediante lenguaje de señas debido a que ella misma imparte ese taller ahí mismo y es con la única persona con la que mantiene comunicación:

...es muy triste porque no tiene familia directa, ya que con su esposa no tuvieron hijos... Aun así, él se da a entender y quiere salir adelante... yo le ofrezco realizar tareas de mantenimiento acá y le doy de comer... pero él me dice: “Yo quiero trabajar no quiero pedir”. Le gusta cocinar y la verdad que es muy difícil que la gente dé trabajo a alguien con quien le cuesta comunicarse además de que está expuesto a ser estafado.

Lo que arrojan estas expresiones desde alguien que apenas se da a entender es poco común, ya que la señora R dice:

La mayoría gusta de vivir de arriba... en cambio, él, al contrario, quiere ganarse su sustento más allá de su discapacidad para comunicarse. Siempre dice “yo soy sordo pero no tonto”. Necesita una pensión... que se lo ayude, pero yo que más puedo hacer... También quiso ofrecerse en tareas de jardinería. Yo lo veo como otro hijo y él me ve como otra mamá...

Avalle (2009) considera que este escenario es donde se exponen no solo las diferentes acciones de los agentes sociales sino también se presenta como un anclaje de subjetividades y recopilador de las problemáticas del entramado social. La experiencia nos muestra que existen organizaciones sociales en la Zona Norte, como el Centro Comunitario “La Victoria”

*Claudia Inés Kaen
María Emilia Reyes
Juana Isabel Lencina*

y el Centro Vecinal “San José Obrero”, que desarrollan tareas conjuntas con las unidades familiares que allí habitan, para satisfacer en forma paliativa alguna de las tantas necesidades de esa estructura social, donde se visibiliza la pobreza, fenómeno que se produce en una situación donde el conjunto de un determinado sector de la población no puede acceder a bienes y servicios básicos, es decir, a satisfacer un sinnúmero de necesidades, que no solo se consideran como una condición del sujeto sino como falta, como carencia de algo, que es individual y colectiva y está fuertemente vinculada a la ausencia de trabajo, alimentación, salud, vivienda, educación, etc.

LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL DESDE LA MIRADA DE LOS AGENTES SOCIALES

Por otro lado, los discursos de la privación y la pobreza persistente dejan huellas significativas del accionar profesional de los trabajadores sociales, en tanto agentes ligados a las políticas sociales locales y a las redes asistenciales que se construyen en los territorios.

Cuando aparece la inquietud de conocer la imagen que los vecinos de la zona tienen acerca de los trabajadores sociales, una de ellas manifestó cortantemente: “Sin opinión”, en tanto que otro reconoció odiarlos por haber sido criado en la Casa Cuna: “No saben nada de la realidad... los únicos que sabemos somos nosotros que la vivimos a diario... Son los que llevan colchas, cuchetas y ropa... No tenemos idea de quiénes son pero creemos que hacen falta”.

Desde otros discursos acerca de la misma temática, otras personas afirmaron haber sido maltratados por estos profesionales y muchas de las mujeres tienen el imaginario de que “están para quitarnos los hijos, pero son necesarios para pedirles cosas, por ejemplo, que nos den las calles, nos coloquen luz, agua, cloacas”.

Otros vecinos aseguran que cuando concurren a la Posta Sanitaria de la zona a consultar un médico son atendidos por los asistentes sociales, que “nos dan la mediación porque los doctores no están”.

De esta manera, se concretiza crudamente esta imagen ambigua que se tiene de los trabajadores sociales, que son percibidos como invasores de su privacidad y hasta maltratadores, en algunos casos, además de carentes de ética profesional, pero al mismo tiempo, necesarios para tramitar por sus necesidades vecinales o personales.

En cuanto a las miradas que tienen del trabajador social, la señora S expresa que su experiencia con ellos ha sido positiva:

ya que me encuentro bien atendida por parte de una de ellas desde el Ministerio de Infancia y Adolescencia que se encuentra acompañando a mi hijo de 16 años en el proceso de rehabilitación por consumo de sustancias... Tiene buena atención, carisma y preocupación.

Otra vecina alude a que:

Las veces que me acerqué a solicitar ayuda, ya sea para mí o para algún integrante de mi familia, solo recibí respuestas paliativas, las que sentí como una burla. No creo que sea mala profesión pero sí que los profesionales deben tener más vocación de servicio.

ARRIBAMOS ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

Descifrar cómo y desde qué lugar se edifican los marcos de interpretación de la pobreza en los agentes sociales en los distintos territorios constituye el sentido de este trabajo.

En cuanto al análisis, los relatos dejan patentes las huellas de la fragilidad social, la vulneración de los derechos que expresan marcas identitarias, visiones del mundo social, reivindicaciones, tácticas, resistencias y luchas diarias. Las privaciones constituyen las marcas visibles de la pobreza persistente. La conflictividad social, los enfrentamientos entre vecinos, las resistencias ante las decisiones o la no actuación del Estado muestran los efectos de la lucha cotidiana y la vulneración de los derechos sociales. Existe una tendencia instalada de un modelo de intervención de la pobreza basado en el asistencialismo clientelar local sin visibilizar indicios fuertes de promoción desde potencialidades instaladas desde la organización y participación de grupos subalternos. La resistencia a los trabajadores Sociales nos interpela. La pobreza cero es, en estos territorios, una gran utopía, que también interpela.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Avalle, G. (2008). "Clases y territorio: construcción de subjetividades en los movimientos sociales". *Avá, Revista de Antropología*. N° 14. URI: <http://argos.fhyics.unam.edu.ar/handle/123456789/298>.
- Auyero, J. (1996). *La política de los pobres. Cuadernos argentinos*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- Castels, R. (2008). *La metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cazzaniga, S. y R. Franco (2005). *El abordaje de la singularidad*. Cuadernillo Temático N° 22. Material de la Carrera de Trabajo Social, UBA, Taller Nivel IV.
- Kaen, C. (2003). *La construcción de sentidos acerca de la problemática del trabajo. Puntos de vista de distintos agentes según su posición en el espacio local*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.
- Murmis, M. y S. Feldman (1997). "De seguir así...". Segundo Encuentro de la Red de Teoría y Filosofía Social, UNCA.
- Scribano, A. (2002). "Pobreza, ciencias sociales y filosofía: Hacia un análisis de los supuestos ontológicos de los estudios de pobreza". En: *De gurúes, profetas e ingenieros*. Córdoba: Copiar.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado de Providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Tomadoni, C. (2007). "A propósito de las nociones de espacio y territorio". *Gestión y Ambiente*. Volumen 10, Número 1, p. 53-66, 2007. ISSN electrónico 2357-5905. ISSN impreso 0124-177X.

¿AUTOBIOGRAFÍAS O MEMORIAS? REFLEXIONES EN TORNO A TEXTOS DE LEVENE Y MARASSO

Marilina Aibar
aibar9@hotmail.com

Daniel Mercado
mercado.mario.daniel@outlook.com

RESUMEN

La distinción entre Autobiografías y Memorias no resulta evidente. Algunos autores las toman como similares en tanto los géneros intimistas giran en torno al pacto autobiográfico y a la figura del yo, mientras que otros ven distinciones a partir de la cronología, los temas y los alcances de la narración. ¿Es posible establecer diferencias a partir de textos concretos? Nuestro objetivo es analizar los rasgos distintivos que acercan a *Niñez en Catamarca* (Gustavo Gabriel Levene) y *La mirada en el tiempo* (Arturo Marasso) ya sea a la Autobiografía o a la Memoria. En base a algunos estudios teóricos clásicos del género –Álvarez Calleja, Pozuelo Yvancos, Lejeune– intentaremos clasificar las obras mencionadas. Un trabajo de este tipo serviría como punto de partida para nuestro proyecto de investigación “Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Marasso y González” y, además, contribuiría a delinear aspectos importantes del tema en cuestión.

Palabras-clave:

Autobiografía. Clasificación. Memorias. Rasgos distintivos.

INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de investigación “Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Marasso y González”, este trabajo pretende analizar los aspectos que acercan a *Niñez en Catamarca* (Gustavo Gabriel Levene) y *La memoria en el tiempo* (Arturo Marasso) ya sea al género de la Autobiografía o al de la Memoria.

El Pacto Autobiográfico [1973], una posterior ampliación titulada *El Pacto Autobiográfico (bis)* [1982] de Philippe Lejeune, “La autobiografía y sus géneros afines” de M^a Antonia Álvarez Calleja y *De la Autobiografía: teoría y estilos* de José M^a Pozuelo Yvancos servirán de apoyo teórico y metodológico para clasificar los textos objetos de estudio.

Niñez en Catamarca de Gustavo Gabriel Levene fue publicada en 1946 y *La mirada en el tiempo* de Arturo Marasso en 1957. Ambos escritores pertenecen a la región NOA de nuestro país, ambos cultivan los géneros abocados a la memoria y tanto en el relato de uno como en del otro, los colores, el paisaje, las costumbres de la infancia provinciana son pincelados con dedicación escrupulosa. Además, las dos obras reconstruyen el pasado desde la memoria de un hombre adulto. ¿Qué aspectos acercan y distancian estas evocaciones? Nuestro objetivo es clasificar dichos textos y trazar un punto de partida para el proyecto de investigación mencionado.

DESARROLLO

Si bien hay zonas de intersección entre la autobiografía y la memoria, es posible definir y caracterizar a cada una. Vayamos a ello.

- **Definición:** Lejeune (1994) explica la autobiografía como “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (p. 50). Mientras que el Diccionario de la RAE se refiere a las memorias en tanto “relación de recuerdos y datos personales de la vida de quien la escribe”. Parece no haber diferencias si escuchamos ambas definiciones, sin embargo, Álvarez Calleja (1989) añade que en las memorias la personalidad y vida del autor no adquieren tanta relevancia; más bien están privilegiados los acontecimientos y la historia que se relata.

- **Características distintivas.** Lejeune señala para la autobiografía propiedades específicas como:

a) la narración,

b) la retrospectión,

c) temática centrada en la vida individual

d) Identidad. Fundamentalmente, -según Lejeune- debe coincidir la identidad del autor, el narrador y el personaje (Lejeune, 1994, p. 52)

e) El pacto autobiográfico, en este contexto, tiene mucho que ver pues la autobiografía “supone que existe una identidad de nombre entre el autor, el narrador de la narración y el personaje de quien se habla” (Lejeune, 1994, p. 61). La afirmación en el

texto de dicha identidad es lo que gravita en la credibilidad del lector y nos reenvía en última instancia al nombre del autor sobre la portada. El lector podrá poner en entredicho el parecido, pero jamás la identidad. En efecto, el pacto autobiográfico implica la afirmación en el texto de la identidad del nombre del autor con la identidad del yo que habla.

f) Pacto referencial. Las autobiografías, al igual que las memorias, pueden ser consideradas como textos referenciales; implican un “pacto” en tanto trasladan información de la “realidad” exterior al texto. A partir de este contrato tácito, el texto no necesita estar sometido a una prueba de verificación. Su fin no es la verosimilitud, no el efecto de realidad, sino el parecido con lo real, la imagen de lo real.

Dichas características no poseen idéntico valor pues la identidad de nombre entre el autor, el narrador y el personaje parece ser una condición sine qua non de la autobiografía, que no es compartida por otros géneros afines. En las memorias, por ejemplo, no es necesario que coincida la identidad del autor, el narrador y el personaje. El autor y el narrador concurren, pero el personaje principal puede ser el mismo autor u otra persona con la que éste haya tenido una relación cercana. Además, las memorias no se focalizan en la vida del protagonista, por lo general, evocan una parte concreta de aquella o un asunto dado. Si bien la posición del narrador es retrospectiva como en la autobiografía, no tienen por qué seguir un orden, pueden empezar por un hecho muy importante o totalmente anodino.

Por otro lado, una memoria puede ser escrita por alguien que tenga algo para contar. No necesariamente debe gozar de prestigio previo, aunque, sin duda, a nadie le interesa leer aspectos de la vida de una persona anónima. Por el contrario, las autobiografías, normalmente están escritas por personajes públicos.

- **Perspectiva interior y exterior.** El tema esencial de toda obra autobiográfica concentra la atención en la realidad experimentada y no en hechos externos. Ciertamente, la realidad está incluida en la experiencia, pero como todo es observado desde la visión interna del yo, la misma retrospección modifica la experiencia tanto del presente como del pasado. La autobiografía supone un intento por reflejar la esfera íntima de la experiencia, y al mismo tiempo, valorar las vivencias que han permitido construir el pasado desde el presente.

En la memoria no sucede de igual manera. El hecho externo se traslada a la experiencia consciente, pero la mirada del escritor no se preocupa tanto por la perspectiva interior sino más bien por la esfera externa del hecho. “El interés de la memoria se centra en el mundo de los acontecimientos, de los sucesos, en la narración de los hechos significativos; idealmente aspira al ojo omnipresente de Dios” (Álvarez Calleja, 1989: 446). Por el contrario, la autobiografía pone más el acento en aspectos que atañen al relato singular de la vida: el carácter, la personalidad, las ideas. Elementos todos complejos para definir, pero que, en última instancia, determinan la coherencia interna de lo que se pretende individualizar en forma de narración.

- **Esfera de lo íntimo y lo público.** La línea divisoria entre la autobiografía y la memoria es difícil de fijar. La memoria se refiere más a acontecimientos públicos y la autobiografía a las relaciones privadas. La diferencia es principalmente de contenido

y no afecta a la forma de la composición. No hay ninguna autobiografía que no sea de alguna manera una memoria y no hay memoria sin información autobiográfica; las dos están basadas en la experiencia personal, la relación cronológica y la reflexión.

Sin embargo, la atención del autor parece tener objetivos diferentes. En la autobiografía, la focalización se encuentra en el yo, mientras que en la memoria se privilegia la relación de ese yo con el entorno que lo rodea. Así, por ejemplo, aunque en ocasiones se presenten los relatos retrospectivos de políticos y hombres de estado como autobiografías, dichos textos son, en esencia, memorias, en virtud de que la función pública imprime particular relevancia al contexto en que la personalidad del autor se manifiesta.

El género autobiográfico nace de la interacción entre el pasado y el presente; la resignificación de vivencias pretéritas no sólo afecta los procesos de construcción textual, sino que disocia al autor en su propia consciencia. La auténtica autobiografía implica la reconstrucción del movimiento de una vida, de una parte de la vida, en las circunstancias reales en que vivió. Centra su interés primordialmente en el yo, aunque los vínculos con el entorno que lo rodea nunca dejen de influir en su constitución.

Así, tanto la memoria como la autobiografía suscitan relaciones entre el individuo y el mundo exterior; No obstante, la intensidad y el enfoque de tales vínculos dependerán de la decisión de acercarse a uno u otro género.

Una vez esbozadas estas sutiles diferencias entre autobiografías y memorias, es momento de ver en qué medida los textos *Niñez en Catamarca* de Gustavo Gabriel Levene y *La mirada en el tiempo* de Arturo Marasso se pueden catalogar dentro de uno u otro género.

Vistas desde una óptica paratextual, las obras muestran escasos indicios de pertenencia genérica. Estos, de hecho, son inexistentes en el caso de *Mirada en el tiempo*. Si bien el título insinúa la naturaleza retrospectiva del texto, nada se sugiere en torno al grado de introspección que alcanzarán los relatos. Tampoco se ofrecen prólogos, ni notas introductorias pudieran esclarecer con precisión la filiación de género.

Niñez en Catamarca, en cambio, exhibe algunos elementos paratextuales sobre los cuales cabe realizar un somero comentario. Dejaremos de lado cualquier interpretación que surja en relación al título del texto debido a que, al igual que en el libro de Marasso, nada aportan en particular a los fines que aquí nos interesan. Soslayaremos, además, la palabra *Relatos* que, situada inmediatamente debajo, funciona como una suerte subtítulo, cuya inclusión alerta al lector sobre el carácter narrativo del texto, sin ninguna otra especificación.

No obstante, merece mención la *Nota a la décima edición*, apartado que –como es de esperar– precede al prólogo de la obra. En dicha nota, el propio autor sostiene: “Gratitud, en fin, para el público cordial [...] cuya sonrisa, ante estos relatos autobiográficos, me ha traído la inefable felicidad de sentir que mi infancia entraba en muchos corazones” (p.7). Más adelante, refiriéndose a él mismo en tercera persona, agrega: “si *Niñez en Catamarca* es autobiográfico, lo escrito después por el autor ensancha, con gentes y sucesos de la patria, la emocionada infancia que estas páginas evocan.” (p.7).

Como vemos, Levene sitúa explícitamente su texto dentro del registro autobiográfico. Aunque esta observación pueda resultar algo trivial, lo cierto es que sus palabras dejan ver no sólo un principio de clasificación genérica, sino también una actitud estética frente a las diversas variantes de construcción textual que ofrecen los relatos retrospectivos de tenor personal. Por otra parte, lo expresado en la segunda cita puede entenderse como una señal

más de que el texto se circunscribe menos a la memoria que la a la autobiografía. El autor apunta, a través del artificio de la tercera persona, que *Niñez en Catamarca* se ocupa de sus vivencias personales, sin ahondar demasiado en el contexto que lo rodea, labor que desarrolla en su actividad como historiador.

En lo que concierne a los textos en sí, ninguno muestra índices que nos permitan diferenciar, a ciencia cierta, su filiación respecto de los géneros que nos interesan. No obstante, algunas particularidades de tenor narrativo dejan un espacio para conjeturar en torno al asunto. En el caso de la obra de Levene, la naturaleza autobiográfica insinuada desde el paratexto viene a ser corroborada por algunos matices presentes en los relatos que la componen. Veamos, a modo de ejemplo, uno de los fragmentos iniciales:

Mi impaciencia y precocidad sentimental, la veían todos los días: éramos vecinos y es preciso acatar la Providencia. Yo, en ese entonces, no sabía expresar lo que sentía, y mi diploma de tercer grado resultaba de un fastuoso valor decorativo. Fue inútil haberme distinguido en la lectura y composición: no llegué a hablarle ni a escribirle nunca. Pero mi amor obraba y ¡con cuánta ansiedad guardaba el dinero logrado durante toda la semana y corría, apretando bien el puño, la moneda adentro, hasta el almacén de la esquina! (Levene, 1954: 17).

Este párrafo exhibe una línea narrativa que, salvo escasas excepciones, se mantiene a lo largo del texto. A saber, se centra en experiencias vivenciadas por el autor a temprana edad. Los personajes que intervienen se encuentran –como es lógico en este tipo de relatos personales– determinados por su círculo inmediato. Las descripciones y en general la construcción de imágenes visuales están supeditadas a la óptica de la voz narrativa. Esta, por lo común, se vale de la primera persona del singular para imprimir, a lo que se cuenta, el mentado carácter íntimo y altamente subjetivo. *La mirada en el tiempo*, en cambio, no presenta este predominio de la primera persona del singular. En virtud de que abundan descripciones de paisajes y localidades, el enunciador altera a menudo el uso de las formas plurales de primera y tercera persona:

Basta dar un paso mientras ascendemos para que el paisaje varíe. La extensión se ensancha. Dominamos la altura del Portezuelo. El viento fresco y fuerte de la mañana late en nuestra frente. Honda, hondísima, es la llanura que se extiende hasta el pie del Velasco. Esas líneas blancas son cauces pedregosos. Esas manchas de verde más intenso son los pueblecitos de viñas y huertos. Empezando a mirar al este, vemos a nuestro pie, en un hemiciclo –en la base de ese hemiciclo hay un profético intento de teatro griego–, Samay-Huasi. (Marasso, 1951: 13).

Si bien las imágenes recreadas verbalmente están indudablemente tamizadas por la personalidad del autor, la importancia concedida al contexto, dejan en segundo plano los ejercicios de introspección y los episodios puntuales que lo tienen como protagonista de acciones. En este sentido, es lícitos pensar que *La mirada en el tiempo* parece ajustarse mejor a las características de la memoria, que a las de la autobiografía.

CONCLUSIÓN

En suma, las fronteras que separan dos géneros vecinos como la autobiografía y la memoria resultan de difícil aprehensión. No obstante, la gran cantidad de rasgos comunes entre ambos, existen algunos matices que pueden ayudar a distinguir diferencias. Mientras que la autobiografía hace hincapié en la personalidad, el carácter y, en ocasiones, la intimidad de un individuo reconocido; la memoria parece no poner excesivo foco en la subjetividad del autor, sino en la relación de este con determinados elementos del contexto que le resultan de importancia. La intención comunicativa del autor resulta, en este sentido, de vital relevancia para establecer una diferenciación genérica. En base a este criterio de distinción, creemos que *Niñez en Catamarca* de Gustavo Gabriel Levene puede circunscribirse dentro del género autobiográfico. Por su parte, *La mirada en el tiempo* de Arturo Marasso –en virtud de la trascendencia que atribuye al contexto– se aproxima a las características de las memorias.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Álvarez Calleja, M. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/download/9637/9183>
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros textos*. Trad. Ana Torrent. Madrid: Megazul-Enymoin.
- Levene, G. (1964). *Niñez en Catamarca*. Bs. As.: Compañía general fabril editora.
- Marasso, A. (1951). *La mirada en el tiempo*. Bs. As.: Editorial Kapelusz.
- Pozuelo Yvancos, J. (2005). El género literario 'Ensayo'. En Cervera, B. Hernández y M. Adsuar (Eds), *El ensayo como género literario* (pp. 179-191). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/download/971/1581/1131-1>.
- Pozuelo Yvancos, J. (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica.

LA ESCRITURA DE LOS DIMINUTIVOS EN *CARTA ABIERTA*

Lilia Exeni

RESUMEN

La distinción entre Autobiografías y Memorias no resulta evidente. Algunos autores las toman como similares en tanto los géneros intimistas giran en torno al pacto autobiográfico y a la figura del yo, mientras que otros ven distinciones a partir de la cronología, los temas y los alcances de la narración. ¿Es posible establecer diferencias a partir de textos concretos? Nuestro objetivo es analizar los rasgos distintivos que acercan a *Niñez en Catamarca* (Gustavo Gabriel Levene) y *La mirada en el tiempo* (Arturo Marasso) ya sea a la Autobiografía o a la Memoria. En base a algunos estudios teóricos clásicos del género –Álvarez Calleja, Pozuelo Yvancos, Lejeune– intentaremos clasificar las obras mencionadas. Un trabajo de este tipo serviría como punto de partida para nuestro proyecto de investigación “Identidad, memoria e infancia en textos de Levene, Quiroga, Marasso y González” y, además, contribuiría a delinear aspectos importantes del tema en cuestión.

Palabras-clave:

Autobiografía. Clasificación. Memorias. Rasgos distintivos.

INTRODUCCIÓN

El uso de los diminutivos en la obra gelmaniana ha sido revisado por Jorge Bocanera (1994) y Hernán Jaime Fontanet Villa (2002), entre otros estudiosos. Ambos coinciden en que el poeta utiliza los sufijos en grado afectivo: “Los diminutivos traen consigo un juego de palabras entre la *criatura* y la *escritura* que es lo único que le queda”, asevera Fontanet Villa. “El diminutivo vivía a la vera de las grandes palabras y a veces realzaba la carga afectiva o expresaba compasión”, explica Bocanera.

En cuanto tipo de palabra, el diminutivo pertenece a la familia de los sufijos y constituye “un recurso excelente para dar matices léxicos pues, aparte de reducir la significación, provoca una reacción afectiva” (Pastoriza, D. citado por Montoya, 2003:79). Según el lingüista, el diminutivo trasciende su expresión emocional para transformarse en fuerza que presiona sobre el oyente. Así, desde su interpretación, cuanto más afectivo sea, más claro será su carácter evocativo y más importante su función como fuerza reguladora de la expresión. En el análisis de los textos de Gelman, Jorge Bocanera, siguiendo los estudios de Emilio Nãñez Fernández (1973) y Ramón Menéndez Pidal, se remonta al Siglo de Oro y afirma que el diminutivo aguijoneó la lengua de Quevedo y también la de Santa Teresa. En el Siglo de Oro, anota, el añadido *ito* ganó espacio con el correr del tiempo hasta desplazar a *illo* y *uelo*, tan utilizados hasta ese momento.

Situados en la obra del filólogo español Ramón Menéndez Pidal, *El estilo de Santa Teresa, en La lengua de Cristóbal Colón* (1942), nos permitimos ampliar la investigación de Bocanera añadiendo que durante el Siglo de Oro el uso del diminutivo despertó en la crítica cierta ambigüedad, pues mientras algunos escritores y estudiosos de la lengua consideraban que el diminutivo era “grosero y ermitaño” y propio del habla inculta, otros lo defendían. Aquí, las palabras de Menéndez Pidal:

El lenguaje levantado o noble repugnó en todo tiempo el diminutivo. Lo desconceptuaba rigurosamente el gran preceptista, coetáneo de Santa Teresa, Fernando de Herrera, diciendo: “La lengua toscana está llena de deminutos con que se afemina y hace lasciva y pierde la gravedad (...); la nuestra no los recibe sino con mucha dificultad y muy pocas veces.”

Explica el estudioso español, conviniendo con el estilo de la escritora mística, que toda esa dificultad encopetada la echa a un lado Santa Teresa trayendo el diminutivo a los asuntos de mayor dignidad y empeño para deslizarse en ellos una conmoción de ternura, y con el fin de ilustrar su afirmación cita los siguientes ejemplos:

esta encarceladita desta pobre alma (Vida, XV)
para que esta centellica de amor de Dios no se apague (Vida, XV) *unas devocioncitas de lágrimas*
y otros sentimientos pequeños, que al primer airecito de persecución se pierden estas florecitas
 (Vida, XXV)

A partir del estudio de Menéndez Pidal conocemos que Santa Teresa sentía preferencia particular por esta forma gramatical, sin que le “arredrasen las dificultades morfológicas de las terminaciones menos habituadas a recibir el sufijo”. Revela el filólogo que el hábil uso de los diminutivos le permitió a Teresa lograr “muy matizadas delicadezas” y argumenta: *sobre el idioma literario, que Herrera reglamentaba sólo para la solemnidad, esparce Santa Teresa una sutil gracia, dignificando la proscrita forma de gran expresividad.*

Como Menéndez Pidal, pero desde Cuba, el escritor José Lezama Lima (2001:101) también dedica unas palabras de aliento a los diminutivos:

Gloria difícil la de los diminutivos. Lentos filólogos saborean su donoso empleo. Ramón Menéndez Pidal ha sorprendido los momentos en la evolución de la prosa castellana en que se ha empleado con gracia, y es en algunos místicos mayores, quizás en el mayor de todos, donde sitúa su propiedad y gracias por lo alto. Agüita, delicioso diminutivo caro al idioma teresiano.

De la revisión teórica dedujimos que la escritora mística privilegia los diminutivos por diferentes motivos, pero siempre con el propósito de elevar esta clase de palabra a su mayor expresión en el contexto de la escritura literaria. Con el mismo fin los sufijos se apropian de la escritura gelmaniana.

EL DIMINUTIVO EN *CARTA ABIERTA*

Al igual que Boccannera y Fontanet Villa, consideramos que Juan Gelman elige los diminutivos para evocar e invocar a sus afectos, en particular a Marcelo Ariel el hijo desaparecido durante la dictadura militar. En esta oportunidad nos detendremos en el poemario *Carta Abierta*, escrito entre París y Roma y publicado en el año 1980. Nos parecen oportunas las apreciaciones que sobre la obra emite Aldo García (2009:15):

Juan Gelman en 1980 publicó *Carta abierta*, compuesto por veinticinco poemas, dedicado a su hijo, en el cual explora con audacia la expresión poética del sufrimiento, sentimiento que, de alguna manera, ya venía desarrollando desde *Relaciones* (1973), *Comentarios* (1979) y *Citas* (1979), pero que alcanza su clímax en *Carta abierta*, pues en este libro la palabra encuentra su redención en el dolor; sin embargo el dolor de la *poiesis* gelmaniana no se encuentra desamparado, pues lo acompaña su opuesto: el gozo. Desde esta retórica, la antítesis se resignifica, pues evoca de una manera salvaje la naturaleza de los contrarios; de tal manera que cuando son confrontados no actúan sólo con la finalidad de complementarse, sino de combatir desde las entrañas de su totalidad significativa, es decir, todas las posibilidades semánticas de los vocablos participan en el ejercicio poético en la misma medida que confrontan a sus opuestos.

A partir de una lectura detenida de los poemas, presentamos los versos de *Carta abierta*¹ en que prevalecen los diminutivos:

¹ Para el análisis del poemario *Carta abierta*, hemos trabajado con la obra *Interrupciones 1*, de Editorial La Página S.A, impresa en Buenos Aires en el año 2011.

<i>hijito que el otoño desprendió</i>	Verso 12	Poema I	Pág 129
<i>aire hermoso/ agüitas de tu mirar/</i>	Verso 19	Poema I	Pág 129
<i>¿qué pedacitos puedo ya juntar?/</i>	Verso 3	Poema III	Pág 132
<i>¿almita que volás fuera de mí?/</i>	Verso 13	Poema III	Pág 132
<i>zapatito de vos que pisa la sufridera del mundo aternurándolo/</i>	Versos 8 y 9	Poema IV	Pág 133
<i>¿diseminado por tu pajarito de no llorar?/ (...)</i>	Versos 7 y 8	Poema V	Pág 134
<i>¿pasás en un burrito por la luz?</i>	Verso 12	Poema V	Pág 134
<i>(...) / manito tuya manando sombra/ (...)</i>	Verso 2	Poema VI	Pág 135
<i>¿niñito que pasás volando por los trabajos grandísimos de vos?/</i>	Verso 7	Poema VII	Pág 136
<i>¿ya vas desapegado de lo que tiraba para atrás tu almita como la dicha en la mano?/ (...)</i>	Verso 4	Poema VII	Pág 137
<i>que te ponía llantos de querer al pie de tu solito?/ (...)</i>	Verso 12	Poema VIII	Pág 137
<i>¿arbolarías tus desarbolitos sólo para sombrear mi ensoñación que suda al sol de tus ausencias?/ (...)</i>	Verso 4	Poema IX	Pág 138
<i>¿ajuntaditos por tu consolar?/</i>	Verso 13	Poema XI	Pág 140
<i>carita que eras/(...)</i>	Verso 3	Poema XII	Pág 141
<i>(...) /dulce que fue tu mano apoyadita contra madrugadas que te oyeron crecer/</i>	Verso 9	Poema XIV	Pág 143
<i>(...) alma que se despajarita la mitad/</i>	Verso 3	Poema XV	Pág 144
<i>tirabas de la noche a dos puñitos</i>	Verso 8	Poema XVI	Pág 145
<i>cualquiera otra es migajita donde se muere de hambre la memoria/ (...)</i>	Verso 2	Poema XVII	Pág 146

<i>¿quién habrá de mecer a la solita?</i>	Verso 8	Poema XIX	Pág 148
<i>¿dónde estás mesmo ahorita? (...)</i>	Verso 1	Poema XXI	Pág 150
<i>(...) ¿la muerte sostenés con tus manitas para que no aplaste lo que sube de vos?/ (...)</i>	Verso 6	Poema XXI	Pág 150
<i>pajarito parado en el aire como visitación de su desvuelo/ (...)</i>	Verso 5	Poema XXIII	Pág 152
<i>(...) / ¿levantadura de tu venita rota de estallar?/</i>	Verso 6	Poema XXV	Pág 154

En los versos seleccionados se advierten el empeño y la dedicación con que el enunciador construye el mundo infantil. En este universo de lo diminuto, la lírica de Gelman se torna cada vez más profunda e íntima pues se dirige a un interlocutor específico: *hijito, pajarito, almita*. Los diminutivos se insertan en los poemas formando una cadena sonora que les otorga dinamismo, coherencia y cadencia. El fonema /i/ se convierte en el protagonista distintivo del ritmo. Los estudios de Alex Grijelmo (2004), en *La seducción de las palabras*, nos permiten explicar la vinculación estrecha entre el sonido de los términos y el tema de que trata el poemario *Carta Abierta*:

La letra *i* se ha apropiado del mensaje de lo pequeño, con decenas de palabras que muestran lo diminuto gracias a ella, una *i* con frecuencia arrullada por alguna *eme* o *ene* que, cuando aparecen, le dan un punto afectuoso (...) La *i* evoca aquello que, por pequeño, ha de cuidarse, lo que no pesa, lo que se disimula entre líneas...liviano, delicado, sibilino...las *íes* llevan prendidas la escasez y la ligereza, porque su sonido se apropió de ellas.

Efectivamente, las *íes* en *Carta abierta* sobresalen por cuanto, no solo son partes constitutivas de los sufijos, además están presentes en términos y frases que conllevan una carga semántica destacada. Así se aprecia en los versos siguientes:

<i>país gravísimo donde gritás</i>	Verso 7	Poema III	Pág 132
<i>padecimiento o lengua padecida</i>	Verso 10	Poema III	Pág 132
<i>abrigarte/reunirte/desmorirte</i>	Verso 7	Poema IV	Pág 133
<i>tristísimo de tibio</i>	Verso 12	Poema VII	Pág 136
<i>realidad que sufrís como pariendo</i>	Verso 11	Poema X	Pág 139
<i>bestias que se olvidaron olvidándote</i>	Verso 15	Poema XI	Pág 140
<i>ausencia herida</i>	Verso 5	Poema XIII	Pág 142
<i>hijo mío</i>	Verso 10	Poema XIII	Pág 142

<i>desasirme de mí para ya asirte</i>	Verso 12	Poema XIII	Pág 142
<i>y no querías dormir sino soñar</i>	Verso 7	Poema XVI	Pág 145
<i>alma a quien todo un hijo pena ha sido</i>	Verso 14	Poema XVIII	Pág 147
<i>abierta al sol de la justicia</i>	Verso 11	Poema XXV	Pág 154

Explica Grijelmo:

La seducción literaria puede servirse de los diminutivos porque la historia de la lengua le da razones para ello. La vida de los sufijos ha ido saltando los años con el inmenso trabajo de dar connotación a las palabras, de adornarlas y exaltarlas o, por el contrario, envilecerlas y despreciarlas.

Desde luego no todas las palabras con predominio fonético de la *i* se pueden relacionar con algo reducido (...); pero sí parece que cuando el lenguaje desea profundizar en tal concepto acude con muchísima frecuencia a esa letra, la más fina del alfabeto. El sonido más delgado.

De la lectura y del análisis de los textos, visualizamos un emisor sumido en la desesperación y el desconsuelo por la ausencia del ser amado, que reescribe el pasado a través de un lenguaje rebelde y desestructurado.

Los recuerdos de situaciones cotidianas, de lugares y de afectos extraviados regresan al presente del enunciador a través de un campo semántico colmado de diminutivos que tienen por objetivo localizar, acercar y proteger para impedir la fuga y, fundamentalmente, para evitar la tragedia.

EL “CONTRASENTIDO” DEL DIMINUTIVO EN *CARTA ABIERTA*

En líneas anteriores hemos advertido que el poeta de *Carta abierta* reescribe el pasado a través del uso de los diminutivos. A lo largo de toda la obra éstos se convierten en un vehículo que trasladan al emisor a la realidad deseada, es decir, al mundo infantil (y pasado) en que reside el hijo vivo.

Al mismo tiempo, el diminutivo cumple en el poemario otra función igualmente importante, pues plantea un fuerte contraste semántico entre lo pequeño, lo amoroso y lo frágil del recuerdo del hijo, por oposición a lo triste, lo doloroso, y lo inexplicable de la vida presente.

Para ilustrar esta segunda consideración, nos remitimos a los versos siguientes:

<i>de esta mitad rota de vos/ sin vos/</i>	Verso 11	Poema II	Pág. 131
<i>¿padre que le dolía para vos?</i>	Verso 9	Poema III	Pág. 132
<i>¿me despadrás para despadecerme?/</i>	Verso 11	Poema V	Pág. 134
<i>¿sombras endulzan tu morir muchísimo?/</i>	Verso 2	Poema VIII	Pág. 137
<i>¿me vas a disculpar que te hije mucho?/</i>	Verso 10	Poema X	Pág. 139
<i>¿cómo dolor agudo?/ ¿ausente de</i>	Verso 4	Poema XI	Pág. 140

<i>su bien?/ ¿su pena?/ (...)</i>	Verso 5	Poema XI	Pág. 140
<i>desolación de vos/ ausencia herida/ torturas/ penas/ mutiladas/ lápices escribiendo en los muros de la muerte</i>	Verso 6 Verso 4 Verso 5	Poema XIII Poema XV Poema XV	Pág. 142 Pág. 144 Pág. 144
<i>temprano empieza la alma a doler/ pálida/ te destrabajo de la muerte como puedo/</i>	Verso I Verso I	Poema XX Poema XXIV	Pág. 149 Pág. 153

Desde nuestra perspectiva de análisis en la obra *Carta abierta* los diminutivos constituyen una extensa paradoja, es decir, aquella figura de pensamiento que consiste en recurrir a expresiones que encierran contradicción con el fin de remitirnos a un nuevo sentido.

Así, la ilimitada cantidad de diminutivos que recrean un universo infantil recubierto de añoranza y ternura, paradójicamente disiente con la realidad del emisor. Los sufijos fortalecen y “aumentan” el dolor por la ausencia del hijo. Este choque hiere sensiblemente al lector quien se acerca al yo lírico angustiado en extremo, en una suerte de empatía y compasión.

El poeta apela al contrasentido de la paradoja para comunicarle al lector de *Carta abierta* sobre la tragedia de su vida. Estimamos que el receptor, atento y comprometido, es capaz de develar que los juegos de opuestos presentes en la escritura, tienen por fin dilucidar la intimidad del enunciador quien, pareciera, pretende atenuar con la escritura del contrasentido el motivo de su desgarro interior: *te destrabajo de la muerte como puedo/*.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde nuestra perspectiva de lectura, los diminutivos en el poemario *Carta abierta* despliegan un doble propósito.

En una trama de la escritura, los diminutivos conforman un medio que lleva al emisor del texto al pasado y que le permite escribir, otra vez, el mundo del hijo ausente. Los sufijos localizan, acercan y protegen con el propósito de impedir la fuga y, fundamentalmente, de evitar la tragedia. En este mundo re-creado el diminutivo rescata el tiempo del recuerdo y del goce con el ser amado.

En un segundo plano de lectura, los diminutivos de *Carta abierta* envuelven la escritura en una especial contradicción. Ubicado en el amplio espacio que ocupan los sufijos en el poemario, el receptor advierte el efecto aumentativo, intensificativo de éstos en los sentimientos de angustia y desamparo del poeta. A través de la evocación y del grato recuerdo del hijo, la desolación se acrecienta y el regreso a la realidad, paradójicamente, convierte el presente del poeta en una insostenible agonía.

BIBLIOGRAFÍA

- Boccanera, J. (1994). *Confiar en el misterio. Viaje por la poesía de Juan Gelman*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fontanet Villa, H. (2002). *Poéticas de exilio: Micharvegas, Constantini, Gelman, Lamborghini, Urondo, Silvester* (tesis doctoral dirigida por Selena Millares). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- García, A. (2009). "El dolor en la poesía de Juan Gelman". *Parteaguas. Revista del Instituto Cultural de Aguascalientes*. Otoño 2009. Año 5, Número 18. Pp. 14-18.
- Gelman, J. (2011). *Interrupciones 1*. Buenos Aires: Editorial La Página S.A.
- Grijelmo, A. (2004). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.
- Lezama Lima, J. (2009). *La Habana*. Madrid: Verbum.
- Menéndez Pidal, R. (1978). *El estilo de Santa Teresa, en La lengua de Cristóbal Colón*. Madrid: Egido.
- Montoya, V. (2003). *Literatura infantil. Lenguaje y fantasía*. La Paz: La Hoguera.
- Ñañez Fernández, E. (1973). *El diminutivo en el español clásico y moderno*. Madrid: Gredos.

EL VALOR DE LA LECTURA CRÍTICA PARA CONSTRUIR EL PENSAMIENTO

Carlos Fernando Savio
cfsavio99@hotmail.com

María Alejandra Aibar
José Ismael González

RESUMEN

En la educación universitaria es fundamental desarrollar el pensamiento de los estudiantes a través de la lectura crítica para alcanzar así el conocimiento. Una buena capacidad de lectura facilita la comprensión y la reflexión acerca de situaciones o ideas que luego conducen a adquirir conocimientos en el contexto académico al cual pertenecemos. Indudablemente que la lectura crítica es una verdadera herramienta, la cual es aprovechada a lo largo de toda nuestra vida. Lo expresado define el objetivo de este trabajo: valorar la capacidad para adquirir y desarrollar la lectura crítica en el ámbito de la clase universitaria. Para lograrlo definimos la importancia de las competencias lectoras buscando una propuesta metodológica que permita a los estudiantes adquirir conocimiento específico en distintas áreas del saber y en relación con el contexto social al que pertenecen.

Palabras-clave:

Conocimiento. Lectura crítica. Pensamiento. Universidad.



INTRODUCCIÓN

La lectura constituye uno de los temas más investigados en los últimos tiempos, lo que conduce a que se apliquen nuevas prácticas y funciones en el ámbito universitario. Esto nos guía, además, para lograr un mejor entendimiento de los numerosos procesos mentales que intervienen en la lectura y nos ayuda a modificar conceptos iniciales que han sido establecidos, tanto en lo que respecta al conocimiento como al desarrollo del pensamiento. De igual modo es importante mencionar que si bien los estudios que indagan la lectura y la lectura crítica constituyen un universo amplio, nuestro interés está centrado en revisar los diversos enfoques con los que ha sido tratada la lectura en las investigaciones realizadas. Unido a esto, nos interesa conocer cuál de estos enfoques se adopta en la universidad buscando ofrecer a los estudiantes los medios para adquirir los conocimientos propios de las distintas áreas del saber. El objetivo de este trabajo, entonces, es valorar mediante una reflexión conceptual, de qué manera se debe y se puede lograr el desarrollo de la habilidad de lectura crítica en la educación universitaria en el marco de la sociedad del conocimiento.

Claramente, podemos marcar que existe un cambio paulatino en la concepción de la lectura, se pasa de un enfoque centrado totalmente en la adquisición de habilidades básicas, a concepciones más amplias que encuadran todo tipo de lectores, centradas fundamentalmente en procesos de comprensión. De manera paralela se produce un cambio en el modo de valorar los diferentes aspectos que intervienen en la lectura, como por ejemplo el modo en el que aplicamos conocimientos y destrezas ya adquiridas a situaciones más abiertas e indispensables para la vida. La lectura ahora es sinónimo de una comprensión profunda, para saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee, buscando alcanzar los objetivos propuestos por el lector además de ampliar sus conocimientos y ser socialmente más participativo. Esto es lo que se identifica como competencia lectora, es una perspectiva relevante que marca el camino. Ya no es solo decodificar lo escrito, o la habilidad simplista de leer; ahora leer es sinónimo de capacidad multidisciplinar.

En el medio educativo de la universidad, es necesario realizar la lectura con una visión crítica, ya que esto permite a los estudiantes acceder a bibliografía y hablar acerca de ella para familiarizarse con los textos y sus secuencias conceptuales, acrecentando así su conocimiento de las diversas disciplinas. Como lo expresa Marta Marín (2010), de este modo desarrolla un pensamiento crítico y reflexivo. La lectura, por consiguiente, se convierte en una herramienta que aporta competencia en el campo profesional, además de solvencia en la vida misma. Este proceso permite también que los estudiantes acrecienten su capacidad para reconocer que los textos y la práctica de lectura son instrumentos de poder empleados con fines particulares en las interacciones profesionales y sociales en las que actúa. Durante las clases de diferentes disciplinas es fundamental ofrecer a los estudiantes la oportunidad de comprometerse en la indagación crítica de conceptos, teorías y principios. En base a esto se logra no solo participar en la cultura discursiva de la disciplina, sino también el estudiante toma conciencia de cómo compete por el poder en el discurso de su disciplina, además del lugar que ocupa cada persona en el campo profesional (Carlino, 2011).

Por otra parte, Cassany (2012) sostiene que el desarrollo científico y la multidisciplinariedad plantean nuevas situaciones en la formación universitaria, considerando además que la aceptación del sistema científico con sus paradigmas requiere nuevas exigencias en lo referido a la lectura para el manejo de la información. De este modo pueden atender, a través de la lectura, la lógica interna de cada área evitando así interpretaciones erróneas.

Está claro que el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación aumenta la posibilidad de los individuos a establecer contactos en variadas lenguas y diferentes culturas. Esta situación es considerada por la universidad agregando nuevas prácticas de lectura en la web.

Vemos entonces que los estudiantes se preparan para su futuro profesional y a la vez para enfrentar las exigencias del campo laboral. Ellos deben estar capacitados con herramientas de comprensión para interpretar los puntos de vista que subyacen en cada texto con un amplio y actualizado bagaje de conocimientos. Los conocimientos se construyen durante la formación de los estudiantes en la universidad, pero se consolidan si se agrega también una vasta experiencia en lectura crítica. Esta incluye amplio dominio cultural y lingüístico buscando participantes exitosos para la sociedad del conocimiento.

Nuestros objetivos, entonces, están centrados no solo en estudiar las perspectivas teóricas del campo de la lectura crítica, sino también en identificar y desarrollar las competencias que la favorezcan. Como resultado proponemos y diseñamos experiencias pedagógicas con competencias apropiadas para mejorar la capacidad lectora de nuestros alumnos universitarios.

BASE TEÓRICA

Conocemos que la lectura en la enseñanza universitaria constituye uno de los tópicos que más interés ha recibido por parte de investigadores, académicos y diversos grupos de estudio. Son muchos los enfoques desde los cuales se considera este tema, incluyendo la cognición, la lingüística y hasta las prácticas socioculturales. Así, Heno (2008) afirma que la lectura es el medio que permite el ingreso a la educación superior. Enmarcada en la lectura como ejercicio de formación, se plasma la idea que presenta Delia Lerner. Para ella la lectura implica adentrarse en otros mundos posibles; leer es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse lo más que se pueda del texto hasta asumir una postura crítica frente a lo que se dice (Lerner, 2014).

Actualmente se forman lectores críticos si tenemos un desarrollo didáctico fundamentado en una lectura profunda y explícita. Son relevantes los estudios realizados por Goodman (1998), Carlino (2011), Cassany (2012), Solé (2013), quienes sustentan la necesidad de formar a los estudiantes en la lectura con la capacitación sistemática en la clase.

Aprender a leer permite el acceso al saber, favoreciendo el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como son el razonamiento, la reflexión y la conciencia crítica. Al mismo tiempo ayuda a internalizar valores que facilitan el desarrollo intelectual, afectivo y social de los estudiantes. La lectura asume, por lo tanto, nuevas prácticas y funciones hasta



EL VALOR DE LA LECTURA CRÍTICA PARA CONSTRUIR EL PENSAMIENTO

conseguir el dominio global del conocimiento. Marta Marín lo expresa diciendo que la lectura permite relacionarse y conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda afrontar los desafíos de nuestro tiempo (Marín, 2010).

Ya en el año 1979, Vygotsky consideraba que la elaboración del significado se ubica en la mente a través del conocimiento previo que aporta el lector. Este conocimiento es un acto creativo y de interacción con la lengua, la cultura y la sociedad (Vygotsky, 1979).

De otra manera, la lectura es considerada un objeto de acceso a la cultura social y académica, un medio para la instrucción ideológica. La lectura adquiere el valor de un instrumento en función de lograr diversos objetivos vinculados con las más variadas causas. En relación con esto surge la lectura como poder, como saber; la lectura es asimilada a la cultura académica. Una cultura que permite reconocer que en las prácticas de lectura se materializan relaciones de saber-poder-verdad; tal como puede evidenciarse en la formación universitaria (Rincón y Pérez, 2013). Siguiendo una concepción más sociocultural, Freire describe la lectura de la palabra, lectura inicial que se da a todas las personas (Freire, 1994). La lectura del texto, por consiguiente, no solo es complementaria, sino que fundamenta, modela y vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para ver el mundo. Rodríguez completa estos conceptos al decir que el papel del lector adquiere una importancia significativa en la tarea de interpretar el texto, ya que leer es un trabajo intelectual con alto grado de complejidad (Rodríguez, 2010). Es decir que esta habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando la reconstrucción de la huella que dejó el autor. De este modo la lectura es una actividad combinada y multifacética, dado que cuando se lee y se comprende lo leído ocurren varios procesos en la mente de la persona.

CONSIDERACIONES SOBRE LA LECTURA CRÍTICA

Es preciso remarcar que el enfoque que mejor representa el significado de la lectura crítica es el sociocultural, ya que en su comprensión intervienen factores de tipo cultural, social y político. Este enfoque asume que los textos cumplen una función social de índole variada, lo que presupone al lector tener en cuenta estas intencionalidades a la hora de la interpretación.

Lo crítico es una corriente discursiva, marcada y fuerte no solo en el ámbito educativo sino también en el filosófico, social y en la comunicación (Martínez, 2011). La lectura no se exime de esta consideración, hablar de lectura crítica significa traer a colación un tema que se posiciona como uno de los objetivos más deseados en la educación de este siglo.

Llegamos a este punto para decir que la lectura crítica es la capacidad de lograr el sentido profundo del texto y las ideas transmitidas, con razonamiento respecto a la ideología implícita (Bárcena, 2012). La visión de Cassany también es clara al expresar que la lectura crítica es un esfuerzo intelectual con reflexión e investigación (Cassany, 2012). La lectura crítica implica además, como afirma Ferreiro, que alguien reconozca distintos tipos de textos, que pueda tomar decisiones en base a lo que lee, que sepa interpretar el texto con el que está interactuando, dejando de lado interpretaciones subjetivas o emocionales (Ferreiro, 2009). La lectura crítica supone entonces comprender modos de interpretación, considerando los diferentes significados que aporta el texto. En consecuencia, supone que no se aceptan las ideas o el razonamiento del autor, si antes no lo discutimos y

reflexionamos. Tenemos que considerar de modo exhaustivo palabras, enunciados, teorías y opiniones; implicaciones y presupuestos, distinguiendo los diferentes puntos de vista.

En la universidad no solo educamos en la lectura crítica, sino que además trabajamos con el pensamiento crítico. Newmann (2006) lo define como un pensamiento de orden superior que exige un esfuerzo mental especial. Este pensamiento implica la resolución desde diferentes perspectivas con independencia de juicio y capacidad de autocrítica. Serrano de Moreno (2011) lo considera un pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto y orientado por un criterio definido que conduce al razonamiento. Es un pensamiento que busca recursos necesarios para lograr flexibilidad.

La formación universitaria promueve la cultura educativa del pensamiento para que los estudiantes sean personas activas y efectivas. El pensamiento crítico, como ya dijimos un pensamiento de orden superior, se genera con la presencia de la lectura crítica y la reflexión en un contexto adecuado. El texto ayuda a potenciar el pensamiento en cuanto desarrolla la capacidad para construir significado y expresarlo acertadamente; esta asunción de significado se potencia con la capacidad para leer. Las afirmaciones de Cassany (2012) asumen que la lectura crítica sustenta en los estudiantes la capacidad para descubrir el poder del discurso, conjuntamente con su ideología e intencionalidad. Permite examinar las ideas desde varias perspectivas, identificar los presupuestos y atribuirles sentido en un mundo personal. Esta práctica, tan necesaria, requiere atención permanente en la universidad, conociendo que es una actividad cognitiva y perceptiva que a la vez, requiere y desarrolla procesos de pensamiento. Está claro que en la transacción entre lector y texto, el lector es quien debe permitir que el texto le diga algo, escucharlo objetivamente para después confrontarlo desde las posibilidades que ofrece: intertextualidad. Esta forma de proceder en la lectura es propia de un pensamiento crítico, condición precedente de la lectura crítica. Como afirma Morella Alvarado (2012) la diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico es que la lectura crítica funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación. El pensamiento crítico, por su parte, apunta a una propuesta de pensar de manera autónoma, lo que induce a proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo. En la relación entre lectura y pensamiento crítico, Gimeno Sacristán destaca tres grandes posibilidades coincidentes con la tecnología presente en la cultura global. La primera es el lenguaje como instrumento del pensamiento, o mejor dicho el pensamiento mismo; la segunda es el lenguaje oral que ya hemos internalizado, y la tercera es el lenguaje escrito (Gimeno Sacristán, 2006).

De esta forma comprobamos que la lectura es la herramienta básica que deben poseer los estudiantes universitarios, ya que les permite identificar ideas para formular la propia opinión del tema que se trata y así decidir qué considera, qué aplica y qué descarta.

En esta instancia pensamos que la lectura crítica es un objetivo que debiera proponer la universidad buscando fortalecer la cultura de los estudiantes. Observemos el gráfico:

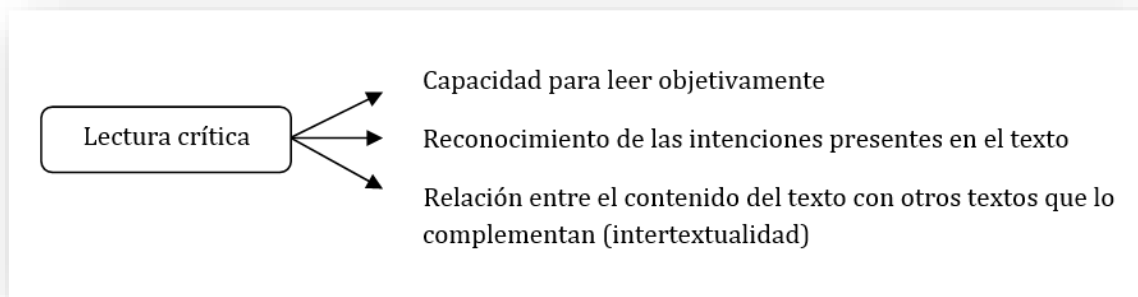


Gráfico 1. Lectura crítica: alcances

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA

Sobre la base de las dificultades que evidencian los estudiantes en el ámbito de la lectura durante el comienzo de su vida universitaria, asumimos que la lectura es un proceso complejo de producción de sentido, en el cual el estudiante-lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos del mundo y del tema tratado, conjuntamente con su actividad y sus antecedentes culturales. Pocas veces se enseña a los estudiantes a comprender los textos que leen; sin embargo, se exige al estudiante entender y analizar las lecturas realizadas.

Al respecto sabemos que son característicos los textos que los estudiantes leen en la universidad, y es la expresión de estos, lo que les permite apropiarse e interpretar el conocimiento. Marín (2010) sostiene que para leer críticamente hay que saber procesar la información, que se obtiene de diversas fuentes, para reconocer significados no siempre especificados en el texto.

El desafío académico en nuestra universidad es formar lectores competentes con conciencia crítica y espíritu científico. A la vez se deben desarrollar algunas capacidades como ser: examinar, identificar, comprender, interpretar, explicar y expresar significados. El profesor universitario, por otro lado, tiene que acompañar a los estudiantes para que desarrollen estas competencias.

De las tareas mencionadas se ocupa la didáctica del texto y la didáctica de la lectura que permiten el conocimiento del encuadre teórico metodológico que fundamenta la acción sistemática y progresiva de los docentes, como la consideración de estrategias que favorezcan la comprensión y producción por parte de los alumnos (Avendaño y Perrone, 2010). Ratificando esta concepción es necesario precisar las competencias de lectura que se desarrollan para lograr la comprensión crítica, a esto se unen las experiencias y estrategias pedagógicas necesarias para cubrir la enseñanza de la lectura.

Analizando algunas competencias de lectura crítica, consideramos relevante que para lograr capacidad para abordar textos de diversos registros necesitamos identificar temas y contenidos en base a la información que poseemos. También identificar la intención del

autor y su contexto. En segundo lugar, adquirir las estrategias necesarias para comprender la propuesta del texto. Lograr conocimientos acerca de las características del discurso, su forma y organización, estructura y función. Por ejemplo, si es informe de investigación, resumen o instrucción, etc. Reconocer los recursos lingüísticos empleados. En tercer lugar, construir el significado del texto empleando estrategias de lectura: predicción, inferencia, formulación de hipótesis, monitoreo, confirmación, regulación.

Las inferencias, desde el punto de vista cognitivo, se generan en el texto debido a que el lector cuenta con los conocimientos previos suficientes como para comprender; la lectura crítica se fundamenta en el plano de la lectura inferencial. El lector es un agente activo que parte de esquemas cognitivos complejos y reutiliza conceptos e introduce variantes conceptuales para construir su propio texto (Solé, 2013). Luego, en otra instancia, considerar los efectos del discurso según el contexto y reconociendo las posibles interpretaciones desarrollando la capacidad de relativizar la interpretación personal que le adjudicamos. También reconocer los límites entre lo que dice el texto y lo que presupone y aporta el lector. Atender lo expresado por otros estudiantes con empatía y respeto. Por último, valorar la incorporación de la lectura, tan esencial en la vida universitaria para satisfacer nuestras necesidades académicas.

Además de las estrategias mencionadas, es importante la presencia del profesor como guía que orienta y conduce el accionar en la clase universitaria. El profesor conduce en base a sus esquemas de conocimiento, creencias y teorías. Debe ser responsable para generar las prácticas de lectura crítica con una buena propuesta didáctica. Aprender a leer también implica desarrollar un aspecto social y afectivo que se construye durante la vida académica. Colomer (2015) aconseja leer textos diversos y de género variado. Solé (2013) por su parte, enfatiza la actividad de lectura compartida para conocer las dificultades y estímulos que son importantes para los alumnos.

Por nuestra parte sugerimos algunas competencias pedagógicas que pueden ser llevadas a la práctica:

- Practicar lectura con diferentes tipos de texto buscando siempre mejores estrategias.
- Analizar y razonar acerca de los textos abordados con la finalidad de que los estudiantes adquieran nuevos valores y conocimientos.
- Lograr comprender, después de la lectura, la opinión del autor, sus argumentos e ideas al respecto.
- Desarrollar procesos cognitivos e identificar planteos ideológicos para elaborar su opinión con variadas lecturas.
- Propiciar la elaboración de síntesis, esquemas o informes sean generales o detallados.
- Guiar a los estudiantes en el empleo de estrategias según sea el momento de la lectura buscando autonomía en su uso.

Consideramos que durante estas prácticas de lectura debe prevalecer el trabajo en grupo para construir ideas.



EL VALOR DE LA LECTURA CRÍTICA PARA CONSTRUIR EL PENSAMIENTO

Es importante señalar que los estudios mencionados, aplicados en clase, instrumentalizan la lectura como un acto inherente a la vida educativa. Esto permite adquirir conocimientos, comunicar ideas, participar y reconocer los valores culturales y sociales.

CONCLUSIONES

La lectura crítica se constituye en una necesidad debido al avance de la tecnología en la sociedad actual, por lo cual tiene que ser un espacio de formación en la educación superior. Si se da este tratamiento se deja de trasladar la responsabilidad de su aprendizaje a otros niveles de estudio que preceden a la universidad.

Consideramos que educar para la lectura, con comprensión crítica significa ayudar y guiar a nuestros estudiantes universitarios para desarrollar conocimientos a través de pensamientos complejos. Los estudiantes, en esta etapa de su formación, tienen que prepararse para desempeñar una vida profesional con autonomía y suficiente capacidad.

Los profesores debemos tener conciencia de nuestra tarea permanente como facilitadores en el desarrollo de las capacidades y competencias que se requieren a diario, buscando espacios de cuestionamiento y reflexión. Tenemos que incluir en nuestro trabajo en el aula, la enseñanza de las estrategias requeridas para lograr una efectiva lectura crítica, incorporando experiencias de aprendizaje en el área de conocimiento en el que nos toca participar. Recordemos además que la lectura es la herramienta para acceder críticamente al conocimiento, y así lograr no solo interpretar a la sociedad sino también concretar nuestra independencia personal.

Es conveniente que desde la institución se elabore una propuesta metodológica para facilitar el espíritu crítico de los estudiantes que los conduce a desarrollar su conciencia personal y social. Al ser la educación universitaria el fundamento del alumno-lector crítico y multidisciplinario, es necesario trabajar para lograrlo, con ayuda de una pedagogía adecuada que consiga ubicar a los estudiantes en el desarrollo de la capacidad lectora unida a la comprensión crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Avendaño, F. y A. Perrone. (2010). *La didáctica del texto*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bárcena, F. (2012). *El alma del lector: la educación como gesto literario*. Bogotá: Babel libros.
- Carlino, P. (2011). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2012). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. España: Tarbiya.
- Colomer, T. (2015). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, M. del R. (2006). "Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica". *Lectura y Vida* 27 (4) pp. 48-56.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Henao, J. I. (2008). *La Lectura: pasaporte a la universidad*. Medellín: Litoimpresos Ltda.
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (2010). "Alfabetización académica temprana". *Lectura y Vida* (4) pp. 30-47.
- Martínez, E. (2001). "Un paso más para la lectura crítica". *Comunicar* (17) pp. 49-55.
- Morella Alvarado, M. (2012). "Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica". *Comunicar*, (39) pp. 101-108.
- Newmann, F. M. (2006). "Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness". *NAP Bulletin*, pp. 58-64.
- Rincón, G. y M. Pérez, (coords). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, A. N. (2010). "Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística". *Laurus*, 13(25) pp. 241-262.
- Serrano de Moreno, M. S. (2011). *Lectura crítica: conceptualización y estrategias*. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (2013). *La lectura como transformación del pensamiento*. Barcelona: PLEC.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Argentina: Editorial Academia.

CONTEXTOS EN CRISIS: LEER Y MEDIAR

Vanina Reinoso

Facultad de Humanidades, UNCA
vani7907@hotmail.com

Milagros Herrera

Facultad de Humanidades, UNCA
milagrosjudith@hotmail.com

RESUMEN

Pertecemos al Proyecto de Investigación “La interpretación: competencia capital en la lectura literaria”. En esta etapa de cierre analizamos el impacto de la lectura literaria en niños de San Fernando del Valle de Catamarca que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Realizamos este estudio de campo con los objetivos de comprobar las diferentes maneras de intervención que puede tener un mediador para introducir a sujetos vulnerables en el mundo de la literatura, como así también, observar cómo esta incide en la individualidad de sujetos en crisis. Nuestra hipótesis sostiene que si se incorpora la lectura literaria en marcos en los que asisten personas quebrantadas por diversos motivos, aquella posibilita la creación de un espacio íntimo y privado donde es posible reencontrarse con la esencia de lo humano. Para abordar esta problemática trabajaremos con los aportes teóricos de María Teresa Andruetto (2015), Michèle Petit (2005, 2015), entre otros. Llevamos a cabo una intervención con alumnos avanzados de Letras, Trabajo Social y Ciencias de la Educación y oficiamos como mediadores de la lectura literaria, su influencia e interpretación.

Palabras-clave:

Interpretación. Lectura literaria. Mediadores. Sujetos vulnerables.

INTRODUCCIÓN

El soporte teórico de esta propuesta se nutre de una línea antropológica y un enfoque cualitativo que le otorga importancia a la experiencia de los lectores y a la contribución de la lectura en espacios de crisis. Además, defiende la importancia de la literatura y de que esta tenga su lugar en la vida de todos los días, especialmente en la de los niños y adolescentes; porque el ser humano no sólo necesita de las ciencias, sino que también es importante para su formación desarrollar capacidades emocionales, imaginativas, narrativas. En esta postura se ubican, entre otros, los aportes de Michèle Petit, antropóloga francesa y María Teresa Andruetto, escritora argentina y promotora de lectura.

Desde este punto de vista, proponer “alimentos culturales” (en términos de Petit), como la literatura es vital para crecer porque ayuda a pensarse como un sujeto distinto y permite formular la propia historia. Es decir, construir un relato de sí mismo, pues, sugiere que la vida tiene una dirección, un sentido, aun cuando haya rupturas. El relato permite poner orden en la experiencia: organizar los acontecimientos en el tiempo y así establecer una continuidad entre el presente, el pasado y el futuro. Además, la literatura tiende puentes entre uno mismo y los otros, por esto crea el vínculo y la ocasión para compartir.

Esto es, ver a los libros como dádivas, en términos de María Teresa, como ofrendas o puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros, ya que la lectura literaria nos permite cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera. Aunque la teórica considera que los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan, entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece.

Es indudable la importancia que tiene la práctica lectora para la comprensión y el aprendizaje. Pero desde el posicionamiento teórico que sustenta nuestra investigación; la lectura, además, puede encantar lo cotidiano, ampliar el espacio, abrir la imaginación hacia otros seres, introducir en otros tiempos. Esto también es una forma de libertad y de contención. A los niños, por ejemplo, escuchar o repetir una historia, un poema, una canción puede ayudarlos a soportar el miedo, a prescindir de un adulto, a pensarse como un sujeto distinto y elaborar las múltiples separaciones que le serán necesarias afrontar. Así Petit afirma:

Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. ...te presento los libros porque una inmensa parte de lo que los humanos han descubierto está escondido allí... Solo la literatura te dará tanto acceso a lo que han sentido, imaginado, temido, aunque vivieran hace siglos, aunque habitaran otras latitudes. (Petit, 2015: 25 - 26).

Por otra parte, ante reiteradas consultas de agentes promotores de la lectura, como: ¿para qué sirve leer, por qué hacerlo, qué importancia y beneficios tiene la literatura?, Petit teje una serie de ideas que alientan su promoción. Las respuestas que brinda sostienen que los libros y otros bienes culturales presentan el mundo y esto es vital para los niños. También,

la lectura reanima la interioridad, especialmente en momentos de crisis, activa el pensamiento, propone la construcción de sentidos, suscita intercambios. Así, muestra que el lenguaje y el relato nos constituyen como seres humanos. Pero, además, tienen una dimensión tan esencial como “inútil”; por esto es fundamental que formen parte de la vida de todos los días. Esta postura celebra lo imaginario y plantea un diálogo con la propuesta del “acceso al exceso” de María Teresa Andruetto. La escritora cordobesa sostiene que la lectura literaria va más allá de lo estrictamente necesario, por eso es lo lujoso, lo excesivo. Aquí se considera la gratuidad de la literatura, que no es indispensable. Sin embargo, la condición humana requiere de lo que puede parecer superfluo: lo imaginario, las emociones, los sentimientos, el descubrimiento del mundo interior, lo lúdico, entre otros. Desde este enfoque, la práctica de lectura se aleja de lo cuantitativo, de lo redituable o utilitario, puesto que dimensiona y pone en valor otros aspectos que no se pueden contabilizar, sino experimentar por los sujetos lectores. Está más cerca de la vida, de los sentidos, de las emociones, del placer compartido y muy lejos del control y la calificación.

Estos son algunos de los motivos que, desde nuestro criterio, permiten que la lectura literaria sea una actividad crucial en la vida de los seres humanos. Más aún en ámbitos vulnerables, pues para Andruetto leer no es puro placer, ni hedonismo; ya que las lecturas más ricas son las que nos desafían, los libros que nos cuestan leer. Al leer un libro capaz de interpelarnos, nuestra sensibilidad se abre a preguntas que buscan en el lenguaje su expresión y su respuesta. Además, ella considera que, así como para mirar hay que colocarse en alguna parte, también leemos desde cierta perspectiva, desde una pregunta abierta, aún no respondida, que trabaja en nosotros y sobre la cual trabajamos cuando leemos. Leer a la luz de un problema es dejarse atravesar por un texto. Entonces, bajo esta teoría la dificultad posee importancia en el camino de la construcción de un lector.

Aquí nos vamos a detener un momento, pues para el presente trabajo tomamos, como ya lo mencionamos, a María Teresa Andruetto y Michèle Petit. Ambas teorizan sobre la importancia de la lectura literaria, pero mientras Andruetto habla de construcción de lectores, Petit piensa respecto a esta expresión que es una idea de lo más ingenua y la relaciona con la imagen de Frankenstein; ya que se trata, desde su punto de vista, de una posición omnipotente: “Nosotros tenemos el poder de construir lectores”. Para ella la cultura se hurta, se roba y así el lector es el que construye sentidos y su propia historia. De este modo, el mediador es el que contagia las ganas de apropiarse, de robar y propicia el encuentro con una actitud sutil que se distancia del imperativo “hay que leer”.

Consideramos que la diferencia es sólo terminológica, porque la escritora cordobesa no habla de imposición sino de propiciar encuentros con la lectura cautivantes, lúdicos en donde lector tiene la posibilidad de elegir, de reconstruir sentidos y de disfrutar del banquete de la literatura.

Por otra parte, Michèle Petit en sus numerosas experiencias e investigaciones en ámbitos vulnerables, corroboró que la palabra literaria puede ser resignificada por los sujetos para conseguir algo que en otros espacios se les niega: la posibilidad de ser más dueños de sus propias vidas, por ejemplo. Los mediadores culturales -padres, docentes, escritores, artistas, científicos, bibliotecarios, promotores de la lectura, psicólogos, entre otros- permiten una travesía en la que se construye un mundo habitable. A lo largo de la vida, una persona puede enfrentarse a diferentes crisis. Así, se instala en situación de vulnerabilidad. Esto puede afectar a niños, adolescentes o adultos. Las causas pueden ser muy variadas: el



Vanina Reinoso
Milagros Judith Herrera

crecimiento, un duelo, una enfermedad, el exilio, la toxicomanía, la violencia familiar, la cárcel, el desarraigo del propio hogar o de una ciudad, entre otras. En estos casos, la lectura literaria propicia una reinención, una recomposición o reconstrucción de sí que va más allá de lo material, pues apunta a su aspecto imaginario, simbólico, emocional e íntimo. El efecto que provoca un relato ante una persona en crisis es la capacidad de decir desde afuera lo que está en ellos. De esta manera, por vías estéticas e indirectas, aquellas zonas muertas de su ser pueden, de alguna forma, dar testimonio. Además, el mundo de ficción que presenta la literatura permite una fuga, un salto del pensamiento hacia otro territorio. En contextos de crisis, esto representa una posibilidad de abandonar, al menos en la imaginación, ese espacio de sufrimiento.

A propósito, las autoras estudiadas otorgan un papel fundamental a la mediación, a la capacidad de transmitir el interés por los objetos artísticos y culturales. La transmisión del gusto por leer está ligada a diferentes situaciones. En primer lugar, los padres o el grupo familiar son quienes proponen los objetos culturales a los niños. La transmisión supone una reapropiación, puesto que no se recibe un texto de manera pacífica, sino que se lo modifica, se lo integra a la propia interioridad. Si un niño crece rodeado de libros, observa a sus padres leer y descubre que un momento mágico y fascinante rodea a sus progenitores cuando realizan esta actividad, es posible que se sienta atraído y busque ser protagonista de la misma sensación. También, influye el vínculo que se crea en el momento de leer. Las escenas de lectura son evocadas frecuentemente como “fundadoras” por la literatura. De alguna manera, significan celebrar el momento de estar juntos, una intensidad de emociones compartidas, una proximidad corporal, la caricia de la voz. Según Petit, para que esto ocurra es necesario que: el niño sienta que no es una imposición, sino que para el adulto mediador esa actividad es importante, que se produzca en un marco de libertad -en algunas ocasiones, los niños que se encuentran sentados escuchando, se levantan, buscan objetos, hasta pueden correr o conversar; sin embargo, esto no es pauta de falta de atención o desgano, pues ellos son capaces de retomar el hilo de la lectura con facilidad y escuchar y jugar a la misma vez-. Al respecto, Petit dice:

que haga lo quiera con lo que escucha, en el secreto de su fantasía, sin que se controle ese uso, sin que se busque garantizar constantemente que “comprendió bien”, y que el adulto no se ponga demasiado por delante, sino que preste su voz al texto o a la leyenda, que se constituya en mediador y preserve de este modo el lugar del Otro, del tercero. (Petit, 2015:163).

Los niños establecen una relación afectiva, sensible y no sólo cognitiva con los libros cuando la lectura se vive de forma natural y familiar. Fuera del ámbito del hogar, los mediadores culturales intentan crear estas condiciones para lograr la apropiación lectora de sus receptores. En los talleres que promueven la lectura, a veces, no se pretende que los asistentes se conviertan obligatoriamente en lectores frecuentes, pero se logra que establezcan una relación más cercana con la literatura.

En palabras de la antropóloga francesa, la mediación “es el arte de la acogida, de la disponibilidad” (Petit, 2015: 164), de la hospitalidad. Aquí cobra importancia la capacidad de escucha, de atención, de apertura a la sensibilidad de cada persona, de respeto a su

interioridad, a sus capacidades, a sus competencias. A partir de las experiencias recogidas, Petit llega a concluir que:

Suscitar el deseo de apropiarse de lo escrito depende del gusto personal del mediador por la lectura; de la disponibilidad para el otro, de la observación y de la aptitud para interrogarse sobre sí, sobre las maneras de trabajar; de la reflexión, de los conocimientos y de la intuición cuando se trata de sentir cuáles son las obras que resonarán para tal o cual; pero también de la calidad de presencia, de la energía, del deseo, de la vida. Del cuerpo. (Petit, 2015: 168).

¿QUÉ ELEGIMOS LEER CUANDO ELEGIMOS MEDIAR?

En las distintas experiencias que tuvimos como mediadoras de la lectura literaria, decidimos trabajar con textos de autores argentinos pertenecientes tanto al género lírico, narrativo, como así también, al dramático. Con respecto a lo que se tiene en cuenta para elegir qué lecturas se llevarán a ámbitos signados por la pobreza, la marginalidad, la prisión, la enfermedad, entre otros, María Teresa Andruetto cree que muchas veces los prejuicios se hacen presentes y dice “Siempre me ha llamado la atención la tendencia que tenemos los seres humanos a etiquetar, clasificar, poner a andar nuestros prejuicios antes de comprender al otro, escucharlo en su condición de otro...” (Andruetto: 2015, 28). Así, ella rememora una experiencia que tuvo entre 1984 y 1988, cuando coordinaba talleres de lectura con menores presos (cuyas edades iban desde los nueve a los diecisiete años). En aquel momento decidió llevarles cuentos fuertes cuyas temáticas tocaran la pobreza y la violencia, ya que creía que, si ellos habían vivido esas experiencias, sus intereses serían diferentes a los de los otros niños y jóvenes. Ella reconoce que esta selección no funcionó y que en sus decisiones intervinieron algunos prejuicios. Sin embargo, para su sorpresa por azar descubrieron que los cuentos maravillosos fueron un punto de encuentro en aquel taller. Así pudo advertir que, con este grupo de jóvenes, también, se puede trabajar con lecturas que en otro momento sólo hubiese seleccionada para personas inmersas en contextos más favorables. Mientras que Petit plantea al menos dos caminos en la experiencia de un lector, ya que un texto puede permitir tanto entender la propia realidad en crisis, como así también descubrir otros mundos lejanos y quizás maravillosos, pero que por un momento posibilitan al lector creer que esa realidad es posible. Así, la lectura literaria posibilita un encuentro con nuestra subjetividad y con otras subjetividades. No necesariamente la temática de los textos debe ser un espejo de nuestra realidad, como dice Andruetto: “la literatura nos propone una de las inmersiones más profundas en nosotros mismos y en la sociedad de la que formamos parte” (Andruetto, 2015: 14). Pero, a veces a través de la lectura podemos entender lo que nos pasa como sujetos, como sociedad, entre otras cosas.

También, Andruetto en *La lectura, otra revolución* refiere otra experiencia que ella vivenció, en una escuela primaria del interior de Córdoba a la que fue invitada como escritora. Allí una docente entusiasta realiza un proyecto de lectura que incluye un diario de lector que los alumnos de quinto y sexto llevan durante los dos años que cursan con ella (sólo sus alumnos, no es un proyecto institucional). Los niños sorprenden a la autora, pero sobre todo uno que pregunta cuestiones puntuales de los libros leídos. María Teresa cuando el

encuentro terminó se quedó dialogando con la vicedirectora y advirtió el prejuicio de esta autoridad cuando se refirió al niño. La vicedirectora consideraba que no aprendía por los problemas que tenía en su familia y coronó la descripción refiriéndose a él con el calificativo de “pobrecito”. Sin embargo, la maestra le refirió a María Teresa que el pequeño faltaba mucho y cuando ella le dijo que lo extrañaba automáticamente comenzó a asistir regularmente a clases. Andruetto vio en él inteligencia, sagacidad, capacidad para relacionar su conocimiento de mundo, entre otras cosas. Aquí podemos constatar cómo los prejuicios pueden determinar el curso de una vida si nadie interviene, con una postura de confianza hacia el otro que sufre el peso de ciertos determinismos sociales y económicos.

Por otra parte, la teórica reflexiona sobre qué textos son apropiados para que lean los niños y dice lo siguiente:

Descubrí que no alcanza con que un poema hable de la infancia, ni que sea candoroso, ni que vaya acompañado de ilustraciones para que se convierta en un libro de poesía para niños. Es diferente que yo tome, como mediadora, un libro para adultos y lo lleve a un grupo de niños, es distinto eso a la tarea de publicar, al gesto tan potente de colocar un libro entre los libros. Respecto a ese lugar de mediador, ese lugar maravilloso de cruzar la poesía de una zona a otra de lectores...Un trabajo maravilloso, sin duda, pero diferente al de la edición que coloca al poema y al poeta plantados en un campo, puestos no sólo como una elección personal, sino autorizados para estar ahí de un modo ya general, y a mí me parece que eso hace una diferencia. (Andruetto: 2015, 58).

Aquí vemos la importancia del mediador para crear un puente entre los textos y los lectores, ya que, con su voz, con la manera de presentar la lectura puede propiciar un encuentro significativo. Esto es importante, tanto para las instancias iniciáticas de los lectores, como así también, para todo el trayecto lector. El mediador, insta a las preguntas, a las interpelaciones, a las dudas. La lectura literaria debe problematizarnos. La dificultad posibilita un ingreso al texto más revelador.

Así, la literatura nos propone inquietudes, insatisfacción, intemperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio de lo particular. No está en ella la palabra infalible, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda; muy por el contrario, en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias necesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil. En fin, que la literatura no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio (Andruetto: 2015, 84).

ANTECEDENTES DE LECTURAS LITERARIAS EN CONTEXTOS VULNERABLES

A partir de la lectura de Michèle Petit, Teresa Colomer, María Teresa Andruetto, entre otros y como un desprendimiento del proyecto de investigación: “La interpretación: competencia

capital en la lectura literaria” se gestó en nosotras la inquietud de trabajar la lectura literaria en diferentes contextos de vulnerabilidad.

Nuestra primera experiencia de campo fue llevada a cabo en el año 2012, consistió en la elaboración y ejecución de encuestas realizadas a informantes relacionados de diversos modos con la lectura. A partir de esta breve indagación nos propusimos llevar lecturas literarias a diferentes contextos de vulnerabilidad de San Fernando del Valle de Catamarca. Así, realizamos distintas experiencias:

En el año 2013, en el Centro Integral de Salud donde asisten jóvenes y adultos que están en rehabilitación de adicciones.

En el año 2014 en el Hospital Interzonal de Niños Eva Perón. Allí visitamos a los niños en las diferentes salas de internación.

Las experiencias nos demostraron que la lectura literaria permite crear un espacio íntimo, donde el sujeto puede delimitarse a sí mismo para apartarse del ámbito que lo rodea; para reconstruirse. La fuerza metafórica que posee la literatura posibilita al lector evadirse geográfica o temporalmente, de esta manera puede volver a construir su historia, objetivarla y transformar sus vivencias dolorosas.

EXPERIENCIA LECTORA CON NIÑOS DE LA CASA CUNA

En esta oportunidad llevamos a cabo una nueva experiencia de lectura literaria junto a los niños del Centro de Desarrollo Infantil (C.D.I.) Casa Cuna, de nuestra ciudad. Para esto, realizamos el Proyecto de Extensión Universitaria: “Aportes de la mediación literaria en ámbitos vulnerables”, entre el 15 de junio y el 07 de julio del año 2016.

El proyecto consistió en brindar lecturas a los niños de lunes a viernes en los turnos mañana y tarde. En la institución hay dos grupos de niños, los que están internos y los que asisten a la guardería durante los días hábiles de la semana. Las edades de los pequeños con los que trabajamos son heterogéneas van desde los dos años hasta los catorce.

En la primera etapa del proyecto, las docentes a cargo se reunieron con los alumnos integrantes de los Dpto. de Letras, Ciencias de la Educación y Trabajo Social, para imbuirlos en el marco teórico y los objetivos que enmarcan esta propuesta. Además, se organizó la modalidad de cada encuentro: actividades de prelectura, lectura y postlectura. También, se realizó la distribución de los textos literarios destinados a cada ocasión. Por su parte, los estudiantes trabajaron por grupos en diferentes reuniones para ensayar la lectura dramatizada y elaborar las actividades y elementos didácticos acordes a las teorías seleccionadas para esta ocasión.

En la segunda etapa se concretó la mediación literaria.

En cada encuentro se leyeron distintos textos pertenecientes tanto a los géneros lírico, narrativo y dramático y se procuró relacionar la lectura con lo lúdico e histriónico. Para lograrlo se la presentó de forma expresiva y teatralizada. Los lectores se caracterizaron



Vanina Reinoso
Milagros Judith Herrera

según los roles que indicaba cada texto, se llevaron títeres, afiches, imágenes, entre otros elementos. Algunos de los textos trabajados fueron: *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha* de Adela Basch, “Rojo” de *Sucedió en Colores* de Liliana Bodoc, *En el reino del revés* de María Elena Walsh, “Episodio de Polifemo” de *¡Qué sea la Odisea!* de Adela Basch, “La planta de Bartolo” de *Torre de Cubos* de Laura Devetach, *Zapatero pequeño* de María Teresa Andruetto, “Desafío mortal” de Gustavo Roldán.

Como ya se mencionó, en todas las instancias se contempló el proceso de lectura. Según el texto, la prelectura consistía en preguntas disparadoras, otras veces, se presentaron imágenes para promover la anticipación y captar la atención de los niños. Por otra parte, en la etapa de la lectura al ser todos de diversas edades los que oficiamos como mediadores debimos agudizar el histrionismo y el manejo de la voz. También, detuvimos la lectura para formular hipótesis y predicciones, mientras que, en la postlectura, relacionamos lo leído con lo lúdico a partir de dibujos y canciones que se relacionaban con la temática del texto trabajado.

Cuando leemos, nuestros gestos, las imágenes que mostramos, cómo nos caracterizamos, el tono de nuestra voz, constituyen una forma de presentar el mundo. Las palabras leídas hacen posible una experiencia poética, algunos elementos adquieren relieve, hacen soñar, ir a la deriva con la imaginación, asociar, pensar.

Observamos en el ámbito destinado para la lectura que siempre que llegábamos los niños estaban dispersos, jugaban, corrían. Es decir, este es un contexto distinto al marco de la educación formal. Esto, provocó que en algunas oportunidades resultara difícil captar la atención, según nuestra perspectiva. Sin embargo, en esas ocasiones durante la postlectura los niños evidenciaban que habían comprendido el texto, incluso los detalles. Otros encuentros se desarrollaron en un clima más tranquilo, los pequeños ya sabían que íbamos a leerles, se sentaban o acostaban en el piso y escuchaban sin interrupciones. También, en la etapa de postlectura realizábamos preguntas y diferentes actividades para corroborar si los textos se habían comprendido. Advertimos que los niños, en todos los encuentros, diferenciaron los roles de cada personaje, sus características, las acciones principales. Por ejemplo, cuando leímos el “Episodio de las bodas de Basilio y Quiteria” de *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha* les propusimos dibujar con tizas algunos de los personajes. En todos los dibujos aparece Don Quijote. Aquí comprobamos que, sin hacer un análisis literario, ellos lograron identificar al personaje principal. Además, nos llamó la atención que representaron los accesorios que lo caracterizan como caballero: la lanza, el casco, el bigote, su caballo Rocinante.



Fotografía 1. Durante la postlectura, los niños dibujan con tizas.

Por otra parte, en cada encuentro procuramos poner en contacto a los niños con actividades lúdicas, a partir de títeres, de representaciones, de juegos, dibujos, canciones. Como muestra de esto comentamos el trabajo que llevamos cabo con poesías de María Elena Walsh, durante esta jornada se les propuso representar el ritmo de las poesías a través de un elemento sonoro como las palmas. También, jugaron y bailaron mientras se les leía y escuchaban La canción del jacarandá. Después de estar movimiento con esta actividad, los atrapó la representación de la canción El brujiito de Gulubú y en esta instancia se mostraron muy atentos. Finalmente ellos solicitaron volver a escuchar las canciones para bailar y “hacer un tren”.



Fotografía 2. Los niños cantan “La canción de tomar el té”, María Elena Wash.

En síntesis, la presente propuesta fue tomada de forma positiva por las autoridades y demás miembros de la institución a la que asistimos. Por su parte, los niños a medida que transcurrían los encuentros se los notó más entusiasmados con la propuesta lo manifestaron con su participación y atención. Algunos de ellos nos pedían quedarse con los textos para leerlos de nuevo. Por ejemplo, Luciel de ocho años expresó que quería que le

regalemos el cuento “Desafío mortal” de Gustavo Roldán, se lo proporcionamos luego se alejó para releerlo. Este gesto es una manifestación del impacto que la lectura puede generar. Representa la necesidad de ingresar por sí mismo a este mundo ficticio y estético.

Por otro lado, para los alumnos de la Facultad de Humanidades que participaron como integrantes de este proyecto fue una experiencia que aportó a su formación. Esto se debe a que han tenido la posibilidad de apreciar cómo la lectura en contextos vulnerables produce una diferencia en la vida de las personas, ya que en términos de Petit la lectura literaria brinda hospitalidad a quien escucha y posibilita la reconstitución de la subjetividad.

A partir de esta experiencia, confirmamos una vez más que el aporte de la lectura literaria en grupos vulnerables como dice Michèle Petit “Es llegar a componer y preservar un espacio muy diferente que privilegie el juego, los intercambios poéticos, la curiosidad, el pensamiento, la exploración de sí y de lo que nos rodea. Es mantener viva una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado” (Petit, 2015:17).



Fotografía 3. Durante la lectura de “Desafío mortal” de Gustavo Roldán.

CONCLUSIONES

Andruetto afirma coincidir con Michèle Petit, cuando ella dice que mientras más difícil es el contexto, más necesario es mantener espacios para el ensueño, el pensamiento, la humanidad. Espacios abiertos hacia otra cosa. Espacios donde volver a las fuentes, donde mantener la propia dignidad, porque la literatura es metáfora de la vida, una vida para los vivientes no siempre fácil de significar. Ante el hastío, la angustia, el dolor, el desconcierto de un grupo humano; hay siempre alguien dispuesto a construir un relato, un mundo de palabras que engaña o consuela, que abriga y demora la destrucción, que salva de la locura y el desamparo, o los provoca.

Es decir, como mediadores de la lectura literaria, “Podemos ofrecer libros y diseñar estrategias de lectura, pero servirán de poco si desarticulamos la capacidad de disparar la letra, si desactivamos su cualidad de transformarnos, de incomodarnos, de hacernos pensar.” (Andruetto: 2015, 113).



Desde esta perspectiva focalizamos la lectura como “una necesidad existencial, una exigencia vital” (Petit, 2015:46), más allá de su importancia escolar o social. Como expusimos, el relato da sentido a la propia vida y en muchos casos, este mecanismo permite reparar algo que está roto en la interioridad. Esto permite adquirir la capacidad para comprenderse a sí mismo y a los otros. Además, el mundo de ficción, propio de la literatura libera el pensamiento y la creatividad, suscita la construcción de sentido y de simbolización.

En los momentos difíciles de cada historia, leer permite que por una vía inconsciente se libere aquello que atormenta o asusta y comprender que los temores y los conflictos son propios del ser humano. El hombre es frágil por naturaleza y se ve enfrentado a múltiples circunstancias que movilizan su mundo interior y pueden desequilibrarlo. Ante esto, la lectura literaria puede un aliciente capaz de reconectarlo con su esencia humana. Por todo lo mencionado, pensamos que es fundamental que las instituciones que están atravesadas por variados marcos de vulnerabilidad generen encuentros con la literatura, para que esta sea un resguardo, un refugio, una salida, una oportunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Andruetto, M. T. (2011). “Sobre el acceso al exceso”. En *Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación*. Bloque 5: FLACSO Virtual Argentina.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: FCE.
- Colomer, T. (2015). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13825-2009-05-11.html> (última consulta 01/06/ 2016).
- Lerner, D. (2014). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (11 de mayo de 2009). Entrevista “Transmitir el hábito de la lectura es una tarea sutil”. *Página 12*. Recuperado de:
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: FCE.
- Solé, I. (2013). *La lectura como transformación del pensamiento*. Barcelona: PLEC.

CÓMO INTERPRETAR LA FICCIÓN EN LA CONVINCENTE REALIDAD DE W. CUCURTO

Mónica Beatriz Vece
Facultad de Humanidades, UNCA
mony.vece@gmail.com.ar

RESUMEN

Una de las características más específicas de la comunicación literaria es la ficcionalidad. Es posible encontrar en la obra literaria un habla ficticia y frases que no son adjudicables al autor. El lector de literatura, por su parte tiene conciencia de estar ante un universo lingüístico que no es real. Lo asume como "real" o verdad artística dentro de ese mundo ficcional a través de un "pacto" que se instituye entre él (lector) y el autor. En la retórica literaria de Washington Cucurto lo ficcional está impregnado de autoreferencialidad. Esto afecta la percepción de los lectores en lo que concierne a los límites entre la ficción y la realidad en su obra en general. Su "sed de veracidad" se manifiesta en la temática y en el empleo de un lenguaje despojado de eufemismos, propio de los grupos sociales a los que representa en sus obras. Con fragmentos de su novela *El curandero del amor* (2006) analizaré el fenómeno literario que inició Cucurto y que postula la realidad como espectáculo. La propuesta se encuadra en el proyecto de investigación "La interpretación: competencia capital en la lectura literaria". El marco teórico remite a estudiosos como R. Laddaga (2007), F. Puertas Moya (2008), entre otros.

Palabras-clave:

Autor. Ficción. Interpretación. Narración. Realidad.

INTRODUCCIÓN

Washington Cucurto¹ es el seudónimo de Santiago Vega es un poeta, narrador y editor argentino. Su obra siempre hace referencia a las minorías y a los marginales, y ha sido traducida al alemán, portugués e inglés. Creó y dirige la editorial Eloísa Cartonera, un proyecto social que publica libros de autores inéditos latinoamericanos, los cuales son editados en cartón comprado a los cartoneros de Buenos Aires. Mientras trabajaba en un supermercado como repositor, un compañero de trabajo le recomendó que se interesara en la lectura. A partir de allí, Vega entró en lo que él llama "el mundo de la lectura". Compraba libros o se dirigía a la biblioteca a la salida del trabajo.

En 1997, con la aparición de su libro de poemas *Zelarayán*, (mezcla de televisión, cómic y política) irrumpió en la escena cultural argentina. Fundó junto a otros poetas (Rodolfo Edwards, Daniel Durand) del estilo narrativo llamado realismo atolondrado².

También incursionó en el llamado Neobarroco con los poemarios *La máquina de hacer paraguayitos* (1999) y *Veinte pungas contra un pasajero* (2003). Describió en sus novelas y poemas la inmigración dominicana, peruana y paraguaya de la década de 1990 en Buenos Aires, por esto Ricardo Piglia lo equipara a Roberto Arlt y a Armando Discépolo.

Otros títulos del autor:

- *1810. La revolución vivida por los negros*, novela histórica (2008),
- *Idalina, historia de una mujer sudamericana*, novela breve (2009),
- *El Rey de la cumbia contra los fucking Estados Unidos de América*, relato (2010),
- *Pulgas y cucarachas*, relato (2010)
- *Sexibondi*, novela (2011)
- *La culpa es de Francia*, novela (2012)

¹ Santiago Vega se convirtió en Washington por ser el más morocho de un grupo de blancos según él, y es Cucurto, porque siempre decía "yo no curto" por decir no hago esto o lo otro; un día se equivocó y así quedó Cucurto.

² El autor define al realismo atolondrado como un estilo que es una mezcla de todo, no es algo puro y correcto, sino todo lo contrario. Consiste en escribir rápidamente, sin pensar en las formas o en el arte de escribir bien, porque eso inhibe la creación. Es recrear el mundo como lo ve su autor: cambiado y tergiversado. Mostrar la realidad que el argentino común quizás no ve sin inclinarse al fracaso o a la tristeza.



Fotografía 1. Santiago Vega/Washington Cucurto

LA NARRATIVA DE CUCURTO: INTENTO DE CLASIFICACIÓN

La escritura de Cucurto es polémica y ha generado controversia entre los críticos por tratarse de un decir sin metáfora, si tenemos en cuenta que ésta es la herramienta retórica por excelencia de la literatura.

Según Genette, existe un consenso (universal) que radica en ubicar a la literatura dentro del campo del arte y que el material específico de ésta es el lenguaje. Una obra es literaria sólo si utiliza esencialmente el medio lingüístico, pero esta condición no es suficiente, ya que el lenguaje es el menos específico y el menos estrictamente reservado para fines artísticos. El empleo de las palabras y de las frases no basta para definir la literatura y menos la literatura como arte.

Precisamente, Roman Jakobson no asignaba como objeto de la poética la literatura como fenómeno bruto, sino la literaridad, definida como “lo que hace de un mensaje verbal una obra arte”. Esta definición que se puede aceptar por convención, es la consecuencia, de sobredimensionar el aspecto estético de la práctica literaria, pero si sólo reparamos en ella, estamos limitando la concepción de tal fenómeno y descuidando otros aspectos como el psicológico, el ideológico o social que no estarían incluidos.

Pero la diferencia que advierte Genette y que quiere resaltar dentro del campo de la práctica literaria es no sólo cómo un mensaje verbal se transforma en obra de arte, (cuestionamiento planteado por Jakobson) sino, cómo la obra de arte se distingue de otras prácticas lingüísticas.

Ante el planteo qué es la literatura o cuáles son las condiciones de un texto para ser considerado literario, el autor antes mencionado intenta dar una respuesta a esta cuestión. Él distingue dos tipos de poéticas³: una poética esencialista y una poética condicionalista

³ Poética: disciplina que se ocupa de la elaboración de un sistema de principios, conceptos generales, modelos y metalenguaje científico para describir, clasificar y analizar las obras de arte verbal o creaciones literarias.



La concepción esencialista es la que ha predominado a través del tiempo, desde la antigüedad grecolatina y que Aristóteles resumió en dos palabras: *poiesis* y *mimesis*. Es decir, involucra todo lo que se relaciona con la creación por medio del lenguaje (producción de una obra) y también, con la forma en que el lenguaje pasa de instrumento de comunicación a medio de creación, por medio de la *mimesis*, es decir la representación o simulación de acciones y acontecimientos imaginarios. Se trata, entonces, de un hacer, en el sentido de dar forma, de producir la obra, utilizando al lenguaje como un material o instrumento.

El lenguaje es creador cuando se pone al servicio de la ficción, garantiza el autor francés. La ficción tiene como rasgo típico el de proponer a su público un placer desinteresado, entrar en la ficción es salir de la esfera ordinaria del ejercicio del lenguaje caracterizada por la preocupación por la verdad o la persuasión que imponen las reglas de la comunicación para entrar a un gran enunciado que no es ni verdadero ni falso, sino, como dice Aristóteles: posible. Ese contrato de irresponsabilidad recíproca que establece con su receptor es el signo característico del desinterés estético (pacto).

Otro de los rasgos, además del ficcional, propio de la concepción esencialista y que determina la diferencia, es el carácter poético, en el sentido de la utilización del lenguaje alejado de los usos regulares u ordinarios de la lengua. La idea de la utilización de un lenguaje poético en la literatura distinto del lenguaje ordinario, por sus características formales, vinculadas al empleo de la palabra como material sensible, autónomo y no intercambiable fue puesta en foco por el Romanticismo alemán y retomada por el formalismo ruso en lo que Jakobson denominó función poética.

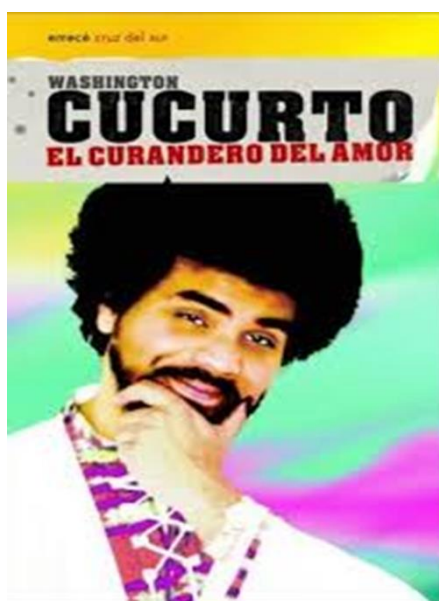
Para Genette, la concepción esencialista es cerrada, puesto que no puede contener otros textos que no estén marcados por la ficcionalidad y la poeticidad (función poética).

En contrapartida, la concepción condicionalista considera literarios a los textos que provocan una satisfacción estética, más allá de la ausencia de ficcionalidad o de un cuidadoso trabajo con la palabra (función poética). En esta concepción entran textos de orden histórico, memorias, biografías, novelas testimoniales, entre otros, cuya función principal no es estética, pero que sobreviven a esa función gracias a un juicio de gusto individual o colectivo, que los califica como literarios, en virtud de que sobredimensiona alguno de sus aspectos de forma estética. El juicio de valor de lectores de una comunidad cultural determina su calidad de tal.

La narrativa de Santiago Vega, a la luz de las teorizaciones tradicionales de la crítica literaria, resulta inclasificable y se sitúa en la intersección de lo que Genette denomina las concepciones esencialistas y condicionalistas de la literatura, puesto que contiene características de una y otra concepción. Por un lado, se encontraría dentro de los textos considerados esencialistas, ya que surgió con una intención literaria en cuanto a la creación de un mundo ficticio, pero carece de poeticidad en el sentido de lenguaje alejado de los usos regulares u ordinarios del lenguaje. Por otro lado, podríamos considerar la obra de Cucurto condicionalista, en cuanto subsiste gracias a un juicio de gusto individual o colectivo de una comunidad cultural que pondera en forma estética algún aspecto de la escritura de este autor.

EL CURANDERO DEL AMOR

El curandero del amor incluye dos de las novelas más divertidas del creador del realismo atolondrado. Contiene el relato de increíbles encuentros con Hitler y sobre el ejército montonero. Pero, en este libro hay también una historia de amor triste y apasionada, como así también una exposición acerca de las malas condiciones en que se practica el aborto en la argentina real.



Fotografía 2. Portada de la novela *El curandero del amor*.

Fragmentos de *El curandero del amor* en los que se pueden apreciar la ficcionalidad y la ausencia de poeticidad:

Le compré a un peruano en el Rey un cd de cumbia de Los Mirlos. Estábamos cervecando con mi ticki cumbiantera cuando apareció el peruca cargado de cds y dvds piratas. Estaba mordiéndole los labios, tocándole las manos, bajo las luces multicolores de ese barsucho del Superconsti, cuando plaf, cayeron ellos, los cds. Me los puso encima de la mesa, una montaña de soldaditos musicales y me desesperé, y con ella, comenzamos a elegir ballenatos, cumbias tropicales, José José, Jerry Rivera, Juaneco y su Combo, tres de Karicia, mi grupo preferido.

—Ya sé lo que pensás, atorranta, le dije.

Pasa que mi ticki esta preñadísima de dos meses. Es decir hace dos meses que no le baja la sangre. Yo estoy casado hace diez años, tengo tres hijos y una mujer. Pero estoy enamorado de mi ticki guevarista, estudiante de Sociales, perteneciente al grupo Liberación y ahora preñadísima de mí o de quién sea, que eso nunca se sabe.

Mi ticki se reía de nuestra conversación y se mordía los labios, los dedos. Si tenía una pija la chupaba. Su mirada estaba llena de sexo en la oscuridad, como siempre.

Me di cuenta enseguida que a este maestro se le pasaba la mano con la religión. Se franeleaba a todas las cumbianteras de la bailanta, a todas las guachitas que preñaban por culpa de la cumbia.

Una vez que bajó las luces prendió un foco rojo que había al costado de la cama arriba de una silla. Yo me quedé en la puerta inmóvil, me temblaban los pies. El curandero del amor se arrodilló delante de la chuchita de mi ticki y comenzó a introducirle un dedo, después otro y otro. Mientras le introducía dos dedos comenzó a darle besitos en el clítoris y a pasarle la punta de la lengua.

Como se observa en los fragmentos, el universo de ficción recreado por el autor refiere a un personaje marginal de la noche de Once y Constitución. Este personaje es un narrador en primera persona, manifiestamente mujeriego, incorrecto, machista, incorregible. Su lenguaje, por otra parte, no se diferencia de los otros personajes:

El curandero dirigiéndose a mi ticki.

—Y vos, nenita, ¿no te gustaría ser madre?

—Sí, curandero del amor, es lo que más deseo en la vida. Pero el Cucu me baja el pulgar...

—Ay, muchacho andar poniéndola sin hacerse cargo de las consecuencias.

—Por eso, porque me hago cargo de las consecuencias es que será bueno que le baje el período.

—Bueno, viendo que las voluntades son irrevocables y están en contra de la vida. Llamemos al Dios de la Selva. San Poronga.

LA AUTOREFERENCIALIDAD EN *EL CURANDERO DEL AMOR*

--Decí que te atropelló una ambulancia, o mejor, no; decile que te llevaron preso por no tener documentos. Esa mentira es infalible, es normal en este país dormir en una comisaría por no tener documentos, sos sospechoso si sos negro o pobre.

-- ¿Tanta pinta de chorro tengo?

Eso me da bronca, se lo entregó a cada negro horrible de Pergamino, y al Rey del Realismo Atolondrado, no. NO y NO, y se acabó.

El mundo está así porque nadie se compromete, a nadie le importa un pomo nada, como a mí. Por eso me pongo a garabatear estas pavadas, pa que no se cometan las mismas tonterías que cometo yo, pa que nadie sufra de más.

Me los puso encima de la mesa (cds, una montaña de soldaditos musicales y me desesperé, y con ella, comenzamos a elegir ballenatos, cumbias tropicales, José José, Jerry Rivera, Juaneco y su Combo, tres de Karicia, mi grupo preferido.

La bailanta es mi casa, y la cumbia mi mujer. Unas peruanas petaconas, culonas de lo más lindo de la bailanta, giraban agarradas de las manos.

Las citas seleccionadas dan cuenta de la autoficción en la que el autor se trata a sí mismo como personaje y fragmentos de su vida se transforman en literarios: su aspecto físico y condición social (negro y pobre), su estilo de escritura (realismo atolondrado), su oficio de escribir (garabatear), su preferencia musical entre otros. En esta confusión de autor y protagonista hay una provocación estética no solo al lector sino a los márgenes concedidos tradicionalmente a la ficción. En su escritura Cucurto propone la trayectoria de un personaje “a medias inexistente y a medias real” (Puertas Moyas p.305) Este desdoblamiento traspasa las fronteras de la realidad y la ficción y altera el pacto de lectura. En este sentido, el lector de Santiago Vega tiene la posibilidad de acudir a otras fuentes para textuales para comprobar la veracidad o falsedad de la información proporcionada.

CONCLUSIONES

¿Cómo interpretar la ficción en la realidad que recrea Cucurto? Como un tipo de literatura que rompe con el concepto moderno de ficción⁴. Santiago Vega abandona la cautela entre lo que puede decirse y lo que no puede decirse y crea un personaje políticamente incorrecto que no se distingue de los otros personajes de la novela. A medida que avanzamos en la lectura de esta obra, advertimos que no hay fractura entre el deseo por un lado y el lenguaje y el mundo por el otro. En el mundo de Cucurto no existe esa división. Además, no asistimos a una expresión de nostalgia o melancolía en su narrativa, por el contrario, el tono es trivial, jocos, ocurrente, grotesco, reiterativo.

Evidentemente, estamos ante una nueva estética literaria diferente de las estéticas tradicionales. En esta novedosa ficción, la realidad imitada se exhibe convincente ante un empleo acentuado de la autoreferencialidad de su autor. Esta maniobra, sin lugar a duda, afecta la percepción del lector en cuanto al límite realidad/ficción. En muchos casos el lector suele adjudicarle el habla ficticia del narrador (Washington Cucurto) al autor (Santiago Vega). En este sentido, resulta muy gráfico lo que cuenta el propio Vega en relación con las Madres de Plaza de Mayo en una entrevista:

El personaje Cucurto refleja cómo somos los argentinos: hablamos mucho, pero después no actuamos. Como es un personaje muy despolitizado, se corta individualmente con sus gustos. Pero vuelvo a aclarar que muchas de las cosas que él dice no son las que pienso. En un reportaje reciente señalan que critiqué a las Madres de Plaza de Mayo en este libro, como si lo que escribí en la novela fuera lo que pienso. Y mucha gente se quejó porque supuestamente había hablado mal de las Madres.⁵

⁴ El concepto moderno de ficción se funda a partir de la autonomía de las artes. Éste supone que un texto literario para ser tal debe concentrarse en la materialidad (significante) del lenguaje de. Es decir, hay que abordar la obra de ficción para captar su especificidad y su esencia literaria a través de los procedimientos formales de lenguaje que en ella aparecen (literaturidad).

⁵ Fragmento de la entrevista de Silvina Frieria para Página 12 de enero de 2007.

Arturo Carrera⁶ en su antología de poetas jóvenes argentinos titulada *Monstruos*, se refiere con este término a los escritores compilados, entre los que se encuentra Santiago Vega. La calidad de “monstruoso” se aplica a lo que se exhibe más allá de la norma. En este sentido, el lenguaje en Cucurto o más precisamente, su palabra se muestra “espectacularmente” es decir, provoca escándalo y extrañeza en el ámbito de la literatura tradicional por su despojo de formalidad y violencia.

La ruptura que evidencia la narrativa de Santiago Vega está vinculada, especialmente, al cambio cultural de las artes comparable a la transición que tuvo lugar entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX. Concurrimos a la formación de una cultura diferente a la moderna y a sus derivaciones posmodernas, en la que abundan iniciativas de artistas destinadas a proporcionar la participación de grandes grupos de personas muy diversas en proyectos en los cuales se une la realización de ficciones con la ocupación de espacios locales y la exploración de formas experimentales de socialización, es el caso de la editorial Eloísa Cartonera⁷.



Fotografía 3. Fachada de la editorial Eloísa Cartonera.

⁶ Arturo Carrera es un poeta y escritor argentino nacido en Buenos Aires en 1948.

⁷ En el año 2002, en el contexto de la crisis imperante en la Argentina después del 2001, el escritor Washington Cucurto junto al artista plástico Javier Barilaro y otros artistas emprendieron este proyecto con el propósito, por un lado, de generar mano de obra genuina y por el otro, autosustentarse con la venta de libros (no poseen otro tipo de financiación). La editorial ofrece al público un amplio catálogo de escritores reconocidos y novelas de Argentina y América. Los escritores ceden sus derechos de autor para la publicación. Tiene su sede en el barrio porteño de La Boca, se encuentra abierta al público general, allí se organizan cursos, talleres y muestras artísticas. En el mundo existen más de 50 editoriales cartoneras, basadas en la experiencia de Eloísa Cartonera. Han editado diferentes géneros literarios (poesía, cuentos, novelas, ensayo, comics, libros infantiles) de autores como Washington Cucurto, Dani Umpi, Ricardo Piglia, César Aira, Gabriela Bejerman, Martín Adán, Haroldo de Campos, Leónidas Lamborghini, Enrique Lihn, Fabián Casas, Tomás Eloy Martínez, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Cucurto, W. (2007). Entrevista de Silvina Frieri. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-4988-2007-01-05.html> (última consulta 14/11/ 2016).
- Cucurto, W. (2011). El curandero del amor. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/23-162026-2011-02-09.html> (última consulta 30/08/ 2016).
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Laddaga, R. (2007). *Espectáculo de realidad: ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las últimas dos décadas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Moya, Puertas. Una puesta al día de la teoría autoficticia como contrato de lectura autobiográfica. SELITEN@T. Universidad de La Rioja. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/.../una-puesta-al-da-de-la-teora-autoficticia-como-contrato...> (última consulta 14/11/ 2016).
- Porrúa, A. (2001). Notas sobre la antología de un poeta. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/pdf.php?cod=291&tabla=resenas&contenido=resena> (última consulta 1/08/ 2016).
- Ruibal, S.; Herrera, M., Vece, M. (2016). *Introducción a la Literatura. Notas de Cátedra*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN LE: ¿ESCALA HOLÍSTICA O ESCALA ANALÍTICA?

Lidia Soler
solerlidia@gmail.com

Florencia Giménez
fgimenezferrer@gmail.com

Griselda Bombelli
gbombelli@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Este trabajo presenta avances de actividades de investigación en el marco de un proyecto que comenzó en el año 2010 y que tiene como objetivo estudiar la confiabilidad de distintos métodos de evaluación para valorar el desempeño oral en una LE, más específicamente en la asignatura *Fonética y Fonología Inglesa II*. En un primer momento, se confeccionó una escala holística a fin de poder comparar los resultados que su aplicación arrojaba con aquellos alcanzados a través del método impresionista, que es el actualmente utilizado para la evaluación de la pronunciación en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Al no alcanzar ninguno de ellos estándares de confiabilidad significativos, se prosiguió con la confección de una escala analítica y se analizaron los índices de confiabilidad logrados a través de su aplicación. En esta presentación, describiremos los distintos procesos que culminaron en el diseño de los dos tipos de escalas empleadas, holística y analítica, y compararemos los resultados obtenidos al aplicarlas. Asimismo, nos referiremos a las ventajas y desventajas que se desprenden del uso de estos métodos de evaluación en el contexto de la asignatura en cuestión. Las conclusiones nos permiten diseñar futuras líneas de trabajo.

Palabras-clave:
Confiabilidad. Escalas. Evaluación. Pronunciación

ABSTRACT

This paper reports on the activities carried out as part of a research project that started in 2010 and whose objective is to study the reliability of different assessment methods used to evaluate university students' oral performance in English as a foreign language in the subject called Fonética y Fonología II. First, we designed a holistic scale and used it to assess students' oral performance. Next, we compared the results obtained with those that derived from the use of an impressionistic assessment method, which is the one currently used at the School of Languages, Universidad Nacional de Córdoba. As neither of the methods revealed statistically significant interrater reliability standards, we designed and applied an analytic scale and compared results with those obtained with the other two methods. In this paper, we describe the construction process of the two scales, holistic and analytic, and compare the results obtained after their application. Besides, we refer to the advantages and disadvantages of these assessment methods in the specific context in which they have been applied. Future research lines derive from the conclusions.

Key Words:

reliability, scales, assesment, pronunciation

INTRODUCCIÓN

En contextos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación cumple un rol fundamental. Los sistemas educativos requieren, por ejemplo, instancias de evaluación formal para determinar si los estudiantes pueden ser promovidos al próximo nivel del programa de estudios. Debido al rol central que cumple la evaluación y a las escasas investigaciones que se focalizan en esta instancia dentro del aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es que decidimos comenzar a estudiar la confiabilidad de distintos métodos.

Aunque la evaluación puede adquirir diversas formas, usualmente involucra, por una parte, el uso de algún tipo de instrumento (prueba o examen) para recolectar muestras y, por otra, la evaluación de esas muestras con respecto a criterios de "corrección o nivel apropiado" establecidos con anterioridad (Bachman y Palmer, 1996:731); eventualmente, esta evaluación puede adquirir la forma de un número, como en el caso del contexto de este estudio.

La mayor parte de la bibliografía sobre la evaluación del uso de una lengua, inglés como LE en nuestro estudio (por ejemplo, Alderson, Clapham y Wall, 1995; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996 y 2010; Cohen, 1994, entre otros) no presta particular atención a la pronunciación y la considera solamente como uno de los varios componentes a tener en cuenta al evaluar la producción oral de un estudiante. En consonancia con lo dicho anteriormente, Derwing y Munro (2005) afirman que:

se han realizado muchas menos investigaciones sobre la pronunciación de una segunda lengua que sobre otras habilidades como la gramática y el vocabulario. En consecuencia, el sentido común o la intuición influyen al momento de confeccionar material para la enseñanza y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje habituales (p. 380).

Esta falta de estudios es todavía más evidente a nivel de carreras universitarias de grado en inglés como LE. Como sostienen Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), “existen rasgos propios de la pronunciación que afectan la manera en que se realiza la evaluación” (p. 341). Es decir, la evaluación es un proceso complejo y parece ser aún más complejo en el caso de la pronunciación debido a la naturaleza escurridiza del discurso oral y al alto grado de percepción individual que se requiere del evaluador. En coincidencia con esta afirmación, Luoma (2004) manifiesta que es muy difícil evaluar el desempeño oral de los estudiantes ya que los evaluadores deben “juzgar de manera instantánea una multiplicidad de aspectos” (p. 10), entre los que menciona los sonidos individuales, los tonos, el volumen, la velocidad, las pausas y la acentuación. Asimismo, la autora se pregunta “si todos estos aspectos pueden abarcarse en un solo criterio de evaluación” (p. 11).

La complejidad del proceso de evaluación, la escasez de trabajos de investigación sobre la pronunciación en contextos similares al nuestro y el deseo de lograr resultados más justos nos llevaron a iniciar el estudio de la evaluación de la pronunciación en el marco de la asignatura *Fonética y Fonología Inglesa II* del profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, con el propósito de mejorar el proceso y lograr un método más confiable y válido. Desde el año 2010 hemos indagado acerca de la confiabilidad de distintos métodos a fin de hacer de la evaluación una instancia lo más objetiva posible.

PROCEDIMIENTOS DE CALIFICACIÓN

Antes de presentar los avances de nuestra investigación debemos realizar algunas consideraciones generales sobre distintos procedimientos que pueden emplearse para calificar el desempeño de un estudiante en un examen.

Los procedimientos de calificación pueden abordarse desde distintas perspectivas. Se puede, por ejemplo, diferenciar entre calificación objetiva y subjetiva y distinguir entre procedimientos impresionistas (o generales), holísticos (o globales) y analíticos. Cohen (1994) establece un continuo que va desde la calificación objetiva a la subjetiva y manifiesta que la naturaleza de las actividades o ítems a calificar probablemente determine la ubicación del método de calificación hacia el extremo objetivo o subjetivo del continuo. De esta manera, las pruebas de opciones múltiples se calificarán más objetivamente que las entrevistas, por ejemplo. Los procedimientos impresionistas se ubican “en el extremo más subjetivo del espectro” (p.95), los procedimientos holísticos se encuentran a continuación y finalmente, los procedimientos analíticos están ubicados hacia el extremo más objetivo del continuo.

Bachman y Palmer (1996) establecen una diferencia entre calificación global (u holística) y calificación analítica. El empleo de escalas de calificación globales u holísticas se basa en la concepción que la habilidad lingüística constituye un todo unificado y, por lo tanto, la pericia lingüística puede ser cuantificada en una sola nota o calificación global. El criterio de evaluación consiste en juzgar la calidad total de la producción lingüística con especial énfasis “en lo que está bien hecho” (Cohen 1994:315). Según Bachman y Palmer (2010:339), una de las desventajas del uso de las escalas globales es que “es difícil saber lo que la nota

refleja” con respecto a los múltiples componentes inherentes a la habilidad lingüística. Otra desventaja, según estos autores, es que, aunque las escalas son descriptas como globales, incluyen en realidad múltiples componentes, los cuales son probablemente considerados en forma diferente por diferentes evaluadores.

A diferencia de los métodos globales, las escalas analíticas constan de una serie de componentes explícitos que son evaluados separadamente. Cuando se requiere una sola nota, esta se obtiene del total de estas calificaciones parciales. La ventaja de este método, sostienen Bachman y Palmer (1996, 2010), es que la calificación refleja el nivel de habilidad para cada componente o área incluida en la escala. Además, “las escalas analíticas tienden a reflejar lo que los evaluadores realmente hacen cuando califican muestras del uso de la lengua” (1996:211), puesto que aún los evaluadores globales admiten que consideran diferentes áreas al evaluar. No obstante, una de las desventajas de la evaluación analítica es que el desempeño es considerado una suma de partes en lugar de un todo integrado. Otro inconveniente es que el uso de escalas analíticas insume mucho tiempo y, en consecuencia, no son muy prácticas cuando hay un gran número de estudiantes para calificar, pocos evaluadores y tiempo limitado, como en el caso del contexto del presente estudio.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, la enseñanza de la pronunciación del inglés como LE a futuros licenciados, profesores y traductores está organizada en un programa de tres materias instrumentales obligatorias: Práctica de la Pronunciación en primer año y Fonética y Fonología en segundo y tercer año. Aunque los cursos son dictados por diferentes profesores, los contenidos, objetivos y material didáctico son comunes a todos los grupos del mismo nivel.

En el marco de las materias mencionadas, la evaluación de la pronunciación aborda tres aspectos: conocimiento teórico de la materia, percepción y producción lingüística. Con respecto a la producción oral, existe consenso general sobre los rasgos segmentales y suprasegmentales a considerar para evaluar y calificar el desempeño de los estudiantes. Se presupone que el “constructo a medir” (Bachman y Palmer, 1996:115) está orientado a la comunicación y se define por los objetivos específicos del curso. Sobre estas bases, los profesores del área de fonética inglesa evalúan y califican la producción oral a través de la ‘valoración guiada’ (Consejo de Europa, 2002) o, siguiendo a Weigle (2002), empleando un procedimiento impresionista, es decir, sin utilizar una “escala explícita” (p. 149). Obviamente, entonces, el método utilizado es aquel que, en el continuo de Cohen (1994), se ubica en el extremo más subjetivo.

BREVE RESEÑA DE LO REALIZADO

Etapa I

En una primera etapa estudiamos la confiabilidad del método impresionista que, como ya lo dijéramos, es el que se emplea en las asignaturas del área de fonética inglesa. En primer lugar, se recolectaron 32 muestras, grabando la producción oral de 32 alumnos cursantes de *Fonética y Fonología Inglesas II*. Los estudiantes fueron seleccionados al azar y se les

solicitó que realizaran dos actividades similares en tipo y duración a las actividades que realizan en los exámenes finales, a saber: la lectura de un cuento y una exposición oral de alrededor de un minuto. Antes de realizar las grabaciones, los estudiantes tuvieron tiempo para ensayar, como lo hacen en los exámenes.

Una vez obtenidas las muestras, se pidió a 5 profesores de fonética que las evaluaran en forma impresionista y que asignaran, a cada producción, una nota del 0 al 10, como es norma en la Universidad Nacional de Córdoba. La evaluación se realizó en una sesión y, al igual que en los exámenes finales, los profesores escucharon las muestras solamente una vez. Los resultados obtenidos indicaron que la variación entre las notas asignadas por los distintos evaluadores a cada una de las muestras no se mantuvo dentro de 'límites aceptables' (Shaw, 2001); dicho de otra manera, los análisis estadísticos señalaron que no se alcanzaron estándares de confiabilidad significativos para el método impresionista.

Ev1 I	Ev2 I	Ev3 I	Ev4 I	Ev5 I	T ²	p
3,55	2,91	3,28	3,36	1,91	8,77	<0,0001

Tabla 1. Prueba de Friedman
Ev seguido de un número designa a un evaluador; I: método impresionista
(Fuente: elaboración propia)

Etapa II

Dado el resultado de los análisis estadísticos y teniendo en cuenta que la mayor parte de la bibliografía específica (Alderson et al., 1995; Bachman y Palmer 1996, 2010; Cohen, 1994; Luoma, 2005, entre otros) sugiere la utilización de escalas de evaluación como forma de lograr una mayor confiabilidad entre evaluadores, nos propusimos diseñar y utilizar dos tipos diferentes de escalas: una escala holística, en una primera etapa, y una escala analítica, en una etapa posterior. El objetivo era comparar el nivel de confiabilidad de estos métodos. Se comenzó con el diseño de la escala holística a partir de los criterios que se desprenden de los objetivos del programa de la asignatura *Fonética y Fonología Inglesas II* y de los resultados obtenidos de una entrevista semi-estructurada que se administró a cada uno de los evaluadores al finalizar la evaluación impresionista. La escala fue validada por dos jueces externos al proyecto, quienes también realizaron observaciones que resultaron de suma utilidad ya que guiaron el proceso de elaboración de la escala definitiva. Esta fue el resultado de varias pruebas y reuniones en las que los miembros del equipo pudimos identificar problemas, intentar soluciones y realizar cambios hasta que, finalmente, llegamos a una versión consensuada.

Se evaluaron las 32 grabaciones utilizando esta última versión de la escala holística y se aplicaron análisis estadísticos a los resultados obtenidos. Esto nos permitió descubrir que aún existían diferencias significativas entre las valoraciones medias asignadas por los distintos evaluadores a las mismas muestras empleando la escala holística.

Ev1 H	Ev2 H	Ev3H	Ev4H	Ev5H	T ²	p
3,42	3,67	2,44	2,83	2,64	5,47	0,0004

Tabla 2. Prueba de Friedman
 H: método holístico
 (Fuente: elaboración propia)

Para profundizar el análisis, se indagó sobre dónde estaban las diferencias; con este objetivo se realizó la Prueba a Posteriori que determina entre cuáles evaluadores hay diferencias y entre cuáles no las hay. La Tabla 3 presenta los resultados de esta prueba, la cual revela entre qué evaluadores se encuentran las diferencias significativas.

Mínima diferencia significativa entre suma de rangos = 20,117						
Tratamiento	Suma(Ranks)	Media(Ranks)	n			
Ev3H	78	2,44	32	A		
Ev5H	84,5	2,64	32	A	B	
Ev4H	90,5	2,83	32	A	B	C
Ev1H	109,5	3,42	32			C D
Ev2H	117,5	3,67	32			D

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,050$)

TABLA 3. Prueba a posteriori
 (Fuente: elaboración propia)

Etapa III

Siempre en pos de alcanzar niveles de confiabilidad interevaluador estadísticamente significativos, luego de la escala holística, diseñamos una escala analítica. Vale aclarar que, aunque la confiabilidad de un instrumento de esta naturaleza parece resultar superior a la de las escalas holísticas (Barkaoui y Knouzi, 2011; Weigle, 2002), en su momento se tomó la decisión de comenzar con una holística por su practicidad.

Como primer paso, se definió el constructo sobre el cual diseñar la escala analítica. El constructo, esencial para el diseño del instrumento y la interpretación de los resultados (Kim, 2006), implica una precisa delimitación de aquello a lo que se debe prestar particular atención en el “desempeño en una evaluación” (Bachman y Palmer, 2010:43). En el marco del modelo de Habilidad Lingüística Comunicativa (Bachman, 1990) y el Enfoque de Doble Foco de Atención (Morley, 1994), para el diseño de la escala analítica, al igual que para la holística, se tuvieron en cuenta los objetivos y contenidos propios de la asignatura *Fonética y Fonología Inglesas II*, así como también contenidos recurrentes que se abordan en forma espiralada desde el primer año de estudios. De esta manera, se consensuó y elaboró el constructo que se presenta en la Tabla 4.

Dominio de la habilidad lingüística hablada con un propósito específico y con atención a los siguientes componentes: estructuración y cohesión discursiva, rasgos paralingüísticos, entonación y ritmo, fluidez, sonidos consonantales y vocálicos en la cadena hablada, vocabulario y sintaxis.

Tabla 4. Constructo a medir
(Fuente: elaboración propia)

Una vez definido el constructo, se realizó el diseño de la escala analítica siguiendo protocolos específicos (Bachman y Palmer, 1996, 2010; Cohen, 1994; entre otros) que se adaptaron al contexto de uso específico. Se trabajó en pos de que el instrumento diseñado constara de categorías independientes, cada una definida por un número variable de componentes. El evaluador debía asignar una nota a cada categoría, según la valoración del desempeño del individuo con relación a cada uno de esos componentes. Es decir, la escala tiene la forma de una grilla de componentes a evaluar que conforman “un conjunto de escalas paralelas” (Consejo de Europa, 2002:189).

En cuanto a los descriptores de los niveles de dominio de las distintas categorías, se decidió presentar las bandas numéricas en forma detallada y separada de las categorías. Se establecieron cinco bandas que definen cinco niveles de desempeño (dominio total: 10, dominio amplio: 9-8, dominio moderado: 7-6, dominio limitado: 5-4 y dominio insuficiente: 3-2-1). Cada banda tiene una breve descripción holística del nivel de desempeño. La nota final que representa el desempeño del evaluado resulta del promedio de las notas asignadas a cada categoría.

En esta etapa, se realizaron dos pruebas con la escala analítica. Para la primera, se solicitó a 3 jueces externos al proyecto que evaluaran, en forma independiente, las grabaciones de 10 producciones orales con las que contábamos de etapas anteriores y que realizaran comentarios sobre el uso de la escala. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas entre las notas que los jueces asignaron a cada grabación. Teniendo en cuenta estos resultados y los comentarios de los jueces, realizamos ajustes al instrumento. A continuación, aplicamos la escala modificada para evaluar las 32 grabaciones que habían sido usadas para estudiar los métodos impresionista y holístico. Una vez implementada la evaluación, los resultados obtenidos se analizaron siguiendo la misma metodología utilizada para los métodos anteriores. Es decir, se utilizó una prueba no paramétrica para comparar los resultados entre evaluadores. Sus resultados se presentan en la Tabla 5.

Ev1 A	Ev2 A	Ev3 A	Ev4 A	Ev5 A	T ²	p
2,90	3,31	1,90	3,29	3,60	6,37	<0,0001

Tabla 5. Prueba de Friedman
A: método analítico
(Fuente: elaboración propia)

Los valores obtenidos permiten afirmar que, también en este caso, existen diferencias significativas entre los evaluadores. Al indagar entre qué evaluadores se producían estas diferencias, encontramos que un solo evaluador se diferenciaba del resto. Es decir, como

muestra la Prueba a Posteriori de la Tabla 6, de los cinco evaluadores, cuatro no mostraron diferencias significativas en su forma de evaluar por el método analítico.

Tratamiento	Suma(Ranks)	Media(Ranks)	n	
Ev3 A	59,00	1,90	31	A
Ev1 A	90,00	2,90	31	B
Ev4 A	102,00	3,29	31	B
Ev2 A	102,50	3,31	31	B
Ev5 A	111,50	3,60	31	B

Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,050$)

TABLA 6. Prueba a posteriori
 (Fuente: elaboración propia)

A continuación (Tablas 7 y 8) se compararon los resultados del método analítico con el impresionista y el holístico para cada evaluador; la prueba utilizada es la Prueba de Wilcoxon para muestras apareadas.

Evaluador	Método		N	Suma(R+)	Z	p(2 colas)
Ev1	Analítico	Impresionista	31	151,00	-1,90	0,0578
Ev2	Analítico	Impresionista	31	248,50	0,01	0,9744
Ev3	Analítico	Impresionista	31	86,50	-3,16	0,0010
Ev4	Analítico	Impresionista	31	226,00	-0,43	0,6802
Ev5	Analítico	Impresionista	31	415,00	3,27	0,0006

Tabla 7. Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas) (métodos analítico e impresionista)
 (Fuente: elaboración propia)

Evaluador	Método		N	Suma(R+)	Z	p(2 colas)
Ev1	Analítico	Holístico	31	38,00	-4,12	<0,0001
Ev2	Analítico	Holístico	31	47,50	-3,93	<0,0001
Ev3	Analítico	Holístico	31	61,00	-3,66	<0,0001
Ev4	Analítico	Holístico	31	157,50	-1,77	0,0798
Ev5	Analítico	Holístico	31	257,00	0,18	0,8494

Tabla 8. Prueba de Wilcoxon (muestras apareadas) (métodos analítico y holístico)
 (Fuente: elaboración propia)

En la Tabla 7 se observa que dos evaluadores (Ev3 y Ev5) muestran diferencias significativas en las evaluaciones realizadas con el método analítico y el Impresionista. En la Tabla 8 tres evaluadores (Ev1, Ev2 y Ev3) muestran diferencias significativas en las evaluaciones realizadas con los métodos analítico y holístico. Ev3 presenta diferencias en

ambas comparaciones y Ev4 no presenta diferencias significativas a un nivel $\alpha=0,05$ en ninguna de las comparaciones.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL USO DE LAS ESCALAS

Aunque no se alcanzó la confiabilidad buscada con ninguno de los tres métodos usados, es importante señalar las ventajas, desventajas y problemas en el uso de las escalas holística y analítica en este estudio.

Creemos que la escala holística es un instrumento práctico cuando se evalúa un número importante de alumnos, como es el caso en el contexto de este estudio. Sin embargo, en las pruebas piloto que se realizaron con evaluadores externos se presentaron diversos problemas, algunos de los cuales persistieron en la aplicación de la versión final a pesar de las revisiones realizadas. Entre ellos se destacan la delimitación de algunas de las bandas, pues la transición entre ellas no era lo suficientemente clara. En algunos casos, surgió la necesidad de hacer cambios respecto de la terminología utilizada con el fin de evitar palabras que denotaran alguna valoración subjetiva. Asimismo, se vio la conveniencia de agregar a la escala descriptores que hicieran referencia a la competencia gramatical y léxica.

Por otra parte, el rango de notas del 0 al 10 que se utilizó en la escala también desencadenó discrepancias. Se llegó a la conclusión de que el hecho de tener en cuatro de las seis bandas, dos posibles calificaciones (2-3, 4-5, 6-7, 8-9) favorecía las diferencias entre evaluadores. Como un instrumento de 11 bandas (del 0 al 10) es totalmente impráctico, se confeccionó una escala con bandas del 5 al 1 como suele usarse en algunos exámenes internacionales, discriminando los niveles micro y macro. De esta manera, la calificación asignada para cada aspecto es un número exacto y la nota final resulta del promedio de las calificaciones asignadas a cada aspecto. A raíz de estos cambios surgió el problema de convertir los resultados de la escala del 5 a 1 a la escala del 0-10 que necesariamente debe emplearse en las evaluaciones formales en la universidad.

Al seguir avanzando en nuestra investigación, descubrimos que nos encaminábamos hacia una escala más parecida a una analítica. Se decidió suprimir la banda del 0 ya que resulta muy improbable que un estudiante carezca de competencia fonética-fonológica.

Como ya mencionáramos, a pesar de todos los ajustes realizados hasta llegar a la versión que se consideró como la definitiva, creemos que algunas cuestiones no terminaron de resolverse. Por ejemplo, la inclusión de distintos componentes en cada banda descriptora plantea el problema de qué hacer cuando no todos los criterios incluidos “se satisfacen al mismo tiempo” (Bachman y Palmer, 2010:340) o se satisfacen en distinta medida. Es decir, es probable que los evaluadores decidan la asignación de nivel según el peso que cada uno otorgue a determinados criterios, lo que deriva en disparidades significativas. Cabe señalar, asimismo, la dificultad para brindar una adecuada devolución al alumno por la falta de descriptores más detallados.

Con respecto a la escala analítica, observamos que hubo mayor confiabilidad interevaluador ya que, con este instrumento, un solo evaluador se diferencia del resto. Es decir, de los cinco evaluadores, cuatro no muestran diferencias significativas en su forma de evaluar por el método analítico lo que parecería indicar que este método es más confiable.



*Lidia Soler
Florencia Giménez
Griselda Bombelli*

Sin embargo, no podemos dejar de analizar e intentar solucionar algunos problemas que surgieron en el proceso de aplicación de la escala analítica, a pesar de haber discutido y aparentemente consensuado los criterios a seguir. En primer lugar, las categorías incluidas en la escala, estructuradas como un listado de componentes, no resultaron lo suficientemente precisas cuando hubo que aplicarlas en la evaluación de un número considerable de grabaciones en forma consecutiva y en una sola sesión. Es decir, a medida que avanzaba el proceso evaluativo, algunos evaluadores expresaron que comenzaron a valorar ciertos rasgos o componentes dentro de categorías en las que no estaban incluidos. En segundo lugar, el procedimiento para evaluar cada una de las 32 grabaciones tomó más tiempo del esperado, lo que le restó practicidad a la escala, condición indispensable en el contexto de uso. Esta demora puede haber sido consecuencia de la falta de claridad o precisión en la descripción de las categorías. Además, debido a la falta de definiciones precisas de los componentes, los evaluadores manifestaron que no se sintieron totalmente seguros con algunas de las decisiones tomadas, que es justamente lo que trata de evitarse con el uso de una escala.

Asimismo, cuando se optó por una escala analítica, se tuvo en cuenta el hecho de que estas escalas facilitan la devolución que se hace a los estudiantes sobre su desempeño, lo que consideramos de suma importancia para que las instancias de evaluación también contribuyan al éxito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El no contar con categorías definidas con precisión constituye una dificultad también desde esa perspectiva. En suma, los resultados obtenidos parecen señalar la existencia de errores sistemáticos (Aiken, 2003), que tienen que ver con el diseño del instrumento de medición y la forma de aplicación de este. Si bien compartimos lo que la bibliografía especializada sostiene acerca de la mayor confiabilidad de la evaluación con el uso de una escala (Alderson et al., 1995; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996 y 2010; Cohen, 1994; entre otros), el instrumento no ha alcanzado aún los objetivos para los cuales fue diseñado.

CONCLUSIONES

Si bien los resultados obtenidos no han sido estadísticamente significativos, el camino recorrido hasta el momento no ha sido en vano. En primer término, nos ha permitido confirmar que el empleo de un instrumento de evaluación contribuye positivamente al proceso de evaluación. También, nos ha obligado a diseñar un plan de acción en pos de mejorar el diseño del instrumento elegido y su aplicación.

Para lograr este objetivo debemos realizar nuevos ajustes al instrumento, para lo cual realizaremos consultas a expertos en metodologías para la toma de decisiones en equipo (Días y Clímaco, 2005). Con todos los insumos producto del trabajo ya realizado y el asesoramiento en toma de decisiones en equipo, realizaremos los cambios necesarios en la escala analítica que conllevarán ajustes de mayor o menor envergadura y procederemos a validarla a través del juicio de expertos.

Una vez hecho esto, consideramos fundamental que los evaluadores realicen un entrenamiento en el uso de la escala, en consonancia con gran parte de la bibliografía dedicada al estudio de la evaluación de una LE que señala que la estandarización de

evaluadores es recomendable y contribuye a que la variación interevaluador se mantenga dentro de límites aceptables (Davies, 2016; Nguyen, 2015; Weigle, 1994; entre otros).

La preocupación por hacer de la evaluación una instancia lo más objetiva posible y por lograr que las valoraciones de los docentes reflejen de manera fidedigna el desempeño oral de los alumnos en un contexto sumamente específico como es el de la enseñanza universitaria nos ha obligado a abrirnos camino en un área con muy poca trayectoria en investigación. Sin embargo, tenemos la firme convicción de que los resultados de este estudio nos señalan el camino para continuar profundizando los estudios sobre el empleo de escalas de evaluación, así como también para investigar otros aspectos relacionados con la valoración de la producción oral en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiken, L. (2003) *Test Psicológicos y Evaluación* (11va Edición). México: Prentice Hall.
- Alderson, J. Ch., Clapham, C., y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F., y Palmer A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: OUP.
- Barkaoui, K.; y Knouzi, O. (2011). Rating scales as frameworks for assessing L2 writing: examining their impact on rater performance. Paper presented at ALTE 4th International Conference, Kraków, Poland.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. 2nd edition. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Davis, L. (2016). The influence of training and experience on rater performance in scoring spoken language. *Language Testing*, 33, 117-135.
- Derwing, T., y Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397.
- Días, L. y Clímaco, J. (2005). Dealing with Imprecise Information in Group Multicriteria Decisions: A Methodology and a GDSS Architecture II. *European Journal of Operational Research*, 160, 291-307.
- Kim, H. J. (2006). Issues in rating scales in speaking performance assessment. *Working papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6 (2), 1-3.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Nueva York: CUP.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London, UK: Longman.
- Morley, J. (1994). *Pronunciation pedagogy and theory. New views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Nguyen, A. T. (2015). *Towards an Examiners Training Model for Standardized Oral Assessment Qualities in Vietnam*. Recuperado de [http://www.melta.org.my/majer/vol11\(1\)/03NguyenAT-MajER11-1-41-51-250315.pdf](http://www.melta.org.my/majer/vol11(1)/03NguyenAT-MajER11-1-41-51-250315.pdf) (última consulta 04/08/2016)



*Lidia Soler
Florecia Giménez
Griselda Bombelli*

- Shaw, S. D. (2001). Issues in the assessment of second language writing. En *Research Notes*, 6, 2-5.
- Weigle, S. (1994). Effects of training on raters o ESL compositions. *Language Testing*, 11 (2) 197-223.
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: CUP.

CONSTRUCCIONES ALTERNATIVAS DE FEMINEIDAD EN LA HEMBRA HUMANA Y MACBETH

Silvia Lucía del Valle Fernández
silvialucia63@hotmail.com

María Eugenia Rojas
eugeniarojas@arnet.com.ar

Rodrigo Lejido
lejido.rodrigo@gmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

RESUMEN

Angenot (2010) considera que el discurso se halla históricamente situado. Así, contextualizado este discurso, es interpelado por un orden hegemónico. Dicho orden es resultado de sistemas de dominación política y económica. Siguiendo a Althusser (2005) los aparatos ideológicos del estado (AIE) se constituyen en los mecanismos u organismos que efectivizan la acción hegemónica. *La Hembra Humana* de Luis Franco (1962) constituye una respuesta a dicha dominación ideológica, representando en su discurso una construcción alternativa de la imagen femenina. Lo propio ocurre en el texto renacentista de William Shakespeare *Macbeth* (1603), cuyo principal personaje femenino ejerce un rol de poder y dominación. El objetivo del presente trabajo consiste en rastrear en la superficie textual de ambas obras aquellos elementos discursivos que reflejen una construcción femenina alternativa, estableciendo la relación dialógica entre los dos textos. La metodología utilizada toma en cuenta las consideraciones de Norman Fairclough sobre el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y su caracterización dinámica del lenguaje como práctica discursiva, además de las concepciones sobre la Sociocrítica de Marc Angenot (2010).

Palabras-clave:

Construcción. Dialogismo. Discurso. Femeineidad

Silvia Lucía del Valle Fernández
María Eugenia Rojas
Rodrigo Lejido

ABSTRACT

*Angenot (2010) considers that discourse is historically located. Due to this contextualization, discourse is interpellated by a hegemonic order. This order is the result of political and economic domination systems. Althusser considers the existence of, what is known as, Ideological State Apparatuses (ISA). This theoretical tool is rooted upon mechanisms and organisms that put in practice the action of dominance. In *La Hembra Humana* (1962), Luis Franco provides a rebuttal to the ideological domination. The author represents in his discourse an alternate construct of the female image. The same occurs in William Shakespeare's *Macbeth* (1603), a play in which the main female character performs a powerful and domineering role. The objective of the present study consists in tracing, in the textual surface of both *ouvrés*, those discursive elements that reflect an alternative female construct. Thus, a dialectical relationship between the chunks from the corpus is established. In this research, the methodological approach that Norman Fairclough (1991) develops, Critical Discourse Analysis (CDA), is considered. Similarly, its dynamic characterization of the language as a discursive practice and precise socio-critical considerations are revisited (Angenot, 2010).*

Key Words:

Construction. Dialogical. Discourse. Female

INTRODUCCIÓN

El ensayo *La Hembra Humana* (1962) de Luis Franco y la obra *Macbeth* (1603) de William Shakespeare coinciden en la construcción de una identidad femenina contra-hegemónica. Ese constructo se observa en el lenguaje de ambos textos, el cual presenta quiebres del discurso que, al decir de Angenot (2010), se encuentra históricamente situado e interpelado por un orden preeminente que busca transmitir y normalizar comportamientos. Las fracturas de dicho orden exponen al discurso no sólo como el medio de producción y reproducción de una hegemonía, sino también como la principal forma de subvertirlo.

El orden hegemónico al que se refiere Angenot materializa su ideología mediante instituciones que Althusser denomina 'aparatos de Estado' y que son definidas como "esa otra realidad que se manifiesta junto al aparato de Estado, pero que no se confunde con él" (Althusser, 2005: 27). Por lo tanto, se trata de instituciones que, si bien no son parte oficial de un Estado e incluso se muestran como independientes, producen y reproducen la ideología dominante, que es impuesta a la ciudadanía. Esta multiplicidad de instituciones es lo que el autor denomina Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) (Althusser, 2005: 27).

Lo que los AIE producen y reproducen, sin el uso de la coerción física, es la ideología imperante, que Althusser denomina "una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia" (Althusser, 2005: 29). Lo representado es, por lo tanto, una relación entre lo que los individuos creen que es la realidad con la realidad en sí misma. El sujeto a quien se le transmite una ideología actúa de acuerdo con la concepción del mundo que recibe discursivamente, lo cual se traduce, finalmente, en la materialidad del acto de escribir (Althusser, 2005: 34).

Una reproducción de la ideología que tenga este carácter vertical da como resultado la naturalización normativa de conductas y constructos conceptuales. Butler se refiere críticamente a uno de esos constructos, al que denomina 'conceptualización binaria de la sexualidad', concepto que se gesta compulsivamente a través de la transmisión de la ideología como plantea Althusser (Butler, 1997: 12). Esta autora escribe sobre la construcción compulsiva y normativa de la idea de mujer a través de un lenguaje que establece identidades sexuales binarias fijas (Butler, 1997: 15). Este lenguaje es proclive a quiebres del discurso.

Para el análisis de los fragmentos seleccionados se utilizó la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesta por Norman Fairclough (1991). Con este fin se seleccionaron fragmentos de la superficie discursiva para visibilizar y analizar la construcción de una identidad femenina contrahegemónica.

La hegemonía realiza un movimiento permanente bajo tensiones estables y reguladas por potentes capacidades de 'recuperación y de cooptación' (Angenot, 2010: 32). Así, instaura un mercado donde la novedad se hace previsible. Hasta lo original, lo nuevo o lo 'falso inaudito', como él lo denomina, están establecidos. En otras palabras, las 'condiciones de marketing' lo presentan como inteligible. De este modo 'lo falso inaudito', lo nuevo, genera recurrencias en la misma variación que gesta.

La hegemonía procura los medios para disfrutar de encanto e interés, mientras que las innovaciones prometedoras, en busca de un lenguaje y una lógica propia, corren el riesgo de impresionar menos, de no desprenderse enteramente tampoco de los temas y las formas establecidas. Por lo tanto, toda disidencia acabaría encontrando un lenguaje y este lenguaje, inaudible al principio acabaría imponiéndose (Angenot, 2010: 34).

El concepto contrahegemonía provee los elementos para la construcción de la conciencia política autónoma en las más diversas clases y sectores sociales. Plantea los posibles escenarios de disputa en el desplazamiento de intereses particulares hacia los intereses generales:

Si se quiere cimentar una hegemonía alternativa a la dominante es preciso propiciar una guerra de posiciones cuyo objetivo es subvertir los valores establecidos y encaminar a la gente hacia un nuevo modelo social. De ahí que la creación de un nuevo intelectual asociado a la clase obrera pasa por el desarrollo desde la base, desde los sujetos concretos, de nuevas propuestas y demandas culturales (Rodríguez Prieto y Seco Martínez, 2007: 3).

Los movimientos contrahegemónicos son luchas, confrontaciones, quiebres, en torno de la construcción del sentido y de los apremios inherentes a una determinada forma de ver el mundo que se gesta desde el bloque dominante.

La tragedia *Macbeth* (1603) de William Shakespeare presenta al general escocés del mismo nombre, a quien las brujas le avizoran su futuro como rey de Escocia. En aras de hacer cumplir la profecía, el protagonista, con el apoyo y el coraje de su esposa, comete los crímenes necesarios con el fin llegar a ocupar el trono. De este modo, desfilan por el filo de su espada el actual rey Duncan así como su amigo Banquo, entre otros. A medida que crece la cantidad de asesinatos también va aumentando la sensación de inutilidad de tantos homicidios. Mientras ello ocurre, el final le depara a Macbeth un muy corto ascenso al trono,

que culmina con la muerte de su esposa, para luego concluir con su propio asesinato en el duelo final.

Respecto de *La Hembra Humana* (1962), se trata de un ensayo escrito por el autor catamarqueño Luis Franco. En él expone su visión sobre la mujer y su relación con una sociedad dominada por el varón. De este modo, Franco manifiesta su crítica hacia las concepciones tradicionales y hegemónicas de la mujer, el varón, el sexo y la religión. El ensayo se halla dividido en trece capítulos en los cuales se apoya, para dar prueba de sus dichos, en amplias fuentes históricas y científicas.

El discurso argumentativo de *La Hembra Humana* debe ser considerado como puesta en escena para otros. Esto implica concebir el texto no sólo como conceptual sino además como efecto de una voluntad de representación ofrecida por el autor a su público. En esta ponencia, la discursividad se concibe como representación, puesto que hablamos de la teatralidad del discurso argumentativo. La discursividad, concebida como espectacular, se convierte en el sentido de la práctica de toda formación económico - social; en este marco, la argumentación es teatralidad al tiempo que necesidad. Su espectacularidad radica en el hecho de que la representación implica separación. Lo que vincula a los espectadores - oyentes con el orador es una misma relación con el discurso, basada en las funciones institucionales.

Nietzsche enfatiza el arte retórico sosteniendo que “el secreto propio del arte retórico es la relación juiciosa de dos elementos que se deben tomar en consideración: la sinceridad y el artificio” (Nietzsche, 1971: 77). En otras palabras, es un juego en el límite entre la estética teatral y la moralidad. Cualquier ruptura o desequilibrio anula el efecto deseado.

El discurso argumentativo se inscribe así en un espacio de posibles, debido al funcionamiento de permutaciones sobre las combinaciones de tiempos y personas. Por su funcionamiento constituye un espacio de tres dimensiones: el sujeto, el auditorio y el texto en juego, que los relaciona.

La función teatral del discurso introduce lo posible al tiempo que relativiza lo existente. Esto quiere decir que el sujeto está en su metadiscurso y simultáneamente no lo está. Es preciso por tanto tener cuidado al hacer del lenguaje un recurso transparente demasiado cómodo para el análisis y, a la inversa, tampoco considerarlo sólo como máscara de pulsiones y deseos, cuyas manifestaciones ocultas hay que descubrir. En consecuencia, es necesario advertir que el sujeto enuncia desde su ubicación y que ésta es circunstancial pero también ideológica.

Retomando el planteo sobre la teatralidad del discurso, sostenemos que esa función discursiva se entiende en términos de intervenciones que lo construyen y le dan forma de espectáculo retórico. Tales intervenciones tienen como primer objetivo realizar, elaborar y animar algo que se basta a sí mismo en la medida en que es enunciado, producido aquí y ahora. El análisis de este discurso debe basarse en lo que es dado literalmente por un texto, es decir por un juego discursivo.

El análisis discursivo crítico describe y define la manifestación de los diferentes espacios representativos que el autor hace jugar, en particular como reconocimiento de las relaciones planteadas o sugeridas. El discurso siempre contiene un exterior, bajo la forma

de préstamos de contenidos, y un interior, constituido por las representaciones del sujeto señaladas en su enunciación.

Todo esto se resume en: ¿por qué este discurso?, ¿cuál es la relación entre esta representación y el sujeto que introduce el juego discursivo? La teatralidad propia de la tragedia shakespeariana y el ensayo de un autor catamarqueño conllevan una concepción de los funcionamientos del sentido más particular que la simple traducción de los pensamientos o la relación directa con un referente exterior.

Ahora bien ¿cuál es el referente exterior en *Macbeth*? y ¿cuál es en *La Hembra Humana*? En el primer caso la sociedad patriarcal isabelina de Inglaterra en el siglo XVI y en el segundo la sociedad patriarcal del siglo XX, más precisamente en la década de los años 60 en Catamarca. En ambos contextos existen momentos de coyuntura que ponen en evidencia el trasfondo de una sociedad en cuyo seno la alternativa de superación del límite hegemónico impuesto o 'sentido común' se plantea como inminente. Así es que estos momentos bisagra propician la posibilidad de auto conocimiento y auto superación, ya que no se conoce o explicita algo fuera del contexto social en tanto se entreteje la intersubjetividad de un constructo social y cultural.

Para comprender la magnitud de la imagen femenina que Franco construye es menester dar algunas pautas sobre la idiosincrasia catamarqueña de principios del siglo XX, principalmente en el oeste catamarqueño, donde se ubica el Departamento Belén. Se trata de una sociedad patriarcal y de fuerte arraigo religioso. De esta forma, se construye un contexto socio - cultural constreñido, percibido a través de una estructura familiar de patrones conservadores. Al ser patriarcal, este tipo de sociedad otorga a las mujeres un lugar estereotipado que condiciona sus actividades socio - ocupacionales. En Belén, éstas giran en torno de las tareas rurales y artesanales, las mujeres colaboran con actividades complementarias orientadas sobre todo hacia el hogar y los oficios. En su etapa de adoctrinamiento, las niñas aprenden a temprana edad a cortar, coser y tejer prendas artesanales. Vemos cómo la sociedad imparte roles para la mujer madura, tales como tejedoras, hilanderas, artesanas, así como también esposas y madres. La mayoría de las mujeres no cuenta con recursos materiales, poder ni oportunidades para realizarse fuera de las profesiones ya concebidas como aceptables para su género. Se observa lo que en términos de la teoría de Bourdieu (1990) se denomina 'la complicidad del *habitus* con el *campus*'. Al no poder apropiarse de otro capital que no sean sus dotes artesanales e industriales -es decir el *habitus*, sus habilidades- y al no ofrecer el medio más oportunidades -o *campus*- a excepción de las ya pautadas de generación en generación, parecería que para las niñas no existiesen otras opciones. Consecuentemente, podemos decir que las mujeres en Belén se ven limitadas y disminuidas desde la infancia hasta su madurez, de manera que sólo pueden adoptar roles adultos propios de su condición que impactan en su construcción identitaria y las convierten en seres dependientes, creados a partir de los constreñimientos y requerimientos de los roles específicos de su género.

Además, la sociedad de Catamarca es un reducto donde la Iglesia controla y regulariza las instituciones sociales y concibe al matrimonio como la institución social por excelencia. Desde esta postura, la Iglesia se encarga de reforzar el mito de la mujer esposa y madre como única alternativa para preservar el equilibrio social. Si bien durante el medioevo la Iglesia había definido a la mujer como maldita e inferior, su posición cambia cuando Harvey, en 1665, establece que las mujeres son necesarias en la reproducción. El sexo femenino se



Silvia Lucía del Valle Fernández
 María Eugenia Rojas
 Rodrigo Lejido

revaloriza y comienza un largo proceso histórico de veneración de la maternidad. De esta forma, la Iglesia cambia la admiración de María por su virginidad a la de su maternidad (Fernández, 1994: 76-9). Basada en ese modelo sublime de María, delinea una imagen de mujer abnegada, pasiva, humilde, sumisa, sin pretensión de autoridad, consagrada al matrimonio y al servicio de la procreación. La condición femenina es un bien sagrado, patrimonio constitutivo de la humanidad de la Iglesia. Dentro del matrimonio, entonces, la mujer está “al servicio de la humanidad, la paz y la extensión del Reino de Dios” (Juan Pablo II, Carta del Papa Juan Pablo II a las mujeres, Vaticano junio 29, 1965). Su postergación social no podrá pesarle porque está consagrada al amor. Vemos cómo, desde lo religioso, también la igualdad de oportunidades está limitada por un sistema de creencias que se entretajan con las ya pautadas socialmente.

En la Inglaterra isabelina, la maternidad era considerada problemática. Francis Dolan (1994) expresa “*the fear of, fascination with, and hostility towards maternal power in early modern English culture motivated attempts to understand and control, even repudiate it [...]*” (283). Si bien se admiraba a las madres por la devoción a sus hijos, también se las condenaba por dañar a los niños que estaban a su cuidado. Dympna Callaghan (2000) sostiene que “*women were persecuted as mothers: as bad old mothers for witchcraft, and as bad Young mothers for infanticide*” (367). El infanticidio en la Edad Moderna temprana es un claro ejemplo de los miedos culturales sobre la maternidad como agente de un crimen en contra de una persona física y el linaje de una familia. En este marco, las madres cometían infanticidio por no hacer frente a la ira, la desesperanza y la indiferencia de una sociedad que las consideraba un problema para el bienestar económico-social. Recién en 1624 se promulgó el “Acta de Infanticidio” en la que este acto fue considerado una ofensa criminal: “*To secretly bury or conceal the death of their [lewd Women’s] children*” (Fletcher, 1995: 277). Estos sentimientos son convocados una vez más, pero para ser deformados por la horrenda negación de la vida que constituye el mal. En el siguiente fragmento Lady Macbeth habla de haber amamantado a un hijo:

*I have given suck, and know
 How tender 'tis to love the babe that milks me:
 I would, while it was smiling in my face,
 Have pluck'd my nipple from his boneless gums,
 And dash'd the brains out, had I so sworn
 As you have done to this. (I. vii. 54-59)*

Aquí se trata de un bebé real, aunque exterior al universo dramático, en un pasado referido. Es una experiencia de ternura vivida, cuyo valor Lady Macbeth niega retrospectivamente. Este bebé, convocado desde un pasado remoto con el fin de aniquilarlo en la imaginación, representa también la piedad, sólo que ahora invertida: la crueldad. De la existencia metafórica, pasando por la evocación, la figuración de la piedad en un bebé indefenso cobrará una realidad dramática de intenso patetismo en el asesinato de los hijos de Macduff, designados significativamente, a pesar de su edad, como *babes*.

En el contexto de la obra, los nacimientos antinaturales, el engrosamiento de la sangre, el cierre de todo acceso a Lady Macbeth y a su piedad, resuenan como intentos para deshacer el funcionamiento reproductivo y detener la sangre menstrual que es signo de vida. Las metáforas en las que Lady Macbeth encuadra su cierre a todo vestigio de piedad sugieren que ella imagina un ataque a las funciones reproductoras de su propio cuerpo,

específicamente ante lo que la constituye como mujer. Seguidamente invita a los espíritus a atacar sus senos: *"Come to my woman's breasts, / And take my milk for gall"* (I. v. 44-45). Reitera la centralidad del ataque en la función maternal y necesita diluir *"the milk of human kindness"* (I.v.18). Imagina una agresión a su leche maternal que la trastocará en rencor y venganza. La supresión antinatural de la función materna en Lady Macbeth presenta un escenario de horror y está latente en la imagen del cambio de sexo *unsex me*: el horror que podría generar la función materna.

Lady Macbeth es también considerada la representación del mal. Las tinieblas, como figuración convencional de lo ominoso, adquieren en *Macbeth* una terrible concreción dramática debido a la relación íntima y personal que establecen con ellas tanto Macbeth como su esposa. Ambos las invocan constantemente y se hacen eco, sin saberlo y de manera irresponsable, de las fuerzas de la destrucción y del caos al intentar utilizar las tinieblas como medio para subvertir las relaciones naturales de causalidad y temporalidad:

*Lad. Macb: Come thick Night,
And pall thee in the dunnest smoke of Hell,
That my keen knife see not the wound it makes,
Nor Heaven peep through the blanket of the dark,
To cry, "Hold, hold!" (I, v, 50-54)*

Para Lady Macbeth la plegaria es una manifestación de la esperanza, pide a la oscuridad que se interponga entre el puñal y la herida -como Macbeth, quien en la escena anterior le imploraba que se interpusiera entre el ojo y la mano-. Ambas son figuraciones de la relación mecánica entre la causa y el efecto, la concepción y su realización, el acto y su agente. Pero ya en plena identidad rítmica, sintáctica y semántica, se observan sutiles diferencias simbólicas. Si Lady Macbeth orienta su plegaria hacia el futuro: *"Come, thick Night"*, Macbeth se obstina en querer que se anule un efecto que ya ha tenido lugar: *"Cancel, and tear to pieces, that great bond / Which keeps me pale!"* (III. ii. 49-50). La orquestación de sus discursos, la identidad rítmica, sintáctica y semántica, que como un eco resuena en sus invocaciones, acusa otra importante diferencia de orden simbólico:

*If it were done, when 'tis done, then 'twere well
It were done quickly: if th'assassination
Could trammel up the consequence, and catch
With his surcease success (...) (I.vii.1-4)*

Lady Macbeth, en cambio, ya desde un principio aparece, por la sola figuración poética, enajenada de sí misma. Permanece siempre ajena a los procesos de su cuerpo. De hecho su plegaria para que los poderes de la oscuridad le quiten el sexo: *"unsex me here!"* (I. v. 41) es un indicador de deshumanización que la acerca a las brujas, entes sin sexo ni sustancia. Ella convoca las tinieblas para anular el lazo que une la causa con el efecto, por medio de una figuración poética objetivada en 'el cuchillo' y 'la herida', a pesar de la personificación que implica el verbo activo 'ver': *"That my keen knife see not the wound it makes"*, pero es una relación sólo entre el puro instrumento y su objeto, sin que se involucre su subjetividad.

Por su parte, en *La Hembra Humana*, la familia se constituye con "tierra de pastoreo y cultivo, ganados, siervos, mujeres", que eran posesión del varón (Franco, 1962: 116). La mujer queda relegada al hogar por milenios, desarrollando las mismas tareas, como ocurría en Belén a comienzos del siglo XX. Es así que se instituye el mundo público para el hombre,

Silvia Lucía del Valle Fernández
 María Eugenia Rojas
 Rodrigo Lejido

y el lenguaje, poder y dinero se constituyen en atributos masculinos, en tanto que lo femenino se desarrolla en el mundo privado sentimentalizado, definido como un mundo de retaguardia, marginal y subalterno, privado de las características de productividad, poder organizacional y potencialidad cognitiva (Fernández, 1994: 154). Franco opina que la única forma para que esta situación cambie se dará cuando los códigos morales y legales sean dictados por varones que permitan la participación activa y real de mujeres de conciencia liberada (266). De lo contrario, la mujer nunca podrá ser ella misma sino “el ideal de porcelana que él [el marido] se ha forjado de ella.” (149) Tendrá que anular su personalidad femenina acorde con la varonil, aun cuando su propia capacidad intelectual y espiritual supere a la de su esposo (148). Toda esta situación conduce a la mujer a la carencia de autonomía hasta el punto tal que “Casada es una sierva; soltera un parásito, sin dejar de ser una sierva de la familia y de la sociedad.” (259).

Dentro de este sistema de poder creado por el varón, quien instaure las pautas sociales y está apoyado por el discurso religioso, la mujer recibe un constante adoctrinamiento a través de la educación. La paradoja se centra en que ella misma es la transmisora de este sistema, ya que “... la madre,..., nutrida con pura médula del pasado, suele ser el mosquito transmisor de la fiebre de los pantanos: las supersticiones mentales y morales empezando por la llamada religión o herencia tribal” (264).

Y es que, como establece Fernández (1994) al referirse a la construcción de la subjetividad,

En una sociedad donde la diferencia se jerarquiza, la palabra tiene poder. Las apropiaciones de sentido, los violentamientos simbólicos son tan cotidianos que pasan desapercibidos. Es la cháchara de la mujer que se subordina a la palabra con razón -no siempre razonable- del hombre que trasunta su poder (pp. 112-3).

De esta forma, es a través del poder de la palabra transmitida por los más diversos discursos que Franco observa que “El peor enemigo de su liberación y el mejor aliado de sus tiranos (el marido, el cura, la clase explotadora) sigue siendo la mujer, sobre todo en su carácter de madre.” (147).

Así configurada, la imagen femenina es una creación social que se arma a través del entrecruzamiento de diferentes mitos -matrimonio, familia- los cuales, a su vez, son sustentados desde el discurso religioso. Si bien fue criado en un contexto de fuerte tradición religiosa cristiana, Franco no deja de hacer visible el estrecho anudamiento existente entre el poder hegemónico del hombre y la Iglesia. Para él “La convicción masculina de la inferioridad femenina es una superstición vieja y sacra, y por ende invulnerable” (1962: 53), enunciado en el cual confluyen siglos de historia, sostenidos por la Iglesia. La situación de inferioridad de la mujer ya enunciada principalmente en el “Apocalipsis..., esa epopeya del misoginismo” (87), está consolidada por San Pablo cuando declara acéfala a la mujer: “el varón es la cabeza de la mujer” y establece el matrimonio cristiano como un sacramento (88). Según Franco, la Iglesia se yergue en uno de los pilares de la moral tradicional, que es tan sólo un conjunto de mentiras que propicia la reclusión de la mujer en la casa con una “misión sagrada la fajina reproductora” (141), bíblicamente estipulada en ‘creced y multiplicaos’. Así, el hombre somete y convence a la mujer de su inferioridad y la entrega a “la tutela momificante del sacerdote” (56) para consolidar desde lo religioso a la mujer como inferior y, por ende, una posesión de su esposo.

Si retomamos la pregunta: ¿Qué es lo femenino?, Franco lo construye a partir de la igualdad en la diferencia. Con tal fin, según los Estudios de Género, Franco (1962) considera la ideología patriarcal con la intención de crear:

... una construcción de sentido para ambos sexos que proporcionará nuevas perspectivas a viejos problemas, los redefinirá en términos nuevos y hará visible a las mujeres no sólo por ser mujeres sino también por ser sujetos con historia dentro de una historia más amplia y total que contiene y comprende a la experiencia humana (Fernández, 1993: 50)

En efecto, su postura trasciende la de hacer visible lo invisible. Propone una verdadera transformación cultural mediante la aceptación de las singularidades y pluralidades (Fernández, 1993: 54), y en esta transformación busca no repetir una imagen en espejo de las versiones dominantes sino encontrar una expresión diferente de la experiencia femenina (Fernández, 1993: 79). De tal forma sostiene que:

No a través del marido, del amante, del hijo o del cura puede justificarse ontológicamente la mujer, expresar su femenina plenitud humana, sino, centralmente, a través de sí misma. ... La mujer hará algo más que recuperar su remota dignidad matriarcal: caminará llevando del brazo a su compañero, por el sendero de la liberación verdadera. (Franco, 1962: 151)

Franco construye una imagen de mujer cuyo fin último es luchar por sus derechos, tal como lo hace el varón, desde su posición de ser humano, pero no en búsqueda de una mera igualdad con el hombre sino a partir de sus propias diferencias, para así asumir “la personalidad que le corresponde: la femenina.” (225). Es más, en este proceso de emancipación sólo caería en un engaño, en otra clase de servilismo, si “siente como un triunfo y un honor parecerse al hombre” (297). Muy por el contrario “Ya es hora que ella exprese, a través de su idiosincrasia sexual, la humanidad que lleva en sí, que ella asuma la plena personalidad femenina, esa belleza que aún no ha conocido el mundo” (297). En este proceso, salvaguardar la femineidad es fundamental y primordial (37). En síntesis, Franco propone que la imagen de mujer se construya a partir de su diferencia, de su inconfundible “*odor di femina*” (16)

El discurso de ambas obras hace referencia de forma contrahegemónica a la división de roles en la estructura familiar. En el capítulo VI de su ensayo, Franco destaca que: “Mientras los hombres vivían buena parte de su tiempo ausentes (...) las mujeres obligadas al vivir sedentario (...) echaban las bases del hogar (...) dando con los inventos decisivos de la cultura humana” (Franco, 1962: 115). El carácter contrahegemónico de la frase se evidencia en la importancia que el autor le confiere a la mujer como desarrolladora de tareas que no son solamente importantes para el presente de su familia. Por el contrario, las tareas que el hombre desarrolla simplemente tratan de satisfacer las necesidades más básicas para el grupo familiar. De este modo, Franco interpela discursivamente a la naturalización normativa que se tiene de la idea del trabajo de la mujer y que repercute en el constructo conceptual que Butler define como “conceptualización binaria de la sexualidad” (Butler, 1997: 12).

La concepción alternativa femenina que realiza Franco refleja el constructo discursivo que Shakespeare desarrolla en *Macbeth*. Así como lo expone Franco, el varón lleva a cabo una tarea que es importante para el presente, mientras que las interpretaciones de Lady Macbeth prueban ser fundamentales para el desarrollo de la tragedia. La relación dialógica

entre ambos textos embiste contra la concepción del mundo que se recibe discursivamente de forma hegemónica (Althusser, 2005: 34).

El autor catamarqueño también avanza sobre la idea tradicional del rol de la mujer en la estructura familiar al remarcar que: “Dentro de la familia tradicional la madre, proto - educadora de sus hijas, se desempeña canónicamente como el sector más conservador de la sociedad lo exige, preparándolas para la única carrera que las hijas de Eva pueden tener: la de esposas...” (Franco, 1962: 147).

Al criticar estas ideas, Franco subraya el carácter esterilizador del rol que se le exige a la mujer de forma tradicional. En el caso de Shakespeare, la primera vez que el lector toma contacto con Lady Macbeth, ella aparece leyendo una carta con contenido político. Esto implica que se encuentra inmersa de forma directa en cuestiones del Estado que afectan el futuro de su marido. Debido a ello, se puede observar que su rol no está condicionado por una construcción compulsiva y normativa de la idea de mujer (Butler, 1997: 12).

El segundo aspecto que se observa en ambas obras se refiere a la construcción discursiva de la diferenciación sexual entre el varón y la mujer. En este caso se hace referencia al poder de decisión de la mujer sobre el sexo. En este sentido Franco establece su capacidad decisoria y se acerca a las nociones de Butler sobre el carácter regulatorio del sexo y el control de la mujer sobre su propio cuerpo (Butler, 1997: 15). En los fragmentos discursivos aquí contextualizados, el autor catamarqueño refiere a que no hay verdades absolutas y que los roles ‘tradicionales’ son en realidad construcciones que tratan de establecer un marco regulatorio sobre un cuerpo que no es el propio.

Finalmente, se puede observar otra instancia de relación dialógica entre los discursos cuando se aborda la genitalidad de la mujer. Franco afirma que: “ocurre que la mujer es femenina en su totalidad psicosomática y el hombre macho en la misma medida. De ahí que, como ya vimos, la simple eliminación de los órganos genitales no implique la asexualidad definitiva” (Franco, 1962: 136). Al hablar de una “totalidad “psicosomática”, se establecen relaciones entre el cuerpo y la mente que se afectan mutuamente. Se retoma de este modo la idea de Butler (1997) sobre una conceptualización sexual determinada que afecta la relación que una persona tiene con su cuerpo. Esta relación es criticada discursivamente por Franco (1962), ya que establece que no es la genitalidad la que define a un varón o a una mujer. Coincide, por tanto, con Butler en que el género es solamente un constructo conceptual cuyas prácticas determinan la conducta de las personas y su interrelación.

La totalidad psicosomática a la que se refiere Franco se encuentra en situación dialógica con *Macbeth*, debido a que, a través de Lady Macbeth, se produce una construcción conceptual contrahegemónica al pedir “*Come, you spirits/That tend on mortal thoughts, unsex me here,/*”. Al dramatizar su demanda a través del diálogo de la obra, ella plantea el ser despojada de su sexualidad genital, lo que deviene en una instancia identitaria contrahegemónica que busca ser definida por fuera de la construcción compulsiva arraigada en el lenguaje que Butler critica (Butler, 1997: 15).

CONCLUSIONES

Al rastrear la superficie textual de ambos textos se observa una relación dialógica en lo concerniente a la construcción de una identidad femenina alternativa. Por tanto, las ligazones entre sujeto, discurso y auditorio poseen su lógica, cuya permanencia interdiscurso asegura lo ideológico. Para Eliseo Verón, esta lógica se constituye en la labor primaria de la ideología e involucra a las materias significantes (1978: 276). Dicha lógica es el fundamento de las operaciones de atribución de sentido a los objetos y comportamientos y, en consecuencia, de la constitución del comportamiento de la identidad. Dicha identidad a su vez es interpelada por las redes de comportamiento social y eso genera un reducto independiente en la producción de sentido (Verón, 1978).

Por un lado, el texto del autor isabelino propone una identidad femenina alternativa. El personaje principal de la obra analizada en el presente trabajo es una mujer al frente de un castillo, que toma sus propias decisiones e influye directamente en las cuestiones de Estado. En el ensayo del autor catamarqueño se observa una crítica sin miramientos a la estructura de instituciones tales como la familia, la iglesia, la unión matrimonial y la relación entre los sexos. Aunque ambos discursos se encuentran situados históricamente en momentos y lugares muy diversos, los dos son en sí mismos momentos de quiebre y fractura de un discurso imperante y compulsivo que pretende posicionar a la mujer como el 'otro' del 'sujeto'.

BIBLIOGRAFÍA

- Angenot, M. (2010). *El Discurso Social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Bourdieu, P. (1990). *La Distinción*. Buenos Aires: Taurus.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Valencia: Edición Cátedra: Universitat de València. Instituto de la mujer.
- Callaghan, D. (2000). *Shakespeare Without Women. Representing Gender and Race on the Renaissance Stage*. New York: Routledge.
- Derrida, J. & Lacoue-Labarthe, P. & Kofman, S. (1971). *Poétique 1971 N° 5: "Rhétorique et Philosophie, La Mythologie Blanche, Le Détour, Nietzsche et la Métaphore, Nietzsche Rhétorique et Langage"*. Paris: Seuil.
- Dolan, F. (1994). *Gentlemen I have one more thing to say. Women on scaffolds in England, 1563-1680*. Chicago: The University of Chicago.
- Fairclough, N. (1991) *Language and Power*. New York: Longman Group Limited.
- Fernández, A. M. (1994). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (Comp.). (1993). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Fletcher, A. (1995). *Gender, Sex, and Subordination in England 500-1800*. New Haven: Yale University Press.
- Franco, L. (1962). *La Hembra Humana*. Buenos Aires: Editorial Futuro.
- Juan Pablo II. Vaticano II. Carta del Papa Juan Pablo II a las mujeres. Jun 29 de 1995.



*Silvia Lucía del Valle Fernández
María Eugenia Rojas
Rodrigo Lejido*

- Rodríguez Prieto, R. & Seco Martínez, J. M. (2007). "Hegemonía y democracia en el Siglo XXI ¿Por qué Gramsci?" Publicada en XXI Jornadas de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política, "Problemas actuales de la Filosofía del Derecho", Universidad de Alcalá.
- Sader, E. (2001). "Hegemonía y Contrahegemonía para otro mundo posible". En *Resistencias Mundiales (de Seattle a Porto Alegre)* (pp. 87-101). Buenos Aires: CLACSO.
- Verity, A. W. (ED). (1965) *Shakespeare Macbeth*. Londres: Cambridge at the University Press.
- Verón, E. (1978). *La Semiosis Social*. Buenos Aires: Gedisa..

LA ILUSIÓN DEL AMOR EN SHAKESPEARE

Claudia Silva

claudia21_silva@hotmail.com

Carla Yáñez

carlayanez227522@hotmail.com

Érica Fedeli

ericaf2@hotmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

RESUMEN

Foucault (1991) sugiere que las relaciones de sexo derivaron en distintos tipos de alianzas en distintas sociedades. Una de ellas es el matrimonio, la que resulta en una transmisión de nombre y bienes, como así también el desarrollo del parentesco; a su vez, Bourdieu (2010) considera que las disposiciones para actuar, sentir, percibir y valorar se denominan *habitus*, lo social hecho cuerpo. Estas disposiciones son durables en tiempo y espacio, ya que se adquieren en función al lugar que el sujeto ocupa socialmente. Shakespeare en su obra *El Cuento de Invierno* (1610) muestra cómo las relaciones sociales de la época condicionan las decisiones matrimoniales entre los personajes shakesperianos Florizel y Perdita. La metodología que guía este trabajo se basa en el análisis crítico del discurso (ACD).

Palabras-clave:

Ilusión. Relaciones. Discurso.

ABSTRACT

Foucault (1991) suggests that sexual relationships result in different kind of alliances in different societies and one of them is marriage. This one serves to transfer the family name and goods, as well as parentage; moreover, Bourdieu (2010) considers that all the dispositions to act, feel, perceive and value are called habitus, that is, the individual is shaped collectively and socially. These are long-lasting dispositions in terms of both time and space, in this way, they become meaningful according to the social place that the individual is given.

*Shakespeare, in his play, *The Winter's Tale* (1610), shows how social relationships that occurred during that time, condition marital decision between two Shakespearean characters: Florizel and Perdita. The methodology that guides this paper is based on critical discourse analysis (CDA).*

Key Words:

Illusion. Relationships. Discourse

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el matrimonio ha sido una de las alianzas más poderosas entre familias. Esta alianza como transmisora de bienes, nombres y parentesco ha sido abordada por el filósofo Michel Foucault (1991), quien considera al matrimonio no sólo como una alianza vinculada a la parte económica y social, sino también a una relación sexual. A su vez, el sociólogo Pierre Bourdieu (2010) considera que las disposiciones para actuar, sentir, percibir y valorar se denominan *habitus*, es decir, lo social hecho cuerpo. En lo que concierne al dramaturgo William Shakespeare, se puede aseverar que el mismo es considerado un gran exponente de las relaciones sociales propias de su época quien en su obra *El Cuento de Invierno* (1610) refleja al matrimonio como alianza entre familias y a su vez sugiere que las decisiones matrimoniales son condicionadas. El principal objetivo de este trabajo es demostrar que los jóvenes personajes de *El Cuento de Invierno* Florizel y Perdita enfrentan un matrimonio condicionado por las relaciones sociales de la época. La metodología que guía a este trabajo es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) la que permitirá demostrar los posicionamientos de Foucault y Bourdieu mediante el análisis de diversos pasajes de la obra previamente mencionada.

El rey Leontes de Sicilia sugiere que su amigo, Polixenes rey de Bohemia, extienda su visita en Sicilia, pero él se niega. Por ello, Hermione, la esposa de Leontes y reina de Sicilia, convence a Polixenes de extender su visita en su reino. A su vez, Leontes cree que su amigo acepta la invitación de Hermione debido a que son amantes. Inmediatamente ordena a su consejero, Camillo, envenenar a Polixenes, pero él se niega y le advierte lo que está sucediendo. De esta manera logra escapar de Sicilia.

En el reino, Leontes acusa a su esposa de adulterio y declara al niño que lleva en su vientre como ilegítimo. Hermione es encarcelada mientras que un grupo de informantes son enviados al oráculo de Delphi para confirmar todas las acusaciones. La reina da a luz a una niña y ésta es abandonada en un lugar remoto. Por otra parte, los informantes regresan del oráculo con evidencias que aseguran la inocencia de Hermione y Polixenes y predicen un reino sin heredero hasta que la bebe abandonada sea encontrada. En consecuencia, el hijo menor de Leontes, Mamillus, muere al conocer las noticias, Hermione se desmaya y se

declara su muerte. La beba abandonada es encontrada y criada por un campesino. De esta manera transcurren dieciséis años y el hijo de Polixenes, Florizel, se enamora de Perdita, la hija del campesino y mantienen una relación secreta. Polixenes, quien descubre esta relación, le ordena a su hijo terminar con ella de inmediato. Ante la negativa de Florizel, Polixenes amenaza con desheredarlo y matar a Perdita. Camillo, consejero de Leontes y ahora de Polixenes, ayuda a la joven pareja y embarcan a Sicilia; allí, Leontes, quien todavía pena por las muertes que ocasionó, recibe a la joven pareja. Asimismo, el campesino, Polixenes y Camillo embarcan hacia Sicilia. El campesino revela como encontró a Perdita y por ello Leontes descubre que ella es su hija. Finalmente, la estatua de Hermione, que estuvo en el reino desde su muerte, cobra vida y las dos familias son reunidas.

Con respecto al posicionamiento teórico de Michel Foucault (1998), en lo que concierne a la noción de matrimonio, este filósofo define al mismo como un dispositivo de alianza el cual está vinculado no sólo a la parte económica y social, sino también a una relación estrictamente sexual. Con respecto a la noción de matrimonio como dispositivo de alianza, este hace referencia al desarrollo de parentesco como así también de transmisión de nombres y bienes. Esto quiere decir que el dispositivo de alianza se edifica en torno a un sistema de reglas que definen lo que está permitido y lo que no lo está, teniendo como finalidad reproducir el juego de las relaciones y mantener la ley que los rige. Es importante destacar que lo pertinente en esta alianza es el lazo, el vínculo que existe entre dos personas de estatus definido y si este dispositivo está fuertemente vinculado a la parte económica, esta puede tener como finalidad la transmisión de riquezas (Foucault, *ibid.*). Por otro lado, Foucault (*ibid.*), describe que este dispositivo de sexualidad está empalmado a los componentes sexuales y al cuerpo generando una extensión permanente de dominio y unión de dos cuerpos.

En lo que concierne al posicionamiento teórico de Pierre Bourdieu (2010), uno de los objetivos de este pensador es superar la oposición entre el objetivismo y el subjetivismo, en donde la teoría objetivista explicara las prácticas sociales como determinadas por la estructura social, mientras que la teoría subjetivista tomará el camino opuesto explicando la agregación de las acciones individuales, apelando a que existe una relación dialéctica entre lo externo y lo interno para pensar lo social, es decir la relación entre lo que es propia del sujeto pero relacionado con lo que está afuera, en otras palabras, con los condicionamientos sociales que marcan la trayectoria social de cada agente.

En la superación de la dicotomía entre lo objetivo y subjetivo, es necesario aclarar que hay una doble existencia de lo social; en las cosas (*campo*) y en los cuerpos (*habitus*). Alicia Gutiérrez (2005), considera que estos dos conceptos son pilares fundamentales de la teoría de Bourdieu, un campo es un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones incorporada a los agentes sociales, es decir, que los agentes sociales son el producto de todo el campo y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria en un subcampo determinado. Retomando el concepto de *habitus*, Bourdieu (2010), rescata la capacidad de invención y de improvisación del agente social. Por esto, los *habitus* son un:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a

su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesaria para alcanzarlos (p.14)

Cuando Bourdieu (2010) hace referencia a que estos esquemas generativos se definen como estructura estructurada, esto significa que el *habitus* es lo social incorporado, se ha encarnado en el cuerpo como una segunda naturaleza, el cual ha sido conformado a lo largo de la historia de cada agente, es por esto que se puede considerar que el *habitus* no es un “estado del alma”, es un “estado del cuerpo”, mediante un proceso de familiarización práctica que no pasa por la conciencia; es decir que el *habitus* hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida similares, como así también es principio generador de prácticas distintas y distintivas. Por otro lado, Bourdieu (2003) considera que los *habitus* son también “estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes” (2003: 32)

A modo de ejemplificación, se puede mencionar que en una de sus más renombradas obras *La Distinción* (Bourdieu, 2005) refleja esta división de clase no sólo desde una visión económica sino a través del modo de producir y consumir el arte por parte de los agentes considerando que la clase superior o alta está constituida por maestros y la pequeña burguesía, quienes orientan más a menudo sus preferencias hacia objetos que no corresponde al gusto estético tradicional; con respecto a la clase media, la misma está conformada por técnicos, artesanos y pequeños comerciantes quienes orientan sus gustos hacia los objetos más típicos de la fotografía, distinguiendo que estos gustos estéticos están no solo por el nivel educativo de la persona sino también por su ocupación. Esto significa que las personas que se sitúan en las altas esferas sociales tienen poca oportunidad de casarse con las personas que están situadas hacia abajo. Primero, porque tienen poca oportunidad de encontrarse debido a que no frecuentan los mismos lugares y, después porque si ellos se encuentran por casualidad, “no se entenderán”, no se comprenderán (Bourdieu 2003).

Adentrándonos en el análisis de la obra se pueden distinguir tres perspectivas respecto al matrimonio. Los jóvenes amantes Perdita y Florizel tienen una relación (secreta) que trasciende las convenciones sociales de la época en la que, como ya hemos hecho mención anteriormente, no consiente la unión de personas de diferente origen socioeconómico y cultural.

Primeramente, se puede distinguir a dos jóvenes enamorados quienes intentan romper con la concepción del matrimonio como un Dispositivo de Alianzas (Foucault, 1998) para reconocerlo como una unión de amor alejada de todo compromiso y elección familiar o social. En el acto IV escena iii, Florizel, enfrente a su padre, y rey de Bohemia, mediante su manifestación de desapego a lo material y lo transmisible, como lo es, en este caso particular, su herencia al trono de Bohemia, “Puedes desheredarme ¡Oh, Padre! / Yo siempre seré heredero de mis afectos” (IV, iv, 474-475). Para Florizel y Perdita el matrimonio, contrariamente a lo que se establece en la teoría de Foucault, en la que el matrimonio es un dispositivo de alianzas, no es una cuestión de lazos entre familias ni de sus posesiones, muy por el contrario, sus familias no intervienen en la decisión de unirse ni mucho menos en sus afectos.

La segunda perspectiva con respecto al matrimonio es la mirada de los adultos, especialmente del rey de Bohemia, Polixenes, quien rechaza rotundamente la alianza de su hijo con Perdita debido a que, siendo la máxima autoridad en su tierra, representa las ideas de la época predominante que no abogan uniones entre nobles y plebeyos. Perdita, es una campesina, sin título nobiliario y sin sustento económico para intercambiar como dote, motivo por el cual se hace imposible la sola idea de la unión. Para Polixenes, el matrimonio es un dispositivo de alianza en palabras de Foucault que le permitirá asegurarse la transmisión de riquezas, nombre y parentesco:

Que conste vuestro divorcio,
 Mozo, a quien no me atrevo a llamar hijo. Tan
 Bajo caíste que no puedo reconocerte. Tú
 Heredero de un cetro, te agachas a recoger un cayado (IV, iv, 411-414)

Polixenes, reafirma las estructuras matrimoniales de la época y lo manifiesta al imponer su autoridad sobre los sentimientos y la decisión de ambos jóvenes en unirse en matrimonio. Más aún, la unión de Florizel y Perdita es una unión sin consentimiento de los padres, en consecuencia, esta unión está edificada fuera del sistema de reglas que regula lo permitido (Foucault, 1998). El hecho de que Perdita sea una campesina es motivo suficiente para ser humillada, amenazada por el rey, “Haré que tu belleza sea arañada y desfigurada / Hasta que se vuelva tan repugnante como tu propia condición” (IV, iv. 419- 420).

No obstante, las amenazas a Perdita no son suficientes por lo que Polixenes amenaza a su propio hijo con desheredarlo tanto económicamente como afectivamente:

Obcecado muchacho, si jamás
 Llego a saber que has dado siquiera un suspiro por
 No haber vuelto a ver a esta muñeca (y cuenta con
 Que nunca volverás a verla) te excluiré de nuestra
 Sucesión, y no te reconoceremos por hijo, no, ni
 Como ligado a nosotros por el más remoto parentesco.
 Ten bien presentes mis palabras (IV,iii,421-427)

Finalmente, es necesario incluir una tercera perspectiva con respecto al matrimonio y esta tiene sus bases en las concepciones de la época con respecto a la legitimidad de la unión entre dos personas. Seguidamente, se enfatizará en el cambio de actitud y la final aceptación del amor entre estos jóvenes como resultado de la fabulosa revelación sobre el origen noble de Perdita. De esta manera se reafirma la teoría de habitus propuesta por Bourdieu (2010), quien considera a este como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles que suelen incorporarse desde la más temprana infancia, se portan durante toda la vida y finalizan con la muerte de sus portadores. En otras palabras, Perdita por nacimiento y derecho es una persona de origen noble, y por más que ella haya sido adoptada por un campesino, su habitus, su origen y su historia permanecerán en ella hasta el fin de los tiempos. Es por eso que el origen de Perdita estaba destinado a cumplirse, “Está cumplido el Oráculo, se / ha encontrado a la hija del rey” (V,ii, 21-22).



Claudia Silva
Carla Yáñez
Érica Fedeli

CONCLUSIONES

Para concluir, es evidente que la unión en matrimonio en tiempos de Shakespeare no era una cuestión de amor, por el contrario, el matrimonio era un dispositivo de alianzas claramente establecido y un estado del cuerpo como lo describen Foucault y Bourdieu respectivamente. Por momentos la ilusión del amor en Shakespeare parece cobrar sentido entre la campesina Perdita y el Príncipe Florizel. Sin embargo, la legitimidad o ilegitimidad del matrimonio no era una cuestión de amor, más aún, ni siquiera era decisión de los propios participantes. Es por ello que esa ilusión del amor como agente central de la unión de estos jóvenes amantes desaparece cuando la legalidad de su matrimonio reside en la igualdad de su linaje. Por ello se deja entrever que el matrimonio en el mundo de Shakespeare no es una cuestión de amor sino de alianzas entre familias de igual posición socioeconómica y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2005). *La distinción*. México DF: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M (1998). *Historia de la Sexualidad I* (25 ed.) México DF: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales*. Córdoba: Editorial Ferreyra.
- Shakespeare, W. (1884). *Cuento de Invierno*. Barcelona. Trad. José Arnaldo Marqués.