

# huellas

DOCENTES



Asociación Docentes de la  
Universidad Nacional  
de Catamarca

**REVISTA SEMESTRAL**

# Abril 2026

**datos de ISSN-  
Dirección  
Legales**

**DIRECTOR DE LA REVISTA**

Dr. Mario Arnoldo Alanís

**COMITÉ DE GESTIÓN EDITORIAL**

**SECRETARIA**

Esp. Eugenia C. Sosa Bruchmann

**INTEGRANTES**

Abogada María Verónica Avila

Dra. Elvira del Valle Soria

Esp. María de los Ángeles Vergara

**COMITÉ ASESOR**

Mgter. María Alejandra Barrera

Dr. Hernán César Ahumada

Mgter. Rosario del Carmen Sosa

Dra Ana Silvina Fuentes

Dra. Teresita del Valle Roldán

Dra. Marcela Elizabeth Montivero

Mgter. José Ricardo Ariza

Dra. Norma Gladys Macías

Dr. Marcos Nicolás Quezada

Mgter. Marcelo Omar Diógenes Sosa

Dra. Norma Leonor Rodríguez

Dr. Oscar Arturo Andrada

Dra. Judith de los Ángeles Moreno

Mgter. Mirta Evelia Guillamondegui



**Gloria Quevedo**

Secretaria General

**Ariel Pereyra**

Secretario Adjunto

**Federico Herr**

Secretario Gremial

**Mónica Puente**

Secretaria Administrativa y de Actas

**Claudia Reartes**

Secretaria de Acción Social

**Walter Nieva**

Secretario de Finanzas

**Alejandra Godoy**

Secretaria de Prensa y Difusión

**Verónica Avila**

Secretaria de Derechos Humanos

**Eugenia Sosa Bruselman**

Secretaria de Recreación y Cultura

**Patricia Lobo**

Secretaria de Vinculación  
Institucional

**Daniel Ricci**

Secretario General

**Daniela Marina Antista**

Secretaria Adjunta

# DIFUNDIR Y AMPLIFICAR LA VOZ DE NUESTROS INVESTIGADORES EN DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LA SOBERANÍA CIENTÍFICA

**Es un orgullo y un honor para mí, tanto en lo personal como en calidad de Secretario General de la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN), presentar la nueva publicación periódica Huellas Docentes: Ciencia, Cultura y Educación, realizada por la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Catamarca (ADUNCa), uno de nuestros gremios de base.**

Esta revista constituye, ciertamente, un hito: se trata de la primera publicación científica, académica y política que surge desde un gremio de base de docentes universitarios de una universidad pública argentina.

Esto nos muestra, por un lado, el camino de compromiso, crecimiento sindical y político de todos nuestros gremios de la FEDUN, y por otro, una gran labor de compromiso social, de formación y de capacitación, que impulsamos desde nuestra federación, de cara a una expansión orgánica y federal que persigue —e incluso busca trascender— la legítima defensa de los derechos laborales, previsionales y gremiales.

Hay dos antecedentes de acciones en torno a nuestra lucha en este sentido que quiero destacar especialmente. Hace años, iniciamos este camino creando la Maestría en Docencia Universitaria y una editorial propia. Estas dos iniciativas también fueron pioneras en la tarea de posibilitar

3

## **Daniel Ricci**

Secretario General FEDUN

Docente e investigador, secretario general de FEDUN (Federación de Docentes de las Universidades), titular de FESIDUAS, (Federación de Sindicatos de Docentes Universitarios de América Latina) y copresidente de la CEA (Confederación de Educadores Americanos).



la capacitación y el apoyo a la producción académica, accesible y continua de nuestros afiliados a lo largo y ancho del país. En el caso de la Maestría, se facilitó el acceso a un trayecto académico que, muchas veces, por razones de costos, no se puede afrontar; en tanto que con la editorial FEDUN se puso a disposición de los docentes e investigadores un servicio accesible de selección de trabajos, edición, publicación y puesta en circulación de libros para quienes estuvieran interesados en publicar sus producciones.

Hoy, nos llena de orgullo que nuestro gremio de la Universidad Nacional de Catamarca, ADUNCA, pueda estar dando un nuevo paso en ese camino con esta revista científica periódica. Sabemos que publicar en revistas académicas es, para muchos investigadores, algo a lo que se vuelve cada vez más difícil de acceder. En términos económicos, el desfinanciamiento del sistema universitario golpea con fuerza, elevando los costos que conlleva el acceso de los investigadores a la publicación de sus trabajos y avances en revistas internacionales.

Como consecuencia de esto, al afectarse la puesta en circulación de los debates y resultados de la ciencia argentina, estos se alejan del lugar de fuente y referencia, invisibilizándose. En este panorama, contar con revistas de calidad, accesibles y en nuestro idioma, coordinadas por gremios universitarios, representa un enorme beneficio para los investigadores de nuestro país y de Latinoamérica.

Este compromiso se vuelve aún más fundamental en el contexto político actual. El odio del actual presidente de la Nación, Javier Milei, y su gabinete hacia el Estado se evidencia con particular saña cuando apunta hacia organismos de ciencia y tecnología, hacia la comunidad científica

y académica, y en su ataque a los actores de estos sistemas, incluidos los trabajadores docentes universitarios que representamos. Se ha llevado adelante un brutal recorte presupuestario al CONICET y a las universidades nacionales, así como intentos de cerrar o fusionar organismos de investigación.

La consecuencia de esta afrenta es evidente: precarización del sistema científico, éxodo de investigadores y pérdida de soberanía tecnológica. En nuestro país, desgraciadamente, sabemos por experiencia las consecuencias de la fuga de cerebros y el ataque (con bastones incluidos) a la comunidad científica.

Desde la llegada del actual gobierno, la situación se tornó crítica. Ya a principios del año pasado, apenas pasados unos meses de la asunción de Milei, más de sesenta premios Nobel manifestaron al Gobierno la necesidad de aumentar el presupuesto para ciencia y tecnología. Ante esto, hemos sido parte activa y movilizadora de las masivas marchas universitarias y acciones por la defensa de la educación y la ciencia.

Resulta insólito tener que repetir las inconveniencias de la adopción de ciertas políticas que ya mostraron secuelas nefastas en nuestro país. Es como si el devenir histórico no nos hubiera enseñado nada, como si no hubiera dejado claras las marcas del camino a tomar, o al menos, de los caminos que no hay que tomar.

En los últimos años, las alertas de que estos nubarrones del pasado regresarían con fuerza para sobrevolar el sistema universitario y científico, fueron activamente encendidas por el sindicalismo universitario argentino.

#00

En la universidad, más allá del compromiso académico y científico, tenemos también la necesidad y la responsabilidad gremial y política de construir un relato que refleje el modelo que defendemos los argentinos. Por un lado, el de la justicia social. Es el relato que se ha expresado en todas las movilizaciones en la defensa de la universidad pública, reivindicando el esfuerzo colectivo para sostener una institución que es la principal herramienta de igualdad y ascenso social de nuestro país. Por el otro, insistir en el lugar de la ciencia en la construcción de un país soberano.

6 Sobre este último punto, es necesario redoblar las acciones de concientización política, sobre todo entre las juventudes, acerca de que, en el vertiginoso crecimiento de la ciencia y la tecnología, son los países que dominan el conocimiento, la innovación y la producción tecnológica los que ocupan las posiciones más influyentes a nivel mundial. Las evidencias son claras al respecto. Frente a quienes proponen el desfinanciamiento y el achicamiento, nosotros proponemos inversión y futuro.

Contraponer conocimiento científico y desarrollo cultural a los discursos de odio y descalificación basados en falsedades terraplanistas que circulan a gran velocidad en el ecosistema digital y las redes sociales, instigados por funcionarios públicos, desde el Presidente hasta oscuros asesores, es parte

del enorme trabajo que tenemos por delante.

Resulta, entonces, imprescindible volver a ser un país dirigido por personas que entiendan el rol del Estado en el desarrollo social y económico del país, que conlleve la necesidad de invertir en educación pública, en ciencia y en tecnología; y en un orden más puntual, que entiendan que las investigaciones académicas y los desarrollos científicos tienen que tener allanado el camino para ser publicados, difundidos y circular por la sociedad. En este punto radica, también, la importancia de esta nueva revista: abrir puertas, ampliar horizontes, fortalecer la voz de nuestros investigadores con un fuerte compromiso social, y defender, desde la producción de conocimiento, la soberanía nacional.

Con este espíritu, en nombre de la FEDUN, quiero felicitar nuevamente a la comisión directiva de ADUNCA por el gran compromiso que asumen con esta publicación. Esperamos que esto marque el inicio de una etapa de apertura de más espacios académicos que den voz a todos y todas los y las integrantes del sistema científico universitario, una etapa en la que crezcan y se fortifiquen trincheras en la defensa de nuestro sistema científico y universitario. Sin dudas, serán el lugar de donde surja una parte fundamental de la reconstrucción de un futuro para la Argentina; futuro que debe ser con justicia social.

## NUESTRA PROPUESTA...

**La revista Huellas Docentes: Ciencia, Cultura y Educación del gremio ADUNCA se presenta como un espacio plural para el pensamiento, la producción académica y la reflexión crítica de las y los docentes universitarios y pre universitarios de la Universidad Nacional de Catamarca.**



Este primer número es el inicio de un camino que aspira a visibilizar el trabajo de nuestros afiliados y afiliadas en todas las áreas de la ciencia, tendiendo puentes entre disciplinas y alentando la construcción de saberes colectivos. Aquí confluyen artículos, experiencias de aula, resultados de investigación y reflexiones que, desde la diversidad de miradas, comparten un mismo horizonte: contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y consciente de su patrimonio cultural, científico y tecnológicos.

Con este lanzamiento, renovamos nuestro compromiso gremial e intelectual, convencidos de que cada palabra escrita y cada idea compartida son parte de las huellas que marcarán el rumbo de nuestra comunidad universitaria.

#01

## Participan en esta edición

### Investigación

Pascual, Viviana I.  
Russo, Bruno Heber  
Aguirre, Lidia del V.  
Barros Sonia  
Herr Federico  
Soria, Samanta Maribel  
Romero, Rocío Carolina  
Ramos, Martín E.;  
Carbonel, Stella  
Ogas, Juan Carlos

8

### Reseñas

Laura Roda  
Claudia del Valle Zurita  
Alicia Servetto  
Elsa Ponce  
Ana del Huerto Cardoso  
María Cecilia Argañaraz Raiden

### Arte

Mirian Constan  
Ricardo Valdez

### Fotografías

*de tapa y universidad*  
Marcelo González

### Diseño

DG. iNE Camps

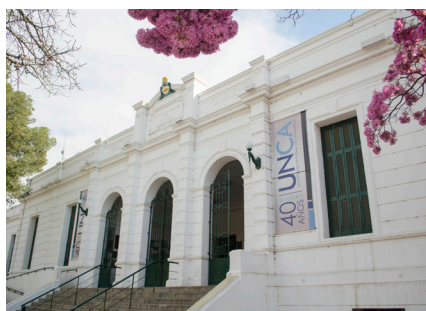
## Contenidos #00

RECONOCIMIENTO

**Palabras del Secretario**

**Gremial de FEDUN**

Daniel Ricci



## #01

EDITORIAL

**La revista Huellas Docentes  
de Ciencia, Cultura y  
Educación del gremio  
ADUNCA**

Equipo Editorial

Pag. 7



## #02

INGLÉS TÉCNICO

**Incorporación de  
herramientas digitales de  
traducción para modernizar  
la Cátedra de Inglés Técnico  
en la FCA**

Pascual, Viviana I. | Russo, Bruno  
Heber | Aguirre, Lidia del V.

Pag. 11

## #03

EFEMÉRIDE E  
INTERCULTURALIDAD  
**en el Marco de la Normativa  
Educativa en la experiencia  
de la Escuela Primaria  
"Maestro Scida" N°450**

Barros Sonia | Herr Federico

Pag. 29

## #04

PRONUNCIACIÓN  
**Inteligibilidad y prácticas  
pedagógicas en la  
instrucción docente**

Soria, Samanta Maribel  
Romero, Rocío Carolina

Pag. 57



## #05

QUÍMICA Y CATEQUESIS  
**Un enfoque para la educación  
integral**

Ramos, Martín E. | Carbonel, Stella

Pag. 75

## #06

LITIO Y CONFLICTOS  
**Un Análisis entre  
Estrategias Pedagógicas y  
Manifestaciones Críticas  
Culturales**

Ogas, Juan Carlos

Pag. 91

# RESEÑAS/

**ASSATA SHAKUR. COLORIMETRÍA DEL PODER**

Laura Roda / Pag 108

**SAMANTA SCHWEBLIN Y SU OFICIO DE NARRAR**

**LO INSÓLITO EN UN MUNDO MUY EXTRAÑO**

Claudia del Valle Zurita / Pag 116

**PENSAR LOS 30000. QUÉ SABÍAMOS SOBRE LOS  
DESAPARECIDOS DURANTE LA DICTADURA Y QUÉ  
IGNORAMOS TODAVÍA.**

Alicia Servetto/ Pag 119

**SOCIOLOGY OF HOPE. NEW THEORY.**

Elsa Ponce / Pag 123

**PRISIÓN Y SOCIEDAD: UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL  
SOBRE DERECHOS Y RESISTENCIAS (ECUUNCA, 2025)**

Ana del Huerto Cardoso / Pag 131

**CUANDO LA LIBERTAD SE HIZO VOZ:**

**DE LOS SPIRITUALS A LAS PRIMERAS MUJERES DEL JAZZ**

María Cecilia Argañaraz Raiden / Pag 143

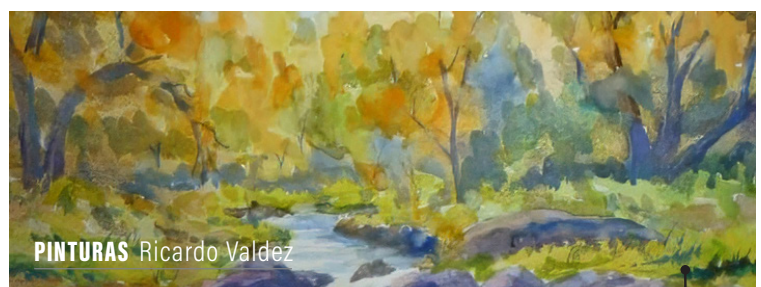
# ARTE



FOTOS Marcelo González



PINTURAS Mirian Constan



PINTURAS Ricardo Valdez

Primer Premio Pintura  
III° Exposición Latinoamericana  
De Artes Plásticas Santa María.  
Rio Grande Do Sul, Brasil.



**Mirian Constan**  
Artista Plástica

# INCORPORACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES DE TRADUCCIÓN PARA MODERNIZAR LA CÁTEDRA DE INGLÉS TÉCNICO EN LA FCA

La comprensión de textos científicos en inglés representa un desafío recurrente para los estudiantes no nativos en la educación superior, volviendo imprescindible la modernización de las estrategias didácticas. Este estudio analizó la incorporación de Herramientas Digitales de Traducción (HDT) en la cátedra de Inglés Técnico de la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento Agroalimentario (TUPA) de la UNCA, adoptando un enfoque híbrido, interpretativo y sociocrítico. La prueba piloto resultante de un Proyecto PIDI 2024-2025, contrastó el uso de diccionarios tradicionales con las HDT -Google Translate, DeepL y Chat GPT- en la traducción de fragmentos. Los hallazgos revelaron que Google Translate y DeepL ofrecieron una traducción unidireccional con riesgo de sobredependencia acrítica. Por el contrario, Chat GPT facilitó una experiencia más dinámica e interactiva, favoreciendo la clarificación conceptual y la optimización del tiempo, actuando como un tutor virtual. Se identificaron desventajas cruciales, incluyendo la desigualdad tecnológica y las barreras económicas para acceder a las versiones completas de HDT que utilizan Inteligencia Artificial (IA), lo cual



**Pascual, Viviana I.**



**Russo, Bruno Heber**



**Aguirre, Lidia del V.**

afecta la calidad de las respuestas. Asimismo, se destacó la necesidad de alfabetización digital para elaborar prompts adecuados y mitigar las “alucinaciones” de la IA. Se concluye que las HDT son ventajosas al integrarse con estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico. Se recomienda un rol docente activo en la guía estratégica, la actualización del programa de clase para incluir la unidad de HDT, y la planificación de futuras encuestas para mitigar la dependencia y la brecha digital.

To understand scientific English texts poses a recurring challenge for non-native higher education students, making the modernization of didactic strategies essential. This study analyzed the incorporation of Digital Translation Tools (DTTs) into the Technical English course for the TUPA program at UNCA, adopting a hybrid, interpretive, and socio-critical approach. The pilot test from a PIDI 2024-2025 Project, compared the use of traditional dictionaries with DTTs—Google Translate, DeepL, and Chat GPT—for translating text fragments. Findings revealed that Google Translate, DeepL provided one-directional translation, posing a risk of uncritical over-reliance. In contrast, Chat GPT enabled a more dynamic and interactive experience, promoting conceptual clarification and time optimization by acting as a virtual tutor. Crucial disadvantages were identified, including technological inequality and economic barriers to accessing the full versions of AI-based DTTs, which affects response quality. Furthermore, the need for digital literacy was highlighted to craft effective prompts and mitigate AI “hallucinations”. It is concluded that DTTs offer advantages when integrated with pedagogical strategies that foster critical thinking. An active teaching role in strategic guidance is recommended, along with updating the class program to include a DTT unit, and planning future student surveys to mitigate dependency and the digital divide.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para los estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, la comprensión de textos científicos en este idioma representa un desafío recurrente, especialmente en el ámbito de la educación superior. Los recursos de traducción tradicionales, tales como diccionarios bilingües y glosarios técnicos, han quedado desactualizados frente a un mar de herramientas digitales que no solo crecen en número y variedad, sino que también contribuyen a aumentar la inteligibilidad del texto traducido. Las herramientas digitales de traducción (HDT) ya son una parte innegable de nuestra realidad y es muy posible que continúe así en los años venideros.

Al mismo tiempo del avance tecnológico, la exactitud de las traducciones arrojadas por estas herramientas mejora exponencialmente. Según lo afirma Klimova (2025: 3), resulta inevitable que los estudiantes las utilicen en este tipo de cursos. Para favorecer el desarrollo de este proceso formativo en un entorno comunicativo en constante evolución se vuelve imprescindible incorporar estas tecnologías digitales. Hasta el momento, la cátedra de Inglés Técnico de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca ha trabajado principalmente con materiales didácticos convencionales para ayudar a los estudiantes de las distintas carreras a comprender textos científicos en inglés. Si

bien el empleo de diccionarios de papel u en formato online para traducir fragmentos de texto en inglés, puede resultar arcaico, parece ser necesario en las etapas introductorias de la asignatura. Esta afirmación proviene de premisas guiadas por la experiencia de los docentes a cargo de la cátedra. Es así que es posible afirmar que, en las primeras clases, muchos de los estudiantes no se encuentran familiarizados con la búsqueda terminológica en otro idioma, lo que les dificulta la efectiva distinción de las categorías de cada término y su uso según el contexto. Además, durante el inicio del cursado de la materia, se trabaja casi exclusivamente con las palabras para poder identificar su tipología, categoría gramatical y uso individual. Por este motivo, es indispensable que se familiaricen solo con ellas antes de abordar frases y textos elaborado.

No obstante ello, la necesidad de introducir innovaciones tecnológicas en las prácticas docentes plantea la urgencia de revisar qué tipos de materiales se ajustan mejor a las demandas actuales de los procesos de aprendizaje. Por este motivo se prefiere una metodología de enseñanza que aplique ambos enfoques.

El objetivo de este trabajo es analizar la incorporación de herramientas digitales de traducción en la cátedra de Inglés Técnico de la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento Agroalimentario (TUPA) de la Facultad de

14 Ciencias Agrarias para contribuir a actualizar y mejorar las prácticas de enseñanza sin dejar de utilizar recursos de traducción tradicionales al inicio del cursado. Los objetivos específicos son identificar y seleccionar nuevas estrategias de enseñanza en cursos de comprensión lectora en inglés para la carrera de la TUPA de la Facultad de Ciencias Agrarias mediante la utilización de las HDT elegidas y evaluar el impacto del uso combinado de herramientas digitales de traducción y recursos tradicionales en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de la TUPA. Se pretende evaluar los resultados obtenidos en una prueba piloto, a la vez que se reflexiona sobre las ventajas y limitaciones del uso de estas herramientas y sobre el rol del docente frente a estos cursos.

## 2. PLANTEO DEL PROBLEMA

### 2.1 La actualización del programa de clase y el rol del docente

Durante la prueba piloto realizada en el año 2024 con los alumnos de la TUPA de la Facultad de Ciencias Agrarias y hasta el presente, el programa de clase no ha sido modificado, fallando en reflejar la incorporación de las HDT que se tratan en el presente trabajo. Por este motivo, es posible afirmar que actualización de los programas académicos requiere una adaptación y un cambio gradual hacia las nuevas perspecti-

vas sobre educación. Estos deben suscitarse en consonancia con las nuevas necesidades y requerimientos de un mundo cada vez más activo y cambiante donde la tecnología puede quedar desactualizada entre periodos cada vez más cortos. Al momento de pensar estratégicamente el rediseño de las metodologías didácticas en las cátedras de enseñanza de lenguas extranjeras, es importante tomar en cuenta los recursos tradicionales y los mediados por tecnología; disponibles para garantizar la lecto comprensión de textos científicos en inglés en el área de especificidad. Para ello, es importante contar con ambas perspectivas, las cuales serán empleadas en mayor o menor medida según las necesidades lingüísticas de la clase. Por ello, es valioso hacerlo desde un enfoque, donde el estudiante no solo sea capaz de incorporar los conocimientos propios de la disciplina -estrategias de lectura, reconocimiento de estructuras gramaticales, vocabulario propio de la especialidad, entre otros- mediante la utilización de recursos tradicionales -tales como diccionarios online o glosarios- sino también de las nuevas tecnologías de enseñanza asistida por inteligencia artificial. Este enfoque lo denominamos híbrido, y garantiza la combinación de herramientas tradicionales de traducción con lo tecnológico e innovador, como las HDT - Google translate, Chat GPT y DeepL-. Esto debería ser incorporado en el programa de clase de modo que estos

cambios puedan verse reflejados en la forma de abordar una educación integral y actualizada. Asimismo, se sugiere agregar, además, una clase teórica breve explicando la funcionalidad, las ventajas, limitaciones y requerimientos del uso de las HDT abordadas en esta investigación.

Asimismo, el rol del docente debe ser de guía, especialmente durante el uso de las HDT. Al tratarse de una innovación en la enseñanza de este tipo de cursos de lecto comprensión, es importante que el profesor conozca en profundidad el funcionamiento de cada una de las nuevas herramientas digitales y sea capaz de acompañar los estudiantes, facilitando su operación a la vez que los orienta en los resultados. Según los investigadores Zou et al.'s (Zou et al.'s, 2023, en Doung, T. T. U. y Nguyen, M. H., 2004: 100), en sus hallazgos sugieren que los estudiantes prefieren un abordaje híbrido con el uso de las IAs (Inteligencias artificiales) y una intervención instructiva del docente en clases que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad. De aquí se puede inferir que es de gran valor la tutoría o guía del docente no solo al momento de impartir conocimiento en su campo específico sino también como orientador en el uso adecuado de las nuevas tecnologías.

## 2.2 Accesibilidad

# #02

Por otro lado, la accesibilidad a los recursos tecnológicos -laptops, PCs, smartphones e incluso la conexión a Internet- puede resultar un obstáculo tanto para los docentes como para los estudiantes al momento de involucrarse en actividades apoyadas por el uso de HDT. Esto puede afectar, por un lado, el desarrollo de la clase y por otro, los resultados obtenidos por los alumnos en tareas que involucren estos recursos.

Asimismo, otro problema talvez no tan mencionado, es la disponibilidad de los recursos con los que cuentan algunas HDT; especialmente las de modelo de lenguaje como ChatGPT, Google Gemini, Grok, etc. Existe, en estas, diferencias en sus versiones gratuitas y pagas. En la primera, se limita el impacto en la cantidad de datos que se usan para procesar y en algunas funciones disponibles, causando que el usuario solo pueda acceder a un número limitado de interacciones con estas herramientas antes de incurrir en el pago de las mismas. Blahopoulou & Ortiz-Bonninm (2025:55) reafirman esta idea al resaltar las barreras económicas para acceder a las versiones no gratuitas en la mayoría de HDT que utilizan la IA (Inteligencia artificial). Por ejemplo, las versiones con suscripción paga, evidencian capacidades mejoradas, respuestas más rápidas y funciones avanzadas. Dentro de las mencionadas, la más significativa se relaciona con las capacidades mejoradas ya que en este caso esta tiene un impac-

15

to directo en la calidad de las respuestas en cuanto a precisión y consistencia de los datos entregados. Asimismo, Peláez-Sánchez et al. (2024:17) hace una revisión literaria donde sugiere también que el aprovechamiento de todo el potencial de la IA solo es posible al contratar versiones pagas de modelos como, por ejemplo, ChatGPT, lo cual a su vez resalta la desigualdad de acceso.

Si bien en los últimos años los modelos de lenguaje de inteligencia artificial (LLM) como ChatGPT o Google Gemini, han mostrado grandes avances en lo que respecta a la generación e interpretación de información en múltiples campos del conocimiento, aún hoy siguen generando “alucinaciones” lo que puede derivar en que al usarlo se deba asignar tiempo importante en chequear la precisión de las respuestas obtenidas, lo que se traduce en pérdida de eficiencia.

En cuanto a las desventajas, la mayoría de las respuestas se referían principalmente a la información o datos incorrectos proporcionados por la gran base de datos de la IA, lo que resultó en que los estudiantes pasaran mucho tiempo verificando e incluso revisando dos veces las respuestas dadas. (Duong & Nguyen, 2024: 96).

Como sostienen Duong & Nguyen (2024: 96), estos inconvenientes pueden estar dados por inconsistencias en la información

suministrada o bien respuestas insuficientes provocadas por una mala interpretación del prompt. Entre las más relevantes, se puede mencionar como un prompting -u utilización de prompts- inadecuado puede generar respuestas imprecisas o incorrectas. En este sentido, al considerar la potencial falta de conocimiento por parte de los estudiantes en el uso adecuado de las IA, el rol del docente se vuelve preponderante en la orientación e instrucción para que los resultados obtenidos les sean de utilidad y ayuden a generar un aprendizaje significativo.

### 3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La incorporación de herramientas de traducción automática e IAs en la educación superior ha transformado significativamente los enfoques pedagógicos para la enseñanza del inglés, particularmente en el desarrollo de habilidades de lecto comprensión. En el contexto académico actual, donde el inglés es la lengua del conocimiento, el acceso a bibliografía especializada en inglés es fundamental para la formación profesional. Estas tecnologías emergen como recursos complementarios que requieren un análisis crítico de sus potencialidades y limitaciones pedagógicas.

#### 3.1 Alfabetización académica

Carlino (2005: 6) teoriza sobre la importancia de incorporar la alfabetización académica

mica al dictado de las carreras universitarias. La investigadora lo define como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005: 13). Con esta definición, la autora se enfoca en las prácticas de lenguaje y pensamiento dentro de la educación superior. Además, aborda el proceso mediante el cual los estudiantes se integran a la comunidad científica y/o profesional, precisamente al apropiarse del discurso específico de cada comunidad; es decir, busca explicar el desajuste entre los roles tradicionales de docente y alumno.

Carlino (2005: 84) además profundiza en los obstáculos que enfrentan los estudiantes universitarios al leer textos científicos y académicos. La autora plantea que estas dificultades no se deben simplemente a una falta de habilidades previas, sino a un proceso de transición hacia nuevas culturas escritas propias de cada disciplina. En este sentido, acceder a la educación superior implica no solo adquirir conocimientos nuevos, sino también desarrollar una nueva identidad como lector académico, capaz de interpretar textos complejos desde los marcos epistemológicos, retóricos y argumentativos que caracterizan a las comunidades científicas.

La investigadora subraya que, en mu-

chos casos, las exigencias de lectura que se imponen en el ámbito universitario no van acompañadas de una enseñanza explícita sobre cómo abordar estos textos. Esto genera una situación paradójica en la que se espera que los estudiantes lean como expertos sin haber sido formados en esas prácticas. Frente a este panorama, la autora propone, lo que ella denomina, una bienvenida a la cultura académica que incluya la enseñanza sistemática de estrategias de lectura propias de cada disciplina, así como el acompañamiento docente en la apropiación de los modos de pensar y argumentar que subyacen a los textos científicos. Esta propuesta refuerza la necesidad de considerar la lectura en clave de alfabetización académica, como una práctica situada y socialmente mediada, que requiere ser enseñada en forma integrada a los contenidos curriculares de cada asignatura. Así, la enseñanza del inglés técnico, en articulación con la utilización de las HDT, puede desempeñar un rol clave en la formación de lectores críticos capaces de comprender y producir conocimiento científico en contextos específicos pertinentes a su saber académico.

Esta “bienvenida a la cultura académica” propuesta por la investigadora se extiende, en el contexto actual, a la alfabetización digital necesaria para abordar y evaluar críticamente las herramientas de traducción que se describen a continuación.

### 3.2 Google Translate

Google Translate es un servicio de traducción automática neuronal desarrollado por Google que utiliza redes neuronales artificiales para traducir texto entre una multiplicidad de idiomas. Su tecnología usa inteligencia artificial y se basa en el aprendizaje automático a través del análisis de grandes volúmenes de datos bilingües para generar traducciones.

El uso de herramientas de traducción asistida es algo que ya se viene usando hace tiempo atrás en el campo de la traducción. En el ámbito educativo, investigaciones previas han documentado su aplicación en la enseñanza del inglés técnico en la educación superior. Como señalan García y López (2013:44), el uso de herramientas de traducción automática disponibles en Internet representan recursos nuevos que permiten dinamizar los procesos tradicionales de traducción en el campo de la enseñanza del Inglés con Propósitos Específicos.

### 3.3 DeepL

DeepL es una plataforma de traducción automática que, al igual que Google Translate, emplea redes neuronales para generar traducciones. Se caracteriza por su enfoque en la precisión contextual y la naturalidad del lenguaje traducido. Polakova y Klimova (2023; 2) indican que DeepL representa un

avance significativo en la traducción automática. Los investigadores explican que esta herramienta se ha posicionado como la herramienta de traducción automática neuronal más eficiente y confiable en la actualidad para fines educativos.

### 3.4 Chat GPT

ChatGPT es un modelo de lenguaje generativo basado en la arquitectura GPT (Generative Pre-trained Transformer) desarrollado por la empresa OpenAI. A diferencia de los traductores tradicionales, ChatGPT funciona también como un asistente conversacional que puede realizar traducciones contextualizadas y explicar el proceso haciendo aclaraciones gramaticales y de contexto. A su vez si estuviera especificado en el prompt, los modelos de lenguaje como ChatGPT permiten, entre otras funciones, hacer tablas comparativas, ofrecer variantes de traducción, solicitar una reformulación de toda o parte de la traducción que pudiera presentar ambigüedades.

Chen y Lin (2025: 3) en su investigación sobre traducción de textos turísticos chinos identifican las capacidades distintivas de ChatGPT. Los autores explican que, a diferencia de los sistemas de traducción automática convencionales, ChatGPT utiliza “una arquitectura basada únicamente en un decodificador que sintetiza las señales contex-

tuales y lingüísticas, lo que permite generar resultados matizados, contextualmente relevantes y estilísticamente refinados” (Chen y Lin, 2025: 3).

### 3.5 La incorporación de herramientas digitales de traducción y ChatGPT como asistentes para la lecto comprensión del Inglés.

La lecto comprensión en inglés constituye una competencia fundamental en la educación superior, especialmente para estudiantes que requieren acceder a bibliografía especializada que dado el contexto generalmente está en ese idioma. El dominio de esta habilidad receptiva implica no solo la decodificación lingüística, sino también el ejercicio de un análisis crítico y contextual de textos científicos académicos complejos en educación superior. Polakova y Klimova (2023: 3) en su estudio empírico sobre el uso de DeepL en el aprendizaje del inglés con propósitos específicos, definen que la lecto comprensión en el ámbito académico requiere el desarrollo de habilidades específicas para el análisis adecuado de textos formales y con vocabulario puntual. Los autores explican que los estudiantes universitarios además del desarrollo de la habilidad mencionada, necesitan adquirir competencias digitales particulares complementarias para interpretar textos académicos en lengua extranjera.

ChatGPT representa un paradigma diferente al poder ser usado como tutor personalizado en el proceso de lecto comprensión en la educación superior. Chen y Lin (2025:3) identifican que esta herramienta puede aprovechar su amplia base de datos con la que fue entrenada para reinterpretar frases culturalmente integradas y adaptarlas en equivalentes teniendo en cuenta el contexto para la audiencia a la que se apunta. Esta capacidad es especialmente valiosa para la lecto comprensión de textos científicos/académicos complejos, ya que le aporta el valor extra de que el resultado sea específico y contextualizado. El poder incluir dentro de las instrucciones a la IA la contextualización y especificidad de la audiencia destinada resulta particularmente útil para que entregue un resultado altamente fidedigno al original.

### 3.5 Traductores Tradicionales vs. IA Conversacional Generativa (LLM ChatGPT)

La principal distinción entre Google Translate, DeepL y ChatGPT radica en el enfoque pedagógico y las capacidades funcionales que cada uno puede ofrecer. Mientras que los primeros funcionan como herramientas de traducción directa, ChatGPT opera como un tutor virtual que puede explicar no solo el significado, sino también las razones lingüísticas detrás de las traducciones, junto con el contexto del texto de origen. Otra ventaja de los modelos conversaciona-

les es que permiten a su vez una independencia de aprendizaje por parte del alumno al poder solicitar información directamente a la IA, lo cual por otro lado también tiene el riesgo de caer en la sobredependencia y de no chequear la precisión de los resultados.

Chen y Lin (2025:3) documentan esta diferencia fundamental en su análisis comparativo multidimensional. Los investigadores explican que los sistemas de traducción automática tradicionales como Google Translate y DeepL, aunque resultan efectivos para tareas de traducción en general, a menudo resultan menos útiles para abordar casos en que el contexto cultural inherente o la especificidad del texto demandan una atención adicional a indicadores singulares dados por el contexto o el campo de estudio.

Ver Tabla 1 página siguiente

#### 4. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Para esta investigación, se adopta el paradigma interpretativo y sociocrítico porque existe una relación de comunicación entre el investigador, el experto del área disciplinar, los sujetos que necesitan adentrarse en el uso apropiado del lenguaje científico y los géneros textuales a analizar, asumiendo un carácter autorreflexivo, emancipatorio y transformador para todos los involucrados. La presente se desprende de una prueba piloto llevada a cabo en el marco del Pro-

yecto PIDI correspondiente a los años 2024-2025, con participación de estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento Agroalimentario (TUPA) de la Facultad de Ciencias Agrarias durante el segundo cuatrimestre del año 2024. Esta prueba consistió en incorporar HDT al dictado de las clases de Inglés Técnico en la segunda mitad del cuatrimestre. Las tres HDT elegidas fueron Google Translate y DeepL, conocidas como herramientas de traducción automática y ChatGPT, también referido como modelo de lenguaje generativo. El dictado de la materia se organizó en dos momentos. Como primera etapa, al inicio de las clases, los estudiantes trabajaron con diccionarios bilingües en formato papel y online. Se consideró que, en estos primeros momentos, era necesaria la utilización de recursos tradicionales, ya que los ejes temáticos abordados aquí se relacionan con conceptos gramaticales introductorios e ítems lexicales más simples, tales como sustantivos. En la segunda etapa, ya se identifican frases; para finalmente avanzar hacia la lectura de párrafos. Con conocimiento integral de la macroestructura de los textos en inglés, los estudiantes trabajaron con fragmentos cortos de aproximadamente 150 palabras y utilizaron las HDT asignadas para tal fin. Durante un total de tres clases, los estudiantes se dividieron en tres grupos, cada uno trabajó con una HDT distinta. Al concluir cada clase, los estudiantes debían socializar, por grupo, la traducción arrojada por la

CARACTERÍSTICAS	CHAT GPT	DEEPL TRANSLATOR	GOOGLE TRANSLATE
TIPOLOGÍA	Modelo de lenguaje grande (LLM) o modelo de lenguaje generativo	Herramienta de traducción automática neuronal artificial (NMT) convencional	Herramienta de traducción automática neuronal artificial (NMT) convencional
BASADO	En arquitectura basada en un decodificador único (crea respuestas naturales y coherentes usando contexto, estilo y reglas del lenguaje, no traducibles literales)  Entrenada con un enorme volumen de datos (Generative Pre-trained Transformer GPT).	Modelo de traducción automática neuronal artificial (NMT)	Modelos de traducción automática neuronal artificial (NMT)
FUNCIONAMIENTO	Su amplio entendimiento del lenguaje le permite adaptarse a las tareas especializadas. Puede generar traducciones matizadas, contextualmente adaptadas. Es capaz de producir resultados culturalmente sensibles	Se enfoca en la precisión literal y produce un lenguaje funcional. Produce traducciones más fluidas precisas y naturales que métodos más antiguos	Utiliza un enfoque más rígido centrado en la precisión técnica basado principalmente en normas lingüísticas
CAPACIDADES DE APRENDIZAJE Y ADAPTACIÓN	Tiene la capacidad de realizar "traducciones en contexto" a través de <i>prompts</i> personalizados que guían al modelo a producir traducciones adaptadas.  Su amplio entrenamiento en bases de datos heterogéneas fortalece su habilidad para manejar elementos culturales e idiomáticos.	Los modelos NMT aprenden características semánticas y sintácticas de los idiomas.	Los modelos NMT aprenden características semánticas y sintácticas de los idiomas.

**Tabla 1**  
Basado en Chen y Lin  
(2025)

herramienta digital y consignar las posibles fallas de coherencia o cohesión textual que pudiesen encontrar en esa versión traducida. De esta manera, al finalizar el cursado de la materia, cada grupo logró traducir los diferentes textos, aplicando todas las HDT propuestas. Al concluir las clases, se realizó una medición cualitativa de la experiencia, mediante una entrevista no estructurada con los estudiantes. Esta conversación con los sujetos fue parte de un trabajo final de promoción y de las evaluaciones de la asignatura. Los alumnos debían leer de un texto en inglés de aproximadamente quinientas palabras y luego realizar su traducción empleando las HDT. A continuación, debían relatar su experiencia en la utilización de las mismas y sugerir una nueva herramienta de traducción que, según su parecer, les pudiera ser provechosa y no que no haya sido incluida dentro de las trabajadas en clase.

## 5. APORTES PARCIALES

### 5.1 Resultados

Al analizar los resultados obtenidos de la presente investigación, se detectó una diferencia significativa en el uso y abordaje de las herramientas digitales empleadas para la prueba piloto para la comprensión de textos técnicos en inglés. En particular, se identificaron distintos patrones de uso de los estudiantes con herramientas de traducción automática, como Google Translate

o DeepL y los modelos de lenguaje generativo, como ChatGPT. Los primeros se caracterizan por ofrecer una traducción unidireccional, en la cual el usuario introduce el texto y recibe una traducción automática, sin posibilidad de interacción dialógica con la herramienta.

Desde una perspectiva pedagógica y en pos de los resultados obtenidos de la prueba piloto se infiere que el uso de estas herramientas puede propiciar una dependencia mayor de las traducciones proporcionadas por estas, ya que el proceso se limita a la reproducción del contenido sin exigir al estudiante un análisis más profundo ni promover estrategias de comprensión activa. Como sugiere Zhai (2024: 1), la sobredependencia de la IA y de las herramientas de traducción en la educación ocurre al aceptar sus recomendaciones sin cuestionar. Esto conduce a errores y dificultad para evaluar su fiabilidad. Los estudiantes pierden discernimiento, priorizando la facilidad de la IA sobre el juicio propio, afectando el pensamiento crítico y sus habilidades cognitivas. Además, este tipo de traductores no permiten detectar posibles interferencias semánticas ni ambigüedades contextuales dentro del texto original, lo que debilita la construcción de habilidades interpretativas.

Por el contrario, se observó que, al usar los modelos de IA, como el ChatGPT, la expe-

riencia fue más dinámica e interactiva. No solo proporcionaron traducciones aproximadas, sino que también permitieron a los estudiantes interactuar directamente con el modelo para aclarar dudas específicas relacionadas con partes puntuales del texto. En este sentido, si un fragmento del material generaba dificultad o ambigüedad, el estudiante pudo recurrir a solicitar explicaciones complementarias mediante paráfrasis, sinonimia, reformulación o ejemplos contextualizados, herramientas lingüísticas que facilitan la clarificación conceptual y enriquecen el proceso de comprensión. Consecuentemente se cree que este enfoque no es posible replicarlo con los traductores unidireccionales, los cuales, si bien resultan útiles para obtener una versión general del texto, no potencian la reflexión crítica ni la autonomía cognitiva del lector. Además, en términos de optimización del tiempo, el uso de modelos de lenguaje permite resolver dudas lingüísticas sin necesidad de recurrir a herramientas externas como diccionarios físicos, glosarios técnicos u otras fuentes complementarias. Si bien, no hay algo negativo en recurrir a fuentes externas, el uso de IA Generativa representa una ventaja significativa en entornos donde el tiempo de clase o de estudio individual es limitado, ya que permite al estudiante concentrarse en la revisión crítica del contenido y no en la búsqueda mecánica de definiciones.

enfoques no es meramente funcional, sino que responde a formas distintas de concebir la mediación tecnológica en la comprensión de textos técnico-científicos en inglés. Si bien hay una cierta ventaja en el uso de un modelo de IA al momento del abordaje del aprendizaje del inglés, autores como Kristiawan, (2024: 216), afirman que la dependencia excesiva y sin análisis reflexivo en el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje del inglés representa un desafío considerable, con el riesgo de dejar de lado el pensamiento crítico de los estudiantes. Para los educadores, es esencial asegurar que las herramientas de IA sirvan como complemento y no como sustituto del desarrollo de estas habilidades cognitivas y sociales fundamentales. Por otra parte, los resultados del análisis también permitieron identificar ciertas desventajas asociadas a la implementación de herramientas de traducción digital y modelos de lenguaje en el contexto educativo de Catamarca. Una de las principales limitaciones detectadas se vincula con la falta de acceso equitativo a la tecnología. En contextos donde persisten desigualdades socioeconómicas y de conectividad, no todos los estudiantes disponen de los recursos técnicos necesarios —como dispositivos adecuados o conexión a internet estable— para aprovechar de manera efectiva este tipo de herramientas. Asimismo, una brecha en el conocimiento y manejo de tecnologías digitales, podría afectar negativamente el aprovechamiento de traductores

23

#02

En síntesis, la diferencia entre ambos

24 automáticos y modelos de lenguaje generativo como ChatGPT. Esta falta de competencias digitales básicas pone de manifiesto la necesidad de una alfabetización digital previa, que permita a los estudiantes no solo acceder a estas herramientas, sino también utilizarlas de manera crítica, estratégica y pedagógicamente relevante. Estas debilidades, por tanto, pueden condicionar la eficacia de la implementación tecnológica en la introducción de estos recursos en la enseñanza del inglés técnico. Los resultados también sugieren que el uso del modelo de lenguaje generativo ChatGPT como herramienta de guía en la enseñanza del inglés técnico requiere un rol facilitador y orientador del docente en la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo, que combine enfoques tradicionales con la mediación tecnológica. El docente no solo debe transmitir conocimientos lingüísticos fundamentales para la interpretación de textos, sino también fomentar el pensamiento analítico, ayudando al estudiante a detectar posibles desviaciones del sentido original producidas por los modelos.

## 5.2 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la prueba piloto permiten establecer una conclusión robusta a favor del enfoque híbrido en la enseñanza del Inglés Técnico. Esta metodología combina estratégicamente la utilización de recursos de traducción tradicionales (como

diccionarios bilingües en papel u online) en las etapas introductorias de la asignatura, con la posterior incorporación de innovaciones tecnológicas como las Herramientas Digitales de Traducción (HDT). Esta articulación de enfoques, aparentemente opuestos, es particularmente beneficiosa para los estudiantes de la TUPA, ya que permite la cimentación de contenidos gramaticales y lexicales básicos antes de pasar a la complejidad textual asistida por tecnología. Al obligar a los estudiantes a abordar la búsqueda terminológica y la distinción de categorías en las primeras clases, se contribuye a su alfabetización académica.

Asimismo, es posible concluir que el uso de las HDT en la enseñanza del inglés técnico presenta numerosas ventajas, siempre que su implementación se acompañe de estrategias pedagógicas adecuadas. Entre los beneficios más destacados se encuentra la posibilidad de feedback inmediato que ofrecen algunas de estas herramientas como ChatGPT; lo que permite a los estudiantes profundizar en terminología específica o variaciones regionales del vocabulario empleado en los distintos corpus textuales. Esto, a su vez, se traduce en un manejo más eficiente del tiempo de clase, permitiendo, por ejemplo, abarcar una mayor cantidad de contenidos de la currícula. Si bien no se cuentan con mediciones específicas, se estima que el empleo de estas herramientas digitales

puede incrementar la motivación del estudio, en cuanto a que los estudiantes parecen demostrar mayor interés en las clases gracias a la utilización de estas herramientas ya conocidas y empleadas por ellos en su vida cotidiana. En cuanto a las desventajas en el uso de las herramientas analizadas en este trabajo, se puede resaltar el hecho de que los estudiantes tengan una sobredependencia de las producciones arrojadas por estas, lo que puede afectar negativamente el desarrollo de competencias autónomas y el pensamiento crítico si no se acompaña con instancias reflexivas. Asimismo, se señala que muchas de las limitaciones actuales tienen que ver con el acceso desigual a estas tecnologías, especialmente en el contexto de esta

investigación. En cuanto al rol del docente, y particularmente en el caso de los especialistas en la enseñanza de idiomas, puede resultar preocupante el avance agigantado de las nuevas tecnologías en un ámbito académico y tradicionalista. Sin embargo, es posible afirmar que el rol del docente cobra una nueva centralidad. Su tarea no solo implica la transmisión de conocimientos lingüísticos básicos, sino también la mediación pedagógica frente al uso de tecnologías emergentes. El educador necesita actualizarse en el uso de estas herramientas y, al mismo tiempo, guiar a los estudiantes en la aplicación crítica, ética y estratégica de las mismas. En pos de actualizar las prácticas de enseñanza de la cátedra de Inglés Técnico de la TUPA en la Facultad

25

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blahopoulou, J., Ortiz-Bonnin, S. (2025). Student perceptions of ChatGPT: benefits, costs, and attitudinal differences between users and non-users toward AI integration in higher education. *Educ Inf Technol* 30, (2025). <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13575-9>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Klimova, B. (2025). Use of machine translation in foreign language education. *Cogent Arts & Humanities*, 12(1), Article 2491183. <https://doi.org/10.1080/23311983.2025.2491183>

Kristiawan, D. Y., Bashar, K., & Pradana, D. A. (2024). Artificial intelligence in English language learning: A systematic review of AI tools, applications, and pedagogical outcomes. *The Art of Teaching English as a Foreign Language (TATE-FL)*, 5(2), 207–218. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v5i2.912>

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11 (1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

Duong, T. T. U., & Nguyen, M. H. (2024). Students' perspective on applying AI in English learning and teaching – A study at UEH. *ICTE Conference Proceedings*, 5, 91–102. <https://doi.org/10.54855/ictcp.2458>

Spinak, E. (2023). ¿Es que la inteligencia artificial tiene alucinaciones? *SciELO en Perspectiva*. <https://blog.scielo.org/es/2023/12/20/es-que-la-inteligencia-artificial-tiene-alucinaciones/>

Blahopoulou, J., & Ortiz-Bonnin, S. (2025). Student perceptions of ChatGPT: Benefits, costs, and attitudinal differences between users and non-users toward AI integration in higher education. *Education and Information Technologies*, 30. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13575-9>

Peláez-Sánchez, I. C., Velarde-Camaqui, D., & Glasserman-Morales, L. D. (2024). The impact of large language models on higher education: Exploring the connection between AI and Education 4.0. *Frontiers in Education*, 9, 1392091. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392091>

García, M., & López, S. (2013). Google Translate: Una experiencia con alumnos de inglés técnico en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(6), 44-53. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v4.n6.4646>

Polakova, P., & Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language: An empirical pilot study. *Heliyon*, 9(7), e18145. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>

Retrato de Gloria Figueroa



**Mirian Constan**  
Artista Plástica

# EFEMÉRIDE E INTERCULTURALIDAD EN EL MARCO DE LA NORMATIVA EDUCATIVA EN LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA PRIMARIA

## “MAESTRO SCIDA” N°450 PROVINCIA DE CATAMARCA – DPTO. BELÉN – LAGUNA BLANCA

El siguiente artículo de reflexión teórica denominado “Efeméride e Interculturalidad en el Marco de la Normativa Educativa en la experiencia de la Escuela Primaria “Maestro Scida” N°450 Provincia de Catamarca – Dpto. Belén – Laguna Blanca” tiene como objetivo general realizar un análisis de la experiencia del acto del 12 de octubre “Día de Respeto a la Diversidad Cultural” en el año 2022 en dicha escuela de Comunidad Diaguíta para ello la metodología es cualitativa e involucra un enfoque etnográfico, por lo que el criterio de observación no participante implica la descotidianización de los procesos socioeducativos lo que nos permite recuperar la cotidianidad de la escuela. El resultado esperado implica que la efeméride se construye como una acción concreta que excede el carácter excluyente del marco normativo, pero que no resulta determinante de una práctica de intercultural crítica porque se reconocen otras acciones institucionales de dialógica con los saberes sociales que conforman la cultura escolar.



**Esp. Barros Sonia**



**Prof. Herr Federico**

**Palabras claves**

Lorem, ipsum, ament, ipsiquor, bobiscum

To understand scientific English texts poses a recurring challenge for non-native higher education students, making the modernization of didactic strategies essential. This study analyzed the incorporation of Digital Translation Tools (DTTs) into the Technical English course for the TUPA program at UNCA, adopting a hybrid, interpretive, and socio-critical approach. The pilot test from a PIDI 2024-2025 Project, compared the use of traditional dictionaries with DTTs—Google Translate, DeepL, and Chat GPT—for translating text fragments. Findings revealed that Google Translate, DeepL provided one-directional translation, posing a risk of uncritical over-reliance. In contrast, Chat GPT enabled a more dynamic and interactive experience, promoting conceptual clarification and time optimization by acting as a virtual tutor. Crucial disadvantages were identified, including technological inequality and economic barriers to accessing the full versions of AI-based DTTs, which affects response quality. Furthermore, the need for digital literacy was highlighted to craft effective prompts and mitigate AI “hallucinations”. It is concluded that DTTs offer advantages when integrated with pedagogical strategies that foster critical thinking. An active teaching role in strategic guidance is recommended, along with updating the class program to include a DTT unit, and planning future student surveys to mitigate dependency and the digital divide.

de Ciencias Agrarias, se prevé realizar una nueva selección de herramientas digitales a la vez que se aplican nuevas estrategias basadas en los resultados de esta investigación. Esto se deberá llevar a cabo durante el segundo cuatrimestre del presente ciclo lectivo 2025. Asimismo, se proyecta realizar encuestas a los estudiantes participantes en donde se indague sobre su experiencia con las herramientas digitales utilizadas, a la vez que propongan sugerencias sobre el dictado de la asignatura. Introducción:

## CONCLUSIONES

El presente trabajo se enmarca en una

reflexión teórica denominada “Efeméride e Interculturalidad en el Marco de Normativas Educativas en la experiencia de la Escuela Primaria “Maestro Scida” N°450 Provincia de Catamarca – Dpto. Belén – Laguna Blanca”, siendo este el resultado de un proceso de indagación sobre las prescripciones normativas y la experiencia del acto en un contexto situado para comprender la configuración epistémica y simbólica tejida en las acciones y discursos institucionales.

La Ley de Educación Nacional N°26.206 prescribe que la educación es un derecho y establece que uno de los fines de la política educativa es brindar una formación ciudadana-

na de preservación del patrimonio natural y cultural; por lo que las instituciones educativas han obtenido un lugar privilegiado de encuentros epistemológicos, profundizándose mediante la incorporación de la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB), para promover espacios-tiempos de convivencia entre diversas culturas. Algunos antecedentes normativos como la Reforma Constitucional del 1994 y el Convenio 169 de la OIT garantizan derechos a las comunidades originarias, aunque las experiencias locales en el territorio argentino son heterogéneas. A partir del marco normativo nos preguntamos ¿será así en la cotidianeidad de las escuelas, en las que confluyen estructuras de poder, saber y autoridad, naturalizados y contradictorios?; y si es así ¿cómo se generan mecanismos de participación genuino en el contexto institucional a partir del reconocimiento de los derechos en acciones concretas?, ¿qué lugar ocupa la escuela en el contexto comunitario diaguita de reproducción o resistencia en el atravesamiento de políticas normativas y discursivas?

En un intento de buscar respuestas a estos interrogantes y considerando que las efemérides son espacios de construcción colectiva, en este trabajo nos proponemos hacer un análisis de la conmemoración del 12 de octubre “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” en una escuela de contexto Comunitario Originario, a partir del interrogante que nos convoca: ¿de qué forma, dentro

de octubre Día del respeto a la diversidad cultural” como un nuevo “espacio-tiempo” de interculturalidad crítica posibilitando la reducción de desigualdades? Esta pregunta no tiene una respuesta acabada sino una configuración continúa en la trama de relaciones cambiantes sobre las condiciones locales y las políticas nacionales, que incluso muchas veces son contradictorias a los discursos políticos de turno.

### OBJETIVO GENERAL:

- Analizar la experiencia del acto del 12 de octubre “Día de Respeto a la Diversidad Cultural” en el año 2022 en la en la Escuela Primaria “Maestro Scida” N°450 Provincia de Catamarca – Dpto. Belén – Laguna Blanca de Comunidad Diaguita.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar la normativa educativa nacional en relación a la práctica efectivizada en la conmemoración de la efeméride del acto de 12 de octubre “Día de Respeto a la Diversidad Cultural” para la conformación de la cultura escolar
- Describir la dinámica de las relaciones institucionales en el proceso de vinculación en el acto escolar.

### METODOLOGÍA:

El trabajo de reflexión teórico implicó

una investigación cualitativa que, en correspondencia con el problema y los objetivos de investigación, tiene un carácter constructivo-interpretativo. El conocimiento se construye históricamente y es analizada según las particularidades contextuales que desde los significados atribuimos a la realidad, ya que permite “indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos” (De Gialdino, 2006, p. 24) para comprender las acciones de los individuos dentro de los fenómenos históricos sociales.

El tratamiento de la diversidad en el campo educativo, involucra un enfoque etnográfico, por lo que el criterio de observación no participante implica la descotidianización de los procesos socioeducativos, que expone una mirada que, trascendiendo la perspectiva normativa, se acerca al análisis de los procesos y las prácticas concretas, es decir, se busca, recuperar el sentido de la experiencia. Rockwell (2018) señala que la etnografía no es método, sino un enfoque o perspectiva que articula método y teoría, que se sirve de una heterogeneidad de técnicas, por lo que es eclética, cuya contribución implica recuperar el conocimiento local y la memoria histórica. La cotidianidad de la escuela, en el estudio del caso seleccionado, se encuentra atravesada por políticas educativas referidas a la diversidad interculturalidad. Lo cotidiano “se configura como un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones, diversas y heterogéneas que construyen un

sujeto particular al interior de una realidad concreta” (Achilli, 2005, p. 22) por lo que el quehacer investigativo implica ir a lo concreto, la realidad, que permitan comprender la construcción de significados colectivos e individuales.

Las técnicas e instrumentos a utilizadas fueron: la entrevistas semi-estructura, observación no participante y análisis documental. Los datos obtenidos mediante las técnicas de recolección fueron analizados por el análisis del discurso y análisis de la práctica; lo que posibilitará la elaboración de procesos comprensivos de tipo analíticos, sintéticos y reflexivos, que facilitarán el descubrimiento, identificación y comprensión de dimensiones y aspectos intervinientes en la investigación.

### **DIMENSIÓN/CATEGORÍAS TEÓRICAS:**

A partir del aporte de Dietz y Mateo (2011) se pueden identificar diferentes enfoques en la forma de abordar la diversidad en el ámbito educativo. Estos enfoques representan diferentes modelos y discursos con matices y particularidades internas: el modelo anglosajón que promueve la multiculturalización a través de acciones afirmativas y/o discriminación positiva, se caracteriza por acciones segmentadas y diferenciadas ante el reconocimiento de las minorías. El modelo europeo continental en el que coexisten políticas dirigidas a las minorías y se plantea el

desarrollo de educación transversal, se busca abordar la diversidad desde una perspectiva integral. Y, los discursos postindigenistas en latinoamérica que enfatizan en el tratamiento de cuestiones étnico-indigenistas y suelen poner énfasis entre el estado y los pueblos indígenas. Estos enfoques están influenciados por tendencias internacionales que estructuran las instituciones, pero es necesario contextualizarlos a nivel nacional y regional.

Según Walsh (2010) desde los años 90, en América Latina se ha observado un enfoque renovador hacia la diversidad étnico-cultural. Este enfoque se basa en el reconocimiento jurídico de la diversidad, así como en la creciente necesidad de fomentar relaciones positivas entre diferentes grupos culturales. Además, implica la confrontación de la discriminación, el racismo y la exclusión, y busca formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar juntos hacia la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. De acuerdo con la autora existe un uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas:

1. Perspectiva relacional: hace referencia al contacto e intercambio entre culturas. Oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en la que se lleva a cabo la relación.

2. Perspectiva funcional: llamada también nueva lógica multicultural del capitalismo global que reconoce la diversidad y diferencias culturales con metas a la inclusión al interior de la estructura social establecida busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia. No toca las bases de asimetría y desigualdad social y cultural.

3. Interculturalidad Crítica: parte del problema estructural-colonial-racial. Se entiende como una herramienta un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad. Por lo que asumimos conjuntamente con la autora que “La educación intercultural sólo tendrá significación impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica como acto pedagógico político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan.” (Walsh, 2010, p. 2)

Los debates del multiculturalismo conllevan implícitos el concepto de la diferencia desplazándose hacia el concepto de diversidad. El término de diversidad cultural se emplea con mayor frecuencia a la variabilidad cultural y social, pero consiste en entenderla de una forma amplia, siendo una situación que representa una multiplicidad de grupos dentro de un ambiente específico, en las que subyace la idea de aceptar y respetar la

igualdad entre las culturas. La diversidad cultural debe ser concebida como un enfoque multidimensional y desde múltiples perspectivas, enmarcadas en la diferenciación, en las que exige a sus miembros negociar dialógicamente, de forma continua las prácticas y significados culturales para la constitución de redes de sentidos sociales.

Las relaciones entre diferentes culturas pueden ser problemáticas si consideramos que los valores son relativos. Esto significa que los valores pueden tener diferentes interpretaciones y generar ambigüedad y de ello se podría inferir que las culturas se reconocen. Aunque las culturas pueden reconocerse entre sí, esto no garantiza que se lleguen a acuerdos o consensos para convivir en el mismo territorio. Esto crea una versión colectiva de la realidad que se basa en el diálogo y la reflexión sobre nuestras propias acciones. Existen diferentes tipos de relaciones entre culturas, como la conquista y el dominio, la asimilación y la adaptación, o la convivencia y el acompañamiento de grupos. Un ejemplo es el descubrimiento del continente americano, que resultó en la conquista y dominio de las culturas indígenas por parte de los colonizadores; o el proceso migratorio de Latinoamérica hacia Estados Unidos, en el que se lleva a cabo la asimilación y adaptación a la cultura del país receptor. Estas relaciones a menudo son egoístas y paternalistas, ya que se juzga y clasifica a las culturas en base a los pro-

pios criterios de referencia, reduciéndose a un único y universal tipo de cultura. Dietz manifiesta al respecto, que la diversidad cultural es concebida como “el producto de la presencia de minorías étnicas o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migratorias en el seno de las sociedades contemporáneas” (2012, p. 78), expresando preocupaciones en términos de contacto y coexistencia de los grupos diferenciados. Entonces ¿cuál es el vínculo existente? Será la negación, supresión y ocultamiento de aquellas culturas diferentes. La última relación expuesta remite al acompañamiento a los grupos, considerando que podría ser una fortaleza para el reconocimiento o práctica de reconocimiento de la interculturalidad, caracterizada por construir una práctica relacional capaz de poner en diálogo diferentes marcos culturales.

Walsh (2007) plantea una crítica al multiculturalismo y la diversidad cultural, hay que analizar tanto el proceso como el producto de la colonización: la enajenación de las categorías culturales que no se reconocen como universales y homogéneas. Entonces el “reconocimiento” (y ello entre comillas) de las culturas diferentes, no es genuino, sino que solamente se justifica para seguir garantizando el mismo status quo tendiente a avalar la estabilidad vigente de ciertas culturas dominantes, ocultando y minimizando los conflictos, las relaciones de poder y dominación de los grupos minoritarios. Por

lo tanto, la interculturalidad parte de la necesidad de converger relaciones horizontales que habiliten la posibilidad del diálogo entre las culturas. Para Walsh (2009) la interculturalidad crítica parte del problema del poder por lo que resulta indispensable visibilizar y modificar las estructuras que posicionan a grupos diferenciados por relaciones de poder epistemológicamente hegemónicas. Para que acontezca la educación y el intercambio intercultural se hace necesario alentar nuevas prácticas y estrategias con la finalidad de (re)aprender y actuar reflexivamente basándose en un intercambio legítimo y recíproco sostenidos desde la igualdad y el respeto a la existencia diferenciada del otro. A su vez, hay que poner énfasis en la voluntad de interacción, cambio e integración generando lazos sociales dirigidos a fines últimos, es decir, al bien social.

La interculturalidad implica un proyecto político integral que se genera desde la diferencia colonial, emanado desde la propia vivencia, historicidad y visiones del mundo de las diferencias, indígenas y afro-americanas. La interculturalidad funcional propuesta sostiene y reproduce el orden social vigente, que se muestra como funcional al sistema de un mundo capitalista heteronormativo, patriarcal y blanco. Mientras que la interculturalidad crítica no reproduce el orden social vigente, sino intenta modificarlo y construir un orden justo e igualitario; por lo tanto, lo

ideal sería un proyecto integral social y político con un horizonte a construir diálogos de iguales. En correspondencia con lo expuesto, Dietz incorpora como prerrequisito las “habilidades de empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos” (2012, p. 82) que generen una reflexividad dialógica habilitante de un proceso de interculturalización entre lo propio y lo ajeno, por lo que resulta imposible negar las construcciones históricas, culturales, políticas y epistemológicas de las alteridades u otredades con las que convivimos.

Las efemérides son una construcción histórica en el proceso de formación del Estado y la Nación Argentina, que implican una constitución social. Con el devenir temporal presentaron diferentes hitos vinculados con las condiciones contextuales que se tensionaron entre el revisionismo histórico, la ampliación de derechos y las luchas de los diferentes colectivos sociales. Según Carretero y Krieger (2007) las efemérides contribuyen a la “fábrica” de identidades, antes simbólicamente “inventados” (Anderson, 1983) siendo su objetivo poseer esta herramienta como la forma de enseñar la historia, que, a fines del siglo XIX, sólo apuntaban a una construcción de la historia patriótica y nacional funcionando como una cohesión entre la población étnica y la cultura heterogénea, desde los hechos históricos que dan origen a la conformación de los estados nacionales.

36 En Argentina, las conmemoraciones son mayoritariamente patrióticas, religiosas y/o militares, con un culto hacia los símbolos patrios, con el propósito de fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional y la memoria colectiva de padres a hijos y de docentes a estudiantes. Las efemérides son elementos ligados a la enseñanza de una historia nacional, y los calendarios escolares representan herramientas culturales donde aspectos del pasado colonial ocupan un lugar central del orden de las instituciones educativas, por lo que, siguiendo a los autores, nos convoca la pregunta de si estas efemérides contribuyen a una sociedad pluralista; o en su defecto, nos arroja a varias preguntas de análisis sobre cuáles son los efectos en los/as niños/as y juventudes.

Los rituales y eventos escolares, así como las carteleras que siguen el calendario escolar, son prácticas recurrentes en las instituciones educativas. Estas actividades implican responsabilidades entre los colegas y son momentos en los que la escuela se encuentra con las familias. La decisión de reunir a la escuela para conmemorar un evento específico implica promover activamente el aprendizaje sobre por qué ese evento es importante para muchas otras personas, no solo para quienes están presentes ese día en esa escuela.

Desde la época de la independencia, las escuelas en Argentina adoptaron rituales

colectivos para establecer pautas morales y de comportamiento. Sin embargo, la intensificación de estos rituales ocurrió con el sistema educativo nacional, que se organizó completamente a fines del siglo XIX. En ese momento, se adoptaron modelos religiosos de oración y rezos colectivos, y también se incorporaron las experiencias militares de organización de los cuerpos. Así, el saludo diario a la bandera se realizó en filas disciplinadas y en movimiento sincronizado. La efeméride se constituye en un hilo conductor que permite, desde la intención de este trabajo, ubicar hechos, ideas y personajes, como espacios colectivos que, según cómo trabajan la vinculación cultural (organización y participación), serán espacios de reproducción de desigualdades o de co-construcción en el proceso de emancipación (interculturales crítica). Esto último se oficia un hilo conductor en las efemérides, como formas particular de un ritual escolar que permite, o debería, traer las voces de nuestro pasado en situaciones actuales a partir de las que nos redefinimos, nos interpretamos y podemos hacer alianzas.

### **LAS EFEMÉRIDES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ARGENTINA: ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.**

En nuestro país, así como en otros países latinoamericanos, la organización del sistema educativo se edificó, hacia fines del

siglo XIX, desde un proyecto civilizatorio y uniformizador que subalternizó a indígenas y afrodescendientes. Proyecto que tomó forma en el sistema de instrucción pública como propuesta normalizadora y disciplinadora de la población, que no solo fue el mandato fundacional de nuestro sistema educativo, sino que puede pensarse como de larga duración a lo largo de la mayor parte del siglo XX. Sin duda, la idea de nación asociada a la homogeneidad marcó, de alguna manera, el tratamiento histórico de la diversidad sociocultural, donde lo diverso se consideró “problemático” y ante eso, la alternativa que se adopta fue la invisibilización, la negación y el borramiento histórico de lo distinto.

En este contexto es indispensable recuperar el aporte de Hirsch y Serrudo (2010), ya que la prefiguración de esta situación se debe a dos herencias históricas perfectamente identificables, la que corresponde al proyecto civilizatorio del Estado en formación, que se encargó de desplazar a los aborígenes de sus territorios de origen, distribuyéndolos a lo largo de la Argentina como esclavos o con el fin de incorporarlos como mano de obra a las nacientes industrias. Y, desde la ocupación de sus tierras, que completaba las intenciones políticas y económicas de los gobiernos de turno, decididos a favorecer la ampliación de la frontera productiva.

En Argentina, las escuelas han estado atravesadas muy fuertemente por este paradigma nacionalizador, haciendo de la identidad nacional un espacio poco o nada legítimo para otras presencias que no sean la dominante. Las efemérides surgieron en este contexto, entre 1875 y 1910 buscando construir la conciencia histórica y nacional de los futuros ciudadanos en un contexto de inmigración masiva, donde las personas traían consigo sus costumbres, identidades y tradiciones culturales arraigadas en sus países de origen. Según Carretero y Krieger (2007) las efemérides contribuyen a la formación de identidades, aunque estas son simbólicamente “inventadas”. ¿Cuál fue el espacio elegido para formar a las “nuevas ciudadanías” desde esta perspectiva? La enseñanza de la historia, ciencia que en el siglo XIX se abordó en la escuela en pro de construir una historia patriótica y nacional, unificadora de una población étnicamente diversa y con una cultura heterogénea. Desde esta, se provocó una narrativa identitaria centrada en procesos de homogeneización de carácter monocultural, identificando a la iglesia y a la escuela como las instituciones privilegiadas para garantizar la continuidad narrativa, matizado en la implementación de políticas de asimilación cultural a través de prácticas materiales y simbólicas que configuran un imaginario social traducido en la identidad nacional, en términos de violencia simbólica generando una inclusión subordi-

nada. Asimismo, el dispositivo escolar implicó la construcción de ciertos estereotipos y prejuicios de los pueblos indígenas.

A lo largo del siglo XX se ha debatido y tratado de superar este enfoque nacionalista y homogeneizador mediante movimientos que provienen de aquellos grupos que han sido asimilados o segregados, y que se resisten tanto a la asimilación como a la segregación. Estos grupos buscan su integración y demandan tener su propia voz en la sociedad nacional; movimientos que generan una poderosa lucha por el reconocimiento de la diversidad como un derecho colectivo de los pueblos, más que como un problema.

En América Latina, la interculturalidad se instala en la mesa de debate a partir del resurgimiento de la identidad étnica de los Pueblos Originarios que resurgen y reaparecen como actores colectivos que reclaman su integración, su reconocimiento y su lugar en una sociedad que se declara democrática e inclusiva, pero que está fundamentada, como se dijo anteriormente, en desigualdades de origen histórico. Las organizaciones indígenas adquirieron una presencia cada vez mayor en las agendas y la opinión pública al demandar el reconocimiento de sus derechos territoriales y culturales, siguiendo la corriente de los movimientos indígenas y de derechos humanos en América Latina. En Argentina, con la Reforma Constitucional de 1.994, se llevó a cabo una revisión de

la situación legal de los Pueblos Originarios mediante la incorporación del inciso 17 en el artículo 75 que reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas estableciendo la “reparación histórica” por las violaciones a sus derechos y garantiza el respeto a su identidad cultural. También se establece la prestación de brindar una educación bilingüe e intercultural, así como reconocer la personería jurídica de las comunidades indígenas, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente han ocupado, estableciendo su participación en la gestión de los recursos naturales y otros intereses que los afectan.

Desde la sanción del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) antecedido por la Ley Federal de Educación N°24.195 se asume a la educación intercultural como acción de la política educativa signada por un carácter remedial y compensatorio. Esto permite denotar que el lugar del Estado con los Pueblos Originarios ha sido el de deudor y tiende a realizar acciones políticas reparadoras.

En Argentina la promoción y protección de la diversidad cultural están respaldadas por varias leyes y políticas que buscan reconocer y valorar las diferentes identidades culturales presentes en el país. Entre algunas de las leyes relevantes en este contexto, se incluye la Ley de Educación Nacional N°26.206 que establece los lineamientos

generales del sistema educativo argentino y promueve la educación inclusiva y el respeto por la diversidad cultural. En este contexto la educación es un derecho humano y posiciona al Estado como un garante e integrador de las diferencias tendiendo a reducir las desigualdades sociales y educativas, incorporando entre una de las modalidades a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) por lo que la finalidad es el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales.

Esta modalidad consiste en el cumplimiento de los derechos constitucionales reconociendo a los Pueblos Originarios para la conservación y desarrollo de su cultura, por lo que se prescribe específicamente el acceso a una educación en su propia lengua además del castellano, la cual promueve sus pautas culturales y sus propias cosmovisiones en tanto modo de acceso a un contexto de multiculturalidad en el que se buscará el mutuo respeto y el reconocimiento (Cap. XI, art. 52). De ese modo, el Estado se encuentra obligado a proporcionar mecanismos de participación y evaluar las estrategias para esta modalidad, como así también una formación específica para los docentes. Todo esto fortalecido con la investigación socio-cultural y lingüística de las poblaciones y la participación de las comunidades en la construcción de modelos y prácticas educativas (art. 53, 54).

No obstante, advertimos que, si bien desde el Artículo 14, inciso “d” se señala como objetivo de la educación nacional el “respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales”, el reconocimiento de las culturas aborígenes se hace por el medio privilegiado de las lenguas, lo cual podría resultar limitado en vista de las situaciones adversas en las que se encuentran las Comunidades Originarias como es el caso de Catamarca. Ello exigiría visualizar la situación histórica y actual de sus culturas en vistas del enriquecimiento de la tarea educativa.

En este contexto la política educativa es de carácter identitaria respondiendo a las diferencias culturales que recoge y preserva las particularidades comunitarias. Por lo que debemos promover un diálogo entre culturas, conocimientos y valores; en consecuencia, la actual ley de educación se posiciona ante una política lingüística de reconocimiento a los grupos minoritarios.

### CONTEXTO ANALIZADO/ ESCENARIO:

Catamarca: deconstrucción de una efeméride en la Comunidad Diaguita

Los susurros catamarqueños de los Diaguitas, que en voz quechua significa “serrano”, fueron utilizados primero por los Incas, luego esta lengua fue difundida por los conquistadores españoles, remitiendo a diferentes poblaciones que se encontraban

asentadas en la región, por lo que no es una construcción discursiva homogénea, sino que deviene mediada por un proceso de semantización socio-cultural, lo que resultó un problema historiográfico de lo indígena que se configura como lo Diaguita.

En el territorio local, con el transcurrir histórico se vislumbra la escuela atravesada por diversas políticas educativas que se funde en un escenario de lucha. García Guerreiro (2022) reflexiona entorno a los procesos de defensa y control territorial de la Comunidad Diaguita en la que se reafirma la identidad y la construcción organizativa para el ejercicio de la autodeterminación indígena; en correspondencia a lo expuesto, la emergencia territorial Diaguita de la puna catamarqueña se debate entre las normativas estatales y derechos indígenas en las prácticas comunitarias concretas en las que se develan las relaciones con los dispositivos estructurales y estructurantes en contraste con las cosmovisiones indígenas (Pisani et al., 2019). Para el ámbito de la educación se presentan estereotipos sociales en la implementación de la EIB en la que la alteridad resulta excluida del escenario institucional en el que se configura la identidad (D'Amore y Díaz, 2020).

En el dpto. Belén, distrito Villa Vil y localidad de Laguna Blanca, resiste la “Comunidad Originaria Diaguita” configurando una territorialidad surcada por pircas que delimitan una propiedad de otra. Las calles de tierra y ripio, casas de adobe a la vista, cañas

y postes de palos rollizos en los techos, algunas casas revestidas en el exterior de piedras, buscan no afectar los matices que propone el imponente paisaje propio del lugar. Los árboles, los únicos que cohabitan en la zona son de la especie de álamos, foráneos estos, y cardones, nativos de este suelo, son utilizados para la construcción de techos. Por otra parte, encontramos diferentes animales: parinas (ave muy similar a los flamencos), ovejas, cabras, llamas, burros y vicuñas, impregnados por el calor del sol cerca de la laguna, blanca por el salitre y que evidencia el nombre del pueblo, avistada en la parte alta del lugar.

La esfera pública de encuentro comunitario es la plaza, espacio donde se celebra cada 1ro. de agosto el Día de La Pachamama, en el que acontecen rituales de la Comunidad Diaguita, en los que circulan saberes y praxis ancestrales que entran los lazos entre los seres humanos y la naturaleza, reivindicando un pacto con la pachamama. Aparecen dos placas en memoria de Lucio Cayo Guerrera por su dedicación y vocación a la medicina ancestral, partero, comprometido con la herencia cultural. Aunque, lo cierto es que en la zona también habitan criollos, y las festividades traen consigo la intromisión de muchos turistas, folklorizando la episteme y significados locales.

El pueblo se redescubre en una dinámica implícita de cuerpos que se movilizan entre el frío penetrante, el viento y el intenso

calor que dejan sus marcas en los cachetes de los foráneos, causando sobre todo paspaduras; y de algún accesorio que cubre la cabeza como sombreros, pañuelos y gorras, María, una habitante del lugar, recomienda “hay que ponerse cremas y protector acá, el sol y viento pegan mucho”, la energía eléctrica se genera mediante paneles fotovoltaicos, que aprovechan la abundancia de la radiación solar en el lugar, en complemento con grupos electrógenos que utilizan combustible, gas-oíl en este caso, suministrada entre las 16:00 h y las 23:00 h, el resto del día acontece mediante el acompañamiento del sol, que habilita el desarrollo normal de las jornadas escolares y laborales.

La escuela irrumpen el paisaje de la zona, intentando camuflarse con las características locales, disputando la modernidad y las tradiciones/decisiones territoriales de la Comunidad Diaguita. El edificio, nuevo, fue inaugurado en el año 2019, comparte las instalaciones con los tres (3) niveles del sistema educativo obligatorio. En el ingreso principal de la Escuela Primaria N°450 “Maestro Scida” existe una apacheta, la jornada escolar inicia desde 09:00 a 16:00 hs., en apariencia con la modalidad EIB de jornada completa, aunque las prácticas escolares son homologadas para escuela común, de tercera categoría, con periodo especial y extensión albergue, con una matrícula de cincuenta y nueve (59) niños en el ciclo lectivo 2022. En el patio se enarbolan tres banderas: argentina, provincial y wiphala, al inicio de cada jornada se

entona aurora, cada una se iza progresivamente según el orden señalado, posteriormente se rezan oraciones que profesan el catolicismo, que se hace presente en varios momentos. La organización escolar implica una organización para nivel primario y secundario individual por lo que no es pluri-grado, a excepción del jardín de infantes en el que las salas de cuatro (4) y cinco (5) años son compartidas, cada grado se encuentra a cargo de un docente, y la directora tiene un grado extendido, generalmente por acuerdo institucional los grupos reducidos están a cargo de la directora-seño, en las que se dictan todas las materias especiales, incluido el idioma inglés.

La preeminencia lingüística es el castellano, cada momento escolar y áulico se realiza en esa lengua, aunque por momentos irrumpen palabras en quechua provenientes de los niños; palabras que los docentes en muchas ocasiones van aprendiendo progresivamente, que según la expresión de la directora “no son corregidas, forman parte de su cultura; pero si corregimos las que se distorsionan del castellano, por ejemplo, “maver”, que proviene del verbo ver”, esto denota el lenguaje subordinado de la lengua originaria y la preeminencia del castellano. El contexto lingüístico conlleva develar el contacto cultural, por lo que manifiesta el “conflicto entre lenguas” en el marco de una dimensión política, debido a la potencial relación asimétrica entre hablantes de diversas lenguas, en la que entran en contacto hablantes y pue-

blos con historias, con trayectorias diversas y desiguales. En el caso de esta escuela, no existe el docente bilingüe, esto lleva implícito la inexistencia de la pareja pedagógica, lo cual genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se efectúe a cargo del docente común/criollo, asimismo la directora manifiesta que “tenemos modalidad intercultural porque estamos insertos en una comunidad originaria, pero no realizamos otras articulaciones, el currículum es el común”.

La planificación para la conmemoración del Día de Respeto a la Diversidad Cultural conllevó la institucionalización de patrones de relaciones de producción excluyentes, siendo que la organización quedó recluida al ámbito de definición institucional, en la que participaron mediante la ejecución los siguientes docentes:

pueblos originarios en la dimensión normativa y simbólica. Las escuelas son el sitio donde acontece lo diferente que se confronta con las necesidades pedagógicas de normalización, entramados en distintos dispositivos escolares. Los/las estudiantes tropiezan en los establecimientos educativos con saberes, epistemologías (en tanto modos legitimados del saber) que “deben aprender”, y que incluso, no son parte de los docentes, sino que les pre-existen, pero se les presentan ante sus conciencias como propios, por lo que sus prácticas de enseñanza reivindican aquella verdad y se convierten, de alguna manera, en protectores de esta.

El día 12 de octubre de 2022 en el ámbito institucional, se realizó la visita a la escuela para participar del acto que conmemora la efeméride mencionada, la jornada inició

con el saludo de la señora directora, cuyo recibimiento resultó ser muy cálido, nos comentó “acá en medio de la oscuridad estoy preparando el material para el proyecto de la feria de ciencias, de la recuperación de

Sujetos	Actividades
Maestra de 3 <sup>ro</sup> ; 4 <sup>to</sup> ; 5 <sup>to</sup> y 6 <sup>to</sup> . grado	Glosas, discurso central, telón y ornamentación.
Profesor de Educación Física	Distribución espacial, sonido y música.
Profesor de Música	Números artísticos.

La Comunidad Diaguita no participó el día de conmemoración, por lo que la preparación del acto generó configuraciones emblemáticas a los hechos claves del pasado reciente en relación con las luchas de los

la lengua quechua, pasamos a la instancia provincial y con los chicos de 5to. estamos produciendo lo que vamos a presentar en la Capital, luego vamos a ir al aula justo hoy estamos haciendo eso” hasta ese momen-

to se aproximó el horario de la formación, antes del izamiento de las banderas, la directora saluda y comenta “hoy tenemos visitas”, quién nos acompañaría en la jornada y en el acto, luego, procedió a saludar a la comunidad educativa, docentes y estudiantes, agradeciendo el recibimiento y enunciando las exceptivas de compartir una grata jorna-

da. La directora les recuerda a todos que el acto será a las 11:00 a.m. y nos invita a pasar al aula de 5to. grado hasta que comience el acto. En el aula, ya en su rol de docente, se dispone a saludar a los niños y continúa con la clase, a continuación recuperaremos un fragmento de la jornada.

**Seño:** *estamos en el área de lengua ¿qué día es hoy? Hoy es una fecha especial tenemos el acto de la diversidad cultural. ¿Qué cosas están relacionadas?*

**Niños/as:** *coque, coquena, pachamama, coyas, indios, animales, el color de la piel seño! (recuento de palabras recuperadas en un diálogo simultáneo entre la seño y niños).*

**Jere:** *yo era el coquena chico.*

**Seño:** *si, Jere, él va a seguir con la tradición ¿cuáles son las vestimentas típicas?*

**Niños/as:** *chola (sombrero de las mujeres), wara (pantón), chuspa (bolsa que guardan la coca), ushutas (sandalias), poncho (vestimenta de abrigo de forma romboidal o redondo sin mangas), simbas (trenzas), etc. (los niños continúan enumerando los elementos de vestimenta de hombres y mujeres, mientras los muestra a la clase y también a mí misma).*

**Seño:** *¿por qué algunas casas tienen techo redondo? Contános Lucía.*

**Lucía:** *las casas son redondas por el viento y la lluvia, hace un efecto paragua para que duren más las casas.*

**Seño:** *¿de qué material están hechas?*

**Niños/as:** *barro, madera, cardón y caña...también paja.*

**Seño:** *y ¿qué utensilios encontramos en nuestras casas?*

**Niños:** *puco (plato), manca (olla)...ehhh*

**Seño:** *¿qué significa la pachamana?*

**Niños/as:** *madre tierra, es una mujer que se viste de pachamana.*

**Seño:** *y ¿cómo es esa vestimenta?*

**Niños/as:** *con siete (7) parte de animales como ushutas de quirquincho, poncho de llama, medias de oveja, chuspa de vicuña (continúa el conteo). Ello protege a la tierra y los animales, y en un pozo cavamos y ponemos diferentes alimentos para agradecer como: coca, vino, agua, asado, azúcar y muchas cosas más, pero todo bueno.*

**Seño:** *y a la vicuña, ¿cómo le dice a esa lana?*

**Lucas:** *el oro vivo, seño.*

**Seño:** *y de una vicuña ¿cuánta lana se saca?*

**Lucas:** *250 gramos pero la lana más oscura es más cara de que la blanca, es más fina.*

**Seño:** *y de 500 gramos ¿qué prendas se pueden elaborar?*

**Niños/as:** *medias, poncho, chal, cinto, funda (los niños enumerar múltiples prendas).*

44

Posteriormente, la docente distribuye fotocopias para que los/as niños/as pinten las imágenes que serán presentadas en la feria de ciencias en la Capital de Catamarca. Se acerca la docente, en el fondo del aula, y nos cuenta que elaboraron un proyecto de lengua en que el que recuperan las palabras de la lengua quechua, cuyo objetivo es revalorizarla en el contexto institucional y áulico y darlo a conocer a la comunidad que no forma parte de la Comunidad Originaria.

A las 10:30 h tocan la campana para el recreo, y la seño nos invita a realizar un recorrido por la escuela y el jardín de infantes, algunos niños nos/as acompañan. Mientras el personal docente antes mencionado se dirige al salón de usos múltiples (SUM) para finalizar con la ornamentación y detalles de

preparación para el acto, comienzan simultáneamente a ingresar los padres a la escuela para ayudar a los/as niños/as en la preparación de la vestimenta.

A las 11:00 h nos encontramos en el SUM e inicia el acto. Las banderas se encuentran colocadas adelante del telón: argentina, catamarqueña y wiphala, se entonan los himnos: nacional y de la jurisdicción, el docente que lee las glosas, enuncia que el “12 de octubre es una fecha importante, de encuentros de varias culturas, y realiza la presentación la seño de 4to. grado que leerá el discurso”, la seño da la bienvenida a todos los/as niños/as del nivel primario y nivel inicial, a los padres presentes, docentes, a la directora y a nosotros, su discurso recupera la afirmación “que el 12 de octubre fue una fecha que con el

tiempo fue cambiando de significados, pero que debemos redimirla como un encuentro de dos culturas diferentes, que se autorespetan y reconocieron como distintas (...)” al terminar el discurso proceden la directora y dos (2) docentes a retirar las banderas e inician los números artísticos, representados por los/as estudiantes de varios grados.

El discurso que emana de la institución educativa está seleccionado, controlado y redistribuido por procedimientos que tienen por función dominar aquellas prácticas aleatorias, lo que permite develar las relaciones de poder veladas por finalidades sociales aparentemente democráticas, en tanto se omiten los conflictos de luchas eufemísticamente como procesos pacíficos y consensuados, construidos en discursos políticos educativos.

Los números artísticos fueron muy variados: canciones interpretadas como “Eloisa”, chachareras, carnavalito, saya, ñandú y “somos tan distintos e iguales” de Axel, el rito de agradecimiento a la pachamana, pero nos llamaron la atención dos (2) momentos:

- Los niños de 3er. grado que bailaron “el ñandú”, una danza nativa, luego de terminar el baile se reúnen en un círculo (sobre los mosaicos) proceden a agradecer a la pachamana, por momentos el verso estudiado era olvidado, y fue recordado por el docente y el resto los/as niños, entre la

incomodidad del micrófono y las palabras confusas que discurre entre el sonido y los ruidos en el salón.

Desde nuestra perspectiva la dramatización conlleva una floklorización cultural y simbólica de la propia episteme de la comunidad originaria.

- Los niños de 6to. grado interpretan la canción de Axel “somos tan distintos e iguales” vestidos con camisetas de argentina y banderas de diferentes países, al último se presenta la bandera wiphala, saludan y se despiden, lo que nos genera tensiones sobre el sentido del momento artístico vinculado con los propósitos y contenidos trabajados en la celebración. Capaz, que lo sentimos en ese momento excedía nuestra perspectiva, desvirtuando un hilo conductor de la efeméride.

La gran ausente de este acto fue la Cacique de la Comunidad Diaguita, Mabel, debido a que un familiar había fallecido en la localidad vecina y se tuvo que trasladar a ese lugar; pero tampoco asistieron los miembros del Consejo de Ancianos y la comunidad, los presentes eran los padres de los niños, que acompañaban la preparación de los números artísticos, padres, miembros de la comunidad, que asumían un rol de espectador. A las 12:46 hs. finaliza el acto, algunos docentes se quedaron ordenando el SUM para el almuerzo, y nosotros nos retiramos.

## ANÁLISIS:

Para este trabajo, el análisis de la configuración escolar se asienta en la concepción de categorías de interculturalidad y efeméride, en las formas de gestionar las en el contexto local desde el atravesamiento de políticas educativas. Explorar la relación de estos conceptos, en una experiencia local, así como la de los saberes escolares y sociales que circulan en la conmemoración de las efemérides, nos posibilitan comprender los hechos.

46 Las instituciones educativas, entramadas en los territorios, están reguladas por diversos dispositivos escolares que parcialmente condicionan las conmemoraciones de las efemérides, aunque habilitan espacios de definición institucional. Esto conlleva a que las escuelas tengan autonomía para organizar y participar en procesos de vinculación cultural, lo cual puede generar resistencias o aprobación. Hacerlo representa un desafío en la formación de ciudadanía para la convivencia en contexto de diversidad cultural, lo que implica el riesgo de transitar en ese proceso, por tensiones y paradojas entre las intenciones/prácticas/efectos.

La educación con perspectiva intercultural supone la revisión de las prácticas institucionales, lo que implica reconocer que toda situación educativa necesita reconstruir una mirada sobre los sujetos inscriptos en

sus propias construcciones culturales, a través de diálogos. Esto evoca la necesidad de visibilizar aquella opacidad oculta producto de las imposiciones hegemónicas históricas, promoviendo esas diferencias y generando los espacios necesarios que conforman un encuentro de diferencias y oportunidades de praxis que visibilicen al sujeto, y consideren las efemérides y conmemoraciones como “nuevos espacios-tiempo”.

Las efemérides ocupan un lugar central en los calendarios escolares, en sí mismos son una herramienta cultural heredada de la época colonial, pero están sujetas a la posibilidad de una escenificación crítica de los significados y símbolos construidos desde el contexto comunitario, brindan a las escuelas cierta autonomía para organizar y participar en procesos de vinculación cultural. Estas dinámicas pueden generar resistencias, o no, en cuanto a la reproducción de conocimientos desiguales lo cual representa un desafío para la formación de una ciudadanía que reconozca y valore la diversidad cultural en un contexto globalizado. En este proceso, surgen paradojas entre las intenciones, prácticas y efectos, así como la posible reducción o reproducción de desigualdades.

En la rutina institucional la agenda escolar conlleva: a) enumerar y categorizar efemérides en su calendario, b) reconoce los actos con y sin suspensión de clases como formas de evocación; y, c) considera las jornadas como espacios participativos en la

rutina escolar. Así los calendarios escolares reflejan la importancia de las efemérides, la inclusión de fechas y eventos relacionados con la cultura en la valoración de los actos y jornadas como elementos para la formación y participación de los/as estudiantes. En la jurisdicción cada institución aborda la organización de la rutina escolar de manera particular, adaptándose a sus propias realidades y necesidades para la conformación de la cultura escolar. En la actualidad, estas formas establecidas se traducen en la vida cotidiana de las escuelas según la importancia asignada en el calendario escolar, en dos modos de abordar la conmemoración: las que deben ser celebradas mediante un “acto” reproducen el sentido colonial de la efeméride o una práctica crítica, interculturalidad crítica, que cuestione los significados pasados y presentes.

En el calendario escolar, no todas las conmemoraciones poseen la misma importancia ni reciben el mismo trato. Las más relevantes y de recordación obligatoria son aquellas relacionadas con las fechas patrias, que remiten a los orígenes del Estado-nación argentino y honran a los héroes nacionales, e incluso se incorporan nuevas conmemoraciones, por ejemplo, el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia propia de la historia reciente que visibiliza a las víctimas del último golpe militar, de un Estado terrorista, fomentando la defensa de los derechos humanos y la preservación de las garantías constitucionales.

La efeméride en el marco de la llamada cultura escolar es vivenciada con diferentes dinámicas en las diversas instituciones: algunas las realizan como un rito, otras como una acción institucionalizada limitada al cumplimiento de las normativas; y también están las que la organizan como un espacio de co-construcción de conocimientos. Cualquiera de las tres, ineludiblemente, nos confronta a la relación entre los saberes escolares y los saberes sociales, los que según se vivencien, pueden ser significados colectivamente, invisibilizados u omitidos.

En el acto observado las representaciones sociales acerca de la diversidad han generado construcciones estereotipadas acerca de la identidad cultural, narraciones hegemónicas de la nación que ha incluido a algunos grupos y excluidos otros, como distintas formas de habitar y transitar la escuela. Las instituciones educativas no neutrales, por lo que construyen diferentes mecanismos de inclusión y exclusión, y por momentos puede ser reproductora de esta desigualdad, que la identificamos en el rito a la pachamama y el discurso escolar, glosas, del encuentro pacífico de culturas. La conmemoración era un escenario de reproducción de desigualdades, pero luego de un análisis reflexivo de los procesos en los que estas se configuran y significan, reconstruimos el sentido de las efemérides como espacios tiempo de co-construcción complejo, que no definen el abordaje institucional ni el trabajo educativo docente, de la interculturalidad

como práctica; porque incluso en la misma escuela el proyecto “herencia cultural: palabras quechuas” tiene la intencionalidad de recuperar la cultura diaguita visibilizando la identidad cultural del contexto local. Estas construcciones heterogéneas asumen que el escenario educativo es también un escenario de lucha, de resistencias y de indiferencias entre lo prescripto, lo que se desea hacer en función del posicionamiento ético-político descolonizador y de lo que es factible realizar, en términos de posibilidades y limitaciones.

48 La vida institucional es multidimensional, compleja y está atravesada por cuestiones internas y contextuales, las conmemoraciones de las efemérides representan en esta, una parcialidad de la cultura escolar. ¿Esto qué nos significa? Que la gramática de la escuela se encuentra mediada continuamente por diferentes momentos que pueden asumir matices de práctica intercultural y que el 12 de octubre, no es la única oportunidad de vivir una experiencia de ese tipo. En Catamarca se encuentran experiencias que, en conjunto, representan distintos ritmos, avances y retrocesos de la interculturalidad como práctica, y estos no están definidos exclusivamente por las efemérides; el proyecto para la feria de ciencia revitalizó en el escenario escolar como un saber valioso, e implícitamente dialógico entre el saber social; lengua quechua, y el saber escolar, finalidad pedagógica en la feria de ciencias.

La propia institucionalización del rito, enquistada en aspectos rutinarios de la referida cultura escolar y que a menudo privilegia las prácticas instituidas en la dinámica escolar de las efemérides, por lo que genera tensiones que suelen manifestarse a través de la folklorización de las culturas, la invisibilización de las mismas y/o de las desigualdades o la descolonización según sea el posicionamiento ético-político de los equipos de gestión institucional y de docentes que deciden, planifican y desarrollan los actos. Pero también advertimos que la propia Ley de Educación Nacional, la norma, para el caso de Catamarca, asume un carácter excluyente, ya que educación intercultural bilingüe, como modalidad educativa, se posiciona desde la distinción de la lengua, excluyendo el sentido amplio de otras prácticas culturales, ante la pérdida o deterioro de la lengua hablante, que impliquen otras maneras de organizar administrativa y pedagógicamente la cotidianidad escolar.

Entendemos que toda conmemoración y más si es de una efeméride correspondiente a los pueblos originarios establecida en el calendario escolar, debería incluir las lenguas existentes en los territorios, pero reviviendo otras prácticas culturales, en relación con el desenvolvimiento de historia comunitaria y local, ya que delinea la identidad cultural. La normativa nacional acuerda con eso en tanto establece el derecho de los pueblos originarios a acceder a una educación en su pro-

pia lengua, pero se presentan diferencias en las jurisdicciones gestando situaciones dispares y heterogéneas. En Catamarca, la conducción del acto, las lecturas realizadas y la música compartida fue en castellano, dando cuenta con ello el carácter subordinado de la lengua y la política institucional orientada hacia el bilingüismo de transición.

Esta experiencia nos invita a pensar nuevamente en la tensión generada entre el “deber ser”, lo normativo, en diferentes dispositivos escolares; y lo posible, como experiencia concreta, una porción de la dinámica educativa, una práctica concreta que no contiene las categorías y las normas tal cual se han enunciado, sino que se presenta como un movimiento en pleno proceso de construcción y expansión de la cultura escolar, que en tanto movimiento, se vivencia en cada lugar de una forma particular, con el ritmo y la velocidad que cada espacio de producción cultural decide darle, en función de la disposición de los actores que lo conforman, de la formación que tengan, de los niveles de participación que se habiliten y fundamentalmente de la manera en que se conciba y se gestione la diversidad cultural desde el reconocimiento de la otredad.

## CONCLUSIONES:

Las diferentes formas cotidianas en las que se configuran las experiencias y los significados otorgados por los sujetos, ha-

bitantes de un mismo espacio/tiempo que se entraman históricamente y se redefinen desde la situacionalidad de la realidad que vivencian se develan en las prácticas concretas. Por lo que mirar nuestra experiencia desde las categorías conceptuales y normativas no puede expresar la totalidad de la cultura identitaria a partir de una efeméride. El sujeto y la construcción cultural nos excede, porque tampoco los conocimientos representan un carácter progresivo y lineal, en tanto los conceptos presentan límites y las luchas locales de las Comunidades Originarias se enmarcan en la construcción de significados que trascienden lo escolar; pero, el acto, la efeméride, es una oportunidad de análisis para reconstruir la naturalización de los significados inconscientemente.

La cultura escolar como lugar de producción de conocimiento es visible en el uso de los objetos materiales y simbólicos que circulan en la institución, y también, en la acción de los sujetos. La conmemoración de las efemérides, forma parte de la cultura escolar, entendida esta última no como entidad cerrada, sino como un espacio de producción de significados, que no está exenta de tensiones y conflictos. Si bien como rito la efeméride mantiene cierta inercia a través del tiempo, pero como práctica construida institucionalmente presenta diferencias que habilitan la deconstrucción de aquello que discurre en el discurso a través de la intervención de los sujetos.

50 La participación democrática, en este sentido, nos convoca a pensar en la necesidad de desarrollar estructuras de participación activa y colectiva, que se construyen en el desarrollo de la ciudadanía desde la toma de conciencia sobre la justicia curricular y la equidad, asumiendo una perspectiva crítica, en el reconocimiento de los derechos y la efectiva participación política y ética, porque incluso resulta contradictoria la crítica a la escuela cuando persisten prácticas instituidas en los procesos de formación docente y de la construcción de normativas homogeneizantes y excluyentes. Asimismo, identificamos que las tensiones entre las prescripciones normativas y las formas de gestión institucional conlleva en algunas oportunidades la contextualización de las efemérides como espacios participativos de formación de ciudadanía; lo que genera la posibilidad de la redefinición institucional de aquello que habilita la “toma de decisión” para rea-

lizar acciones innovadoras desde lo instituyente como promotoras de cambio.

En el contexto local, la dimensión emancipatoria de las alteridades, en el caso de la efeméride, escapan a las propias validaciones normativas y discursivas, al mismo tiempo que el debate por el reconocimiento de los sujetos de derechos desde un abordaje situado. El conocimiento es una fuente de construcción social y un saber-hacer que deviene en la acción práctica del sujeto vinculado a la acumulación de un corpus de tradiciones y contenidos, que puede cambiar para formar nuevos relatos desde la diversidad de las narrativas, por lo que la efeméride es un momento institucional entre otros, como el proyecto para la feria de ciencia “Herencia Cultural: Palabras Quechuas”, que habilitan a la construcción de nuevos significados.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA:

Achille, E. (2005). Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libros Editores.

Carretero y Krieger (2007), “La usina de la patria y la mente de los alumnos, un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas” FLACSO Argentina.

Constitución de la Nación Argentina (1994). En: <https://>

[www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf](http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0039.pdf)

Convenio Núm. 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales (1992): Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En: [https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms\\_345065.pdf](https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf)

Dietz, G. (2012). Multiculturalismos, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Dietz, G. y Mateos Cortés, M. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Cap.3 (48-60) y Cap.5: (91-120).

D'Amore, L. y Díaz, M. (2020). Interculturalidad y estereotipos sociales en las escuelas rurales de la provincia de Catamarca. *Praxis*, 16 (1), 85-96.

De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.

García Guerreiro, L. (2022). Estamos volviendo, estamos vivos. La lucha territorial del pueblo diaguita desde la experiencia de la Comunidad Indígena La Quebrada (Catamarca, Argentina). *Estudios Socio territoriales. Revista de Geografía*, (31), 105-105.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo (Eds). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas.* (pp. 17-24). Argentina. Noveduc.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). InfoLEG.  
En: LEY DE EDUCACION NACIONAL (infoleg.gob.ar)

Ley Federal de Educación N°24.194. (1994). En: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_24195.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf)

Pisani, G., Delfino, D. y Leanza, A. (2019). Normativas estatales versus derechos indígenas: Reflexiones a partir del caso de las comunidades diaguitas de la puna catamarqueña. Papeles de trabajo: La revista electrónica del IDEAS, 13 (23), 5.

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial. CLACSO, 1ra. Edición. Buenos Aires.

Walsh, C. (2007): "Interculturalidad, colonialidad y educación". Revista Educación y pedagogía, 19(48), 25-35 En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652/6095>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh. (Eds) Construyendo interculturalidad crítica. (pp. 75-96). III CAB. Bolivia.

# MIRIAN CONSTAN



- Licenciada En Pintura Con “Premio Universidad”, 1986, Universidad Nacional De Córdoba.
- Perfeccionamiento en “The Art Students League Of New York”. U.S.A con Peter Cox, Y en la Universidad del Mar, Murcia, España.-
- Docente Desde Hace 1987 del Taller Universitario De Bellas Artes. SEU.-UNCA.
- Fué Directora Del Museo Provincial De Bellas Artes “Laureano Brizuela” de Catamarca.
- Dirigió La Restauración De Pinturas Magistrales en la Catedral Basílica de Catamarca en 2009.
- 32 Exposiciones Individuales En Argentina;Uruguay; España, Suiza; Chile.; USA.
- 130 Exposiciones Colectivas En Argentina, Uruguay ; Brasil Y España.

## **58 Salones Nacionales e Internacionales.**

- IX Bialn Iberoamericana de Arte, Dibujo Y Estampa Iberoamericanos” Mexico. D.F.-1994.
- “Biennial Internazionale Dell Art Contemporáneo” Firenze.italia.2001
- 1º y 2º Bialn de Arte Integral BAI 08. Buenos Aires. Argentina (3º Premio Pintura) 2008.

## **28 Premios, Entre Ellos:**

- 1992 - Primer Premio Pintura “IIIº Exposicion Latinoamericana De Artes Plasticas” Santa Maria.-Rio Grande Do Sul.- Brasil.
- 1996 -1º Mención “Primer Salon Internacional de Pintura”.
- V Congreso Unión Centro Andina De Arquitectos, Bolivia, Chile, Peru y Argentina.
- 1998 - Primer Premio “Primer Salon Nacional De Pintura De Pinamar”. Buenos Aires. Argentina.
- 2000 -Primer Premio “ V Salon De Pequeño Formato Edea 2000” Buenos Aires.-
- 2004 -Primer Premio. Figura Humana. “2º Salón Internacional De Petit Format Aceas 2004”. Barcelona. España

- Oscuro diseño
- Detalle ojos
- Fotos y pinturas
- Thiana en dialogo interior





**Mirian Constantin**  
Artista

Foto de tapa  
Universidad nacional de  
Catamarca



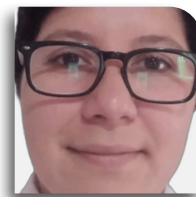
**Marcelo González**  
Fotógrafo

# LA PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA INTERNACIONAL: INTELIGIBILIDAD Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA INSTRUCCIÓN DOCENTE

La pronunciación del inglés ha sido mediada en la instrucción docente a partir de un enfoque fonético-materno durante el siglo XX. Sin embargo, un cambio paradigmático demandó un nuevo modelo de inglés que respondiera a la creciente comunicación internacional por un incremento de hablantes no nativos. La concepción del inglés como Lengua Internacional (English as an International Language – EIL) propició un desarrollo de un modelo de pronunciación que priorizase la inteligibilidad del hablante de inglés no nativo, el Lingua Franca Core – LFC, un contenido central que, a su vez, proponga la asimilación de un modelo de acento inglés nativo-estándar como una elección personal. De esta manera, el presente trabajo abordó una experiencia pedagógica cualitativa de prueba, en la cual se implementó parte del modelo en sexto año de una escuela secundaria pública de San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina, mediante actividades metacognitivas y de reflexión grupal para superar obstáculos fonológicos. El mismo, arrojó como resultados, una disminución en la ansiedad para hablar en inglés, lo que generó una mayor participación áulica. También, la confianza y la motivación incrementaron dado que los estudiantes sintieron que tuvieron un rol primordial en la toma de decisiones pedagógicas. Es así, que el objetivo principal de este trabajo es explorar y dar cuenta de los aportes de EIL y LFC como nuevos modelos de instrucción de la pronunciación del inglés en beneficio de la inteligibilidad en un entorno áulico mediante su aplicación práctica a modo de prueba.



**Soria, Samanta Maribel**



**Romero, Rocío Carolina**

## **PALABRAS CLAVE:**

Inteligibilidad; EIL; Lengua Franca; LFC; Pronunciación

## INTRODUCCIÓN:

En el mundo globalizado actual, el debate sobre la pronunciación del inglés plantea una cuestión fundamental: ¿debe priorizarse una pronunciación similar a la de los hablantes nativos o es la inteligibilidad el objetivo

más relevante? En la actualidad, muchos docentes de inglés se centran principalmente en enseñar la pronunciación del Received Pronunciation (RP) como modelo a seguir; sin embargo, esta tendencia va más allá de contar con una forma estándar para realizar correcciones. De hecho, algunos profesores

esperan que sus estudiantes adopten este acento sin considerar su lengua materna, su bagaje cultural o incluso las condiciones físicas que pueden influir en la articulación de determinados fonemas del inglés.

No es un hecho nuevo que la enseñanza del inglés como lengua extranjera haya experimentado cambios a lo largo del tiempo, derivados de los distintos métodos y enfoques aplicados, cada uno de los cuales ha puesto un énfasis particular en diferentes aspectos del idioma. Al realizar una revisión histórica de la enseñanza y el aprendizaje de

**KEYWORDS:** Intelligibility;  
EIL; Lingua Franca; LFC;  
Pronunciation

English pronunciation in teaching instruction has traditionally obeyed a nativeness approach for most of the 20th Century. However, an increase of non-native speakers of English around the world demanded a new language model that acknowledged international communications needs, which resulted in the development of English as an International Language (EIL). Thus, EIL gave way to the blossoming of a pronunciation approach that focused on intelligibility for non-native speakers: The Lingua Franca Core (LFC), proposed by Jennifer Jenkins. In this way, this approach regarded native-like accentedness as a personal choice rather than a requirement as it also suggested phonological adaptations to achieve comprehensibility. Following this approach, this work presents a short-term pedagogical qualitative experience that acknowledges LFC in a public secondary school in San Fernando del Valle de Catamarca, Argentina, for students in the sixth year of their course of studies. The experience included metacognitive activities and group thinking to confront phonological obstacles that impeded them from speaking English in the classroom. As a result, the students reduced their anxiety when speaking English, an increase in intrinsic motivation to participate orally, and greater personal confidence, as they also had a major role in the decision-making process. Therefore, this work aims at exploring the contributions of the LFC model in a real classroom environment as an initial test of its viability for enhancing intelligibility in the classroom.

la pronunciación, Afshari y Ketabi (2016, p. 1) señalan que “el estatus de la pronunciación en contextos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera ha experimentado ascensos y caídas dramáticas”, y subrayan la importancia de reconocer estos cambios debido a la constante evolución de las demandas comunicativas en distintos ámbitos (académico, empresarial, turístico, etc.).

En su análisis histórico, los autores añaden que, desde una perspectiva histórica, la pronunciación —más que cualquier otro componente de la competencia oral en una segunda lengua— ha estado sujeta a las modas y tendencias de cada época (Afshari & Ketabi, 2016, p. 1). A partir de este hecho, puede afirmarse que la imposición del RP como forma estándar del inglés hablado entre estudiantes de segunda lengua o lengua extranjera responde a un paradigma tradicional. La aspiración de alcanzar

una pronunciación nativa ha sido durante mucho tiempo un objetivo para docentes y aprendientes, pero ha llegado el momento de desplazar el foco hacia la inteligibilidad como prioridad y establecer la elección de un acento nativo<sup>1</sup> (véase nota al pie) como una instancia de aprendizaje personal y no por imposición.

En los últimos años, se ha incrementado el reconocimiento y la aceptación de una variedad internacional del inglés que responde a un desarrollo integral de la comunicación. En este sentido, el enfoque del Inglés como Lengua Internacional (English as an International Language – EIL) implica una elaboración instintiva de la inteligibilidad en la pronunciación como evolución lógica hacia un enfoque más inclusivo, que no solo acepta el acento no nativo<sup>2</sup> (véase nota al pie) de los estudiantes como irrelevante para la eficacia comunicativa, sino que también incorpora su trasfondo cultural, físico,

**1** Entendido como una variedad lingüística que contiene aspectos fonológicos propios de hablantes del inglés como lengua materna y que generalmente es considerada como modelo estándar para la enseñanza del inglés como segunda lengua, lengua extranjera o lengua internacional, asociado con variedades como Received Pronunciation (RP) de Gran Bretaña, o como el General American (GA) de Estados Unidos (Celce-Murcia et al., 2010; Jenkins, 2002; Walker et al., 2021).

**2** Por contraste, el acento no nativo es una característica de aquellos hablantes no nativos del inglés que aprenden el idioma como segunda lengua, lengua extranjera o lengua internacional, dado que presentan aspectos fonológicos que pueden ser erróneos propio de la influencia de la lengua materna y del aprendizaje del idioma (Celce-Murcia et al., 2010; Jenkins, 2002; Walker et al., 2021; Selvi, Galloway & Rose, 2023)

emocional y lingüístico en la producción de sonidos en inglés.

Finalmente, el objetivo general de este trabajo será dar cuenta del proceso de evolución del rol de la inteligibilidad desde los enfoques de la enseñanza, así como su impacto en la práctica docente. Para comprender el papel de la inteligibilidad en el marco del inglés como lengua internacional, es necesario realizar un análisis de su papel en la instrucción docente. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos según los aportes del English as an International Language (EIL) y del Lingua Franca Core (LFC): en primer lugar, se analizarán los beneficios de integrar los rasgos fonológicos propuestos en el Lingua Franca Core en el aula de inglés, como parte de un diseño curricular desarrollado por Jennifer Jenkins, que orienta su atención hacia la “inteligibilidad y adecuación regional” (2021: 83). Luego, se describirá una experiencia pedagógica cualitativa, la cual está orientada al desarrollo de la inteligibilidad en el aula, evaluando sus efectos en la motivación y en el desempeño oral de los estudiantes.

## DISCUSIÓN / ANÁLISIS

### Antecedentes históricos: enfoques de la enseñanza de la pronunciación en el tiempo

Las lenguas evolucionan de manera natural con el paso del tiempo, y la pronunciación no es la excepción. Incluso los hablantes nativos pueden presentar acentos

variados y diferentes formas de pronunciar una misma palabra, sin mencionar los cambios constantes que experimentan las lenguas a lo largo de la historia. Por ello, tanto especialistas en lingüística como docentes no pueden sostener una noción estática de la pronunciación “nativa”, ya que esta ignora la realidad del cambio y la adaptación lingüística.

Desde que el estudio de la pronunciación comenzó antes del inicio del siglo XX, se ha esperado que los docentes comprendan mucho mejor la gramática y el vocabulario que la pronunciación (Celce-Murcia et al., 2010, p. 24). A lo largo de la historia, los distintos enfoques para la adquisición del inglés han marcado el camino de cómo aprenderían los estudiantes y en qué aspectos del idioma se centrarían los docentes. Durante este proceso, la pronunciación quedó relegada durante muchos años como campo de estudio, situación ilustrada por diversos autores:

*El objetivo fundamental de la enseñanza y el aprendizaje en el método de Gramática-Traducción era adquirir un conocimiento de lectura de la lengua meta, ya que el lenguaje literario se consideraba superior al lenguaje hablado (Larsen-Freeman, 2000). Por lo tanto, en el método de Gramática-Traducción lo que debía desarrollarse eran la lectura y la escritura y, en consecuencia, se enfatizaban la gramática y el vocabulario. Las destrezas*

orales y auditivas eran descuidadas y la pronunciación recibía prácticamente ninguna atención (Larsen-Freeman, 2000). Dado que la pronunciación se consideraba totalmente irrelevante, no tenía cabida en el método de Gramática-Traducción ni en los enfoques basados en la lectura, en los que la comunicación oral en la lengua meta no constituía un objetivo principal de instrucción (Celce-Murcia et al., 1996; Florez, 1998, citado en Afshari & Ketabi, 2016, p. 4.).

En este contexto, era de esperar que los cambios o rasgos relevantes de la pronunciación durante la época del método de Gramática-Traducción no fueran significativos para los docentes y, como consecuencia, los aprendientes no los adquirieran. Fue con la aparición de los métodos Directo y Audio-lingual cuando la pronunciación adquirió un papel más destacado como objeto de estudio.

Si bien el Método Directo ponía énfasis en la pronunciación, se esperaba que los docentes fueran idealmente hablantes nativos de inglés, y la práctica de pronunciación se impartía de forma inductiva, corrigiéndose mediante el modelado. Así, la pronunciación no se estableció como una prioridad para la comunicación efectiva, preocupación ejemplificada por Celce-Murcia y Goodwin:

*“La pronunciación es igualmente muy importante en el enfoque Audiolingual, y*

*existe un gran énfasis en las nociones tradicionales de pronunciación, pares mínimos, ejercicios repetitivos y conversaciones breves” (Celce-Murcia & Goodwin, 1991, p. 136, citado en Afshari & Ketabi, 2016, p. 5).*

Además, esta percepción del papel de la pronunciación en el aula también fue destacada por Afshari y Ketabi al referirse a la evolución de la enseñanza de la pronunciación en los sistemas educativos estadounidense y británico, lo que implicaba la búsqueda de una pronunciación similar a la nativa como modelo estándar:

*“En las décadas de 1940, 1950 y hasta la de 1960, la pronunciación se consideraba un componente importante de los planes de estudio de enseñanza del inglés, tanto en la metodología Audiolingual desarrollada en Estados Unidos como en el sistema británico de enseñanza situacional. En la enseñanza situacional, la lección de lengua comenzaba con un enfoque en la pronunciación; la repetición formaba parte de las tareas en el aula” (Afshari & Ketabi, 2016, p. 6).*

Por un lado, estos métodos habían enfatizado la pronunciación, aunque de manera paradójica iniciaron una tendencia recurrente que se ha mantenido hasta la actualidad en la forma en que muchos docentes imparten sus clases. Para comprender mejor el papel de la pronunciación en la enseñanza del inglés como segunda o lengua extranjera,

es importante señalar que, desde la década de 1980, con el inicio del Reform Movement, se produjo una importante contribución al análisis lingüístico de los sistemas sonoros por parte de académicos como Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy, quienes desarrollaron el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) en el campo de la Fonética (Afshari & Ketabi, 2016, p. 4).

Tal como señalan estos autores, con el AFI surgió otro movimiento relevante en la enseñanza: el Enfoque Analítico-Lingüístico, que buscaba resaltar la importancia de la transcripción fonética en la enseñanza de una L2 y en la formación docente, estableciendo la pronunciación nativa como objetivo principal. En otras palabras, la idea central era mantener el estándar de la “natividad”<sup>3</sup> (véase nota al pie), como lo describe claramente Celce-Murcia:

*“Los fonetistas involucrados en esta organización internacional, muchos de los cuales también tenían experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, influyeron notablemente en la enseñanza moderna de idiomas al defender específicamente las siguientes nociones y prácticas:*

- *La forma hablada de una lengua es primaria y debe enseñarse primero.*
- *Los hallazgos de la fonética deben aplicarse a la enseñanza de lenguas.*
- *Los docentes deben tener una sólida formación en fonética.*
- *Los aprendientes deben recibir entrenamiento fonético para establecer buenos hábitos de habla”.* (Celce-Murcia et al., 2010, p. 3)

Una vez más, este nuevo enfoque ponía el acento en la pronunciación, utilizando el AFI como base para lograr una articulación precisa, pero sin proponer una alternativa orientada a la comunicación —y, por ende, a la inteligibilidad—, de modo que el objetivo principal seguía siendo la pronunciación nativa. No cabe duda de que el uso del AFI mejoró enormemente la forma en que los estudiantes aprendían los distintos fonemas del inglés; sin embargo, ninguno de estos métodos y enfoques consideraba que el inglés se habla en todo el mundo como segunda lengua, lengua extranjera o lingua franca, y que incluso entre hablantes nativos existen numerosos acentos que enriquecen el idioma y, lo que es más importante, otorgan identidad a sus hablantes.

**3** Si bien no se propone una definición formal de natividad, sino que más bien hacen referencia al término como una tendencia histórica que refuerzan la idea de hablantes nativos del inglés como referentes para el aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua internacional (Celce-Murcia et al., 2010)

En contraste con la perspectiva anterior, los métodos y enfoques de enseñanza más recientes se han alejado de la noción de natividad y han desarrollado alternativas y actitudes centradas en la comunicación y la pronunciación. Como resultado, estas perspectivas modernas han criticado las concepciones previas, ya que “la pronunciación sin un propósito más allá de practicar formas de pronunciación por sí mismas” (Afshari & Ketabi, 2016, p. 7) no sería suficiente para responder a las exigencias históricas y a la evolución natural de la educación y los estudios lingüísticos. referencia

Por esta razón, en la década de 1980 surgió una perspectiva alternativa que consideraba que la enseñanza del inglés debía ahora:

*“centrarse en el lenguaje como comunicación, lo que otorga una urgencia renovada a la enseñanza de la pronunciación, ya que tanto la evidencia empírica como la anecdótica indican que existe un umbral mínimo de pronunciación para los hablantes no nativos de inglés; si se sitúan por debajo de este umbral, tendrán problemas de comunicación oral sin importar cuán excelente y amplio sea su dominio de la gramática y el vocabulario del inglés” (Celce-Murcia et al., 2010, p. 30).*

Siguiendo una línea de investigación similar, el incremento de la necesidad interna-

cional de comunicarse —derivado del papel del inglés como consecuencia del proceso de globalización durante la década de 1980— dio lugar al Communicative Language Teaching (CLT), o más conocido como Enfoque Comunicativo, que surgió para reivindicar la comunicación y otorgar un nuevo papel a la pronunciación en el aula. La fuerza de este enfoque residía en la comunicación, por lo que el uso del idioma en clase pasó a ser la máxima prioridad, y con ello la enseñanza de la pronunciación, “ya que tanto la evidencia empírica como la anecdótica indican que existe un umbral mínimo de pronunciación para los hablantes no nativos de inglés” (Celce-Murcia et al., 2010, p. 8). En consecuencia, asistentes de docencia extranjeros, profesionales y empleados nacidos fuera de países angloparlantes, empresarios y diplomáticos internacionales, refugiados, docentes no nativos de inglés y personas que trabajan en el sector turístico requerían una respuesta a sus necesidades comunicativas.

Como resultado directo, un objetivo más realista en la enseñanza del inglés exigía que la pronunciación se instruyera de acuerdo con situaciones auténticas y pertinentes de la vida real, “para permitir que los aprendientes superen su umbral mínimo de pronunciación y que esta no menoscabe su capacidad de comunicarse” (Celce-Murcia et al., 2010, p. 9). Esta visión generó, y sigue generando hasta la actualidad, una creciente demanda de

actividades y teorías innovadoras en torno a la enseñanza de la pronunciación.

## CAMINO HACIA LA INTELIGIBILIDAD INTERNACIONAL: EIL, ELF Y LFC

El debate actual sobre la pronunciación a lo largo del siglo XXI incluye la aceptación de la inteligibilidad internacional como el enfoque más aplicable a la comunicación y, por ende, también a la enseñanza de la pronunciación. Según el Position Paper propuesto por Oxford, la inteligibilidad internacional resulta de la responsabilidad compartida entre hablante y oyente para lograr una comunicación exitosa, aunque en ocasiones el hablante más competente asuma una mayor responsabilidad en aras de la eficacia comunicativa (Walker et al., 2021, p. 13). Esto implica que la inteligibilidad es necesaria para que los hablantes no nativos de inglés reduzcan la carga asociada al acento y a los estereotipos de pronunciación nativa, siempre que se logre la comunicación de manera exitosa.

Otra línea de pensamiento en esta misma dirección sostiene que la inteligibilidad internacional incrementa la motivación de los hablantes no nativos, dado que su evaluación es objetiva y no está vinculada a sensibilidades personales, siempre que se realice una formación amplia (por ejemplo, dictados) que incluya una variedad de acentos para ayudar a los aprendientes a desa-

rollar habilidades comunicativas para la interacción internacional.

Por ello, al reconocer al inglés como internacional, delimita una transformación de los escenarios educativos de la enseñanza del inglés. De esta manera, el Inglés como Lengua Internacional (EIL) nos impulsa a repensar nuestra propia conceptualización de lo que es el inglés como “‘lengua extranjera’, ‘segunda lengua’ o ‘lengua nativa’ ya no capturan la increíble complejidad, diversidad y fluidez que rodean el uso y los usuarios del idioma inglés.” (Rose & Galloway, 2019, citado en Selvi, Galloway & Rose, 2023, p. 21). Esto quiere decir que, al reconocer aspectos internacionales del inglés, significa establecer a la inteligibilidad como un eje central en el entendimiento internacional debido a la multiplicidad de lenguas nativas de los hablantes.

Similarmente, tanto el EIL como el inglés como Lengua Franca (ELF), del cual el modelo de Jennifer Jenkins se encuentra establecido, se centran en

*“el uso del inglés por parte de individuos de diversos orígenes etnolingüísticos y culturales, en la proyección de identidades culturales y la negociación de objetivos comunicativos para lograr la inteligibilidad mutua en distintos ámbitos y contextos” (Selvi, Galloway & Rose, 2023, p. 26).*

Y es aquí en donde la propuesta de los autores del informe de Oxford, delimita los beneficios específicos que el ELF rescata de los principios del EIL, en referencia a las áreas de la pronunciación y la comunicación internacional. En principio, los autores del trabajo monográfico mencionan que un objetivo razonable de inteligibilidad internacional (los autores se refieren a la inteligibilidad como internacional, pero toman de base, la propuesta de Jennifer Jenkins) evita que los estudiantes sientan la presión de imitar un acento nativo (alcanzabilidad). También, resaltan que efectuar una economía del esfuerzo permite a los estudiantes una mayor concentración en los rasgos de la inteligibilidad internacional, y agregan otros aspectos importantes para su entrenamiento, como la preparación para la comunicación internacional, la motivación, la elección de objetivos de pronunciación, aspectos primordiales que igualmente trascendieron durante la experiencia pedagógica áulica (Walker et al., 2021, p. 9). De la misma manera, se prioriza la identidad lingüística propia, dado que no se sienten en la obligación de renunciar a las características fonológicas de su lengua materna para ajustarse a modelos nativistas, por lo que “enfoque basado en la inteligibilidad [...] reconoce el derecho de los aprendientes a mantener el vínculo entre su acento en inglés y su identidad en la L1” (Walker et al., 2021, p. 8).

Empero, es esencial considerar los diversos objetivos comunicativos de los estudiantes, y las elecciones de esos objetivos de pronunciación, para desarrollar la inteligibilidad. El docente, aparece como un guía en la realización de las metas comunicativas y asiste a los estudiantes en el proceso de elección de un acento nativo que deseen imitar, siempre teniendo en cuenta el fin comunicativo. A partir de esta necesidad surge el mandato de un enfoque pedagógico innovador que se integra a la práctica docente con pertinencia y objetivos realistas “para evitar la desintegración de la inteligibilidad fonológica internacional” (Jenkins, 2002, p. 86).

Esta propuesta se materializa en el Lenguaje Franca Core (LFC), de Jennifer Jenkins. El modelo busca mejorar la competencia comunicativa productiva de los estudiantes, aunque requiera de práctica adicional. Una vez que los estudiantes dominan el núcleo básico de contenidos de pronunciación, estarán en condiciones de perfeccionar sus rasgos fonológicos en función del acento que hayan decidido adoptar en esta etapa, refinando así su inteligibilidad y su comprensión auditiva (Walker et al., 2021, p. 16). El LFC proporciona a los docentes herramientas para reducir la corrección excesiva de errores y fomentar la valoración de los acentos regionales y de la lengua materna, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de decidir sobre la integración de un acento.

65

La necesidad de trabajar la pronunciación y la exposición a distintos acentos ha sido subrayada por Krashen, quien afirma que la exposición a grandes cantidades de exposición lingüística es indispensable antes de que un aprendiente pueda hablar una lengua (Krashen, 1982, citado en Afshari & Ketabi, 2016, p. 77). Justamente, el LFC (Jenkins, 2002, pp. 96-97; Jenkins & Morán Panero, 2025, p.74) da cuenta de la reciente discusión sobre el rol de la inteligibilidad entre hablantes no nativos, y se incluyen las siguientes características:

66 Se deben mantener la pronunciación de los sonidos consonánticos, reduciendo la obligatoriedad de reproducir como el hablante nativo, los sonidos consonantes “th” sordo / / (como en think), el “th” sonoro /ð/ (como en this) y la “l” oscura [ ] (como en ball).

- Se debe mantener el contraste de longitud vocálica, lo que debe indicar claridad en la articulación de vocales cortas y largas (peach-pitch)
- Se debe evitar la omisión en la pronunciación de combinación de sonidos consonantes al principio de las palabras (crisp). Hay que tener en cuenta que en algunos casos la omisión de un conjunto de consonantes en posición media y/o final no afectaría la inteligibilidad (ejemplo, pronunciar “factsheet” como facsheet). Por otro lado, evitar

conjuntos consonánticos al agregar vocales, tampoco afecta la inteligibilidad, por ejemplo, pronunciar la palabra “film” como [fil m].

- Se destaca la importancia de mantener el posicionamiento y la producción del acento tónico nuclear, dado que la acentuación diferenciada puede causar confusión y el mensaje puede ser malinterpretado – cambios de acentuación implican cambios en el significado de las palabras, por ejemplo PREsent – preSENT.

La investigación que se ha realizado sobre este modelo, demuestra que su viabilidad depende de las personas con las cuales se interactúa. En ocasiones, cuando la lengua materna es la misma, se puede negociar el significado al percibirse los sonidos de similar manera, pero cuando los hablantes no nativos poseen lenguas maternas diferentes, la tarea puede dificultarse si producen sonidos distintos. A pesar de esta desventaja, aplicar el modelo igualmente fortalece la inteligibilidad y la solidaridad entre los hablantes, dado que las estrategias de acomodación entre los hablantes y el contexto comunicativo contribuyen a que un mensaje sea transmitido con claridad, porque los hablantes no nativos ajustan su producción oral para reducir la distorsión, por lo que la comunicación puede lograrse sin la necesidad de reproducir todos los rasgos fonoló-

gicos del inglés estándar (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, p. 44; Walker et al., 2021, p. 8; Jenkins & Morán Panero, 2025, p.75). Por lo tanto, la formación adicional en rasgos específicos de pronunciación para la comunicación internacional debe ser considerada y fortalecida, pues, empíricamente, en los datos analizados por Jennifer Jenkins y Sonia Morán Panero respecto al LFC, se detectaron que modificaciones influenciadas por la lengua materna no tan solo no llevaron a problemas comunicativos, sino que mejoraron la inteligibilidad:

- Reemplazo de sonidos “th” sordo / /, el “th” sonoro /ð/ y la “l” oscura [ ] en algunos acentos del inglés nativo.
- Cambios en la calidad vocálica, omisión de formas débiles (schwa) y omisión en algunos aspectos del habla conectada como elisión y asimilación no afectaron la inteligibilidad.
- Se realizaron modificaciones en la dirección de la entonación, el posicionamiento de la acentuación de palabras, y el ritmo acentual demostraron no ser críticos para la comprensión comunicativa (Jenkins & Morán Panero, 2025, p.75).

Al redefinirse el abordaje de la pronunciación en el aula para enfocarla hacia la inteligibilidad internacional en favor de una co-

municación exitosa, consideramos esencial la explicitación de aspectos de la pronunciación medible que se han tenido en cuenta para la realización de la experiencia pedagógica. Para este propósito, tomaremos los aportes realizados por el Walker et al., ya que el trabajo monográfico parte del Lingua Franca Core como punto de partida para incorporar aspectos operacionales para la enseñanza de la pronunciación en el aula como lo son international intelligibility, comprehensibility y accentedness. En este sentido, el paper define a la inteligibilidad internacional como “la capacidad de hacerse entender (comunicacionalmente) con gente de un amplio rango de lenguas maternas, tanto nativas del inglés como no nativas para lograr participar activamente en la comunicación internacional” (Walker et al., 2021, p. 7), y para evaluarla en el aula se puede solicitar a los estudiantes realizar un dictado de palabras, frases u oraciones cortas a sus compañeros, quienes tomarían nota de ellas, para luego cotejarlas (en pares) y calcular un porcentaje de comprensión, pues aquí podemos determinar “qué tan fácilmente un oyente puede identificar palabras individuales o frases que un hablante produce” (Walker et al., 2021, p. 7). Al realizar un esfuerzo para entender lo que los compañeros dictan, tenemos en cuenta otro aspecto, más subjetivo, de la inteligibilidad internacional, como lo es comprehensibility (comprensibilidad), el cual es definido como “el esfuerzo que es requerido por los oyen-

68 tes para comprender lo que el hablante dice” (Walker et al., 2021, p. 7). Si bien un hablante puede ser inteligible en tanto la producción del mensaje comunicativo, un oyente puede requerir de un mayor esfuerzo para entender lo que se dice, y una forma de evaluarlo consiste en que estudiantes que han hecho un dictado o luego que han escuchado material auténtico en inglés, establezcan una escala de dificultad respecto de lo que lograron percibir (cuando tuvieron que concentrarse más para captar las palabras, frases u oraciones). Por último, el trabajo monográfico de Oxford resalta otro aspecto relacionado con la percepción auditiva de los oyentes, como lo es *accentedness* (grado de acento), entendido como “el grado en el cual los oyentes juzgan el desvío del acento del hablante respecto de lo que ellos consideran como neutral o ‘estándar’” (Walker et al., 2021, p. 7). En otras palabras, un hablante puede tener un acento propio e influenciado por su lengua materna y diferenciarse de un inglés nativo, pero puede ser igualmente inteligible en tanto comunicación exitosa y comprensibilidad alcanzada. Si seguimos el ejemplo de las actividades de dictado, para medir el grado de acentuación podemos volver al dictado de palabras, frases u oraciones de un estudiante a otro, y tener en cuenta si el énfasis en la pronunciación catamarqueña de la “r” inicial (suena como “rr”) o de la aspiración final de la “s” afecta la comprensibilidad. Si los estudiantes pueden transcribir si mayores dificultades, es aceptable sugerir que el acento marcado

de la lengua materna de un español de Catamarca y de centro de la provincia (departamento Capital), no afecta la inteligibilidad del hablante y el mensaje comunicativo se completa significativamente.

En consecuencia, concordamos con la conclusión del estudio ejemplificado en el informe de Oxford respecto que no es esencial la eliminación del acento propio para imitar un acento estándar para mejorar la inteligibilidad; contrariamente, puede repercutir negativamente en la comunicación (Walker et al., 2021, p. 7). De este modo, hemos decidido realizar una prueba como resultado de estas conclusiones, explicitando y fundamentando teóricamente la inteligibilidad propuesta por Jenkins y de inteligibilidad internacional definido por el trabajo monográfico de Oxford, para concentrarnos en comprobar que el desarrollo de la inteligibilidad de manera general (unificando ambos conceptos) puede ser delimitada y aplicada en la práctica pedagógica real, siguiendo estándares metodológicos de la investigación en la enseñanza de la pronunciación.

## EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: METODOLOGÍA E IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Fidel Mardoqueo Castro, ubicada en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca, durante el segundo trimestre del ciclo lectivo 2024. Se trabajó con un grupo

de 20 estudiantes de sexto año del nivel secundario, cuyas edades oscilaban entre los 17 y los 18 años.

El diseño fue cualitativo y exploratorio, centrado en observar cómo la aplicación de principios de inteligibilidad y del Lingua Franca Core (LFC) podía influir en la pronunciación y en la participación oral de los estudiantes. Se optó por este enfoque porque permitía comprender los procesos internos de reflexión y cambio en los aprendientes, más que medir resultados cuantitativos.

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron observaciones de clase, registros docentes y reflexiones escritas elaboradas por los estudiantes al final de cada encuentro. Las actividades se desarrollaron en tres momentos:

1. Exploración inicial, donde los alumnos expresaron qué sentían al hablar en inglés y qué sonidos les resultaban más difíciles.
1. Trabajo metacognitivo, en el que se analizaron esas dificultades y se propusieron alternativas de pronunciación accesibles sin perder inteligibilidad.
1. Instancia de cierre, donde se retomaron las percepciones iniciales y los alumnos valoraron los cambios experimentados.

El análisis de los datos se realizó de manera interpretativa, organizando la información en torno a tres categorías principales: percepción de dificultad, estrategias para alcanzar inteligibilidad y confianza comunicativa.

## EXPERIENCIA PEDAGÓGICA Y ANÁLISIS

Las jornadas de trabajo se plantearon como espacios de diálogo y reflexión más que como clases tradicionales. Al comenzar, los estudiantes compartieron abiertamente por qué hablar en inglés les resultaba tan frustrante. Las respuestas coincidieron en un punto: el miedo a equivocarse y a no sonar como un hablante nativo. Esa autopercepción, marcada por la exigencia de “hablar perfecto”, se convirtió en el punto de partida para repensar qué significa comunicarse efectivamente en otra lengua.

Durante las primeras actividades, los alumnos identificaron los sonidos que más les costaba pronunciar. Las consonantes interdentales y los grupos consonánticos fueron los más mencionados. A partir de allí, se realizaron pequeños ejercicios de escucha, repetición y comparación de sonidos, pero, sobre todo, se promovió la conversación sobre qué variantes les resultaban más cómodas y claras. En ese intercambio, surgió la idea de reemplazar / / por /t/ o /d/, o de simplificar secuencias difíciles sin perder la

comprensión del mensaje. Estas decisiones, lejos de ser errores, se comprendieron como adaptaciones legítimas que responden a los principios del Lingua Franca Core (Jenkins, 2002), donde la inteligibilidad prima sobre la imitación de un acento determinado.

Con el correr de las semanas, los cambios fueron visibles. Al inicio, apenas un tercio del grupo participaba oralmente en inglés. Hacia la última jornada, la mayoría se animaba a intervenir, y las producciones eran más claras y seguras. En los registros de observación se consignó que la ansiedad disminuyó y que las interacciones en inglés se volvieron más espontáneas. Uno de los estudiantes escribió en su reflexión final: “Ahora me preocupo por que me entiendan, no por como pronuncio el idioma”. Este tipo de comentarios mostró que los aprendizajes no fueron solo fonológicos, sino también emocionales y actitudinales.

El análisis de las experiencias permitió establecer un vínculo directo con los principios del English as an International Language (EIL), que defiende la comunicación efectiva entre hablantes de distintas procedencias por encima del ideal de natividad (Walker et al., 2021). En este sentido, los estudiantes no solo mejoraron su pronunciación, sino que comenzaron a concebir su propio acento como válido y comunicativamente funcional, recuperando así su confianza y sentido de pertenencia lingüística.

La experiencia demostró que el trabajo metacognitivo puede ser una herramienta poderosa para enseñar pronunciación desde un enfoque inclusivo. Cuando los estudiantes reflexionan sobre sus propias estrategias y dificultades, el aprendizaje se vuelve más consciente y duradero. Además, al liberar la práctica oral del mandato de la perfección, se favorece un clima emocional más sano y participativo.

En conclusión, la intervención realizada en la Escuela Fidel Mardoqueo Castro confirmó que los enfoques basados en la inteligibilidad —propios del EIL y del LFC— pueden aplicarse exitosamente en el nivel secundario. Al permitir que los estudiantes encuentren su propia manera de sonar en inglés, sin miedo ni rigidez, se promueve no solo una pronunciación más clara, sino también un aprendizaje más humano, reflexivo y sostenible en el tiempo.

## CONCLUSIÓN

En síntesis, tanto el proceso histórico la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del inglés, así como también de los cambios paradigmáticos propuestos en el modelo Lingua Franca Core de Jennifer Jenkins hoy, han resultado fundamentales para que los docentes de inglés salgan de su zona de confort y se arriesguen a un cambio significativo. La experiencia pedagógica como prueba inicial, demuestra que el desarrollo

de la inteligibilidad internacional es viable en el aula de una escuela secundaria, pues el inglés es utilizado con múltiples propósitos y brinda oportunidades de apertura hacia el mundo como forma de conectar a las personas. Los profesores de inglés no pueden ignorar el nuevo rol sobre el cual el inglés se ha posicionado y la necesidad de generar experiencias más inclusivas en la enseñanza de la pronunciación con un enfoque comunicativo claro, teniendo en cuenta no tan solo la inteligibilidad internacional, sino los demás aspectos subjetivos como la comprensibilidad y el grado de acentuación. Como resultado de la experiencia pedagógica, han surgido resultados positivos de un muestreo acotado, pero la mejora en la motivación, incremento de la confianza y la reducción de la ansiedad en los estudiantes, ciertamente es una experiencia enriquecedora para ellos también, pues han vivenciado que su identidad lingüística no tuvo que ser sacrificada por un modelo nativista.

Por otro lado, creemos que los cambios de enfoque de la pronunciación deben ser reflejados en el aula. El surgimiento de nuevas perspectivas que transforman a la humanidad, han generado innovaciones lingüísticas, tecnológicas, metodológicas y áulicas, y no podemos estar ajenos a ellos. Pretender que los estudiantes alcancen una pronunciación nativa es negar su individualidad, su cultura y sus orígenes; sin mencionar

la presión que ello les genera y la frustración que sienten cuando no logran cumplir con las expectativas de sus docentes en cuanto a pronunciación. Por ello, la primera aproximación áulica hacia los principios del Lingua Franca Core sirvió como soporte para reducir los sesgos lingüísticos y los impactos negativos que obstaculizaban el proceso de aprendizaje de la pronunciación, como la reducción de la presión por imitar un acento nativo, la transformación de la frustración ante la corrección excesiva de rasgos fonológicos del español catamarqueño en experiencias identitarias positivas que refuerzan la identidad fonológica local, y la priorización de la claridad del mensaje mediante la inteligibilidad internacional. De esta manera, los estudiantes se beneficiaron aún más de la participación activa en las clases de inglés mientras se formaba un ambiente inclusivo más equitativo y motivador. Por ende, estos resultados se alinean con las orientaciones propuestas en el trabajo monográfico de Oxford, el cual establece que la inteligibilidad internacional se desarrolla si se siguen los pasos del modelo Lingua Franca Core para la enseñanza de la pronunciación, pues es a través de este modelo que, como docentes, podemos trabajar con los objetivos de la pronunciación que nuestros estudiantes requieran, prepararlos para la comunicación internacional, exponerlos a diversos acentos para anticipar potenciales problemas de comprensibilidad, y utilizar la lengua

materna como estrategia de interpretación (Walker et al., 2021, p. 2) en concordancia con los indicadores para inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento.

En este contexto, consideramos pertinente aconsejar a los docentes de inglés que implementen y adapten, gradualmente, el Lingua Franca Core o parte de ello según el grupo de estudiantes. Claro está que el presente trabajo requiere de una prueba más amplia, de un análisis más extenso en el tiempo y de una experimentación en la adaptación del modelo a las aulas (inicial-primario-secundario-superior), pero nos encontramos en posición de sugerir un diseño de actividades de metacognición que inviten a la reflexión de la pronunciación, como un diario de pronunciación, co-evaluación y retroalimentación respecto de guías fonológicas, o debates sobre el rol de la pronunciación dentro de la identidad lingüística donde los estudiantes valoren su propia producción y cómo pueden integrarlo al aprendizaje del inglés. Asimismo, es recomendable exponer a los estudiantes a multiplicidad de variedades de pronunciación de inglés, tanto de hablantes nativos como no nativos en entornos comunicativos reales con el fin de preparar a los estudiantes para la comunicación internacional. Finalmente, enfatizamos la necesidad de evitar correcciones excesivas en base a modelos anglófonos del inglés de hablantes nativos y brindar un espacio de análisis que

fomente la confianza y la participación oral.

En última instancia, la búsqueda de una pronunciación que sea internacionalmente inteligible nos sirve como punto de partida no tan solo para su implementación áulica, sino también para ramificar la investigación para el área de la fonética. Resulta relevante continuar con una investigación longitudinal en los niveles del sistema educativo que nos permitan observar el impacto del Lingua Franca Core y de los indicadores operativos de inteligibilidad, comprensibilidad y grado de acento que se amolde a nuestra realidad nacional y local. Cuando pensamos en reducir el impacto negativo que imitar un acento nativo causa en nuestros estudiantes, reflexionamos sobre la importancia de mantener a la comunicación como objetivo principal para el aprendizaje del inglés, e invitamos a los docentes a sumarse a pensar en si es necesaria la insistencia para que los estudiantes hablen con un acento nativo, o si nuestra huella cultural y lingüística podría ser perjudicial para la pronunciación del inglés. Entendemos que la identidad de las personas merece celebrarse y no restringirse a un acento no nativo del inglés, pues lo valioso es poder comunicarse con hablantes de otros países sin barreras lingüísticas que lo impidan, para reforzar nuestra capacidad de comprensión mutua y disfrutar de un viaje de aprendizaje que nos resulte enriquecedor en todos los aspectos del idioma.

## REFERENCIAS

Afshari, S., & Ketabi, S. (2016). Changing paradigms in teaching English pronunciation: A historical overview. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(5). <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2016.1423>

Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J., & Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: A Coursebook and a Teaching Guide*. Cambridge University Press.

Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>

Jenkins, J., & Morán Panero, S. (2025). *Global Englishes: A Resource Book for Students* (4th ed.). Routledge.

Pennington, M., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary perspectives*. Palgrave Macmillan.

Selvi, A. F., Galloway, N., & Rose, H. (2023). *Teaching English as an International Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108902755>

Walker, R., Low, E., & Setter, J. (2021). *English pronunciation for a global world*. Oxford University Press.

Paisaje de Catamarca



**Ricardo Valdéz**  
Pintor

# ARTICULACIÓN ENTRE QUÍMICA Y CATEQUESIS EN LA ESCUELA CATÓLICA: UN ENFOQUE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

El presente trabajo reflexiona sobre la articulación pedagógica entre Química y Catequesis en la escuela secundaria argentina, como respuesta a la fragmentación disciplinar heredada de la modernidad. Esta división histórica ha generado currículos compartimentados donde la ciencia se percibe como un ámbito cerrado y la religión como un espacio exclusivamente espiritual, debilitando la posibilidad de aprendizajes integrales. Frente a este panorama, se propone la integración como estrategia para superar la dicotomía entre razón y fe, mostrando que ambas constituyen dimensiones complementarias de la experiencia humana. El análisis de las comunidades cristianas del siglo I resulta un recurso pedagógico privilegiado: en ellas, elementos materiales como el pan, el vino, el agua o el aceite fueron, al mismo tiempo, sustancias con propiedades físico-químicas y símbolos cargados de sentido religioso. Este cruce permite tender puentes fecundos entre los lenguajes de la ciencia y de la fe. El trabajo destaca las potencialidades de esta articulación: enriquecer los contenidos escolares, fortalecer la motivación, estimular el pensamiento crítico y abrir espacios de diálogo cultural. Asimismo, reconoce los desafíos que plantea, como los prejuicios históricos, la rigidez curricular y las limitaciones de la formación docente.

En definitiva, la propuesta responde a un paradigma de educación integral que busca formar personas en todas sus dimensiones: cognitivas, culturales, éticas y espirituales. La integración entre Química y Catequesis no significa confusión de planos, sino complementariedad, ofreciendo a los estudiantes una visión más amplia y significativa de la realidad.



Carbonel, Stella

Ramos, Martín E.;

**PALABRAS CLAVE:**

Catequesis- Química -  
Educación Integral.

## INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria contemporánea enfrenta el desafío de superar la fragmentación disciplinar que limita la comprensión integral de la realidad. Durante siglos, ciencia y religión fueron presentadas como saberes opuestos o irreconciliables, lo que generó

This paper reflects on the pedagogical articulation between Chemistry and Catechesis in Argentine secondary schools, as a response to the disciplinary fragmentation inherited from modernity. This historical division has generated compartmentalized curricula where science is perceived as a closed sphere and religion as an exclusively spiritual space, weakening the possibility of holistic learning. Given this situation, integration is proposed as a strategy to overcome the dichotomy between reason and faith, showing that both constitute complementary dimensions of the human experience. The analysis of first-century Christian communities is a privileged pedagogical resource: in them, material elements such as bread, wine, water, and oil were, at the same time, substances with physical and chemical properties and symbols charged with religious meaning. This intersection allows for the building of fruitful bridges between the languages of science and faith. This paper highlights the potential of this articulation: enriching school content, strengthening motivation, stimulating critical thinking, and opening spaces for cultural dialogue. It also recognizes the challenges it poses, such as historical biases, curricular rigidity, and the limitations of teacher training.

Ultimately, the proposal responds to a paradigm of comprehensive education that seeks to educate individuals in all their dimensions: cognitive, cultural, ethical, and spiritual. The integration of Chemistry and Catechesis does not mean a confusion of levels, but rather complementarity, offering students a broader and more meaningful view of reality.

una separación rígida que impregnó la cultura escolar y configuró buena parte de la enseñanza en Occidente. Esta fractura, heredada de los conflictos de la modernidad y de la Ilustración, consolidó una dicotomía persistente: de un lado, el conocimiento científico, asociado al rigor experimental y la objetividad; del otro, la enseñanza religiosa, identificada con la fe, la espiritualidad y el sentido trascendente. El resultado fue la creación de sistemas educativos en los que cada disciplina avanzó de manera aislada, sin espacios reales de diálogo.

En el ámbito escolar, esta división se tradujo en currículos fragmentados. Las asignaturas científicas y humanísticas transcurren en paralelo, casi sin puntos de encuentro, reforzando la idea de que pertenecen a universos separados. Así, los estudiantes tienden a concebir la ciencia como un ámbito cerrado, limitado a laboratorios y fórmulas matemáticas, mientras que la religión se reduce a un espacio exclusivamente espiritual, desconectado de la vida cotidiana y de la materialidad de la existen-

**KEYWORDS:** Catechesis-  
Chemistry- Comprehensive  
education

cia. La consecuencia es una visión parcial del mundo, donde los aprendizajes pierden la oportunidad de complementarse y enriquecer la mirada crítica de los jóvenes.

No obstante, la complejidad de la realidad contemporánea exige nuevas formas de integrar el saber. La sociedad global enfrenta desafíos que no pueden comprenderse ni resolverse desde una única perspectiva: el cambio climático, la biotecnología, la crisis de sentido en las nuevas generaciones, la convivencia intercultural o la búsqueda de horizontes éticos frente al desarrollo tecnológico. Todos estas problemáticas interpelan de manera conjunta a las ciencias y a las humanidades, reclamando que los espacios educativos exploren vías de convergencia. En este marco, los proyectos interdisciplinarios constituyen una estrategia privilegiada para generar aprendizajes significativos. Lejos de diluir la especificidad de cada área, se trata de ponerlas en diálogo para descubrir sentidos más amplios y profundos.

Una experiencia especialmente sugerente en esta línea es la articulación entre la enseñanza de la Química y la Catequesis. A primera vista, parecen campos irreconciliables: uno se apoya en el método experimental y en el análisis de la materia; el otro en la tradición, la fe y la dimensión trascendente de la existencia. Sin embargo, un horizonte de complementariedad permite advertir que

ambas dimensiones no se excluyen, sino que pueden enriquecerse mutuamente en la formación de los estudiantes. Este encuentro no pretende forzar coincidencias artificiales, sino mostrar que lo material y lo espiritual se entrelazan en la experiencia humana.

La Catequesis, al abordar las primeras comunidades cristianas del siglo I, invita a los estudiantes a situarse en un contexto histórico, social y cultural concreto. En aquel escenario, la vida cotidiana de los cristianos se organizaba en torno a prácticas que implicaban la manipulación de elementos materiales específicos: el pan y el vino, el agua, el aceite, los metales de monedas y herramientas, o las lámparas de barro que iluminaban los hogares. Cada uno de estos elementos, además de su valor simbólico, constituye un objeto de estudio de la Química, pues son sustancias con propiedades físicas y químicas definidas. El pan puede comprenderse desde los procesos de fermentación y transformación de azúcares; el vino desde la fermentación alcohólica y la acción de las levaduras; el agua como disolvente universal y soporte de reacciones vitales; los aceites como compuestos orgánicos con relevancia nutricional y energética; los metales como materiales que impulsaron tecnologías y economías. Así, lo que para la catequesis, con su análisis de las prácticas cristianas adquiere un valor espiritual e histórico, en la química se interpreta desde la

77

materialidad y los procesos naturales que lo hacen posible.

La reflexión sobre esta interrelación no busca aunar sin criterio dos saberes distintos, sino mostrar que ciencia y religión pueden dialogar en el marco de una educación integral. El conocimiento químico aporta profundidad a la comprensión material de los elementos que marcaron la vida cotidiana de los primeros cristianos, mientras que la catequesis los resignifica en clave espiritual y comunitaria, recuperando su sentido simbólico y trascendente. De este modo, los estudiantes descubren que la materia y el espíritu no son realidades enfrentadas, sino dimensiones complementarias de la experiencia humana, que pueden articularse sin perder identidad.

En este sentido, la propuesta interdisciplinaria abre también un horizonte pedagógico: invita a los docentes a diseñar proyectos que integren las áreas curriculares en torno a problemas y experiencias concretas. El objetivo es que los alumnos no aprendan contenidos de forma aislada, sino que construyan una visión global de la realidad. La Química y la Catequesis, en este caso, ofrecen un terreno fecundo para ensayar nuevas formas de enseñanza que fortalezcan el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de relacionar distintos aspectos de la vida. A través de esta articulación, la escuela no solo transmite información, sino que ayu-

da a los jóvenes a descubrir el sentido de lo que estudian y a conectarlo con su propia experiencia vital.

Por ello, el presente trabajo se propone reflexionar sobre la articulación posible entre dos espacios curriculares presentes en instituciones secundarias confesionales, Catequesis y Química, tomando como referencia las comunidades cristianas del siglo I. El propósito central es mostrar cómo un enfoque interdisciplinario puede enriquecer la formación de los estudiantes, favoreciendo una comprensión integral del mundo que supere la fragmentación histórica entre ciencia y religión. Esta reflexión responde no solo a un desafío pedagógico, sino también a una necesidad cultural más amplia: formar personas capaces de pensar la realidad en su complejidad, reconociendo que tanto la ciencia como la fe aportan dimensiones insustituibles para la construcción de una vida plena y significativa.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

- Analizar y fundamentar una propuesta de articulación pedagógica entre Química y Catequesis en la escuela secundaria católica, con el fin de favorecer una formación integral que supere la fragmentación disciplinar y promueva una comprensión unificada de la realidad.

## Objetivos específicos

1. Identificar los vínculos conceptuales, simbólicos y materiales entre los contenidos de la Química y los elementos presentes en Catequesis, especialmente aquellos propios de las primeras comunidades cristianas.
2. Revisar y sintetizar aportes teóricos de la pedagogía, la didáctica de las ciencias y la teología que permiten justificar la integración entre ciencia y fe en contextos educativos confesionales.
3. Analizar las potencialidades formativas y los desafíos institucionales, curriculares y didácticos que implica implementar propuestas interdisciplinarias entre Química y Catequesis en la escuela secundaria argentina.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolla desde un enfoque ensayístico-reflexivo, adecuado para analizar la articulación entre Química y Catequesis en la escuela secundaria católica. La metodología se basa en una revisión bibliográfica de autores clásicos y contemporáneos de la pedagogía, la psicología educativa y la teología (Ausubel, Vygotsky, Gimeno Sacristán, Tedesco, Congregación para la Educación Católica, entre otros), así como en

la misión formativa de la escuela católica.

Se seleccionaron fuentes que permiten abordar las categorías centrales del estudio: interdisciplinariedad, educación integral, cultura material del cristianismo primitivo y diálogo entre ciencia y fe. El procedimiento consistió en un análisis interpretativo y comparativo, orientado a identificar conexiones conceptuales entre ambas disciplinas y a fundamentar la pertinencia pedagógica de su integración.

Asimismo, se tuvo en cuenta un proyecto áulico que se está llevando a cabo, que aún no ha concluido, por lo que no nos es posible brindar datos concluyentes, pero sí destacar algunos aspectos abordados en el mismo.

La metodología empleada no busca reproducir datos empíricos, sino más bien construir una reflexión argumentada y contextualizada, capaz de ofrecer fundamentos teóricos y orientaciones didácticas para futuras experiencias interdisciplinarias en instituciones de identidad confesional.

## DIMENSIONES Y CATEGORÍAS TEÓRICAS

### La interdisciplinariedad educativa

La pedagogía contemporánea reconoce que el conocimiento escolar no puede quedar encerrado en compartimentos estancos, como fue organizado en sus inicios. Tedesco (1996) señala que el sistema educativo tra-

dicional buscaba formar a los ciudadanos, construyendo la democracia en el marco del establecimiento de los estados nacionales. Por lo tanto, los contenidos se fueron organizando en espacios curriculares diversos de acuerdo a los conocimientos imperantes a fines del siglo XIX, y que pretendía la homogeneización de sociedades heterogéneas y con un gran porcentaje de analfabetismo.

80 Sin embargo, los requerimientos educativos se fueron modificando con el correr del siglo XX. Desde la década de 1970, distintos referentes en ciencias de la educación han señalado que la fragmentación disciplinar genera aprendizajes superficiales, difíciles de transferir a la vida cotidiana. Torres Santomé (1994) sostiene que el trabajo curricular integrado facilita que aquellas preguntas o cuestiones más vitales puedan tenerse en cuenta y ponerse en discusión. también, permite tomar en consideración las intervenciones humanas desde variadas perspectivas y puntos de vista posibles.

Así, la propuesta de articular Catequesis y Química responde a un desafío pedagógico actual: formar estudiantes capaces de comprender la complejidad de la realidad en todas sus dimensiones, superando la falsa oposición entre ciencia y fe.

## CATEQUESIS Y CULTURA MATERIAL EN EL SIGLO I

Las primeras comunidades cristianas

vivieron su fe en íntima relación con la cultura material de su tiempo. El pan y el vino, presentes en las comidas cotidianas y en las celebraciones eucarísticas, evocaban símbolos de entrega y salvación, pero eran también productos concretos de fermentaciones químicas. El agua, bebida y signo de vida nueva en el bautismo, es a la vez una sustancia única por sus propiedades esenciales en la biología y la química. Los aceites usados en alimentación y en las unciones religiosas remitían a la fuerza del Espíritu, pero también eran mezclas de lípidos de uso cotidiano en alimentación, medicina y prácticas sociales.

Estos ejemplos muestran que la Catequesis cristiana, desde el análisis de este tema en particular, pretende dar a conocer los modos en que vivían los primeros seguidores de Jesús, no se limita a transmitir ideas abstractas, sino que esto se comprende desde prácticas concretas ligadas a la materialidad de la vida. El cristianismo del siglo I se desarrolló en un contexto donde lo religioso y lo cotidiano estaban profundamente entrelazados. En este sentido, la Química aporta un lenguaje científico que enriquece la comprensión de los símbolos, favoreciendo un aprendizaje interdisciplinario donde fe y conocimiento se entrecruzan sin anularse.

## LA QUÍMICA COMO LENGUAJE DE LA CREACIÓN

Lejos de contraponerse a la fe, la Química puede ser entendida como un lenguaje

para leer la creación. Sus leyes, al explicar los fenómenos de la materia y la energía, revelan la racionalidad inscrita en el universo y ponen de manifiesto un orden inteligible accesible a la razón humana. Esta mirada no niega la dimensión trascendente, sino que la complementa al mostrar la coherencia y armonía del mundo creado. Desde la epistemología, Bunge (2000) sostiene que la ciencia es un modo racional de interpretar el mundo; este enfoque no contradice la dimensión espiritual, sino que puede dialogar con ella en proyectos educativos integrales.

Cuando los estudiantes analizan desde la Química los materiales del siglo I, la fermentación del vino, la composición del pan, las propiedades del agua o la estructura de los aceites, no sólo adquieren conocimientos científicos, sino que también descubren cómo esos mismos elementos fueron cargados de sentido religioso en la experiencia de las primeras comunidades cristianas. De este modo, el diálogo entre lo material y lo simbólico abre un horizonte formativo más amplio, donde ciencia y fe se reconocen como lenguajes complementarios de interpretación de la realidad.

## EDUCACIÓN INTEGRAL

El ideal de educación integral busca formar a la persona en todas sus dimensiones: cognitiva, social, cultural, ética y espiritual. No se trata de yuxtaponer saberes sin conexión,

sino de integrarlos en un proyecto formativo que refleje la complejidad de lo humano. La articulación entre Catequesis y Química se inscribe en este paradigma, porque permite que la explicación científica dialogue con la reflexión sobre el sentido de la vida, la trascendencia y la construcción comunitaria. La integración entre Química y Catequesis favorece aprendizajes significativamente más profundos, en el sentido planteado por Ausubel (2002), para quien la comprensión depende de la conexión con los conocimientos previos y con la experiencia del estudiante.

En la práctica, esta propuesta interdisciplinaria no pretende imponer una visión homogénea, sino abrir espacios de encuentro donde los estudiantes reflexionen desde distintos lenguajes. Así, la Química deja de percibirse como una disciplina reducida a fórmulas y experimentos, mientras que la Catequesis se fortalece al apoyarse en la materialidad histórica de la fe. El resultado es un aprendizaje significativo, en el que ciencia y religión, lejos de excluirse, se iluminan mutuamente y ofrecen a los jóvenes una formación más plena, crítica y coherente con los desafíos del presente.

## CONTEXTO ANALIZADO / ESCENARIO

La escuela secundaria argentina y los desafíos de integración curricular

El sistema educativo argentino, al igual que la mayoría de los sistemas modernos, ha

heredado una organización curricular fuertemente fragmentada. Como plantea Gimeno Sacristán (2010), la organización curricular tradicional genera compartimentos estancos que dificultan la comprensión global de la realidad, problema que este trabajo busca enfrentar mediante la articulación entre Química y Catequesis. Esta estructura, aunque ha permitido el desarrollo de la especialización disciplinar y la consolidación de saberes específicos, presenta como contracara la dificultad de generar aprendizajes integrales y transferibles.

En la práctica, los estudiantes suelen experimentar esta división como una falta de conexión entre lo aprendido en un área y lo trabajado en otra. La Química se percibe, en muchos casos, como un conocimiento técnico, asociado a fórmulas, ecuaciones y experimentos alejados de la vida cotidiana. La Catequesis, por su parte, corre el riesgo de ser vista como un discurso meramente espiritual o normativo, separado de la materialidad concreta y del mundo científico. Esta desconexión refuerza la percepción de que existen “dos mundos” irreconciliables: uno dominado por la racionalidad científica y otro reservado para la fe y la espiritualidad. De acuerdo con la Congregación para la Educación Católica (1997), la escuela católica está llamada a integrar fe y cultura en un proyecto formativo que abarque todas las dimensiones de la persona.

Superar esta brecha constituye un reto central para la educación secundaria en el siglo XXI. En Argentina, este desafío se ve reforzado por un contexto cultural donde conviven, por un lado, una fuerte tradición cristiana que impregna la vida social, cultural y simbólica, y por otro, la necesidad urgente de fortalecer la enseñanza de las ciencias ante los desafíos tecnológicos, ambientales y sociales contemporáneos. El encuentro entre estas dos dimensiones no debe plantearse como una disputa, sino como una oportunidad para que los estudiantes desarrollen una comprensión más integral y crítica de la realidad.

## **POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE LA INTEGRACIÓN**

La propuesta de articular Química y Catequesis apunta a romper con la lógica de la fragmentación curricular y abrir caminos hacia un aprendizaje interdisciplinario. Integrar estas dos asignaturas permite mostrar que la vida cotidiana, la historia y la cultura son espacios donde ciencia y religión se han entrelazado constantemente.

Teniendo en cuenta la temática abordada en este trabajo acerca de la vida de las primeras comunidades cristianas, desde un punto de vista pedagógico, esta integración ofrece numerosas posibilidades. Por ejemplo, al abordar los sistemas materiales, la Química puede analizar el pan y el vino desde sus propiedades físico-químicas: la fermenta-

ción alcohólica de los azúcares por acción de levaduras, la formación de etanol y dióxido de carbono, o la estructura molecular de carbohidratos y compuestos fenólicos. En paralelo, la Catequesis puede reflexionar sobre estos alimentos (pan y vino) como símbolos centrales de la eucaristía y de la vida comunitaria en las primeras iglesias cristianas. El resultado es un aprendizaje doble: lo material se enriquece con su dimensión simbólica, y lo espiritual se sostiene en su anclaje material. Como señala Gadamer (2001), comprender implica un proceso hermenéutico en el que los horizontes se encuentran; en este trabajo, dicho encuentro ocurre entre los lenguajes de ambas asignaturas.

Otro ejemplo se encuentra en el estudio de los óxidos y las reacciones de combustión. Desde la Química, los estudiantes analizan las reacciones de oxidación, la liberación de energía y la formación de productos como dióxido de carbono y agua. Desde la Catequesis, el fuego ha sido interpretado como símbolo del Espíritu Santo, que ilumina, purifica y transforma. En este caso, el cruce de significados permite que un mismo fenómeno sea comprendido tanto en su dimensión científica como en su resonancia espiritual y cultural.

Este enfoque no significa confundir planos ni diluir la especificidad de cada disciplina. La ciencia mantiene su rigor metodológico, basado en la observación, la expe-

rimentación y la explicación racional. La fe, por su parte, conserva su carácter de horizonte de sentido y experiencia trascendente. Lo que cambia es la mirada del estudiante, que aprende a reconocer la complementariedad entre diferentes lenguajes y perspectivas, y a descubrir que el mundo puede ser comprendido desde varias dimensiones sin que estas se excluyan. Siguiendo a Vygotsky (1995), el aprendizaje surge en la interacción social; por ello, el trabajo interdisciplinario entre Química y Catequesis en la escuela católica crea zonas de desarrollo que integran lenguaje científico y simbólico.

## LAS COMUNIDADES CRISTIANAS DEL SIGLO I COMO REFERENTE HISTÓRICO

El recurso al contexto de las comunidades cristianas primitivas resulta particularmente fértil para pensar la integración entre Catequesis y Química. Estas comunidades vivieron su fe en entornos materiales muy concretos: hogares sencillos iluminados con lámparas de aceite, comidas compartidas en torno al pan y al vino, ritos de iniciación celebrados con agua en ríos o cisternas, unciones realizadas con aceites vegetales extraídos de olivos locales. Jeremias (2002) muestra que los símbolos centrales del cristianismo primitivo, pan, vino, agua, aceite, estaban íntimamente ligados a prácticas materiales cotidianas. Este dato histórico refuerza la pertinencia de una articulación pedagógica entre Química y Catequesis.

Cada uno de estos elementos admite una doble lectura. La primera es la catequística y simbólica: el pan y el vino como memorial de la entrega de Cristo; el agua como signo de vida nueva y purificación; el aceite como símbolo de fortaleza, salud y presencia del Espíritu. La segunda es la lectura química: el pan como resultado de reacciones bioquímicas en las levaduras; el vino como solución hidroalcohólica que contiene compuestos orgánicos responsables de su aroma y sabor; el agua como molécula esencial para la vida y como disolvente universal; el aceite como mezcla de triglicéridos con propiedades energéticas y culinarias.

84

Este cruce de interpretaciones ayuda a los estudiantes a comprender que la fe cristiana nunca estuvo desligada de la materia. Por el contrario, se apoyó en ella para expresar experiencias espirituales profundas. Los símbolos religiosos no flotan en un plano abstracto, sino que se encarnan en realidades materiales que la ciencia puede describir con precisión. Esta constatación abre un puente pedagógico fecundo: lo que se estudia en el laboratorio y lo que se medita en el aula de Catequesis son dimensiones de una misma realidad vista desde perspectivas distintas.

## **PERTINENCIA PEDAGÓGICA EN EL ESCENARIO ACTUAL**

La recuperación del contexto histórico del siglo I no es un mero ejercicio académico,

sino que aporta una gran pertinencia pedagógica para los estudiantes actuales. Reconocer que la vida de las primeras comunidades cristianas giraba en torno a elementos materiales como el pan, el vino, el agua o el aceite permite establecer vínculos directos con la vida cotidiana de hoy. Estos mismos elementos siguen presentes en las mesas familiares, en las prácticas religiosas y en los laboratorios escolares.

Este anclaje histórico y material otorga a la enseñanza un carácter de relevancia inmediata. Los estudiantes descubren que los mismos objetos que analizan en las clases de Química aparecen en los relatos bíblicos y en la tradición cristiana. De este modo, se rompe la percepción de que la ciencia pertenece exclusivamente al laboratorio y la religión únicamente al templo. La realidad aparece entonces como un todo complejo, donde lo material y lo espiritual dialogan de manera constante.

En este escenario, la integración curricular entre Catequesis y Química se presenta como una oportunidad pedagógica valiosa para la escuela secundaria argentina. Permite mostrar que la educación no consiste únicamente en acumular conocimientos fragmentados, sino en construir miradas globales capaces de responder a los desafíos de nuestro tiempo. Una enseñanza interdisciplinaria de este tipo favorece que los jóvenes comprendan el mundo en su complejidad, desarrollen

un pensamiento crítico más robusto y reconocan que ciencia y fe, lejos de excluirse, pueden enriquecerse mutuamente en la formación de una vida plena y significativa.

## ANÁLISIS

### 1. Potencialidades de la integración entre Química y Catequesis

El diálogo entre Química y Catequesis abre un horizonte pedagógico especialmente fértil, pues ofrece oportunidades que trascienden lo meramente académico. En primer lugar, permite superar la fragmentación histórica entre ciencia y religión, mostrando a los estudiantes que ambas no constituyen esferas enfrentadas ni excluyentes, sino dimensiones complementarias del conocimiento humano. Esta reconciliación de saberes ayuda a desmontar la falsa dicotomía instalada desde la modernidad y refuerza la idea de que el conocimiento integral exige la interacción de múltiples lenguajes.

En segundo lugar, la integración potencia la significación de los contenidos escolares. Cuando los estudiantes descubren que el pan, el vino, el aceite o el agua no son únicamente objetos de análisis químico, sino también realidades cargadas de simbolismo religioso y cultural, adquieren una comprensión más rica y compleja del mundo. La Química, así, deja de ser percibida como una lista abstracta de fórmulas, propiedades y reacciones, mientras que la Catequesis tras-

ciende el plano de la mera transmisión de relatos para transformarse en una reflexión encarnada en la experiencia concreta. Esta ampliación de sentido contribuye a que los aprendizajes se tornen significativos, es decir, vinculados con la vida y capaces de transformar la mirada de los estudiantes.

Además, esta propuesta pedagógica fomenta lo que puede denominarse una “pedagogía del encuentro”. Que dos áreas aparentemente distantes, como la Química y la Catequesis, logren articularse envía un mensaje contundente: el diálogo entre diferencias es posible y necesario. Esta experiencia escolar de integración disciplinar puede convertirse en un modelo para el diálogo cultural y social más amplio, donde ciencia, fe y cultura no se anulen, sino que se reconozcan mutuamente en un horizonte de cooperación. En contextos marcados por la polarización, este aprendizaje de diálogo y complementariedad adquiere un valor formativo fundamental.

### 2. Desafíos y limitaciones

A pesar de sus potencialidades, la integración entre Química y Catequesis enfrenta también diversos obstáculos que deben ser tenidos en cuenta para no idealizar la propuesta. Uno de ellos es el peso de los prejuicios históricos. La idea de que ciencia y religión representan territorios irreconciliables sigue estando presente en ciertos sec-

tores del ámbito educativo. Algunos docentes temen que la integración implique una subordinación de la ciencia a la religión, o viceversa, mientras que algunos estudiantes pueden percibir este enfoque como forzado o artificial. Estos prejuicios, heredados de una visión positivista o secularizada del saber, constituyen una barrera que debe ser trabajada mediante el diálogo y la clarificación de objetivos pedagógicos.

Otro desafío está relacionado con las estructuras curriculares vigentes. Los diseños oficiales suelen estar organizados en asignaturas con contenidos, tiempos y criterios de evaluación delimitados, lo cual dificulta encontrar espacios reales de convergencia. En la práctica, las experiencias interdisciplinarias suelen quedar relegadas a proyectos especiales o iniciativas particulares de ciertos docentes. Esto significa que la implementación de propuestas como la integración entre Química y Catequesis depende en gran medida del compromiso, la creatividad y la voluntad de los equipos escolares.

Un tercer límite a considerar es la formación docente. No todos los profesores de Química se sienten cómodos o preparados para incorporar referencias religiosas en sus clases, del mismo modo que no todos los docentes de Catequesis poseen un manejo sólido de los conceptos científicos básicos. Esto puede derivar en inseguridades, resistencias o incluso malentendidos conceptuales. Para superar esta dificultad se requiere fomen-

tar espacios de trabajo colaborativo, donde cada especialista aporte desde su campo de saber, en un clima de respeto mutuo y construcción compartida. En este sentido, la formación inicial y continua de los docentes debería promover competencias para el trabajo interdisciplinario y para el abordaje de problemáticas que exigen miradas múltiples.

Finalmente, debe reconocerse que la integración entre Química y Catequesis implica también un desafío epistemológico. No se trata de mezclar indiscriminadamente los lenguajes de la ciencia y de la fe, sino de propiciar un diálogo respetuoso en el que cada disciplina conserve su identidad. Encontrar un equilibrio entre complementariedad y diferenciación es una tarea delicada, que requiere claridad pedagógica para evitar confusiones en los estudiantes.

### 3. Impacto en los estudiantes

Cuando los desafíos señalados son afrontados de manera adecuada, la integración de Química y Catequesis puede tener un impacto altamente positivo en la formación de los estudiantes. En primer lugar, contribuye a la construcción de un pensamiento crítico e integral. Los jóvenes aprenden a mirar la realidad desde diferentes perspectivas, evitando reduccionismos que la expliquen únicamente en clave científica o exclusivamente en clave religiosa. Esta apertura a la complejidad los prepara mejor para enfrentar los desafíos contemporáneos, que exigen

respuestas globales y articuladas.

En segundo lugar, la propuesta fortalece la motivación y el interés por el aprendizaje. Los contenidos dejan de percibirse como ajenos a la vida cotidiana y se convierten en experiencias cercanas y significativas. Reconocer que las sustancias que se estudian en el laboratorio, como el agua, el pan, el vino o el aceite, están presentes también en la tradición religiosa y en los símbolos de la fe genera sorpresa, curiosidad y deseo de aprender. De este modo, la escuela logra tender puentes entre el conocimiento académico y la experiencia vital de los estudiantes.

Otro impacto importante se vincula con la formación ética y comunitaria. Al comprender que los materiales del mundo no son meros objetos neutros, sino que pueden cargarse de sentido en contextos culturales y religiosos, los estudiantes se aproximan a una visión más responsable de la materia y del uso de los recursos naturales. La Química deja de ser vista como un saber meramente técnico para convertirse en un conocimiento que puede ponerse al servicio de la vida, del cuidado del medio ambiente y del fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

Finalmente, esta propuesta puede favorecer la construcción de identidades más abiertas y dialogantes. Los estudiantes que experimentan la integración entre Química y Catequesis descubren que es posible ar-

ticular ciencia y fe, razón y espiritualidad, sin que una anule a la otra. Esta experiencia contribuye a formar ciudadanos capaces de dialogar en sociedades plurales y de integrar distintas dimensiones de la existencia en un proyecto de vida coherente.

## RESULTADOS

Aunque este trabajo no constituye un estudio empírico clásico, se llevó a cabo una prueba experimental preliminar destinada a explorar la viabilidad de la articulación entre Química y Catequesis en el marco de la escuela católica. Los trabajos escritos en grupos por estudiantes de segundo año de secundaria, mostraron avances relevantes en la integración conceptual, particularmente en su capacidad para relacionar procesos y elementos químicos con los símbolos y prácticas propias de la tradición cristiana.

Sin embargo, es importante señalar que los objetivos del estudio se han alcanzado solo de manera parcial. Las limitaciones de tiempo y la imposibilidad de realizar un análisis más exhaustivo impidieron profundizar en la revisión sistemática de la propuesta y en los ajustes necesarios para futuras aplicaciones. Esta fase inicial permitió reconocer tanto las potencialidades pedagógicas de la articulación interdisciplinaria como la necesidad de un periodo mayor de implementación que habilite una evaluación más completa y rigurosa.

Aun con estas restricciones, los resultados obtenidos evidencian que la propuesta es prometedora para promover aprendizajes más significativos e integrales, en línea con los enfoques educativos que orientan la misión de la escuela católica.

## CONCLUSIÓN

El recorrido desarrollado en este trabajo permite afirmar que la articulación entre Química y Catequesis no constituye un artificio pedagógico, sino una propuesta fecunda y pertinente para la escuela contemporánea. Partimos de un diagnóstico histórico-cultural: la fractura entre ciencia y religión, consolidada a partir de la modernidad, que derivó en una concepción fragmentada y compartimentada del conocimiento escolar. Frente a esta situación, se mostró que la integración de saberes no solo es posible, sino imprescindible para una educación que busque responder a la complejidad del mundo actual.

El análisis del contexto de las comunidades cristianas del siglo I resultó especialmente esclarecedor. Allí, la fe se expresó en torno a elementos materiales concretos como el pan, el vino, el agua, el aceite, los metales o las lámparas. La Química permite estudiar estas realidades en su dimensión físico-química, mientras que la Catequesis las resignifica como signos cargados de valor espiritual. Esta doble mirada demuestra que la cultura material de los primeros cristianos constituye un puente privilegiado para

mostrar cómo ciencia y fe pueden dialogar en torno a la misma realidad desde perspectivas complementarias.

La propuesta interdisciplinaria ofrece, además, notables potencialidades: enriquece el sentido de los contenidos escolares, incrementa la motivación de los estudiantes, estimula el pensamiento crítico y abre espacios de encuentro cultural. No obstante, también presenta desafíos: los prejuicios históricos que aún enfrentan ciencia y religión, la rigidez de los marcos curriculares y las limitaciones de la formación docente. Estos obstáculos no deben interpretarse como frenos definitivos, sino como invitaciones a generar experiencias innovadoras capaces de superarlos.

En definitiva, el diálogo entre Química y Catequesis responde a un paradigma de educación integral, en el que la persona se forma en todas sus dimensiones: cognitiva, cultural, ética y espiritual. En este horizonte, la Química deja de ser solo un saber técnico y la Catequesis se enriquece al apoyarse en la materialidad histórica de la fe. Lo que emerge es una visión más amplia, donde conocimiento científico y experiencia religiosa se reconocen como lenguajes distintos, pero no opuestos, para interpretar y dar sentido a la realidad.

De cara al futuro, se proyectan dos líneas de trabajo fundamentales: por un lado, la necesidad de sistematizar experiencias pedagógicas concretas que permitan eva-

luar el impacto real de esta integración en los aprendizajes; y por otro, la importancia de profundizar en la reflexión teórica para ofrecer marcos conceptuales sólidos que la respalden. En ambos casos, el desafío es el mismo: superar la fragmentación histórica

y apostar por una pedagogía del encuentro, capaz de hacer de la escuela un espacio donde ciencia y religión, lejos de excluirse, se iluminen mutuamente en beneficio de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. (2002). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bunge, M. (2000). La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires: Siglo XXI.

Congregación para la Educación Católica. (1997). La escuela católica en los umbrales del tercer milenio. Ciudad del Vaticano.

Gadamer, H.-G. (2001). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Jeremias, J. (2002). Jerusalén en tiempos de Jesús. Biblioteca Bíblica Cristiandad.

Tedesco, J. C. (1996). Los desafíos de la transversalidad en la educación. *Revista de Educación*, (309), 7-21.

Torres Santomé, J. (1994) Cuadernos de Pedagogía. Nº 225. págs. 19 - 24.

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Capilla San Pedro



**Ricardo Valdéz**  
Artista Plástico

# EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL, HEGEMONÍA EXTRACTIVISTA DEL LITIO Y CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES EN CATAMARCA: UN ANÁLISIS ENTRE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y MANIFESTACIONES CRÍTICAS CULTURALES

Esta investigación pertenece a un proyecto de tesis y pretende analizar el rol de la Educación Técnico Profesional (ETP) en Catamarca frente al avance del extractivismo del litio, enmarcado en el Consenso de los Commodities como impulsor de la reprimarización de las economías latinoamericanas. Desde la dimensión de la ecología política se examina cómo la Educación Técnico Profesional, más allá de reproducir discursos hegemónicos de modernización y desarrollo ligados a la minería, puede convertirse en un espacio de resistencia, creatividad y resignificación crítica. La investigación articula un marco teórico sobre extractivismo, educación y territorio, señalando las ausencias curriculares y el manejo de la presión institucional para formar mano de obra alineada con el enclave minero. Propone una metodología investigativa cualitativa, basada en observación, entrevistas y análisis discursivo, anticipando dimensiones como hegemonía discursiva, microrresistencias y creatividad colectiva. Este estudio que hasta la fecha no posee trabajo de campo, entiende que la ETP es un territorio de disputa simbólica y política, capaz de formar sujetos críticos y promover alternativas al modelo extractivista, y reconoce la necesidad de mayor investigación empírica para profundizar estos supuestos.



**Ogas, Juan Carlos**

#### **PALABRAS CLAVE:**

Educación Técnico Profesional,  
Extractivismo del Litio, Ecología  
Política.

This research is part of a thesis project, aims to analyze the role of Technical Vocational Education (TFP) in Catamarca against the advancement of lithium extractivism, framed in the Consensus of Commodities as a driver of the repression of Latin American economies. From the dimension of political ecology, we examine how Technical Vocational Education, beyond reproducing hegemonic speeches of modernization and development linked to mining, can become a space for resistance, creativity and critical resignification. The research articulates a theoretical framework on extractivism, education and territory, pointing out the curricular absences and the management of institutional pressure to form a workforce aligned with the mining enclave. Proposes a qualitative investigative methodology, based on observation, interviews and discursive analysis, anticipating dimensions such as discursive hegemony, micro-resistances and collective creativity. Although this study does not have any field work to date, it understands that the ETP is a territory of symbolic and political dispute, capable of forming critical subjects and promoting alternatives to the extractivist model, and recognizes the need for more empirical research to deepen these assumptions.

**KEYWORDS:**

Vocational Technical  
Education, Lithium  
Extractivism, Political

## 1. INTRODUCCIÓN

La provincia de Catamarca, ubicada en el noroeste argentino, ha adquirido en las últimas décadas una centralidad estratégica en la minería de litio, un recurso fundamental para la transición energética global. La narrativa hegemónica asocia la minería del litio con el progreso, la modernización y la inserción internacional, justificando la transformación acelerada del territorio y los modos de vida locales. Sin embargo, como señala Svampa (2013) y Puyana Mutis (2017), la experiencia territorial a menudo revela que el modelo extractivista produce profun-

das tensiones, desigualdades y resistencias, consolidando la idea que un Consenso de los Commodities reprimariza las economías latinoamericanas y profundiza sus asimetrías.

En este complejo escenario, la Educación Técnico Profesional (ETP en adelante) emerge como un espacio clave. Tradicionalmente vista como un pilar de la modernización, de inserción laboral y como la posibilidad de desarrollarse; en territorios de enclave minero la ETP se ve interpelada a adaptar sus propósitos y contenidos para responder a las demandas de la industria extractiva, a menudo promoviendo perfiles

técnicos alineados con estos intereses (Laurent & Penas, 2021; Briasco et al., 2024). Sin embargo, y esta es una de las premisas centrales de la investigación, la escuela técnica no es un mero reproductor de discursos hegemónicos Althusser, (1988).. Es, en sí misma, una arena de disputa donde las promesas de desarrollo coexisten con experiencias de precariedad, exclusión y conflicto ambiental.

Esta investigación busca identificar y analizar las dimensiones teóricas y prácticas desde las cuales la ETP catamarqueña no sólo reproduce, sino que también resiste y resignifica los discursos dominantes sobre el litio y el desarrollo. Para ello, exploramos la emergencia de prácticas de interferencia cultural inspiradas en conceptos como la guerrilla semiótica de Umberto Eco (1987) y el culture jamming de Mark Dery (1993). Estas perspectivas nos permiten indagar cómo los actores escolares, docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general pueden subvertir, ironizar o reinterpretar los mensajes oficiales, creando grietas en el sentido común hegemónico y generando procesos de subjetivación crítica. A través de un enfoque cualitativo y el método comparativo constante, la investigación aspira a construir una narrativa densa sobre la escuela técnica en un contexto de enclave, contribuyendo al debate académico y a la reflexión pedagógica y política sobre el extractivismo y la educación en la Argentina contemporánea.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Extractivismo, neoextractivismo y desarrollo en América Latina

El modelo extractivista, entendido como la explotación a gran escala de recursos naturales destinados principalmente a la exportación, se ha consolidado en América Latina desde los años '90 bajo la lógica neoliberal. Diversos autores han analizado cómo el pasaje del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities produjo una reprimarización de las economías y una profundización de las asimetrías sociales y territoriales (Svampa, 2013; Puyana Mutis, 2017). Según Puyana Mutis, “el neoextractivismo se trata de la profundización del modelo de economía liberal” (Puyana Mutis, 2017, p 1), donde la mercantilización de la naturaleza y la especialización exportadora generan vulnerabilidad ante los vaivenes del mercado internacional.

Svampa (2013) sostiene que este nuevo consenso “consolida un estilo de desarrollo neoextractivista que genera ventajas comparativas, pero también nuevas desigualdades y conflictos sociales” (Svampa, 2013, p. 1). En la misma línea, Giarracca (2023) describe cómo la expansión del modelo de commodities en el agro argentino ha generado impactos negativos en la seguridad alimentaria, la pobreza y la degradación ambiental, consolidando la dependencia respecto de empresas transnacionales con la introducción de

este paquete tecnológico ha aumentado la dependencia de los agricultores respecto de las grandes empresas transnacionales.

## 2.2 Extractivismo y territorio: enclave, conflicto y discursos

El extractivismo no sólo impacta en lo económico y ambiental, sino que configura nuevas territorialidades y relaciones de poder. Bertea (2018) señala que la minería en Catamarca, como actividad de enclave, refleja la implantación de capitales transnacionales y la consolidación de economías orientadas hacia el mercado global, concluye que “Las economías de enclave se caracterizan por la extracción a gran escala de commodities destinados al mercado global” (Bertea, 2018, p. 4). Estos procesos suelen ir acompañados de conflictos socioambientales, resistencias y disputas discursivas, donde los actores locales buscan deconstruir las narrativas hegemónicas en favor de discursos científicos y empresariales (Bertea, 2018; Bruculo, 2022).

## 2.3 Educación, extractivismo y ambiente

La relación entre extractivismo y educación ha sido abordada por autores que advierten la creciente tendencia de las escuelas a legitimar los modelos productivos dominantes y reproducir sentidos hegemónicos sobre el desarrollo y el territorio (Laurent & Penas, 2021; Forlani, 2019).

### 2.3.1 Extractivismo, ausencias curriculares y educación ambiental en el contexto argentino, con una visión de la ecología política sobre el progreso

Los efectos del extractivismo sobre la educación han sido señalados por diversos estudios, mostrando cómo la escuela puede funcionar como un espacio de reproducción de los sentidos hegemónicos del desarrollo, naturalizando y legitimando los modelos productivos dominantes y silenciando sus impactos negativos.

Forlani (2019), en su análisis sobre la educación media en Córdoba, advierte que “los resultados de la investigación reflejan la ausencia de contenidos específicos capaces de dimensionar los impactos negativos del agronegocio” (Forlani, 2019, p. 2). Esta omisión curricular, según el autor, no es casual, sino que responde a una causalidad estructural: “reflexionar sobre extractivismo y educación en este marco implica develar las causalidades intrínsecas bidireccionales entre los patrones de maldesarrollo y los contenidos curriculares” (Forlani, 2019, p. 3).

Un fenómeno análogo es identificado por Laurent & Penas (2021) en el contexto norpatagónico, donde las políticas educativas y el trabajo docente se ven atravesados por la lógica extractivista de la actividad hidrocarburífera. Allí, se observa una “tensión en el currículo que refleja deliberadas au-

sencias respecto de las lógicas del extractivismo” (Laurente y Penas, 2021, p. 4), en un contexto donde “la política educativa es un espacio de disputa en el que se negocian dimensiones ontológicas, epistemológicas, culturales, científicas y emocionales” (Laurente y Penas, 2021, p. 2). Estas autoras destacan que el extractivismo “profundiza asimetrías e inequidades, colocando a los/as docentes en una encrucijada permanente” (Laurente y Penas, 2021, p. 4).

Ambos casos, tanto en Córdoba (agronegocio) como en Norpatagonia (minería e hidrocarburos), ponen en evidencia que las ausencias curriculares conforman una forma de silenciamiento estructural y funcional a los intereses de los sectores dominantes. Esto limita la posibilidad de formación de una ciudadanía ambiental crítica y obstaculiza la construcción de alternativas y debates en torno al desarrollo y el territorio.

Estas omisiones están estrechamente ligadas a la débil implementación de la Ley de Educación Ambiental. Aunque la ley establece que “la educación ambiental debe integrar el análisis de la problemática ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (Ley 27.621, art. 2, 2021), la realidad muestra una brecha entre la normativa y la práctica, especialmente en regiones atravesadas por el extractivismo. Así, la perspectiva ambiental crítica y el enfoque de derechos suelen quedar relegados en el

currículo real.

En suma, la literatura muestra que el fenómeno de las ausencias curriculares asociadas al extractivismo es nacional, estructural y responde a relaciones de poder que atraviesan tanto la educación como la gestión ambiental. Estos antecedentes permiten comprender que el caso de Catamarca y la ETP frente al litio no es un hecho aislado, sino parte de una tendencia nacional en la que la educación se convierte en un campo de disputa, pero también de reproducción de los sentidos hegemónicos sobre desarrollo, ambiente y territorio.

En esta línea de pensamiento se contempla lo vertido por Marcellesi (2007) en una crítica al Progresismo de las Sociedades Industriales, desde la ecología política se constituye como una ideología autónoma que desarrolla un análisis crítico del funcionamiento, los valores y, crucialmente, el postulado de progresismo inherente a las sociedades industriales modernas y la cultura occidental. entonces corrientes de pensamiento que se asocian al Productivismo, como que el progresismo está inseparablemente ligado al productivismo, el cual es definido como un sistema social basado en la búsqueda prioritaria del crecimiento económico infinito, la eficacia económica y una racionalidad instrumental. Otra sería el Mito del Crecimiento Ilimitado como la crítica más profunda al postulado de que el

96 crecimiento económico es intrínsecamente bueno y puede ser ilimitado. La Ecología Política argumenta que este modelo ignora el principio de la finitud del sistema Tierra, el cual tiene límites que impiden soportar un desarrollo económico que excede la capacidad de regeneración del planeta. Otra corriente es la Ignorancia de la Termodinámica donde se señala que la economía moderna, base del progresismo industrial, no ha incorporado las revoluciones de la termodinámica como el concepto de entropía y la irrevocabilidad de los procesos, ni la biología. Esta omisión marca el límite físico de las sociedades industriales y demuestra que el progreso basado en la sobreacumulación y maximización de la rentabilidad conduce a la destrucción ecológica. Otro punto importante es la cuantificación del Progreso donde se critica el uso del Producto Interior Bruto (PIB) como la principal medida de riqueza de la nación o de progreso. Se considera una métrica parcial que esconde la degradación y el agotamiento de los recursos naturales, y que omite las riquezas sociales y ecológicas.

Marcellesi (2007), da pie a una redefinición ecologista del progreso, que no rechaza la idea de mejora social o avance, sino que propone una visión alternativa y holística de lo que debería ser el progreso, con la búsqueda de sentido ecológico del qué y para que se produce, un progreso dentro de un régimen planetario, sostenible y justo, y cuyo eje sea la solidaridad en aspectos planetario,

intergeneracional y entre las especies.

### 3. ANTECEDENTES

La historia reciente del noroeste Argentino y por ende de Catamarca está profundamente marcada por las transformaciones estructurales que atravesaron América Latina desde fines del siglo XX, donde el modelo de desarrollo basado en la industrialización por sustitución de importaciones fue desplazado por estrategias de inserción global centradas en la explotación intensiva de recursos naturales. Bajo el influjo de políticas neoliberales, la región se convirtió en un laboratorio de la reconfiguración productiva y territorial, primero con la megaminería de oro y cobre y, desde la década de 2010, con el litio, ubicándose como uno de los nodos principales del triángulo del litio sudamericano (Berteau, 2018; Bruculo, 2022; Fornillo & Zícarí, 2015).

El arribo de la minería litífera implicó la implantación de grandes empresas transnacionales, la reestructuración de las relaciones entre Estado, capital y comunidad, y la transformación radical de los territorios, los paisajes y la vida cotidiana. El régimen de enclave, caracterizado por la primarización de la economía, la orientación exportadora, la presencia dominante de capital extranjero y la débil integración de los beneficios en el tejido local, se consolidó en Catamarca como forma dominante de organización producti-

va (Berteá, 2018; Gudynas, 2015). Esta configuración no solo ha tenido consecuencias económicas, sino también políticas y culturales, alterando la organización del trabajo, la relación con el ambiente y las estructuras de poder local y provincial.

En Catamarca, la implantación del extractivismo estuvo acompañada por la emergencia de nuevas conflictividades sociales: la defensa del agua y los bienes comunes, la aparición de movimientos vecinales y asambleas, la movilización comunitaria ante los impactos ambientales y la desigualdad en la distribución de los beneficios. La construcción de relatos alternativos que desafían la legitimidad de la narrativa oficial del progreso ha sido parte de la historia reciente de la provincia (Walter, 2008; Lamalice & Klein, 2016). La presión extractivista no se limita a lo económico o ecológico; también produce una omnipresencia simbólica y cultural, colonizando la vida cotidiana, las representaciones y los discursos públicos e institucionales (Laurente & Penas, 2021: p. 1).

En este contexto, la Educación Técnico Profesional (ETP) ha ocupado un lugar ambivalente. Por un lado, históricamente fue concebida como pilar de la modernización, la movilidad social y la proyección de futuro. Por otro lado, ha sido interpelada a redefinir sus propósitos y contenidos para responder a las demandas de las industrias entre ellas de la minera y al mandato de formar mano

de obra calificada para el sector extractivo. El discurso institucional, apoyado por políticas públicas y alianzas empresariales, tiende a promover la adaptación del currículum y la orientación de los perfiles técnicos hacia el enclave minero (Laurente & Penas, 2021; Briasco et al., 2024). Sin embargo, la escuela técnica también se constituye en un escenario de tensiones, resistencias y creatividad, donde las promesas de desarrollo conviven con experiencias concretas de precariedad, exclusión y conflicto ambiental.

El fenómeno del extractivismo litífero en Catamarca está directamente vinculado a procesos globales como la financiarización del capitalismo y la emergencia de nuevas geografías de acumulación (Chesnais, 2003), así como a dinámicas nacionales y provinciales de reestructuración productiva, redefinición de políticas públicas y resignificación de los sentidos del desarrollo. A nivel local, la expansión de los proyectos mineros ha generado debates públicos intensos, movilizaciones, campañas de información y contrainformación, y el surgimiento de nuevas identidades políticas y culturales en torno a la defensa del territorio y el ambiente.

Las políticas educativas no han estado ajenas a estas disputas. En diversos informes y estudios, se advierte cómo la presión de los actores económicos y la lógica del mercado global han permeado la gestión curricular, la formación docente y las formas de vincu-

lación escuela-empresa, generando nuevas tensiones y desafíos para la ETP.

En territorios de enclave como Catamarca, la escuela técnica aparece como un actor clave en la negociación de saberes, valores y futuros posibles, pero también como un espacio donde se ponen en juego distintas formas de pertenencia, resistencia y resignificación frente a la hegemonía extractivista.

El devenir reciente de la provincia es, por tanto, la historia de una disputa constante por el territorio, el trabajo, la cultura y el futuro, en la que la ETP se posiciona como espacio estratégico y a la vez vacante, no solo para la reproducción del modelo dominante, sino también para la emergencia de subjetividades críticas, la creatividad colectiva y la construcción de alternativas al desarrollo actual.

#### 4. ESTADO DEL ARTE ESPECÍFICO: ETP Y EXTRACTIVISMO EN ARGENTINA Y CATAMARCA

La Educación Técnico Profesional (ETP) en Argentina ha sido objeto de una creciente atención académica en las últimas décadas, en parte por su papel estratégico en la articulación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo específicamente en la mano de obra calificada, pero también por su función en la movilidad social, la inclusión y la formación de ciudadanía (Briascó et al., 2024). Las investigaciones más recientes

ponen el foco en la articulación de ofertas educativas, la comparación interprovincial de los modelos institucionales y la necesidad de garantizar trayectorias completas y pertinentes para los/as estudiantes (Vinacur et al., 2019). Se reconoce que la ETP ha mutado en respuesta a las demandas de los sectores productivos, y que la presencia de empresas, cámaras y sindicatos en la definición curricular y la gestión institucional es cada vez más relevante, asegurando que la formación impartida culmine en el desarrollo de un sólido “saber hacer” como la capacidad efectiva de aplicar conocimientos teóricos y habilidades prácticas para resolver problemas y desempeñarse con idoneidad en el ámbito laboral (cf. Jacinto, 2004; Gallart, 2007). Este desarrollo es potenciado significativamente por el régimen de pasantías, que ofrece el contexto real necesario para la adquisición y consolidación de estas competencias específicas, más aún la posibilidad de permanencia en el empleo formal.

Sin embargo, buena parte de la literatura sobre ETP en Argentina se concentra en cuestiones organizativas, de gestión y de vinculación con el sector productivo en términos genéricos, sin problematizar el tipo de matriz productiva ni sus implicancias territoriales, sociales o ambientales. Los estudios suelen abordar la ETP como una plataforma para la inserción laboral, pero rara vez interrogan de manera crítica las consecuencias de esa inserción en territorios de enclave

o bajo regímenes extractivistas. Se asume, muchas veces de manera implícita, que la formación técnica es neutra o universal, y que su adecuación al mercado laboral es un imperativo técnico antes que una opción política, territorial y de verdadero impacto socioambiental.

La literatura que menciona el extractivismo en Catamarca, en cambio, se ha ocupado de documentar los impactos sociales, ambientales y políticos de la minería a gran escala, señalando la consolidación de economías de enclave, la vulnerabilidad frente a los shocks globales y la fragmentación social (Berteau, 2018; Bruculo, 2022; Fornillo & Zícarí, 2015).

Siendo que investigaciones como las de Giarracca (2023) y Laurente & Penas (2021) se subraya que los territorios extractivos son espacios de disputa donde convergen actores diversos, intereses en conflicto y nuevas formas de poder y resistencia. No obstante, el vínculo entre ETP y extractivismo se fortalece como consecuencia natural de que las políticas educativas resaltan el rol de la escuela técnica como formadora de capital humano para la minería, en tanto los análisis críticos sobre el extractivismo rara vez abordan el papel de la ETP como engranaje o posible espacio de resistencia simbólica y cultural, y por ende este importante ámbito de creación de conciencia colectiva se debilita.

En este sentido, el estado del arte revela una desconexión entre dos campos de conocimiento: por un lado, los estudios sobre la ETP y la vinculación escuela-producción; por otro, las investigaciones sobre los impactos del extractivismo y la reconfiguración territorial. Este vacío es especialmente notorio en provincias como Catamarca, donde la expansión del litio y la presión para adaptar la educación técnica al enclave minero no han sido acompañadas por investigaciones sistemáticas sobre los sentidos, las resistencias y las resignificaciones producidas en el espacio escolar. La revisión de Briasco et al. (2024) y Rivera-Sepúlveda et al. (2024) muestra que la perspectiva territorial en educación está en proceso de consolidación, y que el análisis geo-socio-pedagógico de la ETP en contextos extractivos es una línea emergente pero aún poco desarrollada.

A nivel nacional, el debate sobre la ETP y la matriz productiva se ha intensificado a partir de la crisis de la industria manufacturera y el crecimiento del sector primario-exportador. Los trabajos de Giarracca (2023) y Laurente & Penas (2021) advierten que la subordinación de la política educativa al paradigma del desarrollo basado en commodities tienden a invisibilizar las desigualdades, los conflictos y la pérdida de soberanía territorial, así como a desproblematizar el papel de la escuela en la reproducción de las lógicas de enclave. Por otro lado, los informes sectoriales y los documentos oficiales cele-

bran la adecuación curricular y la vinculación con el sector minero como indicadores de modernización y eficiencia, sin atender a los efectos sociales, ambientales y simbólicos de la inserción en el mercado global (López et al., 2019).

En el caso específico de Catamarca, la literatura sobre Educación Técnico Profesional y extractivismo es prácticamente inexistente. Las investigaciones sobre megaminería se han centrado en los impactos comunitarios, la conflictividad social y la construcción de resistencias, pero no han problematizado de manera sistemática el papel de la escuela técnica como actor de reproducción o transformación del modelo (Berteá, 2018; Lamalice & Klein, 2016; Bruculo, 2022). Existen menciones a la presencia de la industria en la vida escolar, pero faltan análisis sobre cómo se reconfiguran los sentidos del desarrollo, el trabajo y el futuro entre los actores escolares, y sobre las formas de interferencia cultural que pueden emerger como respuesta a la presión extractiva.

Los aportes teóricos de Rivera-Sepúlveda et al. (2024) sobre la perspectiva territorial en educación, y de Guzmán Munita (2011) sobre la pedagogía social, permiten repensar la escuela técnica como territorio de disputa y de producción de subjetividad. En este sentido, se puede conectar el legado de Dewey (1916) y su propuesta de aprender haciendo, reconociendo la potencialidad del enfoque

de la escuela viva. Este enfoque, que promueve el aprendizaje cooperativo como las pasantías y la apertura a la deliberación democrática y ambiental, ofrece marcos clave para analizar la ETP como espacio de creatividad, crítica y construcción de futuros alternativos al modelo de desarrollo actual. destacando que este espacio entre la formación aún en curso y el mundo del trabajo, ofrece una visión que enlaza lo ideal con lo real.

Sobre este andamiaje conceptual se apoya la estrategia metodológica y el análisis empírico posterior de esta investigación. La metodología seleccionada y el trabajo de campo esperan captar cómo, en la escuela técnica catamarqueña, se producen tanto dispositivos de reproducción institucional como también emergencias de creatividad, resistencia y agencia cultural. Así, las categorías analíticas derivadas de este marco orientan la búsqueda de sentido y la interpretación de los procesos investigados, tal como se desarrolla en las siguientes secciones.

Adicionalmente, la legitimidad de prácticas pedagógicas creativas y de resistencia en la ETP encuentra un respaldo normativo en la Ley de Educación Ambiental Nacional N° 27.621, (2021). Esta ley establece que la educación ambiental debe ser transversal, crítica, participativa y promotora de la conciencia ambiental en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. De este modo, habilita expresamente a los

actores escolares a desarrollar propuestas pedagógicas que no solo se enfoquen en la transmisión de saberes técnicos, sino que también fomenten la creatividad, la deliberación ética y la defensa de los bienes comunes. Así, la Ley de Educación Ambiental habilita la construcción de subjetividades críticas y la apertura de espacios de resistencia frente a la hegemonía extractivista, alineando la ETP con la formación de una ciudadanía comprometida con la justicia ambiental y social “La presente ley tiene como objetivo definir la política de educación ambiental conforme lo dispuesto en el Artículo N° 41 de la Constitución Nacional” (Ley 27.6218, art. 1,2021).

## 5. METODOLOGÍA

La presente investigación aún no cumple con su fase de trabajo de campo, pero de igual manera se planifica que el diseño es un estudio de caso múltiple, centrado en dos instituciones educativas de la ciudad de Tinogasta, siendo estas la EPET N°3 Telesforo Chanampa y Escuela Agrotécnica Ciudad de Tinogasta, este diseño debe permitir el entendimiento de las prácticas curriculares y pedagógicas en instituciones con enfoques técnicos diferenciados (industrial y agroindustrial) dentro de un mismo contexto territorial. Por lo cual las dos primeras técnicas de recolección de datos que se ejecutarán, serían el análisis documental y observación participante, que actuarán a modo de sensibilización para que el investigador pueda

lograr mejores y más certeras aproximaciones al momento de realizar las entrevistas semiestructuradas. en cuanto al tamaño de muestra, dado que el análisis cualitativo se realizará mediante el Método Comparativo Constante y teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967), y este se basa en en el principio de la saturación teórica, el tamaño de la muestra crecerá hasta que los nuevos datos ya no aporten categorías ni propiedades nuevas y relevantes, priorizando la profundidad y calidad sobre la cantidad; de esta manera se concibe no simplemente como un conjunto de técnicas sino como una perspectiva epistemológica que reconoce la complejidad, multiplicidad y contextualidad de los procesos sociales, culturales y simbólicos. Tal como desarrolla Krause (1995), la investigación cualitativa implica la construcción de conocimiento a partir del contacto prolongado con el campo, la reflexividad del investigador y el reconocimiento de que las categorías y significados no preexisten al proceso, sino que emergen del trabajo sostenido con los datos. Desde esta perspectiva, el sentido no es algo dado, sino que se negocia, disputa y resignifica en las prácticas cotidianas, en los discursos y en los conflictos que atraviesan la escuela técnica en contextos de extractivismo.

En el posterior trabajo de campo, se tomará al método comparativo constante ya que este es un eje central en la tradición de la teoría fundamentada y en la propues-

ta de Krause, asumiendo su papel como la principal estrategia analítica para organizar y profundizar la interpretación de los materiales. Este método no consiste en una mera comparación de casos o situaciones, sino en un procedimiento inductivo y recursivo que permitiría, a partir de la codificación abierta de los datos, identificar incidentes significativos, agruparlos en categorías tentativas y redefinirlas a medida que surgen nuevas propiedades o dimensiones (Krause, 1995; Glaser & Strauss, 1967).

La lógica de investigación se estructuraría, entonces, en torno a una búsqueda sistemática de categorías analíticas que no solo permitan describir el fenómeno, sino también trazar sus relaciones, tensiones y matices. En el eventual trabajo de campo, se privilegiará la observación prolongada en escuelas técnicas de Catamarca, el registro de interacciones verbales y no verbales. La realización de entrevistas semi-estructuradas y en grupos focales a los miembros de la comunidad educativa es de carácter selectivo, buscando captar la heterogeneidad de saberes, vivencias, intereses, incluyendo el valioso aporte de docentes relacionados a las ciencias naturales, también la recolección de materiales visuales, digitales y documentales (memes, grafitis, afiches, proyectos técnicos, canciones, documentos institucionales). La triangulación de fuentes y técnicas sería clave para garantizar la profundidad y la riqueza interpretativa, evitando visiones unilate-

rales o cerradas (Ñaupas Paitán et al., 2014). Se pretende que a medida que se avanza en la codificación y el análisis, este método permitirá identificar patrones, variaciones y rupturas en la manera en que los actores escolares producen, resisten y resignifican los discursos hegemónicos sobre el litio y el desarrollo. Así, las categorías emergentes como guerrilla semiótica, culture jamming, resignificación simbólica, interferencia cultural sutil, etc. no serían simples etiquetas ni taxonomías fijas, sino instrumentos dinámicos para seguir la lógica del campo, su conflictividad y su potencial creativo (Coser 1961). El trabajo de campo no busca confirmar hipótesis previas, sino construir teoría sustantiva a partir del movimiento incesante entre datos y conceptos, entre la experiencia empírica y la reflexión teórica.

El uso del método comparativo constante también habilitaría la posibilidad de captar la evolución y transformación de las categorías a lo largo del tiempo, permitiendo observar cómo ciertos sentidos, prácticas o resistencias se intensifican, se diluyen o se rearticulan en función de los cambios en la política educativa, la coyuntura institucional o las dinámicas territoriales. La búsqueda de saturación de las categorías no implicaría el cierre del análisis, sino alcanzar un punto de densidad conceptual en el que las dimensiones del fenómeno pudieran ser comprendidas en su complejidad, ambigüedad y potencialidad transformadora.

La perspectiva metodológica aquí planteada se fundamenta, pues, en la convicción de que la investigación cualitativa es una práctica interpretativa, abierta y dialógica, en la que el investigador no sólo observa sino que interactúa, pregunta, escucha y, sobre todo, aprende del campo. El desafío sería captar la riqueza, la diversidad y la conflictividad de las formas de interferencia cultural en la ETP catamarqueña, evitando la simplificación o la reducción a modelos lineales. La lógica de investigación se orientaría, finalmente, a la construcción de una narrativa densa y matizada sobre la escuela técnica en contextos de enclave, capaz de contribuir tanto al debate académico como a la reflexión pedagógica y política en torno al extractivismo y la educación en la Argentina contemporánea.

## 6. POSIBLES RESULTADOS DIMENSIONALES EXTRAÍDOS DEL REPENSAR DEL MARCO TEÓRICO Y LOS ANTECEDENTES

A partir del repensar del marco teórico y el análisis de los antecedentes, es posible anticipar ciertas dimensiones que orientarán la interpretación futura de los datos y la construcción de categorías de investigación. Estos posibles resultados dimensionales no constituyen hallazgos empíricos, sino hipótesis teóricas y analíticas que podrán guiar el trabajo de campo:

### 6.1. Hegemonía Discursiva y

#06

### Reproducción Institucional

La hegemonía extractivista podría manifestarse en la ETP a través de narrativas, discursos y dispositivos institucionales que instalan el litio como emblema de desarrollo y futuro. Este proceso, como plantea Giarracca (2023), implicaría la naturalización del régimen de enclave y la subordinación simbólica del territorio a los intereses del mercado global, aunque dicha hegemonía sería siempre conflictiva y dinámica.

### 6.2. Microrresistencia Discursiva y Subjetivación Crítica

La microrresistencia discursiva podría configurarse como un conjunto de estrategias sutiles de oposición y resignificación frente a la narrativa dominante, habilitando procesos de subjetivación crítica en los actores escolares. Eco (1987), por ejemplo, sugiere que la guerrilla semiótica permitiría reinterpretar, ironizar y cuestionar los mensajes oficiales, abriendo grietas en el sentido común hegemónico.

### 6.3. Creatividad Colectiva y Resignificación de Símbolos

La creatividad colectiva, entendida como capacidad social para producir nuevos sentidos y resignificar símbolos, ocuparía un lugar central en la disputa cultural dentro de la ETP. El culture jamming (Dery, 1993) podría

103

funcionar como herramienta pedagógica y cultural de intervención sobre los dispositivos simbólicos del extractivismo.

#### 6.4. Interferencia Cultural Sutil y Resistencia Subterránea

Se anticipa la existencia de formas de resistencia que se manifiestan de manera discreta, a menudo invisibles para la mirada institucional, pero persistentes en la cultura escolar (Rivera-Sepúlveda et al., 2024).

#### 6.5. Tensión entre lo Normativo y lo Vivido: Potencialidad Política y

#### Educativa de la ETP (potencial)

La tensión entre lo normativo y lo vivido aparece como una categoría transversal, evidenciando el conflicto entre la función instrumental de la ETP orientada a la reproducción técnica del modelo extractivo y su potencialidad como espacio de deliberación ética, ambiental y ciudadana. La Ley de Educación Ambiental da sustento normativo a la apertura de prácticas pedagógicas críticas, creativas y de resistencia, legitimando la búsqueda de alternativas y la formación de sujetos críticos.

### 7. REFERENCIAS

Althusser, L. (1988). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Akal.

Berteá, J. B. (2018). La minería catamarqueña como actividad de enclave: Aportes para pensar el extractivismo minero del siglo XXI. [Ponencia].

Briascó, I., D'Amico, L., De Leo, R., Miranda, V., Morales, A., Sprovieri, E., & Vinacour, L. (2024). Educación y Formación Técnico-Profesional en Argentina: Articulaciones entre ofertas y concreciones institucionales desde el análisis de casos.

Bruculo, C. R. (2022). La explotación de litio en Argentina. Encrucijadas y dilemas en torno al extractivismo litífero en la provincia de Catamarca. Papeles del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL, 4 13 (24).

Chesnais, F. (2003). La globalización del capital . Razón.

Congreso de la Nación Argentina. (2021). Ley 27.621: Ley de Edu-

cación Ambiental Integral. Honorable Congreso de la Nación Argentina [Argentina.gob.ar].

Coser, L. (1961). Las funciones del conflicto social. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

Dery, M. (1993). Interferencia cultural: Hackeo, corte y francotiradores en el imperio de los signos. Serie de folletos de la revista Open, 25.

Dewey, J. (1916). Democracia y educación: Introducción a la filosofía de la educación. Macmillan.

Eco, U. (1968). Apocalípticos e integrados: Ensayos de comunicación y cultura de masas. Lumen.

Eco, U. (1987). Para una guerrilla semiológica. En Viaje en la irrealidad cotidiana (pp. 123-142). Lumen.

Forlani, N. (2019). Extractivismo y educación. Una mirada crítica sobre la educación media en la provincia de Córdoba, Argentina. Trabajo y Sociedad, (32), 143-155.

Fornillo, B., & Zícari, J. (2015). Geopolítica del litio: Industria, ciencia y energía en Argentina. Editorial El Colectivo.

Gallart, M. A. (2007). La formación para el trabajo y el "saber hacer". Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Giarracca, N. (2023). Educación y ambiente. En Patrimonio cultural inmaterial e inclusión social: aportes para la agenda de desarrollo de la era post-COVID en América Latina y el Caribe. UNESCO.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. Aldine.

Gudynas, E. (2015). Extractivismos: Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza. CLAES/CEDIB.7

Guzmán Munita, M. (2011). Sociedad y educación: La educación como fenómeno social.

Jacinto, C. (2004). Educación y trabajo: Desafíos para la formación profesional en América Latina.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Revista de Psicología, 6, 19-32.

Lamalice, A., & Klein, J.-L. (2016). Efectos socioterritoriales de la mega minería y reacción social: El caso de Minera Alumbraera en la provincia de Catamarca, Argentina. Revista de Geografía Norte Grande, 65, 155-177.

Laurente, M. J., & Penas, E. P. (2021). Políticas educativas, trabajo docente y extractivismo. Situaciones de disputa en la Norpatagonia a inicios del siglo XXI. Universidad Nacional del Comahue.

López, A., Obaya, M., Pascuini, P. y Ramos, A. (2019). Litio en la Argentina: Oportunidades y desafíos para el desarrollo de la cadena de valor. Banco Interamericano de Desarrollo.

MARCELLESI, Florent (2007): Desarrollo, decrecimiento y economía verde, The Ecologist para España y Latinoamérica, 31.

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis (4ª ed.). Editorial San Marcos.

Puyana Mutis, A. (2017). El retorno al extractivismo en América Latina. ¿Ruptura o profundización del modelo de economía liberal y por qué ahora? Espiral (Guadalaj.), 24(69), 73-113.

Rivera-Sepúlveda, Á. A., Qutián-Álvarez, E. A., & Farfán-Martínez, V. (2024). Líneas investigativas sobre educación y territorio: Una revisión de estudios empíricos.

Svampa, M. (2013). Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. Nueva Sociedad, (244), 30-46.

Vinacur, L., D'Amico, L., De Leo, R., Miranda, V., Morales, A., Sprovieri, E., & Briasco, I. (2019). [Título del trabajo de Vinacur et al. 2019].

Walter, M. (2008). Nuevos conflictos ambientales mineros en Argentina: El caso Esquel (2002-2003). Revista Iberoamericana de Economía Ecológica, 8 .

# RICARDO VALDÉZ

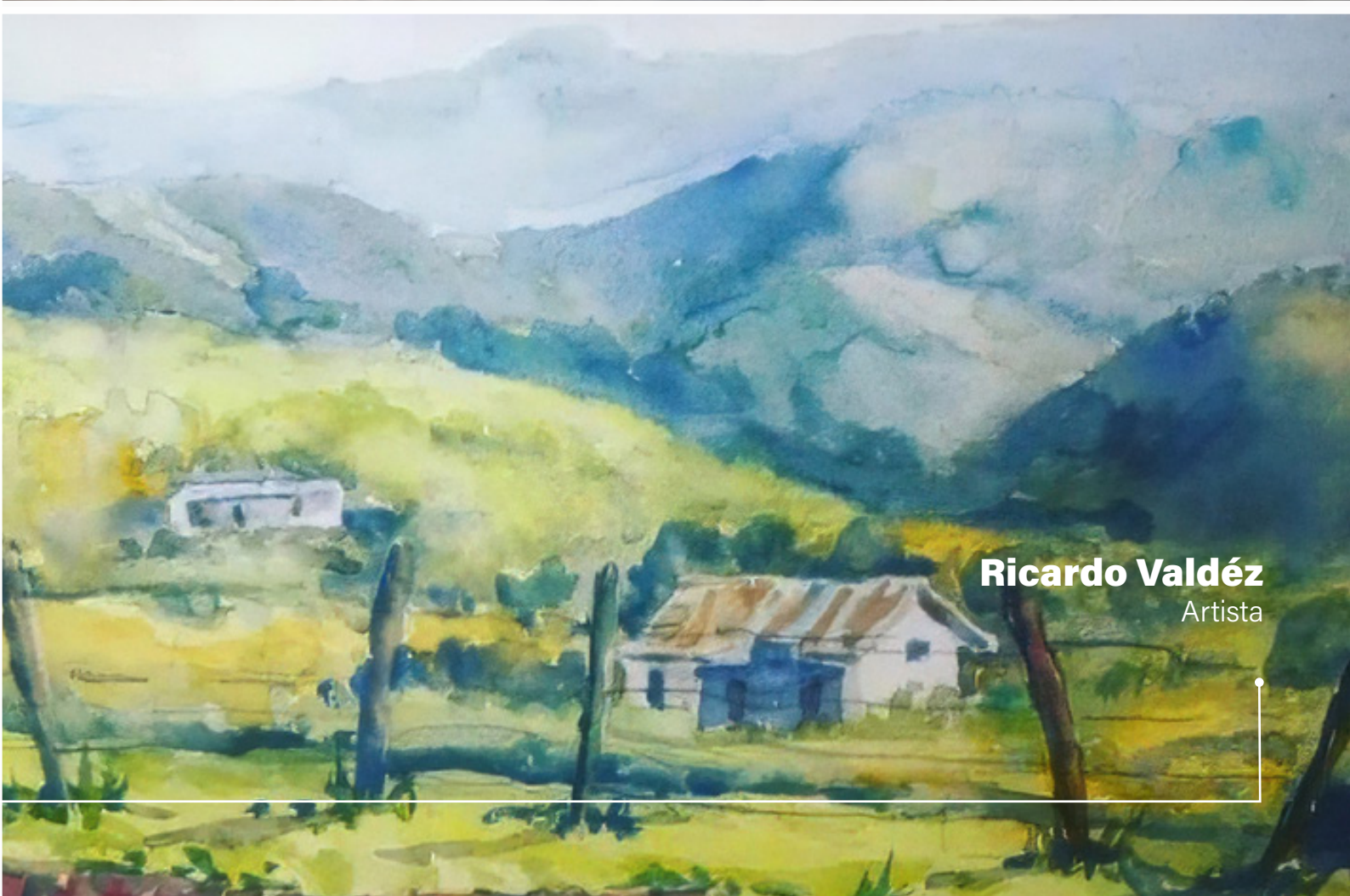


Nació en Catamarca en 1946 y pertenece a esa generación de artistas que se formó fuera de las academias, guiado por la observación, la práctica constante y un profundo vínculo con su tierra. Su primera aparición pública data de 1982, cuando expuso en el Complejo Cultural Calchaquí, hecho que marcó el inicio de una trayectoria sostenida: desde entonces ha participado en más de setenta muestras en salas de Catamarca, Santiago del Estero, Tucumán, Buenos Aires, la cadena de Hoteles American y, ya en 2011, en el Museo Emblema de Terzigno, en Nápoles. Esa presentación en Italia lo convirtió en el primer pintor catamarqueño en llevar paisajes de su provincia al ámbito europeo.

Autodefinido —y definido por la crítica— como un impresionista autodidacta, Valdéz eligió a la acuarela como técnica predilecta. Sus motivos más frecuentes son las flores, los paisajes y las capillas, trabajados con una sensibilidad que combina el “color local” con una impronta más universal. En sus obras se reconocen los elementos fundamentales de la naturaleza: el cielo abierto, el agua, el aire que agita los árboles y una presencia espiritual que remite a la obra de Dios. Como ha señalado la profesora Graciela Mentasti, en esa conjunción de fe, paisaje y oficio se hace visible una Catamarca que él mismo ha caracterizado como tierra de músicos, pintores, poetas y artesanos. Sus acuarelas, lejos de la estridencia, transmiten calma, recogimiento y una esperanza serena, convirtiendo a Valdéz en una referencia singular dentro de la plástica catamarqueña contemporánea.

- Rio
- Capilla del Sr de los Milagros
- Casona de San Antonio
- Capilla de Los Angeles
- Las Juntas Catamarca





**Ricardo Valdéz**  
Artista

# RESEÑAS

**ASSATA SHAKUR. COLORIMETRÍA DEL PODER**

Laura Roda

**SAMANTA SCHWEBLIN Y SU OFICIO DE NARRAR  
LO INSÓLITO EN UN MUNDO MUY EXTRAÑO**

Claudia del Valle Zurita

**PENSAR LOS 30000. QUÉ SABÍAMOS  
SOBRE LOS DESAPARECIDOS DURANTE LA  
DICTADURA Y QUÉ IGNORAMOS TODAVÍA.**

Alicia Servetto

**SOCIOLOGY OF HOPE. NEW THEORY.**

Elsa Ponce

**PRISIÓN Y SOCIEDAD: UN ENFOQUE  
MULTIDIMENSIONAL SOBRE DERECHOS  
Y RESISTENCIAS (ECUUNCA, 2025)**

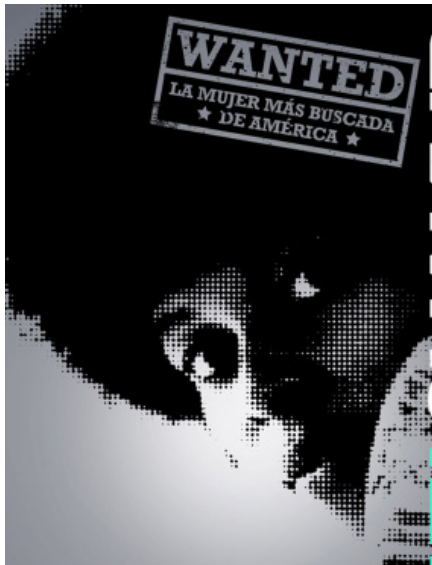
Ana del Huerto Cardoso

**CUANDO LA LIBERTAD SE HIZO VOZ:  
DE LOS SPIRITUALS A LAS  
PRIMERAS MUJERES DEL JAZZ**

María Cecilia Argañaraz Raiden

# ASSATA SHAKUR. COLORIMETRÍA DEL PODER

Laura Roda



**POR ENCIMA DE MENTIRAS Y TRAICIONES.  
POR ENCIMA DEL DOLOR Y EL HAMBRE Y  
LA FRUSTRACIÓN,  
LA SEGUIMOS.  
SEGUIMOS LA TRADICIÓN.  
SEGUIMOS UNA TRADICIÓN FUERTE.  
SEGUIMOS UNA TRADICIÓN NEGRA.  
SÍGUELA.**

La experiencia colonial en América ha implicado, entre otras cosas, el establecimiento de una matriz visual mediante la cual se ha vuelto posible biologizar el concepto de “raza”. Se ha construido un “modo de ver” (Berger, 1972) a partir del cual una persona o un grupo de personas puede caracterizarse a partir del “color” de su cuerpo. Una vez otorgada esta etiqueta, es posible medir la distancia o cercanía de estos cuerpos en relación al centro hegemónico de poder y legitimar desigualdades económico-políticas. El estudio de esta colorimetría, en síntesis, se presenta como una vía posible de conocimiento de las relaciones históricas de dominación.

Por esto, lo primero que debemos decir de **Assata Shakur** es que fue una mujer negra. Mujer Negra. Esta es su principal relación con el mundo. Una relación histórica que

Extracto del poema  
“La tradición” de  
Assata Shakur (2020  
[1987]:271).

comenzó en un barco esclavista mucho antes de que naciera. Este es el lugar que le correspondía en el mundo y al mismo tiempo fue el lugar que eligió para relacionarse con el mundo.

**Assata Shakur** eligió este nombre cuando su vida se convirtió en una vida africana, después de haber nacido el 16 de julio de 1947 en Quees, Nueva York, después de haber crecido entre Nueva York y Carlina de Norte con su madre, tía y abuelos, después de haber ido a la universidad en Nueva York, después de haber sido activista del Partido Pantera Negra (Black Panther Party) y haberse sumado a la organización separatista República de Nueva África (Republic of New Africa), después de haberse casado con Louis Chesimard en la universidad, y haberse separado de él, después de haberse unido al Ejército Negro de Liberación (Black Liberation Army) y después de haber llevado su nombre de esclava: JoAnne Deborah Chesimard. “Yo quería un nombre que tuviera algo que ver con la lucha, algo que ver con la liberación de nuestra gente. Me decidí por Assata Olugbala Shakur. Assata significa ‘la que lucha’, Olugbala significa ‘amor para el pueblo’, y tomé el apellido Shakur por respeto a Zayd y a su familia. Shakur significa ‘la agradecida’ (Shakur 2020 [1987]:271).

## UN MURO ES SÓLO UN MURO Y NADA MÁS QUE ESO. SE PUEDE DERRIBAR.

Extracto del poema “Afirmación” de Assata Shakur (2020 [1987])

Una de las formas en que la colorimetría colonial se reproduce hasta la actualidad es modelando el discurso y la lógica jurídico-penal. El modo en que el delito, la criminali-

dad y el pánico a la inseguridad se asocian a perfiles raciales es escandaloso. Rita Segato, entre otrxs investigadorxs, ha señalado la existencia de una arbitrariedad selectiva en el sistema penal, dirigida a los sectores vulnerables no blancos y a los colectivos disidentes (Segato 2007). La cárcel, dice Segato, funciona como una institución semejante al apartheid o al gueto, donde se inscribe y reproduce un orden racial que justifica la penalización y segregación de determinados grupos sociales.

A fines de la década de 1960, la sociedad estadounidense se envolvía en un clima de creciente tensión social. A nivel internacional, el país lideraba la guerra contra el comunismo que lo llevó a una serie de crisis y conflictos con la Unión Soviética, Cuba y Vietnam. A nivel nacional, tomaban fuerza los movimientos por los derechos civiles, movilizaciones masivas y actos de desobediencia civil contra la segregación racial, al mismo tiempo que emergían corrientes contraculturales juveniles como el movimiento hippie, y se abría paso la llamada “segunda ola del feminismo”. En este contexto de concientización, movilización y cambio cultural, Richard Nixon ganó las elecciones presidenciales con una campaña basada en el lema “ley y orden” (“law and order”)<sup>1</sup>. Buscaba así restaurar el orden público y combatir el descontento social con una postura dura frente a lo que desde su lugar de enunciación, es decir desde el privilegio de la masculinidad blanca occidental, era considerado criminalidad y caos.

---

<sup>1</sup> Este lema fue revivido en los años '90 en un formato menos explícito y comprometido pero igualmente adoctrinador, propio del neoliberalismo, en la serie de televisión Law & Order, creada por Dick Wolf y emitida en Estados Unidos desde 1990. Asimismo, la serie fue distribuida y exportada a Latinoamérica por Universal Television.

“Ley y orden” fue más que un “gancho” de campaña para atraer votantes. Se prolongó como estrategia política de invisibilización del control social selectivo y racializado, retomada hasta por Donald Trump en 2020, en un contexto de tensión racial entre la policía y la comunidad afroestadounidense. En ese momento, tras las protestas y disturbios por el asesinato de Breonna Taylor, Ahmaud Arbery y George Floyd a manos de la policía, el presidente amenazó con mandar el ejército federal para hacer cumplir la ley civil dentro del país y dispersar a lxs manifestantes, invocando la Ley de Insurrección de 1807.

Volviendo a finales de la década de 1960 y principios de 1970, el lema “ley y orden” se usó para deslegitimar el movimiento de liberación negro como terrorista y justificar la violencia policial y judicial hacia sus referentes. En este contexto, toda persona activista negra era considerada enemiga del Estado y de la democracia capitalista, por asociación con “el peligro comunista”. El FBI los denominaba “grupos de odio nacionalistas negros”, siendo uno de sus objetivos concretos. Y es en esta clave de colorimetría que debemos leer la acusación a Assata del asesinato de su compañero activista Zayd Shakur y del policía Werner Foerster, en un tiroteo que tuvo lugar en la autopista de Nueva Jersey el 2 de mayo de 1973. Así como el encarcelamiento de Ángela Davis entre 1972 y 1973, o el de Leonard Peltier, del Movimiento Indígena Estadounidense, desde 1976 hasta hoy, o el doble asesinato de Fred Hampton y Mark Clark, líderes de las Panteras Negras, en 1969 por parte del FBI y la policía de Chicago, por nombrar solo algunos ejemplos.

Para cuando fue tiroteada y detenida en la autopista, Assata ya cargaba con una orden de captura, viva o muerta, por varios delitos graves como robo a bancos, tenencia ilegal de armas, secuestro y asesinato, casos por los que fue

sobreseída o que concluyeron con veredicto de inocencia. Ya habían publicado una foto suya falsa en diarios y oficinas públicas con el título: “Buscada por robo a mano armada. Recompensa 10.000 dólares”, delito en el cual posteriormente fue declarada inocente. Ya había sido calumniada y hostigada. Ya había sido condenada por el racismo antes del juicio. “Fuera donde fuera, tenía la sensación de que si giraba la cabeza en cualquier momento, me toparía con una pareja de policías que me seguían. Si miraba por la ventana: allí estaban, en mitad de Harlem, delante de mi casa, dos hombres blancos sentados leyendo el periódico. Incluso hablar en mi propia casa me daba un miedo de muerte” (Shakur 2020 [1987]:11).

A pesar de la insuficiencia de la evidencia presentada en el juicio por los asesinatos de la autopista que finalmente se llevó a cabo, tras cuatro años de detención en condiciones inhumanas, en 1977, Assata fue declarada culpable por un jurado mayoritariamente blanco. Ella siempre negó las acusaciones y denunció los intereses políticos que viciaban el proceso.

### **Dos años después, se escapó de la cárcel.**

Y en 1984 encontró asilo político en Cuba donde vivió hasta su muerte, el 25 de septiembre de este año. Falleció por un problema de salud debido a su avanzada edad.

**PARA LLEGAR A SER LIBRE, TIENES QUE SER  
CONSCIENTE DE QUE ERES UN ESCLAVO.**

Extracto del libro “Assata Shakur. Una autobiografía” de Assata Shakur (2020 [1987]).

Queda claro que el racismo no reside en el color de la piel sino en el significado que a este se le atribuye desde un determinado modo de ver, marcado por relaciones históricas de poder. El color es una relación. Y en este sentido, su descripción depende de cuándo y dónde se lo perciba. ¿Cuánto tiempo más seguirán siendo blancos los espacios de poder hegemónico? ¿Hasta cuándo el racismo estructural seguirá ordenando el derecho criminal en Estados Unidos? ¿Y en Argentina?

Nuestra nación ha sido imaginada blanca y europea, sin razas ni racimos. Lxs argentinxs, según se empeñan en recordar nuestros presidentes, descendemos de los barcos. Ahora, ¿cómo podemos afirmar que no han sido barcos esclavistas? Si en la Argentina no hay negrxs, ¿a quiénes se refieren expresiones populares como “negros de alma”, “cabe-cita negra” o “negros de mierda”? Y si no hay racismo, ¿por qué usamos esas expresiones como insulto?

Esta no es la historia de Assta, únicamente. También es la historia de muchxs otrxs, demasiadx, marronxs, morochxs, negrxs argentinxs. Es la historia de Agustín Olivera, Oscar Aredes y Roberto Argañaraz, fusilados por suboficiales de la policía bonaerense en 1987, caso a partir del cual se popularizó la expresión “gatillo fácil” para hablar de estos asesinatos cometidos por fuerzas de seguridad del Estado. Es la historia de Ramón “Sugus” Santillán, asesinado por un gendarme en 1999, de Andrea Viera, asesinada por policías bonaerense en 2002, de Diego Iván Pachao, torturado hasta su muerte en 2012 por la policía catamarqueña. En mayo de este año, durante el acto por el Día Nacional de la Lucha Contra la Violencia Institucional, Eugenia Vázquez dijo sobre la detención arbitraria de su hermana, Andrea Viera, y de su cuñado: “Los detuvieron porque eran morochos, pobres y jóvenes. Por eso los encarcelaron y por eso la mataron”.

Cuando hablamos de racismo no nos referimos solamente a actos explícitos de violencia o prejuicios. Se trata, antes, de una forma de ver que excluye y subalterniza a determinados grupos de personas. Se trata de prácticas culturales institucionalizadas, cotidianas, que perpetúan relaciones jerárquicas de poder.

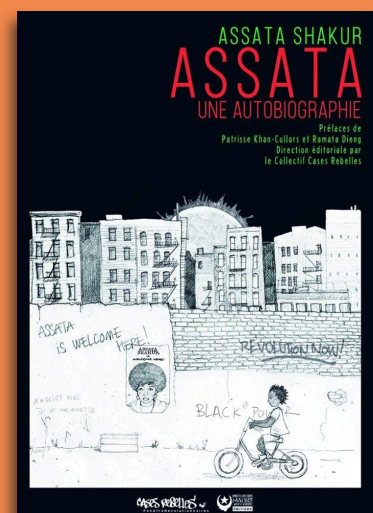
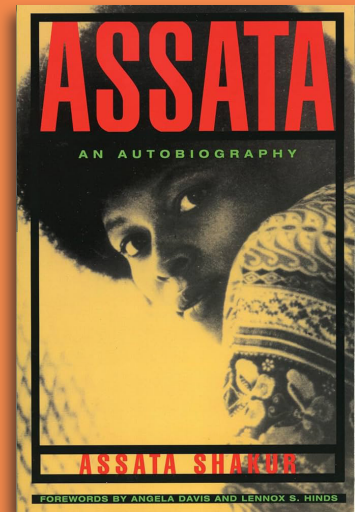
Assata se liberó siendo ella misma, afirmándose con todas sus fuerzas. No negándose. A nosotrxs, ¿cuántas comunidades nos faltan, cuántas lenguas nos faltan, cuántas identidades no sabemos nombrar? Tal vez sea la de nuestra abuela o bisabuela. ¿Cuándo vamos a hablar de estos agujeros, de estos silencios? Cuántos duelos nos falta llevar a cabo como sociedad antes de que podamos reconocer que la libertad no es una paloma blanca, no es un privilegio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, John. 1972. *Ways of seeing*. British Broadcasting Corporation. Londres.

Segato, Rita. 2007. *El color de la cárcel en América Latina: apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción*. Nueva Sociedad, No. 208. pp: 245-265.

Shakur, Assata. 2020 [1987]. *Una autobiografía*. Capitán Swing. Madrid.



## SAMANTA SCHWEBLIN Y SU OFICIO DE NARRAR LO INSÓLITO EN UN MUNDO MUY EXTRAÑO

Claudia del Valle Zurita



**EL BUEN MAL, LA ÚLTIMA COLECCIÓN DE CUENTOS DE SAMANTA SCHWEBLIN (BUENOS AIRES, 1978), PUBLICADA EN FEBRERO DE ESTE AÑO POR LA EDITORIAL RANDOM HOUSE, SE INSTALA DESDE LA PRIMERA PÁGINA EN EL TERRENO DE LA INQUIETUD.**

Schweblin, una de las voces argentinas más aclamadas de la literatura contemporánea, ha sido reconocida con prestigiosos galardones como el Premio Casa de las Américas en 2008 por *La furia de las pestes* (Cuba), el Premio Juan Rulfo en 2012 por «Un hombre sin suerte» (Francia), el Premio Internacional de Narrativa Breve Ribera del Duero en 2015 por *Siete casas vacías* (España) o el Premio Tournament of Books por *Distancia de rescate*, como «mejor libro del año publicado en los Estados Unidos» en 2018. Incluso, fue finalista del Man Booker International Prize en tres ocasiones con las novelas *Kentucky* (*Little Eyes*, 2020) y *Distancia de rescate* (*Fever Dream*, 2017) y por *Pájaros en la boca* (*Mouthful of Birds*, 2019).

La obra *El buen mal* inicia con un epígrafe de Silvina Ocampo: “Lo raro siempre es más cierto”, que sirve como brújula para los relatos que siguen, marcados por lo diferente, lo único y particular.

El estilo de esta escritora es muy peculiar: una mezcla

magistral de lo cotidiano y lo extraño, lo familiar y lo enigmático, lo raro y lo sombrío. En cada relato, Schweblin construye una atmósfera de tensión y misterio que sumerge a los lectores en una experiencia emocional que altera la percepción de la realidad y atrapa de principio a fin. Tras la lectura de cada historia —ninguna puede dejarse a medias—, uno sale distinto y sus narraciones siguen rumiando en nuestros pensamientos mucho después de cerrar el libro.

La colección se compone de seis cuentos, cada uno con una trama independiente, pero todos relacionados por una fuerza extraña que irrumpe en la vida de los personajes y los condiciona. Esa fuerza representa algo incierto que desconocemos por completo y nos incomoda; en definitiva, un buen mal que inevitablemente los transforma a ellos y a nosotros como lectores.

Cada palabra de *El buen mal* convierte un mundo familiar en algo inquietante, sombrío y perturbador. La autora utiliza un lenguaje directo, conciso y cercano. No recurre a monstruos, ni a escenarios distópicos para generar terror; por el contrario, logra lo siniestro a partir de situaciones cotidianas que poco a poco se van distorsionando y deshumanizando. De modo que, los relatos versan sobre los vínculos familiares, la culpa, las heridas silenciadas, la responsabilidad, los miedos, los vacíos, los silencios y los límites borrosos de la mente humana entre la bondad y la maldad.

Un mal latente acecha a todos los personajes, exponiéndose desde su fragilidad a las complejidades de la experiencia vital, como sucede en el primer relato “Bienvenida a la comunidad”. En él, la protagonista intenta suicidarse ahogándose en el lago, pero algo sale mal y se ve obligada a volver a su vida cotidiana, a preparar la comida para sus hijas que vuelven del colegio, a buscar un conejo que se escapa y a estar con su marido que no soporta.



Otro de los relatos, magistralmente narrado desde la perspectiva de un niño pequeño, es “El ojo en la garganta”, que se construye a partir del silencio y la imposibilidad de comunicación entre un padre y su hijo. Este último padece las consecuencias de un accidente doméstico y la sombra de la culpa de su papá va a rondar durante todo el relato.

Por otro lado, la manera en que lo insólito ingresa a los cuentos está dado por un cambio repentino de lo cotidiano en el que se abre una fisura de esa realidad y accedemos como lectores desde otra perspectiva, como en el relato “William en la ventana”. En él una escritora se niega a separarse de su marido porque no puede concebir la idea de vivir sin su gato. Y en “Un animal fabuloso” ese cambio instauró una situación dolorosa que persiste en el presente porque permanece una memoria del pasado, que vuelve siempre ante la imposibilidad de olvido...

En este sentido, “La mujer de Atlántida” posee una narradora que desea contactarse con el recuerdo para sentir menos dolor y habitar la soledad de otro modo, cuidando a una poeta que ha perdido la inspiración.

El terror de este libro se siente muy distinto porque es cercano, real y fantástico a la vez. Cada relato posee una atmósfera tensa que mantiene la intriga hasta su última línea, ejemplo de ello es “El Superior hace una visita”, pero en este caso, una violencia intempestiva e inusual rompe con el tedio y la monótona vida de la protagonista.

Para finalizar, el buen mal subyace en las esquinas de las mentes perturbadas de los personajes, esperando aflorar. Son cuentos dolorosos e incómodos en algunos momentos, tiernos en otros. Los personajes ostentan su humanidad al límite, siendo todos extraordinariamente complejos e singu-

lares. Algo sale de foco en sus vidas y lo normal y apacible se desvanece, dando lugar a nuevos modos de sentir el mundo.

La ambigüedad, la inquietud, lo insólito y lo extraño se construyen también con sus acciones, puesto que no son puramente buenas o malas, sino una mezcla de ambas. Y este libro de cuentos nos deja con inquietudes como ¿cuánto bien puede esconderse en el mal? o mejor, ¿cuánto mal puede ocultarse en el bien?

## **PENSAR LOS 30.000, QUÉ SABÍAMOS SOBRE LOS DESAPARECIDOS DURANTE LA DICTADURA Y QUÉ IGNORAMOS TODAVÍA.**

**Alicia Servetto**

Hay una aseveración y una duda constante que repican las voces de casi todos los testimonios que recupera Crenzel en su libro: ¡No sabíamos nada! ¡Solo queríamos saber! ¿Dónde están? ¿Qué les pasó? ¿Cuántos son?

Subyace en estas preguntas la impotencia y la angustia del “no saber”. Y ese problema se torna central cuando se mira hacia atrás en la tarea de historizar o explicar lo que sucedió en aquellos años trágicos de la última dictadura militar. ¿Qué significa saber? se pregunta acertadamente el autor para luego desandar la enorme complejidad que requiere explicar uno de las claves fundamentales de los años del terror: que se sabía, que era lo que no se sabía, que se ocultaba y que se tergiversaba. Desde esa clave metodológica, la obra se propone intervenir en la esfera pública acerca de las distintas formas de conocer que tenía la sociedad sobre el

sistema de desaparición forzada y plantea al mismo tiempo una serie de tópicos de lo que aún se ignora o se conoce de forma parcial.

Con la lente aguda de alguien que revisa de forma cuidadosa y detallista los archivos, documentos y testimonios, Crenzel va armando una hoja de ruta en la que puntualiza el proceso de elaboración de conocimientos y, describe como, en ese proceso, se fueron dando discusiones, controversias y tensiones sobre todo entre los denunciantes, quienes no siempre compartían las mismas interpretaciones o representaciones acerca del régimen, de los involucrados o de las víctimas.

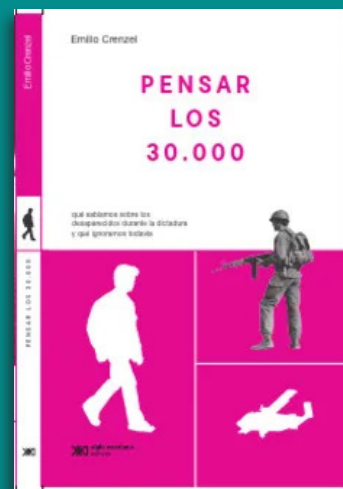
Lejos de una lectura uniforme, las páginas discurren mostrando las dificultades que tenían los denunciantes para acceder a la información. En un contexto de censura, manipulación de la información y de ejercicio del terror, fueron los sobrevivientes y los familiares quienes con dificultad dieron testimonios, datos y explicaciones. Su conocimiento permitió acceder a información clave no sólo de lo que estaba sucediendo con los detenidos sino también a través de ellos pudieron identificar, por ejemplo, a los responsables de los crímenes y a los centros clandestinos de detención. Fueron también las organizaciones de derechos humanos las que afrontaron con gran desafío la tarea de recopilar, acumular y sistematizar los datos y desde allí llevar adelante la tarea de denuncia nacional e internacional y una gran e importante campaña de difusión.

Compuesto de una introducción, cinco capítulos, un epílogo y las conclusiones, cada una de las partes propone indagar interrogantes que articulan los debates del pasado con los del presente: ¿Es el Estado?, ¿Dónde están?, ¿Cuántos son?, ¿Anestesia para asesinarlos? El capítulo final titulado “Lo que aún ignoramos”, deja abierta las vacancias que aún

persisten a la hora de contar con un registro actual y completo de lo que se necesita para entender, comprender y saber lo que sucedió. Cada uno de los capítulos nos adentra en la dolorosa realidad de los que aún siguen buscando. Sobre la base de un cuantioso y sólido corpus documental, el libro recupera testimonios de diferentes partes del país y del extranjero, entrevistas realizadas por el autor y por otros investigadores, informes, documentos, archivos y bibliografía que brindan un soporte metodológico tan riguroso como preciso, tan necesario como imprescindible.

A casi 50 años de producido el golpe militar y de la instalación de la dictadura más atroz que haya conocido la historia argentina, siguen vigentes todas y cada una de las preguntas del libro. Son las mismas dudas que tenían los familiares, sobrevivientes, exiliados, organismos de derechos humanos, en ese entonces. Son las mismas perplejidades que todavía generan desconcierto.

En un texto de Norbert Lechner de hace varios años (1982) versaba sobre la relación entre información y poder, planteaba que el ocultamiento de la información significaba exteriorizar una relación asimétrica de autoridad y poder: “yo sé lo que tú no sabes”. En estos términos, el Estado dictatorial tenía “el saber” sobre el destino los desaparecidos y además lo ocultaba. No sólo había sustraído los cuerpos. También el conocimiento de lo que se había hecho con ellos. Cual institución omnipresente que todo lo veía y vigilaba, ocultar la información era parte de una política deliberada que amedrentaba, disciplinaba y producía miedo: el terror de lo invisible. Como decía Lechner: “El secreto o el ocultamiento es el arma complementaria de la información. Protege al poderoso que teme exponerse. Justamente porque el poder es reconocido mostrándose, no se expone sino en una situación previsible y, por ende, controlable. Un poder visible es



previsible”. El secreto es la garantía de su poder.

El libro desnuda esas tramas secretas de la información que disponía el Estado e historiza desde 1976 -o quizás desde antes- lo que la sociedad argentina conocía o, en su defecto, ignoraba. Y reconstruye el papel central que tuvieron los sobrevivientes, familiares y organismos de DDHH en la elaboración de un mapa de conocimientos sobre el sistema de desaparición de personas. La obra pone también en tela de juicio la idea muy difundida desde el Informe de la CONADEP de la ajenidad de la sociedad con respecto a la violación de los DDHH. Su idea central es que hubo una gran heterogeneidad con respecto a lo que se sabía en aquellos años, y que ese conocimiento era fragmentario, escaso y tardío.

Pensar los 30000 nos invita a desandar una parte de nuestra historia tan presente como fatídica. Recorrer sus páginas es visitar la historia reciente desde múltiples temporalidades, en tanto los estudios de la represión dictatorial y de la implantación del terrorismo de Estado tienen efectos que continúan marcando ritmos e intensidades en la discusión política, cultural, académica y social del presente. En tiempos de negacionismos, el mismo título del libro pone el foco en el número 30000. Levantado como símbolo de la lucha por la Verdad, Justicia y Memoria, es también el ícono de la disputa pública por parte de quienes relativizan el crimen, desestiman la violación de los derechos humanos y buscan deslegitimar la lucha de los organismos de DDHH. Por eso mismo, Crenzel recorre históricamente como se fue construyendo el número de los treinta mil para terminar planteando que se trata de una cifra simbólica que evoca fundamentalmente lo que aún no se conoce. De allí su potencia, de allí su perdurabilidad.

El valor de esta obra radica precisamente en exponer,

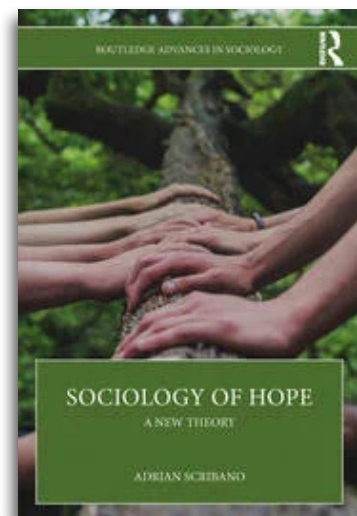
analizar y desmenuzar aquellos saberes específicos que circularon -y circulan- de aquel pasado autoritario. Es también un prisma que nos permite entender sus consecuencias en el presente. Es un libro necesario que contribuye a saldar las heridas todavía abiertas en la sociedad.

## SOCIOLOGY OF HOPE. NEW THEORY.

Elsa Ponce

La primer pregunta que abre el libro es por qué la esperanza es una categoría sociológica, objeto o fundamento teórico de un libro, porque conocemos esa categoría en otra inscripción, la filosófica, con San Agustín (siglo IV), Ernst Bloch (siglo XIX), Gabriel Marcel (siglo XX), aunque también con los utopistas del siglo XIX. Pero a diferencia de esas tradiciones Sociología de la esperanza es un registro de un estado de cosas frente al estado de cosas del orden pretendidamente global. La esperanza está agenciada en y como intersticio del colapso del programa del capitalismo para el planeta.

Walter Benjamin decía que El don de encender en el pasado la chispa de la esperanza es propio del historiador materialista. Pero en todo caso la faena de todo saber que reflexione el presente parte de supuestos que hunden raíces en un ya dado, un pasado, constituido y constituyente del orden actual, que es al fin de cuentas un pasado sociológico y sobre el cual este libro incursiona desde la sociología, pero en conversación con otras disciplinas, trazando un itinerario de asuntos a pensar como piezas conceptuales de una sociología crítica, como lo fue antes por ejemplo, la sociología de los cuerpos y las emociones de Adrian Scribano. El trabajo pone zoom a la pregunta por qué y cómo reparan los seres



humanos la depredación de los órdenes vitales y ese cometido no pudo hacerse sin el trazo grueso de lo que caracteriza su pensamiento, la savia marxiana, bien escaso en las sociologías del tiempo presente. Hay savia marxiana, hay por ende, faena dialéctica para poner en cuestión un campo de problemas observados en enclaves de la depredación social en Latinoamérica. Y esa faena se hace en torno a la pregunta cómo mapear la esperanza, en cuanto posibilidad ya de contestar, ya de quebrar, ya de invertir, la depredación de la existencia colectiva si no es mediante la categoría de prácticas, las solidarias y las cooperativas, las que se crían en los intersticios como señala Scribano, en el entre, un entre no como el apretado espacio que deja el capitalismo sin impregnar, sino como el espacio intersubjetivo en el cual se cuelan formas de confianza y de creación sentidos. Tras ese propósito, la Sociología de la esperanza, desanda una categoría que también ha trabajado el autor, desde hace tiempo, el amor, como desplazamiento de otras epistemes de lo político cifradas en otros anclajes conceptuales: conciencia de clase, ideología, ethos, estética de la existencia, en fin, categorías asumidas por diversas tradiciones de pensamiento sobre la utopía.

Mientras la tradición sociológica occidental asoció teórica y metodológicamente optimismo a progreso y progreso a Modernidad, esa confianza no podría ser sino política, en un programa de gobierno de la naturaleza y los seres humanos. Y ese optimismo se presenta posible porque la historia del concepto esperanza, que el libro retoma, se liga a la noción de optimismo crítico, tal como Mary Holmes (2016) plantea al trazar su sistematización como recorrido por la historia de las prácticas positivas, que subyacen en la naturalización de lo negativo. De modo que el optimismo crítico es un proyecto político y ese es un epicentro que hunde raíces en el Marx de Adrián Scribano.

Retomando a Peter Burke, el autor afirma que pequeñas y grandes esperanzas se leen en la vida cotidiana y que esto se formula en agenciamientos políticos en los que se tramita colectivamente la aflicción, la puesta en común que opera como crítica a lo que él viene llamando hace tiempo los mecanismos de soportabilidad social. Agenciamientos que forman agenda, que es la de los derechos humanos y civiles, al fin de cuentas, pero que se diseña con otras nomenclaturas, en las cuales a su vez es posible leer una política de la semiosis, una política del sentido. Esta sociología que insta a escucha y observación semiótica, requiere una filosofía del lenguaje que distinga lo ya dicho para nombrar cosas, relaciones y afectaciones, de lo que hace cosas con las palabras, lo que hace semánticas. Y entonces sí, la sociología de la esperanza estaría ocupada en mapear los espacios donde el miedo y la soledad se tornan visibles.

Pero esta es al mismo tiempo una sociología que trae malas noticias, no hay ya un sujeto histórico único en la batalla contra el orden global, ante lo cual la pregunta filosófico-política que germina es ¿se extinguieron o se rehicieron las grupalidades políticas?

Es decir, no hay sociología de la esperanza sin una episteme de lo ya pensado sobre los sujetos políticos, sobre las condiciones históricas de su emergencia, sobre los postulados respecto del futuro que estos proponen. Dicho de otro modo, el libro es un convite a releer los clásicos del pensamiento sociológico, primero, a preguntar qué hay de nuevo en lo pretéritamente explicado, después.

Esa inspiración acerca en todo caso a una noción compleja, la biopolítica, en el sentido primario de forma de autogobierno de la vida, que permite pensar en la combustión

de la esperanza como proyecto político, de la energía contra la apatía. Y he ahí la pregunta que sigue: ¿de dónde se obtiene esa energía? ¿De la memoria de luchas pasadas contra el oprobio organizado? ¿De la fantasía de la felicidad como arremetida contra la generalización del pesimismo? En ese enclave teórico se pelean dos visiones sociológicas en todo caso: que todo tiempo pasado fue peor y que algo bueno está siempre por venir. En ese sentido, constituye una apuesta epistemológica dramatúrgica, una actuación que ejercita una sociología situacional, direccionada a catear la esperanza. Cateo posible y necesario porque hay pregunta por la historia como un horizonte común entre muchos, en un mundo capturado por el secuestro de la pregunta por el futuro.

Entonces, lo que trae este viaje conceptual y empírico que el libro pergeña es otra pregunta que también ha tramitado la filosofía, la pregunta por las condiciones de posibilidad de la felicidad humana. Por ende la pregunta que zozobra a quien se compromete en su lectura es ¿cómo le hacemos al oficio de dar cuenta de esas condiciones?

Scribano propone una ecología de tamaño conocimiento, de carácter escalar, en planos, en estratos: primero como política de las sensibilidades, donde se agencian prácticas sociales de saberes y afectos, ensamblados por políticas vinculares, o sea donde la intersubjetividad propicia, crea, una política del cuidado; es decir, como políticas de las emociones, esto es, modos en que se producen las emociones en un espacio-tiempo que es histórico, claro, y cultural. Segundo como políticas de los sentimientos, que ponen en visibilidad las emociones en clave de su germinación geopolítica y geocultural. Y tercero como política de prácticas de sentimientos, inscritas en la vida con otros, en un orden comunitario. Propone un programa metodológico que es ético, porque

supone un deber ser sociológico impregnado por: una innovación metodológica que permita explorar múltiples formas de decir, hacer y sentir, como señala, porque precisamente el supuesto es que los sujetos, las sujeciones y subjetividades son dinámicas, grabadas por los designios de la velocidad con que se hace la intersección de economía y política, Estado y mercado, democracia y capitalismo. Desafía a proyectar un abordaje que requiere metodologías digitales que trajinen con el plexo real/virtual que nos atraviesa. Es decir, no es para flojos, para resistentes a lidiar con el capitalismo de plataformas, como la medialidad, con las Tics. Un entrenamiento en racionalidades otras. Exige por ende, una praxis investigativa que reconozca el hacer y el decir humanos señalizando la comprensión de narrativas y prácticas de esperanza en el presente, por ende, una habilidad para analizar, sistematizar e interpretar las contestaciones a la economía política de la moral, esto es, la producción de la glotonería del capitalismo para decirlo con Samir Amín, que promueve el colapso de enclaves vitales.

Sociología de la esperanza convoca una metodología en términos de análisis multinivel que posibilita cartografiar la esperanza como compendio de interacciones individuales y colectivas. Propone conjeturar, antes que diagnosticar, en qué estructuras sociales y procesos históricos se incrustan, cómo se teje la trama entre las emociones individuales y las dinámicas colectivas, para entonces si forjar un archivo, de las prácticas silenciadas, ocluidas, canceladas. Análisis multinivel que es genealógico, pues trabaja sobre las múltiples génesis de las prácticas y narraciones sobre ellas.

¿Cuál es la materia prima de un oficio de esta talla? Una epistemología de la escucha, que también lo es del silencio, para que los otros hablen, que se aparta del monolingüismo,

que no deja al investigador hablar por sí ni de sí, sino que habilita espacios de producción colectiva de conocimiento. Esto es algo que ya nos fue enseñado por Adrián Scribano, cuando transitamos la pregunta por el quid de la acción colectiva; encomio que viene de largo aprendizaje con la teoría social contemporánea, en particular con Alberto Melucci. Es decir, este libro no trae un nuevo recetario metodológico, sino que ha costurado muchos aprendizajes.

Por ende, la sociología de la esperanza trabaja por un tangram, un rompecabezas epistemológico, un tapiz sociológico diría, en el cual distintas piezas de conocimiento informan de un totalidad que se presume a la vez abierta.

El núcleopreciado del libro está en lo que Scribano llama Crítica de la economía Política de la Moral, para nombrar la crítica sistemática de las regulaciones de las sensibilidades y emociones en las sociedades contemporáneas; una impugnación al programa de interpretación del mundo que une a los individuos mediante una nueva religión, un nueva axiología, que asume como inexorable la depredación de las vitalidades. Y esa gramática no puede cincelarse sin reconocer que la faena sociológica de conocer el orden de lo intersticial consiste en detectar dónde se agencian relaciones sociales que desafían las estructuras capitalistas, pero también con qué lenguajes se urden bajo la forma de prácticas de reciprocidad, gasto festivo y esperanza. Y esta no es sino una provocación honda a las ciencias sociales, porque por un lado abona la tesis según la cual no hay más sujeto histórico vocacionado para el cambio social, la clase obrera, el movimiento estudiantil, la multitud, etc., y por otra parte, ocurre un aprovechamiento de oportunidades para producir desplazamientos en el orden dado, fisuras, una política fractal, un entretanto, que es a la vez problemático, porque el horizonte se presenta plástico, rugoso.

Y claro, esa declaración, al fin de cuentas, produce desazón, inquieta, asusta, pese al largo compendio de procesos y experiencias que ha inventariado el libro y que localiza la hechura de la esperanza, en un repertorio que va desde la Revolución Francesa, pasando por los Movimientos Independentistas en América Latina, los movimientos sociales del siglo XX, los estudiantiles de los años 60, por los derechos civiles, igualdad de género, justicia social y ambiental, hasta la Revolución Argelina, el zapatismo y la lucha por los derechos humanos en Latinoamérica. La pregunta, en todo caso, es qué de esos procesos, acontecimientos y gramáticas se constituyen en faros del camino hacia la des-sujeción. Que es la pregunta por los alcances de estos ensayos comunitaristas, que desarman y re-escriben el decurso de la organización social, de los mecanismos legitimados para administrarla y de la tesis sobre la escasez de los bienes y recursos para hacerse la vida.

El libro mientras repasa las ideas que en América Latina abonaron una sociología de la esperanza, mediante discusiones sobre revolución, utopía, cambio social y acción colectiva, retoma también la pregunta que recorre algunos campos de las ciencias sociales y humanas sobre la durabilidad de la sujeción colonial y sus re-inscripciones a lo largo de más de cinco siglos. Allí hace pie esa reivindicación teórica y militante de figuras como José Martí y Carlos Mariátegui, el primero como ejemplo de empatía teórica con la América india, que resume la virulencia del colonialismo y el segundo, como predicador de una filosofía del sí mismo como condición para la transformación colectiva. Pero hallamos también en el texto una reivindicación de autores caros a los estudios sociológicos, que pensaron desde otras entradas teóricas las posibilidades de la emancipación humana, al preguntarse por la desigualdad como evidencia de un sistema social autoritario y racista. Tal es, por ejemplo, la figura de los brasileños

Florestan Fernández y Paulo Freire, o de teólogos como el alemán que pensó nuestra América, Franz Hinkelammert.

Claro, no hay sociología de la esperanza posible para Scribano sin pensar el papel de las mujeres en la historia y en las ciencias sociales, aquí y acullá: Harriet Martineau, Anna Perkins, Sophonisba Breckinridge, Jane Adams, Prudencia Ayala (campesina política y crítica social), Dora Mayer (ecóloga política poscolonial), Salomé Ureña (poeta de la nación y la patria), Hermila Galindo Acosta, Nisía Floresta, Paulina Luisi Janicki. Todas artífices de pensamiento y praxis de una razón no-colonial como fuente del buen vivir, porque ciertamente no hay sociología de la esperanza sin una sociología de los cuerpos, que sus activismos han puesto en el epicentro del estudio, de la movimentación política, de la producción de saberes.

En esa dirección hay también en el libro una apuesta teórica a pensar la literatura producida por distintos saberes sobre lo social, que da cuenta de la ruta de la esperanza, como camino sinuoso y a la vez estratégicamente recorridos hacia formas de transformación social. Y eso supone reconocer nociones despreciadas por las gramáticas del pensamiento de izquierda, por ejemplo, negociación, acuerdos, creatividad. Por ende, el libro traduce un programa de estudios también del mando y la obediencia, de la autoridad y la insubordinación a ella.

En consecuencia, acarrea un compromiso teórico y ético con el estudio de la acción colectiva para hallar en ella los síntomas, diría, de la contestación al orden social, reconocibles en: la tolerancia a las prerrogativas de la vida en común, mediadas por las reglas, en el despliegue de una emocionalidad sintonizada intersubjetivamente, en las prácticas agenciadas como formas de re-hacer lo común, desafiando las intolerancias y negaciones de ellas, vía represión y otros

silenciamientos; en las experiencias de afirmación, del carácter político de lo vincular para pensar y re-hacer lo común.

Si el andamiaje teórico-metodológico de la crítica a la economía política de la moral, que gobierna el mundo, es la crítica del orden civilizatorio, su ampliación e implosión continuas, la puesta en entredicho del acuerdo político, es su vigorosa deriva, no para apostar a su disolución, sino para ubicarlo como el perímetro en el cual el miedo que procede del desacuerdo, de los avatares del contrato, se resguarda en la esperanza. En ese sentido, cobra fuerza la idea de Scribano de que esta sociología es una invitación a dar cuenta de distintas ontologías.

En última instancia la cartografía de la esperanza que convida el libro, no sólo asume una subversión de la fé en la racionalidad moderna, sino que se anuda a su marca de nacimiento, la ilusión de retomar el sueño de subvertir el orden que habitamos, que es decir volver a desear que el lazo unitivo entre los seres humanos, sean precisamente el amor como fuente de cordura y de sanación del envilecimiento de lo humano, para imaginar con ello la reversión del mundo.

## **PRISIÓN Y SOCIEDAD: UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL SOBRE DERECHOS Y RESISTENCIAS (ECUUNCA, 2025)**

**Ana del Huerto Cardoso**

Prisión y Sociedad: Un enfoque multidimensional sobre derechos y resistencias es un volumen colectivo publicado por la Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca (ECUUNCA) en 2025. El libro se presenta en edición digital (PDF) con ISBN 978-987-661-533-4 y reúne aportes de investigadoras e investigadores de diversas

disciplinas, con la coordinación general situada en el campo sociojurídico y de los estudios penitenciarios. La ficha editorial identifica el carácter multidimensional de la obra y su inscripción en la sociología (CDD 301), al mismo tiempo que subraya el objetivo transversal de pensar la prisión como objeto complejo de conocimiento y de intervención pública.

Desde el Prólogo, la obra se posiciona en diálogo con claves teóricas canónicas —Foucault (prisión como dispositivo disciplinario), Goffman (instituciones totales) y Davis (crítica a la centralidad punitiva del encarcelamiento)— para, a partir de allí, proponer un itinerario analítico atento a relaciones de poder, subjetivaciones, resistencias, garantías de derechos y alternativas a la lógica punitiva hegemónica. Este encuadre dota de densidad conceptual al proyecto editorial y habilita una lectura situada de experiencias y políticas penitenciarias en Argentina y la región.

La estructura se organiza en cinco secciones: (1) Tramas carcelarias y oportunidades legales; (2) Perspectivas de género y justicia restaurativa; (3) Salud y derechos humanos en prisión; (4) Educación en cárceles; y (5) Cultura, arte y subjetividades en prisión. Cada sección articula estudios empíricos, análisis documentales y reflexiones teóricas que, en conjunto, ofrecen una cartografía crítica de la vida intramuros y de sus fronteras porosas con la comunidad.

## SÍNTESIS DE CONTENIDOS

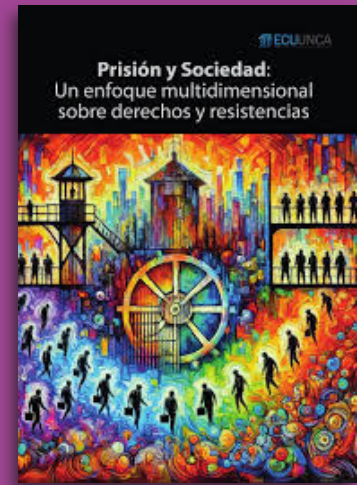
La primera sección aborda dimensiones institucionales y biográficas del encierro, con un pie en la evidencia estadística y otro en la narración de trayectorias. El capítulo de Ana Karina Aybar presenta un estudio socioeducativo de la población penitenciaria de Catamarca (2019–2023) a partir de

informes del SNEEP: en 2023, más del 54,9% no había completado la escuela primaria y el 38,9% se encontraba desocupado al momento del ingreso; además, la participación en programas de capacitación laboral habría caído de 63,3% (2019) a 12,3% (2023). El diagnóstico vincula baja escolaridad, precariedad laboral y debilidad en los registros administrativos con mayores obstáculos para la reinserción, y postula la educación como derecho y como condición para reducir la reincidencia.

En un registro teórico, Mario Arnoldo Alanís indaga en los intersticios y ambigüedades de la vida intramuros, apropiándose del concepto foucaultiano de heterotopía para mostrar la cárcel como espacio polifónico antes que monolítico. Esta lectura evita simplificaciones: normativas contradictorias, jerarquías entre grupos de detenidos y desigualdades de acceso a oportunidades conviven con expresiones de resistencia y con la creación de nuevos sentidos por parte de las personas privadas de libertad.

Por su parte, Arlindo Da Silva Lourenço y Maurício Monteiro problematizan la “supuesta resocialización” a partir de diálogos memorialísticos y relatos autobiográficos, mostrando el hiato entre la retórica correccional y la experiencia subjetiva del encierro. El cierre de la sección vuelve sobre la poscondena: Karina Antonella Tarcaya analiza vínculos y trabajo en el tránsito por la libertad condicional en el marco del Proyecto Oportunidades, poniendo en foco el peso del estigma, la centralidad del empleo y la necesidad de políticas sostenidas de acompañamiento.

El segundo bloque tematiza el impacto del encarcelamiento desde un enfoque de género y analiza horizontes restaurativos. Claudia Paola Orellana reconstruye la incorpo-



ración —tardía y conflictiva— de mujeres al Servicio Penitenciario de Catamarca desde 1991, advirtiendo persistencias sexistas (acoso, estereotipos, “carne fresca”) y techos de cristal en la conducción institucional. El capítulo enfatiza que la igualdad requiere dismantelar órdenes jerárquicos naturalizados y habilitar la presencia de mujeres en toda la estructura decisional.

Desde México, Alejandro Ernesto Vázquez Martínez traza un panorama sobre justicia restaurativa, subrayando límites de implementación cuando las políticas resocializantes continúan centradas en el individuo “desviado” y no en daños, necesidades y obligaciones recíprocas. Su experiencia en “Diálogos Restaurativos Epistolares” entre mujeres universitarias y mujeres encarceladas aporta evidencia cualitativa sobre la potencia del acompañamiento para crear espacios de escucha, reconocimiento de vulnerabilidades y cuidado mutuo.

En la Unidad Penal N.º 2 de Mujeres (Catamarca), Gabriela Narváez sitúa la “conversación” como práctica que desactiva jerarquías e institucionaliza microformas de resistencia. Desde un enfoque sensible a la infrapolítica, muestra cómo la palabra circula, sana, construye vínculos y reconfigura percepciones del encierro, tanto en experiencias promovidas durante la pandemia como en dinámicas posteriores mediadas por dispositivos de comunicación.

La tercera sección examina salud y bioética en contextos de privación de libertad. Pamela Noelia Belén Basualdo Escalada, Nancy Fabiana Moreno y Silvia Beatriz Rodríguez focalizan en salud de mujeres y Gestión Sanitaria, enfatizando la doble vulnerabilidad (género/encierro) y registrando déficits graves en el cumplimiento de derechos (por ejemplo, obstáculos de acceso a PAP y mamografías, y maltrato verbal

en trabajo de parto).

Rosario del Carmen Sosa propone un anclaje bioético —autonomía, beneficencia, justicia, dignidad— como brújula normativa para prácticas de cuidado equivalentes a las de la población general. En clave de salud mental comunitaria, Juan Manuel Marín Montes, Byron Ricardo Arcos Rosero y Omar Alejandro Bravo describen en la cárcel de Villahermosa (Cali) cómo la rutina despersonalizante, el aislamiento y la violencia cotidiana erosionan el yo, convocando una crítica sistémica emparentada con la desinstitucionalización manicomial.

Por su parte, Margarita Jenifer Villarroel revisa la Educación para la Salud como herramienta para mejorar calidad de vida e integración social, a la vez que mapea barreras de implementación (escasez de recursos, personal, condiciones edilicias) que dificultan el mandato de “equivalencia” en la atención sanitaria.

El cuarto apartado considera la educación como derecho humano y vector de transformación. Analía López Ale estudia la experiencia del “oficio de estudiante” universitario en prisión (Coulon), exponiendo la tensión entre la lógica autónoma y crítica de la universidad y la lógica de control penitenciario. La evidencia empírica que vincula educación superior con muy baja reincidencia (5% en estudiantes intramuros) se acompasa con la necesidad de dispositivos de acompañamiento y de estrategias pedagógicas flexibles.

Nelson René Torres y María Ernestina Oviedo, junto con Ailín Ledesma, exploran el lugar del docente/tutor en el encierro: la práctica interpela prejuicios, activa reciprocidad pedagógica y exige una adaptación didáctica con inspiración freiriana (diálogo, acción–reflexión–acción) en un ambiente

de vigilancia panóptica que condiciona la autonomía estudiantil. Carla Alejandra Lonзалles y Abigail Daniela Velardez analizan TIC y educación: pese a su valor para garantizar calidad y actualización, el acceso aparece restringido, supervisado y a menudo condicionado a conductas o posibilidades de pago, lo cual refuerza la lógica punitiva por sobre la pedagógica e incumple el estándar de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

La quinta sección se concentra en prácticas simbólicas, lecturas y producciones artísticas como modos de agencia, elaboración subjetiva y resistencia. Ana del Huerto Cardoso examina Los cuentos del Tío (Federico Aranda, seudónimo), interpretando, con Bajtín, la polifonía y la dimensión contrahegemónica de los relatos; y con Fairclough, los textos como contra-discursos que disputan representaciones oficiales. El resultado es una reivindicación de la escritura como “memoria subalterna” y como acto de autodeterminación.

Paula Cruz aborda narrativas autobiográficas de estudiantes privados de libertad (Complejo de Güemes, Salta) y muestra interdiscursividades (judiciales, culturales, educativos, religiosos, de género) donde arrepentimiento, fe y familia articulan procesos de autoconstrucción. Desde Brasil, Ana Cláudia Ferreira Godinho analiza literatura carcelaria (poemas, biografías), con especial atención a la saudade en voces femeninas y a la “escritura de sí” (Segato) como apertura de autonomía en un espacio disciplinado.

En torno a lectura y sentidos, Ana del Huerto Cardoso y Luana Ramos Santolini relevan preferencias (biografías, autoayuda, poesía) y su función simbólica para tramitar emociones, imaginar futuros y sostener esperanzas. Por su parte, Claudia Andrea Castro contrasta “tiempo carcelario” y “tiem-

po artístico”, mostrando cómo los talleres de arte instituyen un “tiempo-otro” subjetivo que suspende la monotonía y habilita identidad y encuentro con la otredad. Finalmente, Ivonne Marianela Maza, desde un enfoque fenomenológico, discute el potencial del arte para reconfigurar el tiempo percibido como “perdido” en experiencia reflexiva y productiva, con implicancias para justicia restaurativa y desestigmatización.

## ANÁLISIS CRÍTICO

Uno de los méritos más visibles del volumen es la coherencia interdisciplinaria. La obra no suma capítulos aislados: construye un marco de inteligibilidad compartido donde categorías como “institución total”, “heterotopía”, “agencia”, “equivalencia de derechos” o “restauración” circulan entre secciones, habilitando comparabilidad y diálogo. El Prólogo opera como bisagra conceptual al proponer la prisión como objeto que debe pensarse más allá del castigo, en clave de gobierno de lo social, con posibilidades de apertura a través de prácticas educativas, sanitarias, artísticas y restaurativas.

En el plano empírico, el libro sostiene afirmaciones con datos, casos y normativas. El capítulo estadístico de Aybar, por ejemplo, aporta series y proporciones que permiten dimensionar rezagos educativos y retrocesos en la capacitación laboral, además de señalar vacíos de registro que afectan la evaluación de políticas. Esta base empírica robustece la discusión y evita la mera denuncia retórica.

En el plano metodológico, coexisten enfoques cuantitativos, cualitativos y de revisión bibliográfica crítica. Ese pluralismo resulta pertinente para un objeto donde cifras, voces y prácticas institucionales se entrelazan. El libro se beneficia especialmente cuando triangula (por ejemplo, cruces entre

estadísticas SNEEP y relatos biográficos), y marca una agenda para profundizar esa triangulación en estudios futuros.

Entre los aportes sustantivos, cabe destacar: (a) la traducción de principios bioéticos al terreno concreto de la gestión sanitaria intramuros; (b) la reinscripción de la educación como derecho exigible —no “beneficio”— y la problematización de su implementación frente a lógicas securitarias; y (c) la visibilización de prácticas de lectura, escritura y arte como tecnologías de sí, capaces de producir sujetos que disputan la narrativa penal. Estas líneas están presentes en el arco del libro y son explicitadas en la macro-presentación de secciones.

El volumen también señala —de modo directo o por omisión— desafíos y tensiones. La amplitud temática dificulta, a veces, comparaciones sistemáticas interprovinciales o internacionales; el problema de los registros administrativos incompletos (evidente en 2022–2023 para educación y trabajo) limita inferencias robustas; y persisten “puntos ciegos” que la agenda de investigación debería cubrir (por ejemplo, experiencias de personas LGBTI+ privadas de libertad o de juventudes en contextos punitivos). Estas limitaciones no demeritan el conjunto; antes bien, hacen visible la necesidad de diseños longitudinales y de interoperabilidad de datos que midan efectos de programas en términos de reincidencia, empleo, salud y bienestar subjetivo tras la liberación.

Por último, el libro evita caer en dos simplificaciones frecuentes: ni estetiza el sufrimiento ni moraliza el fenómeno penitenciario. Su crítica al paradigma resocializador es argumentada, pero no clausura el horizonte práctico: coloca en el centro dispositivos concretos (educativos, restaurativos, artísticos, de gestión sanitaria) como palancas de reforma incremental, coherentes con estándares de derechos. Ese realismo propositivo constituye una contribución valiosa

al debate público y, al mismo tiempo, funciona como bisagra analítica: no solo desarma lugares comunes, sino que abre el texto hacia los debates contemporáneos que hoy reordenan el campo de estudios y orientan la formulación de políticas.

En esa continuidad, la obra dialoga con, al menos, cuatro debates de actualidad estrechamente vinculados entre sí. En primer lugar, el eje “resocialización, justicia restaurativa y alternativas a la prisión” exhibe la sobredeterminación punitiva del dispositivo carcelario y, simultáneamente, el potencial de prácticas restaurativas y educativas para restituir dignidad, autonomía y lazos sociales. La crítica a la “resocialización” como ideología individualizante —explicitada por Vázquez Martínez y por las lecturas infrapolíticas desarrolladas por Narváez— se alinea con tradiciones que comprenden la pena no como corrección del “desviado”, sino como gestión colectiva de daños, necesidades y responsabilidades. En clave latinoamericana, esta reorientación supone reconocer la densidad comunitaria del sujeto y los efectos diferenciales de clase, género y territorio en la experiencia del encierro y en las trayectorias postpenitenciarias. En segundo término, el binomio “heterotopías, instituciones totales y gubernamentalidad” funciona como lente teórico-metodológico para comprender la cárcel como “espacio otro” en el que se organizan jerarquías, se producen sujetos y se naturaliza la excepción. El empleo combinado de Foucault y Goffman adquiere espesor empírico cuando Alanís enfatiza intersticios y polifonía, mostrando que la heterotopía carcelaria está lejos de ser homogénea: en sus pliegues anidan tácticas de resistencia, apropiaciones del tiempo —según ilustran Castro y Maza— y espacios de conversación que erosionan la unilateralidad del mando, tal como muestra Narváez en sus etnografías comunicacionales.

Un tercer debate concierne a los “derechos sociales y la

equivalencia de prestaciones en contextos de encierro”. La noción de equivalencia sanitaria y educativa —no rebajable por el mero hecho del encierro— estructura varios capítulos, entre ellos los de Basualdo Escalada, Moreno y Rodríguez; Sosa; Lonзалles y Velardez; y López Ale. El registro de déficits concretos en salud sexual y reproductiva, salud mental y acceso a tecnologías de la información y la comunicación desplaza la discusión hacia una gramática de garantías exigibles, a la vez que obliga a pensar arreglos interinstitucionales estables entre ministerios, universidades y servicios penitenciarios para hacer efectivos esos derechos bajo estándares verificables de calidad y cobertura.

Por último, el eje “cultura, memoria y subjetividad política” problematiza la polarización simplista entre “control” y “libertad”. La dimensión simbólica de la escritura, la lectura y las artes se muestra como un vector de subjetivación que habilita a las personas privadas de libertad a disputar el relato hegemónico del expediente judicial. En esta dirección, la apelación a Bajtín y a la “memoria subalterna” trabajada por Cardoso sitúa la creación cultural como acto político, mientras que la noción de “escritura de sí” analizada por Godinho explicita procesos de autoconducción y agencia bajo condiciones de vigilancia, redefiniendo la relación entre disciplina institucional y producción de sentido.

En suma, la discusión que propone el libro no es retórica, sino programática. La interpelación a las políticas penitenciarias se acompaña de una caja de herramientas —bioética, pedagogía crítica, mediaciones restaurativas y alfabetizaciones múltiples— desde la cual resulta posible imaginar un desplazamiento sostenido del eje punitivo hacia horizontes de reparación, cuidado y justicia social, con énfasis en la efectividad de derechos, la evaluación basada en evidencia y la ampliación de las condiciones de agencia

dentro y fuera de los muros.

## CONCLUSIÓN

Prisión y Sociedad se inscribe entre las contribuciones más sólidas de la producción reciente en habla hispana sobre cárcel y sociedad. Su principal aporte reside en haber construido un marco de inteligibilidad que combina mirada situada, diversidad metodológica y densidad conceptual, al tiempo que elude tanto la escenificación del sufrimiento como su interpretación moralizante del fenómeno penitenciario. Al restituir la voz de quienes viven el encierro y al problematizar las prácticas institucionales que reproducen desigualdades, el volumen desarma lugares comunes —la cárcel como “solución”, la resocialización como “remedio”— y abre un campo de posibilidades transformadoras. En este sentido, la cartografía colectiva que trazan los autores permite comprender la prisión como un entramado heterogéneo de controles, vulneraciones, agencias y resistencias, donde la disputa por derechos y sentidos es cotidiana y productiva.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, el libro perfila líneas de acción concretas. Propone fortalecer los programas educativos y de formación laboral con financiamiento estable, dispositivos de acompañamiento y evaluación externa, atendiendo a su impacto en la disminución de la reincidencia y en la reconstrucción de trayectorias de vida (López Ale; Lonзалles y Velardez; Torres, Oviedo y Ledesma) línea que dialoga con los datos de Aybar y con los tránsitos poscondena analizados por Tarcaya. Aboga, asimismo, por consolidar estándares de equivalencia sanitaria con perspectiva de género y de derechos, incorporando protocolos bioéticos que garanticen autonomía, confidencialidad y acceso efectivo a prestaciones (Sosa; Basualdo Escalada, Moreno y Rodríguez, junto con la revisión de Villarroel). Del mismo

modo, recomienda institucionalizar dispositivos restaurativos que reconozcan daños y necesidades en clave relacional —incluidas modalidades epistolares, conversacionales y artísticas con resultados alentadores (Vázquez Martínez; Narváez; Maza; Castro)— y mejorar la calidad e interoperabilidad de los registros penitenciarios para sustentar decisiones basadas en evidencia y asegurar la trazabilidad de resultados en educación, salud y empleo (Aybar).

En el plano de la investigación, la obra propone profundizar en estudios longitudinales que vinculen la participación en programas con las trayectorias postpenitenciarias, así como en análisis sistemáticos sobre las experiencias de personas LGBTI+ y de juventudes en contextos de encierro. También alienta comparaciones interprovinciales e internacionales que exploren organizaciones penitenciarias con distintos grados de apertura educativa y tecnológica. De manera complementaria, impulsa el desarrollo de métricas de bienestar subjetivo asociadas a dispositivos culturales, una línea que encuentra fundamentos empíricos y conceptuales en los capítulos de Cardoso, Cruz, Ramos Santolini, Godinho, Castro y Maza, donde la lectura, la escritura y las artes reconfiguran el tiempo carcelario y habilitan procesos de subjetivación política. Con ello, se busca dimensionar el impacto de estas intervenciones más allá de la anécdota y contribuir a una evaluación integral de sus resultados.

Finalmente, más que un diagnóstico del fracaso de la cárcel, Prisión y Sociedad ofrece un lenguaje común para pensar y practicar otras formas de justicia: no una justicia reducida al encierro, sino una justicia que repare, acompañe y habilite futuros. En esa clave, el libro se vuelve una referencia ineludible para investigadoras e investigadores del campo sociojurídico, para responsables de la toma de decisiones y para equipos universitarios que trabajan en cárceles; pero

también para cualquier persona interesada en comprender por qué y cómo las prisiones, aun en su inercia disciplinaria, pueden devenir lugares donde surgen otras maneras de vivir.

## CUANDO LA LIBERTAD SE HIZO VOZ: DE LOS SPIRITUALS A LAS PRIMERAS MUJERES DEL JAZZ

María Cecilia Argañaraz Raiden

Siempre me impresionó cómo una voz puede contener sufrimiento y esperanza al mismo tiempo. En los campos del sur de Estados Unidos del siglo XIX, los Negro Spirituals surgían como plegarias colectivas. Mujeres y hombres entonaban melodías que consolaban, relataban dolor y sostenían sueños de libertad. Las mujeres, en especial, sostenían la memoria sonora: su canto era refugio, resistencia y transmisión de identidad. Con la emancipación y las migraciones internas hacia el norte a comienzos del siglo XX, aquel canto comunitario se organizó en el gospel. En iglesias y auditorios, el coro femenino adquirió protagonismo; la música ya no solo era consuelo, sino voz pública. Mahalia Jackson encarnó este tránsito: su registro profundo y éxitos como “Move On Up a Little Higher” llevaron el fervor del templo a millones, mostrando que la espiritualidad podía resonar más allá de los muros de la iglesia.

Mientras tanto, en bares, teatros de variedades y estudios de grabación, el blues transformó la experiencia personal en relato compartido. Ma Rainey llevó el blues a los escenarios profesionales, con una presencia corporal intensa y directa, mientras Bessie Smith, la “Emperatriz del Blues”, convirtió sus grabaciones en testimonios de dolor y fuerza,



145

comenzando con Downhearted Blues en 1923. Con ellas, la voz femenina dejó de ser anónima: nació la cantante que representaba a muchas, portando historias de sufrimiento y resiliencia. Más tarde, Billie Holiday transformó la herida en canción; Strange Fruit (1939) se convirtió en un acto político, denunciando los linchamientos raciales con un susurro que estremeció al mundo. Ella Fitzgerald, con su virtuosismo y alegría, rompió barreras sociales y raciales, convirtiendo el scat en pura libertad sonora, mientras Sarah Vaughan elevó lo femenino al nivel de la orquesta, mostrando que la técnica, la emoción y la presencia podían redefinir la sofisticación del jazz moderno.

De los spirituals al jazz, la música femenina no solo interpretó melodías: construyó comunidad, memoria y resistencia. Cada interpretación era un acto de existencia y emancipación. Tal vez por eso, cada vez que escuchamos a Billie, a Ella, a Bessie o a cualquiera de estas voces, comprendemos que no solo cuentan historias: las sostienen para

que no se apaguen. Su legado demuestra que cantar puede ser libertad, denuncia y esperanza; una revolución silenciosa que sigue sonando hoy en cada escenario donde la música rompe cadenas y transforma la memoria en un acto de justicia y belleza.

### **SUGERENCIAS DE ESCUCHA (SPOTIFY):**

- - Mahalia Jackson — Move On Up a Little Higher
- - Ma Rainey — See See Rider Blues
- - Bessie Smith — Downhearted Blues
- - Billie Holiday — Strange Fruit
- - Ella Fitzgerald — Summertime
- - Sarah Vaughan — Misty
- - Dinah Washington — What a Diff'rence a Day Makes
- - Nina Simone — Feeling Good

- - Josephine Baker — J'ai Deux Amours

## GLOSARIO:

**Blues:** Género musical afroamericano que surge a finales del siglo XIX y principios del XX, caracterizado por su expresividad melancólica y temática de dolor, amor y vida cotidiana. **Emperatriz del Blues:** Título que se le dio a Bessie Smith por su influencia, virtuosismo y capacidad de transmitir emoción profunda.

**Gospel:** Música religiosa afroamericana que se desarrolla a partir de los spirituals, interpretada principalmente en iglesias y coros, con gran fuerza expresiva y carácter comunitario.

**Jazz:** Género musical originado a principios del siglo XX en Nueva Orleans, caracterizado por la improvisación, ritmos sincopados y fusión de diversos estilos musicales afroamericanos y europeos.

**Scat:** Técnica vocal de improvisación usada en jazz, en la que la voz se convierte en instrumento mediante sílabas sin significado literal.

**Spirituals:** Canciones religiosas de origen afroamericano que surgieron durante la esclavitud en Estados Unidos, transmitiendo plegarias, esperanza y resistencia colectiva. **Strange Fruit:** Canción interpretada por Billie Holiday en 1939, que denuncia los linchamientos raciales en el sur de Estados Unidos; considerada un símbolo de protesta social a través de la música.

**Virtuosismo:** Dominio excepcional de un instrumento o la voz, mostrando técnica, control y creatividad artística.

# ESPERAMOS LA PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD

**CON UN ENFOQUE ABIERTO E  
INCLUSIVO, ESTE MEDIO CONVOCA  
A COMPARTIR TRABAJOS,  
EXPERIENCIAS Y SABERES  
QUE ATRAVIESEN TODAS LAS  
ÁREAS DEL CONOCIMIENTO:**

Las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales y humanas, las ciencias aplicadas, las ciencias de la salud, las artes y las humanidades. Creemos que cada disciplina, desde su especificidad, aporta perspectivas indispensables para comprender y transformar nuestra realidad.

**Esta publicación busca fortalecer la identidad docente universitaria, difundir investigaciones y promover el diálogo** interdisciplinario como herramienta para el avance científico, la valoración de la cultura y la consolidación de una educación pública, crítica y de excelencia

[revista.huellas.docentes@gmail.com](mailto:revista.huellas.docentes@gmail.com)



[@adunca.fedun](https://www.instagram.com/adunca.fedun)



[Adunca Fedun](https://www.facebook.com/AduncaFedun)

